



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO DE TITULACIÓN

Prácticas inclusivas y su incidencia en el aprendizaje sostenible observado en la praxis profesional de los docentes de Educación Infantil

Autor (a): Romero Vergara Fernanda Jajaira

Director (a): Iñiguez Auquilla Blanca Lucía

CENTRO UNIVERSITARIO SANTO DOMINGO

2021

Aprobación del director del Trabajo de Titulación

Loja, día, de mes, de año

Magister

Mónica Rosalba Unda Costa

Coordinador(a) de Titulación

Ciudad.-

De mi consideración:

El presente Trabajo de Titulación denominado: “Prácticas inclusivas y su incidencia en el aprendizaje sostenible observado en la praxis profesional de los docentes de Educación Infantil del Centro de Educación Infantil” realizado por Fernanda Jajaira Romero Vergara, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo. Así mismo, doy fe que dicho Trabajo de Titulación ha sido revisado por la herramienta antiplagio institucional.

Particular que comunico para los fines pertinentes.

Atentamente,

Firma del Director del Trabajo de Titulación

Mgs. Blanca Lucía Iñiguez Auquilla

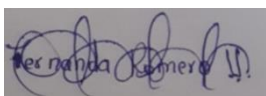
C.I.:

Declaración de autoría y cesión de derechos

“Yo, Fernanda Jajaira Romero Vergara, declaro y acepto en forma expresa lo siguiente:

- Ser autor(a) del Trabajo de Titulación denominado: “Prácticas inclusivas y su incidencia en el aprendizaje sostenible observado en la praxis profesional de los docentes de Educación Infantil del Centro de Educación Infantil”, específicamente de los contenidos comprendidos en: Resumen, Introducción, Capítulo 1. Marco teórico Prácticas inclusivas y Aprendizaje sostenible Capítulo 2. Metodología de la investigación, Capítulo 3. Análisis y discusión de resultados, Conclusiones y Recomendaciones, siendo Blanca Lucía Iñiguez Auquilla, director (a) del presente trabajo; y, en tal virtud, eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones judiciales o administrativas, en relación a la propiedad intelectual. Además, ratifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo son de mi exclusiva responsabilidad.
- Que mi obra, producto de mis actividades académicas y de investigación, forma parte del patrimonio de la Universidad Técnica Particular de Loja, de conformidad con el artículo 20, literal j), de la Ley Orgánica de Educación Superior; y, artículo 91 del Estatuto Orgánico de la UTPL, que establece: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”.
- Autorizo a la Universidad Técnica Particular de Loja para que pueda hacer uso de mi obra con fines netamente académicos, ya sea de forma impresa, digital y/o electrónica o por cualquier medio conocido o por conocerse, sirviendo el presente instrumento como la fe de mi completo consentimiento; y, para que sea ingresada al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública, en cumplimiento del artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma:

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature is cursive and appears to read 'Fernanda Jajaira Romero Vergara'.

Autor: Fernanda Jajaira Romero Vergara

C.I.: 131054437-2

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada:

Principalmente a Dios, por ser el inspirador y darme fuerza para continuar en este proceso permitiéndome llegar hasta este momento tan importante de mi formación profesional y cumplir este sueño anhelado.

A mi familia, mi esposo, mis hijos por su amor, sacrificio y paciencia en estos años, de preparación gracias a ustedes he logrado llegar hasta el final de mi carrera profesional. Es un orgullo y el privilegio más grande ser parte de ustedes.

Gracias por el apoyo que me brindaron a lo largo de esta etapa, que con éxitos estoy finalizando.

Agradecimiento

Agradecesco a Dios por darme la vida, por guiarme a lo largo de mi existencia, ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos de dificultad y de debilidad.

Gracias a mi familia a mis hijos por confiar y creer en mi, por los consejos, valores y principios que me han brindado.

Agradezco a cada uno de mis tutores de cada materia, docentes de la Universidad técnica particular de Loja UTPL por haber compartido sus conocimientos a lo largo de la preparación de mi profesión, de manera especial, a la Mgs. Mónica Unda por su guía y paciencia, que me brindó durante mi carrera.

De igual forma, agradezco a mi Directora de Tesis, Mgs. Blanca Lucía Iñiguez Auquilla que gracias a sus consejos y correcciones hoy puedo culminar este trabajo.

Índice de Contenido

Aprobación del director del Trabajo de Titulación	I
Declaración de autoría y cesión de derechos	II
Dedicatoria	IV
Agradecimiento	V
Índice de Tablas.....	VIII
Índice de Figuras.....	VIII
Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción.....	3
Capítulo uno.....	6
Marco Teórico	6
1.1 Prácticas inclusivas.....	6
1.1.1 Concepto y epistemología de la educación inclusiva	7
1.1.2 Políticas públicas para la Educación Inclusiva en el Ecuador.....	13
1.1.3 Gestión de Escuelas Inclusivas.....	16
1.1.4 Modelos de gestión en centros inclusivos.....	20
1.1.5 Liderazgo y desarrollo organizacional en centros inclusivos.....	23
1.1.6 Rol del docente en los procesos inclusivos.....	26
1.1.7 Relación del centro inclusivo con la comunidad.....	29
1.1.8 Buenas prácticas inclusivas en el aula.....	30
1.2 Aprendizaje sostenible	32
1.2.1 Concepto y posicionamiento epistemológico del Aprendizaje Sostenible	32
1.2.2 El Aprendizaje Sostenible desde la visión de los ODS	34
1.2.3 Dimensiones del AS.....	36
1.2.4 El modelo ATRIO de AS	38
1.2.5 Gestión del Aprendizaje Sostenible	39
1.2.6 Escuelas Inclusivas y Aprendizaje Sostenible	40
1.2.7 Liderazgo docente y AS	42
1.2.8 Diseño Universal de aprendizaje	44

Capítulo dos.....	48
Metodología	48
2.1. Objetivos	48
2.1.1. Objetivo General	48
2.1.2 Objetivos específicos	48
2.2 Preguntas de investigación	48
2.3. Diseño de la investigación.....	48
2.4. Contexto y Población	49
2.4.1. Contexto.....	49
2.4.2. Población	50
2.5. Métodos, técnicas e instrumentos.....	51
2.5.1. Métodos	51
2.5.2. Técnicas.....	51
2.5.3 Instrumentos	52
2.6. Procedimiento para aplicación de la entrevista	53
Capítulo tres.....	55
Análisis y discusión de resultados.....	55
3.1 Entrevista a docentes.....	55
3.1.1 Resultado de las preguntas de investigación.....	55
3.1.2 Resultado de la entrevista a docentes	56
3.2. Análisis y discusión	68
Conclusiones.....	79
Recomendaciones	80
ARTÍCULO.....	81
Referencias.....	101
Apéndices	108
Apéndice 1. Autorización e ingreso al centro educativo.....	108
Apéndice 2. Carta de consentimiento docente.....	109
Apéndice 3. Entrevista aplicada a docentes de Educación Infantil	112
Apéndice 4. Fotos de la entrevista a docentes	115

Índice de Tablas

Tabla 1	10
Tabla 2	14
Tabla 3	46

Índice de Figuras

Figura 1	44
-----------------------	----

Resumen

La Educación Infantil asume una etapa de desarrollo con alta diversidad donde los principios de la educación inclusiva cobran importancia, pero no siempre se aplican adecuadamente en la praxis profesional de los docentes de esta enseñanza. Ante esta realidad surgió la necesidad de desarrollar la presente investigación en la Unidad Educativa Fiscal de la Comuna Unión y Progreso, del Cantón El Carmen. El estudio se enmarcó en el período 2021-2022, con el objetivo de analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos. Se empleó un diseño metodológico cualitativo y una investigación de tipo exploratoria. La muestra estuvo constituida por las tres docentes de Educación Infantil a las que se le aplicó una entrevista. Se pudo constatar que las docentes emplearon el juego, el baile y las preguntas sistemáticas como prácticas inclusivas. La aplicabilidad de estas prácticas se vio afectada por la falta de materiales, sobre todo en la virtualidad. El seguimiento y control del aprendizaje significativo se realizó con registro de asistencia, la lista de cotejo y la plataforma Carmenta.

Palabras claves: Inclusión, Aprendizaje, Diversidad.

Abstract

Early Childhood Education assumes a highly diverse stage of development where the principles of inclusive education gain importance, but are not always adequately applied in the professional practice of teachers of this education. Given this reality, the need arose to develop the present investigation in the Fiscal Educational Unit of the Union and Progreso Commune, of the El Carmen Canton. The study was framed in the period 2021-2022, with the aim of analyzing the incidence of inclusive good practices in the development of meaningful learning. A qualitative methodological design and exploratory research were used. The sample consisted of the three Early Childhood Education teachers who were interviewed. It was found that the teachers used the game, dance and systematic questions as inclusive practices. The applicability of these practices was affected by the lack of materials, especially in virtuality. The monitoring and control of meaningful learning was carried out with the attendance record, the checklist and the Carmenta platform.

Keywords: Inclusion, Learning, Diversity.

Introducción

En el panorama de la educación internacional las prácticas inclusivas han llegado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Ante una población estudiantil diversa el deseo de ofrecer igualdad de posibilidades y la actitud positiva hacia la diversidad han movido voluntades y recursos para garantizar el acceso, aumentar la participación y las oportunidades de aprendizaje para todos por igual. En este escenario inclusivo se abordan adecuadamente las diferentes necesidades individuales de enseñanza y aprendizaje de los niños y adolescentes en situaciones de marginación y vulnerabilidad (Marca & Orellana, 2021).

El nivel inicial como oferta de estudios debe cumplir con las normativas de la educación inclusiva. Esta enseñanza hace un reconocimiento a la inclusión, la prevención y la eliminación de la desigualdad en grupos diversos. Al formar a los niños y niñas en sus primeras edades, asume una etapa de desarrollo con alta diversidad donde los principios de la educación inclusiva cobran importancia (Delgado, et al., 2021).

La Educación Inicial es reconocida por el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) como “el proceso de acompañamiento al desarrollo integral de niños y niñas menores de 5 años, y tiene como objetivo potenciar su aprendizaje y promover su bienestar mediante experiencias significativas y oportunas que se dan en ambientes estimulantes, saludables y seguros” (p. 1).

La educación inicial (EI) como parte de la comunidad educativa enfrenta desde el 2020 los cambios hacia la modalidad virtual que se han experimentado ante la presencia de la pandemia COVID 19. La nueva virtualidad trae consigo la desigualdad en cuanto al acceso tecnológico pues no todas las familias tienen las condiciones económicas favorables para garantizar la conectividad, dispositivos tecnológicos o un espacio en sus hogares para que sus hijos desarrollen su proceso de aprendizaje. Este contexto ha sido complicado sobre todo para niños de 3 a 5 años y sus docentes lo que ha afectado el desarrollo del aprendizaje significativo pese a todos los esfuerzos. La situación descrita

invita a reflexionar sobre las prácticas inclusivas que han sido desarrolladas en la enseñanza inicial, tanto en la presencialidad como en la actual modalidad que demanda actividades educativas diferentes (Artunduaga, 2020).

Lo expuesto destaca la necesidad de adentrarse en la praxis profesional de los docentes de la Educación infantil para analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos realizados por los docentes de Educación Infantil. Para cumplir este propósito la investigación parte de determinar cuáles son las prácticas inclusivas presentes en la praxis profesional, para luego determinar el nivel de aplicabilidad de estas prácticas inclusivas. Finalmente se establece la metodología de registro y seguimiento a la concreción de aprendizajes significativos que aplican las docentes de EI con sus estudiantes.

En la investigación se empleó una metodología cualitativa y el estudio realizado fue de tipo exploratorio, pues se basa en un proceso inductivo, exploratorio, descriptivo y luego genera perspectivas teóricas, transitando de lo particular a lo general. El contexto de desarrollo de este trabajo investigativo fue una Unidad Educativa Fiscal del Cantón el Carmen, Comuna Unión y Progreso, de la Provincia Manabí, específicamente enfocado en las tres docentes que se desempeñan en la Educación Inicial.

La investigación en su estructura contempla una introducción con la importancia, justificación y problemática tratada en la investigación, además incorpora la metodología y la estructura de la investigación.

Luego se presenta un capítulo uno llamado marco teórico donde se realiza una fundamentación teórica de las variables de la investigación: practicas inclusivas y aprendizaje sostenible, lo que facilita la comprensión del fenómeno estudiando.

El capítulo dos se refiere a la metodología donde se proyectan los objetivos general y específico, se presenta el diseño y tipo de investigación empleada, la población y muestra, se describen métodos, técnicas e instrumentos aplicados, así como los procedimientos para su análisis.

Luego se muestra el análisis y discusión de resultados donde inicialmente se presentan los resultados de la entrevista realizada a las tres docentes de educación inicial que componen la muestra y luego se compilan para su análisis y discusión con criterios de otros autores de investigaciones con alto nivel de actualización y relevancia.

Finalmente se presentan conclusiones, recomendaciones, Referencias Bibliográficas y Anexos.

Capítulo uno

Marco Teórico

1.1 Prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas son parte del proceso de inclusión educativa y en esta dimensión incluye todas las acciones que desarrolla el docente con la intención de brindar una educación de calidad para todos los estudiantes. Estas prácticas se adaptan al contexto y a las necesidades de los alumnos, tomando la diversidad como un valioso recurso para fortalecer el proceso de aprendizaje. Son el camino para alcanzar la calidad educativa entendiendo que para hablar de calidad en el ámbito educativo la educación debe llegar a todos por igual y esta debe ser de calidad (Marca & Orellana, 2020).

La calidad educativa está directamente influenciada por la efectividad de las prácticas inclusivas, pues a través de estas se puede accionar positivamente en el aprendizaje de cada estudiante. En ello los docentes juegan un papel fundamental pues son los que ejecutan las prácticas y tienen la misión de generar un ambiente favorable en los grupos heterogéneos, donde todos los estudiantes se sientan cómodos y la diversidad no sea vista como un problema.

Otra definición de prácticas inclusivas y muy relacionada la anterior es la que presentan Cabellos & Sánchez (2020) al considerarlas actividades ubicadas en contextos bien definidos, lo que garantiza en gran medida su exitoso desarrollo y resultado. En ellas se ofrece una atención diferenciada a cada estudiante, no significa brindarle a todos la misma atención sino la que necesita cada uno de acuerdo a sus necesidades y capacidades. En el ámbito de la educación inclusiva una buena práctica planificada para un contexto no es replicable en otro (pp. 2-3).

Lo anterior permite reflexionar sobre el fracaso que pudiera ocasionar en las prácticas inclusivas el realizar un análisis inadecuado de determinado contexto de aprendizaje. Esto provocaría el incumplimiento de los objetivos de las prácticas aplicadas pues su planificación

está mayormente justificada por la necesidad de un contexto que llega a particularizar incluso en las diferencias individuales de cada estudiante. Puede decirse entonces que las prácticas inclusivas que son diseñadas para una institución educativa o grupo de clase no pueden ser replicadas en otros escenarios aunque estos parezcan similares.

En una dimensión más cercana al estudiante se define a las prácticas inclusivas como aquellas que toman en cuenta las características individuales de cada alumno para favorecer y facilitar su aprendizaje. Este tipo de prácticas tiene como principios la aceptación y el respeto a la diversidad y ofrecer mayores oportunidades de participación y aprendizaje a todos los alumnos. Las actividades flexibles y abiertas son características de las prácticas inclusivas que se adaptan a las capacidades de cada estudiante. A través de ellas se logra un alto grado de satisfacción en todo el alumnado (Muntaner, 2014).

Puede decirse entonces que las prácticas inclusivas requieren de cierta flexibilidad para poder aportar desde su planificación al desarrollo de positivas experiencias de aprendizaje en cada estudiante, respetando sus diferencias y admitiendo que no todos progresan de la misma manera. Es por ello tan necesario para la educación inclusiva el currículo flexible que de oportunidad de desarrollo a este tipo de prácticas y así mismo es igualmente relevante la preparación del docente que deben a través de su desempeño garantizar el éxito de las practicas inclusivas.

1.1.1 Concepto y epistemología de la educación inclusiva

La conceptualización de la educación inclusiva debe partir de la comprensión del término inclusión, que según Socorro & Reyes (2020, p. 142) "es una filosofía de vida, que obliga al común de las personas a reconocer, entender, respetar y tolerar la diferencia; tolerar en términos de cumplir y hacer cumplir los derechos y principios básicos de la humanidad". Puede decirse entonces que esta filosofía parte del reconocimiento, la tolerancia y el respeto a la diferencia como esencia. Se basa en ofrecer a todos las mismas oportunidades, sin evidenciarse ningún tipo de exclusión o discriminación.

Es también definida la educación inclusiva como la lucha permanente de los Sistemas Educativos con el fin de que la totalidad de los estudiantes en edad de escolarización obligatoria, enfatizando en los que por alguna condición pudieran sentirse o estar excluidos, tengan igualdad de oportunidades para alcanzar una formación integral (Teruel et al., 2014). En este sentido es preciso destacar que "los sistemas educativos equitativos son justos e inclusivos, y ayudan a su estudiantado a alcanzar su potencial de aprendizaje sin erigir barreras formales o informales ni disminuir las expectativas" (La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), 2014, p. 17) .

Se logra una educación inclusiva cuando los sistemas educativos garantizan que cada estudiante alcancen al menos un nivel mínimo básico de habilidades que propicien la formación integral. Para alcanzar esta aspiración es preciso ofrecer a la totalidad de los alumnos la oportunidad de adquirir un aprendizaje significativo. Los resultados descritos pueden verse muy afectados si los docentes anclan su accionar a alguna expectativa ya creada por diagnósticos académicos precedentes o criterio formado por algún docente que le antecedió.

En investigación realizada por Herrera (2020) se cita a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), que considera la educación inclusiva como un proceso que propicia a todos los educandos una mayor participación en el aprendizaje y en todo tipo de actividades del proceso educativo ya sea dentro o fuera de este. Este tipo de educación se centra en las necesidades de cada estudiante y reduce la exclusión. Lo anterior implica modificaciones y transformaciones de enfoques, estrategias y contenidos pensando en el progreso de todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

Para el logro de una educación inclusiva resulta importante realizar una valoración de todos los estudiantes por igual. Es así que se logra ser inclusivo a la hora de ofrecer oportunidades de participación en el proceso de enseñanza aprendizaje. La diversidad que

se presenta por las propias características del alumnado no deben convertirse en obstáculos para desarrollar una educación inclusiva, mas bien deben ser aprovechadas como oportunidades. Es preciso que las estrategias de aprendizaje sean flexibles, adaptadas al contexto del aula y grupo de estudiantes en general, de acuerdo al nivel de enseñanza. Esta planificación docente metodológica debe ser cambiante, actualizada; no es posible mantener una educación inclusiva si los profesores transitan de un año a otro co las mismas planificaciones y estrategias.

En su intención de definir la educación inclusiva Martínez-Usarralde (2021) cita a varios autores y logra conceptualizarla como la respuesta de todos los actores involucrado en el proceso de enseñanza aprendizaje en la búsqueda de mayor participación, logros en el alumnado y la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje (Plancarte, 2017), proveyendo a los estudiantes las mayores oportunidades académicas y sociales (Dainez & Smolka, 2019; Freda et al., 2017). Partiendo de la conceptualización anterior se entiende que la educación inclusiva es el resultado positivo que se logra en el proceso de enseñanza con la participación de todo colectivo educativo. Se basa en la eliminación de los obstáculos que limitan las oportunidades de desarrollo académico y social.

En el nivel inicial se conoce como educación inclusiva a la que está fundamentada bajo principios como: la calidad, la equidad, la igualdad de oportunidades, el acceso sin distinciones ni privilegios y la atención a las necesidades educativas como elementos centrales del desarrollo. Este tipo de educación se enfoca según las necesidades de atención considerando las particularidades de los niños que acceden. Consiste en desafiar las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegura que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo (Delgado et al., 2021).

Lo anterior permite expresar que la educación inclusiva en el nivel inicial toma en cuenta el diagnóstico de los niños para lograr su desarrollo, dando prioridad a sus necesidades educativas. En esta enseñanza la inclusión rompe con los estereotipos tradicionales que en ocasiones lleva a los niños a la reproducción del conocimiento sin escalar

a otros niveles de aprendizaje. La educación inclusiva en el nivel inicial permite que los niños tengan mayor protagonismo, construyan sus propios procedimientos para resolver una situación problemática a tono con su nivel de desarrollo y además tengan la oportunidad de presentar sus ideas.

La tabla 1 categoriza la atención a la diversidad, permite orientar de mejor manera la terminología utilizada para hacer una educación inclusiva en el nivel inicial. Las categorías descritas se pueden presentar desde el nacimiento del niño, y su interacción con el mundo.

Tabla 1

Categorización para atención a la diversidad de niños del nivel inicial

Condición social	Condición intelectual	Condición personal
Lugar o situación de origen	Cultural	Discapacidad
Situación de riesgo	Diversidad Identidad	Retraso madurativo en el desarrollo
Religión e ideología		Precocidad intelectual
Pasado judicial de los padres		
Situación socio-económica		
Energencias sanitarias		

Fuente: Adaptado de Delgado et al., (2021).

La Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a la producción de lo nuevo, sino más bien, al conjunto de mecanismos que permiten re-estructurar el accionar de la Ciencia Educativa y la pedagogía, saliendo de los límites establecidos por las disciplinas, evitando enclaustrarse en ellas. Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos de sus campos de conocimientos y objetos confluente, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticos (González, 2018 a). La educación inclusiva como contra-espacio epistemológico crea nuevas prácticas de producción del conocimiento, inaugura nuevas cartografías intelectuales y metodológicas, configura un espacio que propicia el

aprovechamiento de la interacción entre cada uno de sus recursos epistemológicos (González, 2020).

Se puede deducir de las conceptualizaciones anteriores que la educación inclusiva no se rige por una u otra disciplina en particular, sino que se sustenta específicamente en los conocimientos que ofrece la ciencia pedagógica y sus aportes metodológicos. Estos pueden ser adaptados libremente y con total flexibilidad en el contexto educativo. De esta manera se prioriza la inclusión con la finalidad de construir los saberes que demanden o requieran los estudiantes. Este tipo de educación propicia un escenario educativo dinámico, cambiante, donde se logra traspasar las fronteras del conocimiento llegando a movilizar la transformación social.

La conceptualización que se presenta a continuación ofrece una visión abarcadora de lo que puede entenderse como educación inclusiva, por este motivo se considera un referente teórico pertinente para esta investigación y la comprensión del alcance de este fenómeno. Puede entenderse que la educación inclusiva es el conjunto de procesos planificados de enseñanza-aprendizaje en el que niños y niñas, sin distinción de género, capacidades intelectuales, físicas o sensoriomotoras, raza, condición de movilidad humana por desplazamiento, migración o refugio o cualquier otra diferencia, tienen la oportunidad de involucrarse y permanecer en una clase regular y aprender con sus pares en función de sus contextos familiares, comunitarios específicos e históricos específicos (Villafuerte, 2020).

Sobre la conceptualización de la epistemología de la Educación inclusiva varios son los aportes. Primeramente se plantea que la epistemología de la Educación Inclusiva desde su surgimiento ha sido tematizada y problematizada en referencia a un espacio relacional de múltiples objetos, problemas, métodos y teorías que, mayoritariamente, estudian y se interesan por la comprensión del devenir humano y sus problemáticas. La epistemología de la Educación Inclusiva puede entenderse como un saber en permanente movimiento González (2018 b). También es declarada un escenario de la dispersión donde cada uno de

los elementos convergen y se enfatiza en esos puntos donde coinciden; se construye en las intersecciones de las disciplinas (González, 2019).

Partiendo de lo anterior puede decirse que la epistemología de la Educación Inclusiva es un contenido en constante cambio. Esta motiva a la creación de nuevos modos de lectura e interpretación de los fenómenos educativos. A través de este dinámico saber puede comprenderse el comportamiento de los actores involucrados en el proceso educativo y la manera en que estos enfrentan las problemáticas que se les presentan. Es con el uso de los recursos epistemológicos de la educación inclusiva que se puede plantear la metodología apropiada para brindar a todos igualdad de oportunidades.

Otra conceptualización de la epistemología de la Educación Inclusiva la reconoce como la producción de lo nuevo, una teoría de la creación, del movimiento, del encuentro, del acontecimiento, así como de la combinación. Es un saber que articula su trabajo en las fronteras y en los intersticios de las disciplinas, siendo ésta, su principal estrategia metodológica (Ocampo, 2018). En síntesis, la construcción epistemológica de este modelo educativo se configura en las bases de la pedagogía del siglo XXI y define en ella una especialidad de tipo heterotópica eso implica que hace florecer lo novedoso (Vásquez et al., 2020).

La epistemología fundamentada permiten comprender que la inclusión en el ámbito educativo tiene un carácter abarcador desde su propia concepción, con nuevas formas de accionar y comprender los fenómenos educativos. Es a través de la epistemología que se tienen nuevos procedimientos para dinamizar la creación en los procesos académicos. Esta toma como escenario metodológico propicio el punto de encuentro de las diferentes disciplinas

Existe emergencia de un discurso epistémico que confronte la hegemonía del pensamiento eurocéntrico, con epistemes que racionalicen una visión holística compleja del mundo en valores de libertad e igualdad social (Mejias, 2015). Lo expuesto reconoce que la epistemología de la Educación Inclusiva no se limite a un área del conocimiento en específico

sino que aprovecha sus puntos de coincidencia para ofrecer a todos un mayor número de oportunidades de crecimiento y participación. Es apreciable que existe una necesidad de una transformación urgente en el ámbito educativo para el logro de la inclusión y se considere la epistemología de la educación inclusiva como alternativa para la interpretación de este fenómeno educativo en su constante dinámica de cambio y actualización.

1.1.2 Políticas públicas para la Educación Inclusiva en el Ecuador

La Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948, en la Declaración de los Derechos Humanos, en París, proclama a la inclusión educativa como derecho universal (UNESCO, 1948). El sistema educativo en el Ecuador promueve la inclusión en todos los niveles de enseñanza, de allí que las instituciones educativas, vienen realizando acciones alineadas a los postulados de la educación en el siglo XXI, uno de ellos “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” (UNESCO, 1998, p. 10), el cual rompe todo esquema de exclusión y promueve una convivencia sana, en democracia y aceptación de las diferencias individuales.

En el Ecuador el sistema educativo se basan en los lineamientos internacional que destacan la necesidad de una educación inclusiva. Estas propuestas para el logro de la educación del nuevo siglo insisten en la necesidad de lograr un aprendizaje colectivo que promueva adecuadas relaciones sociales y de convivencia en los escenarios educativos y también en su zona de influencia, fuera de estos. Además destacan la necesidad de fomentar la participación donde cada estudiante pueda expresar su criterio libremente.

En el Ecuador, en el año 2006, mediante consulta popular, se aprueba el Plan Decenal de Educación, con más del 66% de la votación. “Las ocho políticas del Plan Decenal tienen un enfoque inclusivo que garantiza el derecho a la educación de todas las personas independientemente de sus condiciones personales, culturales, étnicas, sociales y de discapacidad” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2011, p. 14).

Tabla 2

Políticas del Plan Decenal

Políticas del Plan Decenal	
1	Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
2	Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo
3	Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
4	Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
5	Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas.
6	Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7	Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8	Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2011, p. 14)

Es obligación del estado y de los diseñadores de políticas públicas ofrecer a los ciudadanos la oportunidad de ejercer sus derechos y uno de los más significativos es el derecho a la educación, necesario para el desarrollo pleno de la personalidad. Las políticas públicas presentadas anteriormente, todas con un enfoque inclusivo, ofrecen el panorama de posibilidades que en el ámbito educativo garantiza el gobierno para el logro de una educación inclusiva en el país.

El Estado ecuatoriano, viene promoviendo gestiones estratégicas inclusivas, en correspondencia con los lineamientos internacionales, basándose en el principio de que todas las personas aun con diferencias individuales, tienen derecho a ser incluidas en el sistema educativo. Lo anterior se establece como Mandato Constitucional, en la sección quinta, artículo 26 donde se destaca que la educación es un derecho de cada ciudadano y este debe mantenerse vigente a lo largo de su vida. Es por ello que las políticas públicas y el estado dan prioridad a la inclusión social y a la garantía de la igualdad y las destacan como

condiciones indispensable para el buen vivir. "Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo" (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 33).

Las estrategias inclusivas que viene promoviendo el estado ecuatoriano en el ámbito educativo se centran en dar a todas las personas las mismas oportunidades. Es por ello que enfatizan en la igualdad de posibilidades tanto de acceso como de participación sin que las diferencias individuales sean motivo de exclusión. Se destaca en el artículo mencionado que estas estrategias y políticas inclusivas constituyen un derecho para los ciudadano, familia y sociedad en general, pero también es su responsabilidad participar en estas propuestas, pues es un compromiso social corresponder al estado luego de haber destinado presupuesto y esfuerzo en pos de la educación inclusiva.

Para la concreción del artículo antes mencionado, centrado en la garantía de igualdad e inclusión en la Constitución Ecuatoriana se estableció la creación del sistema nacional, de inclusión y equidad social y en el artículo 46, numeral 3, de este documento magno se asigna al Estado la función de "adoptar medidas para que a niños, niñas, adolescentes y adultos se les entregue "atención preferente para la plena integración social" (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 40). En correspondencia con lo anterior, en el año 2017, se presenta en el Ecuador el nuevo Plan Nacional de Desarrollo (2017–2021), donde se proponen ejes de desarrollo cuyos objetivos tienen como eje transversal a la educación.

Con la creación del sistema nacional de inclusión y equidad social el Estado Ecuatoriano tiene una instancia que se responsabiliza directamente del diagnósticos de las realidades existentes en las comunidades y territorios. A través de este organismo se ofrece la atención prioritaria para garantizar la inclusión social y total integración de los ciudadanos. El accionar de este sistema de inclusión se basa en dar cumplimiento a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo que se actualiza cada cuatro años. Específicamente el tema de educación es un eje transversal en este documento por tanto en el pueden encontrarse los lineamientos necesarios para la inclusión en este ámbito.

Es a partir del 2009, bajo el concepto de educación de calidad, inclusiva e integradora que el MINEDUC da a conocer que “12 escuelas regulares fueron transformadas en escuelas inclusivas y 120 escuelas fueron sensibilizadas. También se diseñó, validó y reprodujo siete guías para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)” (MINEDUC, 2010, p. 55). Es así como el Estado Ecuatoriano transforma la realidad del contexto educativo; incorporando en el accionar de 132 escuelas la inclusión educativa, con la intención de promover la educación equitativa, en contra de todo tipo de exclusión. Además ofrece a todos los centros educativos un documento metodológico que formaliza el procedimiento adecuado para la atención a estudiantes con NEE.

Con la intención de asegurar el desarrollo del proceso de inclusión educativa el MINEDUC ha realizado la reestructuración orgánica de la subsecretaría de coordinación educativa, creando un nuevo modelo de gestión el que incluye “ 9 zonas educativas (Subsecretarías de la ciudad de Quito y Guayaquil), los 140 distritos educativos y 1117 circuitos educativos” (MINEDUC, 2013, p. 3). Con la intención de tener cobertura nacional para poder garantizar que el Sistema Nacional de Educación sea inclusivo, a través de un equitativo nivel de oportunidades para todos los estudiantes de manera que puedan desarrollarse sus potencialidades, habilidades, y su integración social (MINEDUC, 2014).

Como se puede apreciar en el Ecuador el estado ha transformado su estructura de dirección en el sector educativo para poder dar seguimiento y especial atención a las políticas públicas encaminadas al logro de la educación inclusiva. Desde la alta dirección de gobierno y sus ministerios, especialmente el de educación se brindan oportunidades a todas las personas por igual, las políticas no solo se centran en las personas con algún tipo de discapacidad, sino que se enfocan en garantizar una educación para todos y de manera equitativa. En el estudio teórico que se muestra en este apartado se puede apreciar como el gobierno Ecuatoriano cumple con los lineamientos internacionales y a tono con ellos proyecta sus políticas públicas, debidamente legisladas.

1.1.3 Gestión de Escuelas Inclusivas

La gestión de la escuela inclusiva parte de entender que la educación inclusiva y escuela inclusiva tienen una relación estrecha pero sus definiciones no son las mismas (Valcarce, 2011). La educación institucional está más vinculada al compromiso con la formación de los ciudadanos, cumple una labor social. En cambio la educación inclusiva supera estas aspiraciones y se considera el espacio donde se prescribe la oferta educativa y, por lo tanto, contempla las dimensiones de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Morales, 2018).

Lo expuesto permite plantear que una institución puede considerarse educativa siempre que cumpla con su misión social y esté encaminada a la formación de la ciudadanía. Sin embargo esto no la coloca en la categoría de escuela inclusiva, pues para ello debe encaminar su gestión hacia la educación inclusiva con el cumplimiento de sus dimensiones. Debe ofrecer alternativas que le permitan garantizar un nivel de acceso igualitario, donde cada estudiante pueda participar y aprender de acuerdo a sus capacidades.

Las instituciones educativas tienen la misión de garantizar el derecho a la educación a través de una gestión que promueva la igualdad y la inclusión. Para lograr este propósito se enfocan primeramente en la modificación y ajuste de cada uno de sus procesos, comenzando por actualizar los estilos de dirección de los rectores de las instituciones y modificar las funciones y desempeño de todos los actores de la comunidad educativa. Estas acciones serían los primeros pasos para la eliminación de barreras de aprendizaje y por ende lograr la aspiración de convertir una institución en escuela inclusiva. Además se consideran los diversos factores que deben trabajarse en las escuelas para lograr la inclusión educativa. Entre estos factores se destacan: la infraestructura, funcionamiento institucional, sistemas de comunicación, recursos didácticos, currículo, docentes, contexto geográfico y cultural (Sanmartín & Zhigue, 2020).

Continuando con lo expresado la flexibilidad del plan de estudio es una de las características más importantes de la educación inclusiva por este motivo debe ser considerada en la gestión de las escuelas que aspiran ofrecer igualdad de oportunidades de

aprendizaje para todos. Este documento aunque tiene ciertas destrezas de obligatorio cumplimiento en el período de escolaridad, brinda la oportunidad de que cada unidad educativa defina una Planificación Curricular Institucional (PCI) adecuada a la realidad de su contexto y por tanto permite abordar sus debilidades actuales en cuanto a la inclusión (Sanmartín & Zhigue, 2020).

Partiendo de lo anterior se entiende que la gestión de escuelas inclusivas se basa en encaminar todos sus procesos a la búsqueda de la igualdad y la inclusión. Para ello debe atender todos los factores que pudieran limitarle la aspiración de desarrollar una enseñanza sin exclusión y sin barreras en el aprendizaje. Además se considera como aspecto de alta importancia en esta gestión la capacitación de los docentes y demás actores encargados de dinamizar el proceso en función de los cambios educativos necesarios para el logro de la inclusión. Cumpliendo lo anterior los profesionales encargados de promover el acceso igualitario, la participación y el aprendizaje para todos podrán realizar las adaptaciones de la planificación curricular institucional de manera adecuada.

Lo expuesto motiva a las escuelas a replantearse una nueva misión, visión, valores y filosofía de la institución encaminadas a la inclusión. En este sentido Sanmartín & Zhigue, (2020) sugiere un grupo de acciones que deberían considerar los gerentes educativos desde su gestión para mejorar la inclusión en sus centros. Son siete las acciones propuestas y van desde "la capacitación de directivos y docentes sobre políticas de inclusión y pedagogía inclusiva, la creación de espacios de participación y comunicación activa, hasta involucrar a toda la comunidad en el desarrollo de procesos de inclusión educativa"(pp. 42-43).

En las acciones mencionadas se destaca la actualización docente lo que denota que en la gestión de escuelas inclusivas un aspecto de especial relevancia es el desempeño de los docentes y de todos los actores de la comunidad educativa. La actitud que asuman estas personas ante la necesidad de eliminar la desigualdad y la exclusión en el proceso educativo determina en gran medida el nivel de logro de las escuelas inclusivas. Para atender esta prioridad las instituciones planifican capacitaciones y acciones metodológicas que preparan

y vinculan a los diferentes actores de la comunidad educativa. Estas acciones se actualizan continuamente pues los procesos de aprendizaje en un contexto de educación inclusiva son muy cambiante y demandan sistemáticamente de nuevas estrategias de aprendizaje.

En investigación realizada por Cuadros et al. (2020) se plantea que la gestión educativa en escuela inclusiva se realiza en los 4 aspectos: institucional, pedagógico, administrativo y comunitario. Para su comprensión cita a varios autores que definen la gestión educativa en escuelas inclusivas.

Según Torres (2015) la gestión educativa en escuelas inclusivas es el conjunto de acciones interrelacionadas, para el logro de los objetivos en un plazo determinado, estos encaminados a la búsqueda de la inclusión. Lo anterior permite comprender que la gestión educativa en las escuelas inclusivas se encuentra formada por actividades vinculadas entre sí y estas se concretan en acciones que permiten dirigir y guiar a las instituciones hacia su aspiración de eliminar la exclusión, la desigualdad y de garantizar a todos el mayor número de oportunidades.

Unesco en Perú (2011) sostiene que la gestión institucional brinda lineamientos para realizar la sistematización y el análisis de las actividades enfocadas a la infraestructura de una institución educativa, las cuales ofrecen información sobre su manera de funcionar. Esta gestión es un proceso amplio, integral y participativo que forma parte importante del quehacer educativo y está formada por un conjunto de normas, políticas educativas y mecanismos para poder organizar cada una de las acciones, los recursos necesarios y materiales tanto humanos como financieros. El éxito de este tipo de gestión dependerá de la manera como el director realice su trabajo y oriente a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa en el cumplimiento de sus responsabilidades como parte importante de la institución educativa inclusiva.

Lo planteado permite comprender que para llevar adelante la gestión de una educación inclusiva con sus normativas, políticas y metodologías se requiere de directivos que además de tener los conocimientos necesarios para desarrollar la gestión, cuente con un

equipo de docentes preparados y comprometidos con la ejecución de una labor educativa inclusiva, oportuna, pertinente y de calidad. Además se entiende que una institución inclusiva puede llegar a tener resultados positivos en su gestión si se rige por los lineamientos establecidos para la sistematización y análisis de las actividades.

La gestión de escuelas inclusivas centra su atención en los procesos de aprendizaje de niñas, niños y adolescente, ofreciendo el mayor número de oportunidades posibles y de manera igualitaria. Vincula a la familia y a la comunidad con la escuela en el marco de sus contextos sociales, estructurales, políticos, económicos y culturales particulares. Busca atender las necesidades del conjunto de estudiantes dando lugar a procesos de aprendizaje sostenibles definidos mediante las siguientes dimensiones: aprendizaje para todos (relacionados con la equidad), enseñanza significativa (entendidos como procesos relevantes) y aprendizaje perdurable (desde su sostenibilidad a lo largo de toda la vida) (Villafuerte, 2020).

Lo anterior permite expresar que a través de la gestión de las escuelas inclusivas se crea un clima favorable con el vínculo de todos los actores que componen la comunidad educativa. Este contexto es favorable para que los estudiantes y profesores se sientan cómodos, sin que les afecte la diversidad, más bien la persivan como una oportunidad de aprender en un escenario con diferentes culturas e intereses, donde todos tienen derecho a participar y aprender de acuerdo a sus capacidades. El aprendizaje que se logra en esta gestión de escuelas inclusivas es equitativo y puede ser más significativo y sostenible al adquirirse en un ambiente de diversidad.

1.1.4 Modelos de gestión en centros inclusivos

A nivel internacional, en el año 1990 se promueve la educación inclusiva como un modelo de Educación para Todos (EPT) con su lanzamiento en la Conferencia Mundial de Educación para Todos. Desde entonces se han desarrollado foros y eventos motivados por el interés de actualizarse en cuanto a la forma de gestionar una educación inclusiva de calidad. Esta necesidad de actualización se extiende a todos los temas que de alguna manera

tributan a la gestión de centros inclusivos, pues la intención de ofrecer una educación para todos es muy abarcadora y se encuentra en constante cambio (Dussan, 2010).

Este modelo, con tres décadas de creación es totalmente equitativo y sirve de guía para gestionar la inclusión en el ámbito educativo. Permite que a nivel mundial se rompan los esquemas pedagógicos que de manera no intencionada limitan las oportunidades de participación y aprendizaje. Como todo modelo debe ser adaptado a cada contexto y situación escolar para que genere los resultados esperados, por este motivo se realizan capacitaciones, seminarios u otra forma de intercambio y actualización de manera sistemática.

En la consolidación del modelo de educación inclusiva es necesario cumplir con algunas condiciones. Primeramente es indispensable garantizar la presencia de los alumnos en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo. La segunda condición se centra en la participación, pues todos los estudiantes sin excepción alguna deben tener la oportunidad de participar en los escenarios de aprendizaje que se promuevan de acuerdo a sus posibilidades, respetando sus capacidades y potencialidades. Como última condición y no por ello menos importante está el progreso educativo, donde se debe cumplir que en todas actividad o experiencia los estudiantes alcancen un aprendizaje óptimo, que no tiene que ser el mismo en todos, pero si se debe apreciar un progreso (Guasp et al., 2016).

Al considerar las condiciones que deben cumplirse para la consolidación del modelo de educación inclusiva es apreciable la necesidad de desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje equitativo y un currículo flexible. Es preciso planificar actividades de aprendizaje que motiven a la totalidad de los estudiantes, pues resulta imprescindible su presencia en ellas. Debe garantizarse además la oportunidad de que todos participen, por tal motivo las responsabilidades tanto individuales como grupales que se asignen en clase deben estar en correspondencia con las capacidades de cada estudiante. Las oportunidades de participación

no tienen que ser siempre dirigidas, es necesario que se planifiquen otras que propicien la participación espontánea de los estudiantes.

El modelo teórico de la inclusión educativa de Echeita et al. (1995), citado por Rizzo (2020), destaca que en el aula debe hacerse presente el respeto a la diversidad y se debe propiciar el ambiente de aprendizaje inclusivo aprovechando las experiencias que se generan con la presencia de estudiantes con diferentes características, incluso los que tienen necesidades especiales. Este modelo, señala que el nivel de inclusión debe estar reflejado desde la organización, la integración de los actores en el proceso de aprendizaje y el cumplimiento colaborativo.

Los resultados esperados con la aplicación del modelo teórico de inclusión educativa son más positivos si se considera desde la organización del procesos de enseñanza aprendizaje. A través de él se concede a todos el derecho al aprendizaje, brindando las mismas oportunidades para acceder al proceso educativo. Al adaptar el modelo a la diversidad del grupo se propicia el intercambio entre los estudiantes, sin que la diversidad sea un problema. Como cada propuesta esta permite aplicar una gestión en busca de la calidad del proceso de aprendizaje.

Otro de los modelos de inclusión es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que tiene como objetivo reestructurar la educación proporcionando herramientas y un marco conceptual que facilita la adaptación de diseños curriculares que hasta la fecha han sido rígidos. Con su aplicación es posible cambiar las prácticas educativas, identificar barreras al aprendizaje y promover una enseñanza inclusivas. A través de este se pueden plantear nuevos objetivos, formas de evaluación y nuevas metodologías y recursos didácticos que toman en cuenta las diferentes capacidades y necesidades en los grupos de clase (Pastor, 2019).

Partiendo de lo anterior puede decirse que el modelo DUA es el ideal para influir en la rigidez de los currículos y con ello evitar la exclusión dentro del proceso de aprendizaje. Las escuelas que aspiren alcanzar la categoría de inclusivas necesitan evaluar sus diseños

curriculares con la aplicación de este modelo. Es a través de esta propuesta que los actores de las comunidades educativas deben rediseñar su planificación curricular tradicional en función de cumplir con las exigencias de la educación inclusiva.

A los modelos expuestos se les suma el de aprendizaje por proyectos, donde se rompe el esquema tradicional de trabajar por asignaturas y se comienza a potenciar el aprendizaje a través de proyectos integradores. En este se estimula el progreso desde la cooperación de los estudiantes en equipos de trabajo que traspasan con sus acciones los límites del aula llegando a la familia y a la comunidad. La dinámica que se adopta en la aplicación de este modelo tiene un enfoque interdisciplinario que permite a la población heterogénea de la escuela inclusiva progresar de acuerdo a sus capacidades y con un mayor número de oportunidades (Martín & Enauld, 2009).

A través del modelo de proyecto educativo se suman todas las disciplinas en la tarea de lograr un aprendizaje integral en cada estudiante. La escuela inclusiva adopta con frecuencia este modelo para la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje porque aumenta las oportunidades de participación y de atención a la diversidad en los grupos de estudiantes. Los resultados que se obtienen con su aplicación no solo llegan a propiciar la adquisición de contenidos académicos. Además permite preparar al alumnado para la aplicación de estrategias que le permiten dar solución a conflictos, adquieren habilidades de comunicación, mejoran las relaciones interpersonales y el clima afectivo del grupo heterogéneo, tan característicos en las aulas inclusivas.

1.1.5 Liderazgo y desarrollo organizacional en centros inclusivos

El liderazgo se define como un conjunto de habilidades que permite a una persona guiar a los demás e influir en ellos para que logren cumplir con entusiasmo sus objetivos. En el caso del liderazgo para el aprendizaje es reconocido como un proceso de influencia que mejora la dirección y gestión en busca del aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar. Por esta razón para el desarrollo organizacional en centros inclusivos debe considerarse el liderazgo. Otro de los motivos que lo vincula con el proceso organizacional

de estas instituciones es el papel que este juega en el correcto establecimiento y cumplimiento de las metas comunes, que han sido compartidas por el grupo heterogéneo de estos centros. Además el liderazgo logra fomentar el compromiso colectivo en busca de una renovación de las aspiraciones y de la ejecución efectiva de los procesos que desarrollan los centros inclusivos (Arauz, 2016).

En un centro escolar inclusivo el liderazgo debe cumplir con varias dimensiones. El carisma es una de las más importantes pues permite al líder atraer al resto del equipo para compartir propósitos y cumplir las metas de manera participativa. La actitud positiva debe caracterizar al liderazgo pedagógico, pues esta le permite propiciar un ambiente emocional favorable en el grupo. Otra de las dimensiones que no puede dejar de cumplir un líder es la de ser formador por excelencia fortaleciendo a través de esta el profesionalismo de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo (Zamora, 2013).

Los directivos escolares desde su cargo administrativo deben hacer cumplir los estándares de calidad educativa con el desarrollo organizacional de centros inclusivos. Para ello deben tener un liderazgo que le permita ejecutar las responsabilidades asociadas a trámites formales que normalmente demanda la administración sin descuidar el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la eliminación barreras y el aumento de las oportunidades de acceso, participación y aprendizaje. Además debe fomentar una cultura donde se respete la diversidad cultural y de aspiraciones de todo los actores de la comunidad educativa. Otra de sus responsabilidades se centra en vigilar el cumplimiento y disposiciones establecidas por el ministerio de educación, siempre cumpliendo con los objetivos del Buen Vivir (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

Para lograr una escuela inclusiva se deben cumplir varias parámetros, uno muy relevante es el liderazgo escolar que conduzca procesos de mejoramiento en todas las dimensiones mencionadas. Esto implica que el director del centro y su colectivo logren liderar la institución con proyección inclusiva en todas sus áreas: políticas, prácticas y culturales. Es

preciso destacar que un adecuado trabajo en el aula y un aprendizaje óptimo e inclusivo dependen en gran medida del liderazgo escolar; considerado el segundo factor más influyente en el logro de estas aspiraciones. Para ser un líder escolar no solo se requiere carisma, sino estar dotado de las habilidades que permitan aplicar prácticas educativas que movilicen e influyan en los estudiantes para el logro de sus objetivos, que no siempre son individuales sino que también existen objetivos asociados a las metas compartidas entre compañeros de aula, incluso entre los actores de la comunidad educativa (Morales, 2018).

Las características y el tipo de liderazgo pueden variar, pero siempre debe estar enfocado en la búsqueda del crecimiento institucional. En este se mantiene la misión de mejorar las relaciones interpersonales y profesionales que se establecen entre los actores que participan en el desarrollo organizacional de los centros inclusivos. El liderazgo siempre debe tomar en cuenta la cultura institucional, reconocer las particularidades y trayectoria que el centro tiene a diferencia de otros. De esta manera se ofrece al estudiante el mayor número de oportunidades de aprendizaje que puede ofrecerle su contexto educativo, así como el apoyo y motivación para alcance las metas esperadas, involucrándolo y logrando su participación activa en el nuevo modelo educativo (Martín & Renauld, 2009).

El desarrollo organizacional en centros inclusivos debe considerar que en los grupos de clase con frecuencia se presenta la necesidad de establecer diferentes adaptaciones simultáneas. Además se requiere de la colaboración entre todo el personal del centro para lograr la aspirada inclusión partiendo del diseño de un plan de adaptación mayor, donde exista una amplia planificación previa. Los planes y programas específicos del personal de orientación y pedagogía terapéutica propician el cumplimiento de las metas individuales, grupales e institucionales. También se lleva a cabo en el desarrollo organizacional el fomento de la cooperación y la ayuda mutua entre el alumnado, consiguiendo un proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más rico y duradero (Sancho, 2013).

En centros educativos el desarrollo organizacional está relacionado con costumbres y creencias establecidas en el propio desarrollo del proyecto educativo. Es por ello que cada

institución adquiere una cultura organizacional con determinados valores, necesidades y expectativas identificadas, entre otros aspectos que se incluyen en las normas aceptadas y aplicadas por los diferentes actores de la comunidad. Puede decirse que existe una estrecha relación entre el liderazgo y el éxito del desarrollo organizacional, pues son las personas quienes a través de su autoridad y ejemplo generan iniciativas, nuevas propuestas innovadoras e involucran a los demás con su compromiso. En el caso del desarrollo organizacional de centros inclusivos es muy significativo el compromiso y la ética que asumen los líderes ante la necesidad de cambio educativo, donde deben asumir que la diversidad no es un problema (Villamil, 2016).

Todos los actores de la comunidad educativa de las instituciones inclusivas tienen el deber de influir en los estudiantes para el logro de sus objetivos y por ende obtener mejores resultados a nivel individual, de grupo y centro. Lo anterior destaca que el liderazgo no debe solo reconocerse en la figura del director del centro inclusivo, todo el colectivo debe motivar en los alumnos el establecimiento de metas académicas y apoyarle para cumplirlas. Por la diversidad del alumnado es preciso que cada pedagogo o equipo multidisciplinario que participa en el proceso de aprendizaje asuma el rol de líder en el cumplimiento de las tareas asociadas a su desempeño.

1.1.6 Rol del docente en los procesos inclusivos

Los docentes juegan un rol fundamental y determinante en procesos de inclusión educativa, tienen un papel protagónico al igual que sus estudiantes. Deben ser capaces de desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje en escenarios complejos. En el contexto de los centros inclusivos el docente tendrá que realizar adecuaciones curriculares para los estudiantes que requieran una atención diferenciada. Además debe realizar todas las acciones o tareas que de manera interactiva le permitan desarrollar procesos inclusivos. La colaboración es una de las acciones más importantes, ya sea entre el profesorado o entre los alumnos en el propio proceso de aprendizaje. También es relevante el papel del docente en

la planificación de una enseñanza flexible que propicie el ambiente adecuado para la resolución de problemas en los grupos heterogeneos (Sierra et al.,2018).

Puede plantearse que las responsabilidades docentes descritas anteriormente se deben a que la educación inclusiva requiere un esfuerzo superior de su claustro, pues la gestión de este tipo de enseñanza debe ser integral e inclusiva. En ella los profesores necesitan presentar propuestas didácticas acorde a las características del tipo de estudiante. Además la coordinación y organización del aprendizaje que realizan los actores de las comunidades educativas inclusivas debe garantizar prácticas que no den oportunidad a la exclusión.

El docente debe propiciar un clima afectivo favorable que parta de su demostración de afecto, aceptación y satisfacción a todo tipo de estudiante. Nunca debe permitir que la diversidad genere problemas en determinado estudiante; esto puede influir decisivamente en las actitudes, acciones y en el propio aprendizaje. Los docentes que se desempeñan en procesos inclusivos deben mantener un control adecuado de las expectativas que se plantee ante su estudiantado. Lo anterior es de gran importancia para desarrollar el proceso de manera tal que se ofrezca la atención a cada estudiante de acuerdo a sus capacidades y por ende se obtengan mejores resultados académicos. En procesos inclusivos el docente debe considerar siempre válida a toda persona, esto evitará las actitudes de indiferencia, poca aceptación y bajas expectativas hacia determinados sectores estudiantiles (Sancho, 2013).

En los procesos inclusivos se requiere de docentes que estén primeramente conscientes de la importancia de la educación inclusiva y valoren la presencia de todos sus estudiantes en clase sin que la diversidad del alumnado sea un problema. Esta primera condición es imprescindible pues cualquier otra dificultad en su desempeño puede ser entendida y es posible brindarle atención a través de capacitaciones que le ofrezcan los métodos aplicables a la diversidad. El manejo de las emociones debe ser una práctica en el desempeño de un docente que participa en procesos inclusivos, pues en los grupos heterogeneos pueden surgir conflictos que requieran esta atención.

Otra de las tareas que debe cumplir el docente que participa en procesos inclusivos es la de realizar diagnósticos que le permitan conocer a los estudiantes para promover en ellos el aprendizaje desde la interacción positivas con ellos y entre sus compañeros. Es además responsable de encontrar maneras de asegurar que todos los niños disfruten el proceso de enseñanza y sean felices, dentro y fuera del contexto escolar. Al cumplir este compromiso el educador se posiciona como agente de cambio que puede transformar las escuelas tradicionales en centros inclusivos. El docente inclusivo desarrolla una evaluación sistemática de su propio accionar, lo que le permite aprender del error, estar más motivado en su desempeño y ser flexible (Orozco & Moriña, 2019).

Partiendo de lo expresado se entiende que el docente tiene la responsabilidad de conocer las necesidades de la totalidad de sus estudiantes. Para lograr en ellos un aprendizaje óptimo deben brindar las orientaciones necesarias y de manera clara. Además debe ser creativo y de manera constante realizar evaluaciones sobre el éxito que va alcanzando el desarrollo del proceso de enseñanza con las prácticas y métodos aplicados. Lo anterior puede llevarlo a replantear el uso de nuevos recursos, incluso pudiera motivar modificaciones en el salón de clase. De esta forma el docente aporta considerablemente al deseo de convertir el contexto escolar tradicional en uno con carácter inclusivo.

Un rol fundamental de los docentes en el desarrollo de procesos inclusivos es el de crear una cultura inclusiva en toda la comunidad educativa. De esta manera garantiza que los actores implicados en el proceso de enseñanza ofrezcan mayor número de oportunidades de acceso, participación y aprendizaje a la diversidad del estudiantado. Además establece valores que garantizan el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del aula y en todo el accionar escolar. Es un gran reto para los docentes el asumir la visión inclusiva pues deben romper paradigmas y generar un cambio de actitudes ante una sociedad que demanda se adentren a la labor educativa más comprometidos con la diversidad (Escareño, 2016).

En virtud de lo anterior los docentes están llamados a convertirse en guías del aprendizaje de todos sus estudiantes sin que la diversidad sea un problema. En su

desempeño debe primar el respeto a las diferencias y el carácter equitativo y colaborativo en busca de la calidad de los procesos inclusivos que se desarrollan en los centros escolares así como en su radio de acción comunitaria. La tarea no es fácil pero los docentes logran cumplirla asumiendo su compromiso social y rompiendo los paradigmas establecidos por modelos de enseñanzas tradicionales que involuntariamente dan paso a la exclusión.

1.1.7 Relación del centro inclusivo con la comunidad

Los centros inclusivos tienen la necesidad de vincularse con la comunidad, pues la reconocen como ese entorno que permite completar la identificación de necesidades de los estudiantes y a su vez aporta información relevante para desarrollar sus capacidades. Con frecuencia se menciona la necesidad del vínculo escuela comunidad y comunidad escuela, pues desarrollar una escuela abierta al entorno constituye un reto. Lo anterior es un desafío aun mayor para los centro equitativo e inclusivo, pues necesitan cambiar el modelo de institución educativa tradicional que como herencia no ofrece una trayectoria tan efectiva en cuanto a la relación escuela – comunidad, pues sus procesos educativos los desarrollaba clausurada sobre si misma (Fernández, 2009).

Enfocarse en las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes y en la eliminación de barreras que limitan el progreso estudiantil son una de las tareas primordiales de centros escolares inclusivos. Para lograr este propósito y ofrecer mayor número de oportunidades y alternativas de aprendizaje al alumnado resulta muy favorable establecer una adecuada relación entre el centro escolar inclusivo y la comunidad. A través de este vínculo escuela - comunidad el estudiante encuentra la posibilidad de desplazarse fuera de su entorno escolar y así acceder a nuevos escenarios que le brinden apoyo adicional para ampliar las experiencias escolares y enriquecer sus capacidades. Lo anterior requiere de algunas modificaciones metodológicas y organizativas (Graham et al., 2015).

El vínculo Escuela, Familia y Comunidad es una alianza necesaria para una educación inclusiva, pues esta ofrece múltiples beneficios para los diferentes actores de la comunidad educativa, la institución en general y el entorno en el que esta se encuentra. Como es

conocido la escuela, la familia y la comunidad son los contextos que mayor influencia tienen en el desarrollo y en la educación de los estudiantes. Por esta razón cuando se unen y colaboran entre sí se generan valiosos recursos, que en todos los casos supera cualquiera que haya sido creado por ellos de manera individual (Simón, 2016).

1.1.8 Buenas prácticas inclusivas en el aula

La UNESCO ha planteado cuáles son los atributos de una buena práctica educativa y los rasgos que la caracterizan. Destaca que estas deben encontrar soluciones creativas y novedosas al ser prácticas innovadoras. Las considera efectivas y sostenibles pues es evidente su impacto positivo, al poder producir efectos que perduran a nivel social, económico y medioambiental. Al ser intencionadas como un modelo pueden replicarse en diferentes contextos donde solo sería necesario realizar pequeñas adaptaciones (Santiso, 2002).

Partiendo de lo expresado las buenas prácticas pueden entenderse como la forma o los procedimientos que permiten dar solución a determinadas problemáticas que se presentan en la educación inclusiva, generando resultados de aprendizaje positivos con su aplicación. Por su efectividad pueden repetirse en diferentes escenarios que lo requieran, solo se necesita agregar algún recurso didáctico que este muy relacionado con las características y diversidad del grupo de clase donde se aplicarían y con los resultados de aprendizaje que en este se aspiren alcanzar.

Las buenas prácticas inclusivas en el aula parten de compartir conocimientos y experiencias exitosas que permitan el logro de los objetivos que han sido proyectados con la intención de lograr la participación y el progreso de todos los estudiantes en un ambiente de aprendizaje inclusivo. En este escenario de buenas prácticas se persigue asegurar programas de alta calidad educativa para todos los alumnos y alcanzar altas cotas de éxito y de participación de todos en el aula. Además se proyectan acciones que permitan la identificación y superación de barreras que obstaculicen la participación y el aprendizaje, sobre todo en estudiantes con mayor riesgo de marginación o exclusión (Guasp et al., 2016).

Lo anterior permite destacar que la aplicación de buenas prácticas inclusivas en el aula son el camino a seguir para alcanzar la calidad en la formación de los estudiantes, aun en presencia de un grupo heterogeneo. A través de ellas se brindan los procedimientos más efectivos para el reconocimiento y eliminación de obstáculos que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Con la aplicación de las buenas prácticas los docentes logran que el alumnado progrese al ritmo y los niveles que establece su etapa de desarrollo y nivel de enseñanza.

En la Educación Inclusiva un aspecto a considerar con la mayor precisión posible es el tipo y nivel de ayuda que necesita cada estudiante para no caer en un acompañamiento excesivo ni tampoco dejar de ofrecer el que se requiere realmente de acuerdo a la capacidad y necesidades del estudiante. La efectividad de lo expresado se logra con la aplicación de buenas prácticas inclusivas, pues a través de ellas se realiza una adecuada planificación de actividades para todo el alumnado, siendo consciente de que son diferentes sus aspiraciones y formas de aprender. En el caso de las buenas prácticas aplicadas a estudiantes que requieren apoyos especiales se demanda de profesionales expertos con un mayor grado de especialización (Martín & Renauld, 2009).

Las prácticas son uno de los aspectos claves dentro de la dinámica de los procesos educativos inclusivos. A través de ellas se conducen los procesos en las aulas inclusivas ya que son las que dan un eje central a la educación, al servir como punto de partida para implementar los pasos a seguir en los salones de clase. Además estas contemplan los procedimientos de las prácticas ya establecidas que serán transformadas a un nuevo paradigma de inclusión educativa, puesto que se persigue conocer las prácticas actuales bajo una luz de inclusión (Sierra et al., 2018).

Estas buenas prácticas, son verdaderamente buenas en la medida que aportan un escenario propicio para atender las diferencias individuales de los estudiantes. En ellas se debe hacer un buen aprovechamiento y empleo de los recursos tanto materiales como didácticos y con ellos planificar las actividades adecuadas para el contexto y la diversidad del

alumnado. Este tipo de prácticas debe cubrir las necesidades básicas de aprendizaje en todos los niveles de enseñanza.

1.2 Aprendizaje sostenible

1.2.1 Concepto y posicionamiento epistemológico del Aprendizaje Sostenible

El aprendizaje es definido como un cambio permanente en la persona. Inicialmente solo se nutre de la información que se obtiene a través de los sentidos, los hechos o información que brinda el medio o entorno de desarrollo. De manera más abarcadora consiste en un cambio de la capacidad de las personas, con carácter de relativa permanencia y que no puede ser asociado únicamente a los procesos vividos en las diferentes etapas de desarrollo. También es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia (Velásquez, 2001).

Tomando en cuenta lo planteado puede expresarse que el aprendizaje es un resultado que se materializa en un cambio de capacidad o de conducta que puede estar relacionado con el crecimiento en el orden intelectual o por haber adquirido alguna destreza asociada al movimiento, ejemplo el bailar u otro similar. Es preciso destacar que el aprendizaje no se enmarca solo en los límites de un aula de clase, también se aprende a través de las vivencias.

El aprendizaje sostenible es un enfoque de inclusión educativa que se proyecta en busca de una sociedad equitativa y justa, dotando a los docentes de los métodos y recursos didácticos necesarios para enseñar a la totalidad de los estudiantes de manera sostenible, con conocimientos de valor y actualizados, en un ambiente positivo e inclusivo. Es preciso destacar que el aprendizaje sostenible se proyecta en tres dimensiones: aprendizaje para todos, enseñanza significativa y aprendizaje perdurable. Se materializa en la práctica educativa que de manera efectiva se proyecta en el aula y su objetivo es actuar en función de las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes en su trayectoria escolar para así prepararlos para la vida (Graham et al., 2015).

Puede decirse que el aprendizaje sostenible es un proceso que reconoce como mejor contexto de desarrollo el que se genera en la interacción entre los estudiantes y de estos con los actores que participan en su formación, ya sea dentro o fuera del aula. Es un proceso que tiene como principio el logro de la justicia social y por este motivo aspira que el estudiante llegue a alcanzar el mayor grado de integralidad posible de acuerdo a sus capacidades, necesidades y motivaciones.

Otra de las conceptualizaciones sobre aprendizaje sostenible se sustentan en que este es el que desarrolla habilidades para la vida y el estilo de vida. En estas se destacan las habilidades que fomentan una conciencia del consumidor desde las primeras edades, las que los prepara para la solución de problemáticas colectivas desde el trabajo grupal, donde el niño desarrolla la corresponsabilidad y el compromiso con las metas del equipo. Las habilidades ciudadanas y de innovación también caracteriza al aprendizaje sostenible, así como las que serían propias del componente académico estructuradas en bloques para un óptimo aprendizaje: cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. El aprendizaje sostenible no solo logra en el niño el desarrollo de habilidades, sino también la formación los valores y actitudes que le enseñarán a llevar una vida sana y como ciudadanos responsables con el entorno y su desarrollo (Samuelsson & Park, 2017).

Varias son las investigaciones que destacan que el camino para lograr la sostenibilidad está muy relacionado con la forma en que las sociedades educan a la nueva generación. Es por ello que el aprendizaje sostenible inicia desde las primeras edades y está centrado en que los niños aprendan sobre el mundo que los rodea participando, creando y reflexionando con seriedad. Es a través del aprendizaje sostenible que los niños adquieren las habilidades necesarias para tener mayor calidad de vida y comenzar a reconocer sus primeros compromisos con el desarrollo de su entorno. Las experiencias que los pequeños adquieren a través del aprendizaje sostenible proporcionan beneficios que perduran para toda la vida, repercuten favorablemente en sus familias y en la sociedad en general.

El aprendizaje sostenible se caracteriza por el uso de estrategias y el desarrollo de habilidades transferibles que conducen a una autoconciencia de las necesidades de aprendizaje, autorregulación del proceso de asimilación. Promueve el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida y la autodeterminación en la toma de decisiones desde una perspectiva ecológica y socialmente responsable. Lo planteado permite afirmar que el aprendizaje sostenible es el escenario propicio para que el estudiante se convierta en el principal protagonista de su proceso de asimilación de conocimientos y habilidades (Rodríguez & Ibarra, 2015) .

Cuando esta aspiración se logra los alumnos se convierten en ciudadanos que al concluir su vida estudiantil son capaces de aprender en el transcurso de sus vida. Ya serían capaces de aprender de manera autónoma tanto de las vivencias que ofrecen experiencias, como de ese conocimiento y capacidades que a través del autoaprendizaje ya serían capaces de adquirir, sin ayuda o con un nivel de apoyo muy inferior al que requerían cuando aun no desarrollaban el autoaprendizaje.

1.2.2 El Aprendizaje Sostenible desde la visión de los ODS

En los objetivos de desarrollo sostenible se reconoce al aprendizaje sostenible como un elemento importante en el logro de la educación que se requiere para el desarrollo sostenible. Es por ello que promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos es el principio de una educación inclusiva y de calidad. Para el logro de este aprendizaje se deben cumplir los objetivos cognitivos, socioemocionales y conductuales que destaca la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017), con el fin de mejorar la vida de las personas.

La ONU anunció 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que deberían ser el foco del trabajo de todos los países hacia la sostenibilidad futura de 2016 a 2030. Al proponer la educación para todos como iniciativa para sostenibilidad centra la atención en las oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas. Los nuevos objetivos amplían los anteriores y profundizan en el alcance de los sistemas educativos de calidad.

Para evaluar su avance en el cumplimiento de los objetivos el gobierno del Ecuador realiza su primer Examen Nacional Voluntario en el marco del Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible 2018. En este espacio se mencionan los avances que el país ha tenido en la implementación de la Agenda 2030 para en función de estos ratificar el compromiso de continuar acciones en función de lograr el exitoso cumplimiento de los ODS, desde varios sectores del país donde se destaca el académico (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [Senplades], 2018).

La educación en su aspiración de alcanzar un aprendizaje sostenible no debe centrarse solo en los objetivos de su ámbito, sino que debería considerar la proyección de los demás objetivos de sostenibilidad propuestos para alcanzar un mundo sostenible. Lo anterior se sustenta en la necesidad de que los niños desde sus primeras edades se formen conociendo las condiciones que se requieren para alcanzar un mundo sostenible y de esta manera adquieran un aprendizaje sostenible que los prepara para toda la vida (Louise, 2017).

La ampliación del Objetivo número 4 de los ODS se enfoca en la enseñanza inicial, con la finalidad de asegurar desde los primeros años una educación de calidad. Con esta proyección se pretende ofrecer oportunidades de acceso para todos los niños y el derecho a la participación que propicie el logro de un aprendizaje permanente, donde se cumpla con la inclusión y la equidad. Se sustenta este objetivo en el criterio de que el aprendizaje temprano podría hacerse sostenible para los niños. Es por ello que los maestros e investigadores relacionados con la enseñanza en la primera infancia están llamados a lograr en los niños el desarrollo de habilidades que le permitan tomar iniciativas, pensar y reflexionar. Los pedagogos deben comprender que los aprendizajes para toda la vida son también aplicables para la educación de la primera infancia (Samuelsson & Park, 2017).

Partiendo del análisis teórico realizado se puede afirmar que los objetivos de desarrollo sostenibles insisten en la necesidad de formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la sostenibilidad. Esto puede ser posible si se intenciona desde las primeras edades y se desarrolla un proceso de aprendizaje con un currículo flexible que

considere como una de las líneas transversales de la formación el dotar a los estudiantes del conocimiento que le permita comprender lo que se requiere proteger o desarrollar para alcanzar la sostenibilidad mundial. Además debe ser una aspiración de la educación actual el formar en la totalidad de los estudiantes las capacidades y el compromiso necesario para que sean capaces de generar recursos que satisfagan sus necesidades o al menos proteger los recursos de las generaciones venideras.

1.2.3 Dimensiones del AS

El aprendizaje sostenible se desarrolla en tres dimensiones que están estrechamente relacionadas y estas no solo se despliegan en la etapa escolar sino que son aplicables para toda la vida. Son conocidas como: Enseñanza significativa, Aprendizaje para todos y Aprendizaje perdurable. Para el cumplimiento de la primera dimensión los docentes desde su capacidad de respuesta ayudan a todos los estudiantes a desarrollar las habilidades requeridas para alcanzar sus metas y los convierten en los principales protagonistas del proceso al enseñarles a enseñarles a regular su propio aprendizaje (Graham et al., 2015).

La dimensión enseñanza significativa toma como punto de partida los conceptos, las ideas y habilidades que ya tiene el estudiante y los relaciona con la información y conocimientos valiosos que este adquiere en las nuevas experiencias de aprendizaje. Esta unión propicia el aprendizaje sostenible pues dota al alumno de un conocimiento mejor elaborado y estable, partiendo del reconocimiento de su aporte, lo que tiene un componente inclusivo que le permite ser parte de la construcción de su propio aprendizaje. Es a través de esta enseñanza que el sujeto le atribuye significado al nuevo contenido por estar anclado al que reconocía y tenía previamente establecido, permitiendo así que este perdure (Palmero, 2004).

Otra dimensión de alta importancia es el aprendizaje para todos que parte de la necesidad de entender que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ni en el mismo tiempo, ni tampoco todos los métodos aplicados le garantizan el éxito en la misma magnitud a la totalidad del alumnado. Es por ello que esta dimensión se basa en el

reconocimiento de la diversidad en los grupos heterogéneos, en la forma de receptionar y procesar la información de cada estudiante, así como su manera de emplear la información de manera útil para su beneficio personal y también de la sociedad. En ella tiene mayor relevancia la equidad, pues el término "para todos" se fundamenta principalmente en el acceso a la educación y en crear espacios donde todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender, desde sus posibilidades o dificultades, incluso desde sus preferencias (Pastor, 2012) .

Es preciso destacar las dimensiones de funcionamiento humano que se activan en el proceso de desarrollo del aprendizaje sostenible. Su fundamentación parte de que los individuos no se comportan de la misma manera, pues emergen de estas cinco dimensiones que marcan una gran diversidad al ser de índole cultural, física, cognitiva, interpersonal e intrapersonal. (Graham et al., 2015) Lo expresado está muy relacionado con los resultados de las últimas investigaciones de la neurociencia que demuestran que no existen dos cerebros iguales. Es fundamental considerar que la variabilidad cerebral determina los diferentes modos en que los alumnos acceden al aprendizaje, las múltiples maneras en que expresan lo que saben y las diversas formas en que se van a motivar e implicar en su propio aprendizaje (Pastor et al., 2011).

Las dimensiones de funcionamiento humano destacan la diversidad de activación de los individuos en el proceso de aprendizaje. Por este motivo deben ser tomadas en cuenta en la enseñanza para así ofrecer a cada estudiante las alternativas de desarrollo de acuerdo a su capacidad de respuesta y de activación en el aprendizaje. De esta manera se estaría ofreciendo un proceso de enseñanza más inclusivo y se propicia un aprendizaje que responda a las necesidades de cada estudiante. La variabilidad cerebral que se describió anteriormente ratifica la necesidad de considerar estas dimensiones, pues de no hacerlo se podrían limitar las metas de los alumnos o crear falsas expectativas desde patrones o criterios establecidos por los docentes.

1.2.4 El modelo ATRIO de AS

El modelo ATRIO (ATRIUM por sus siglas en inglés) que significa: Aprendizaje Activo; Transformación a través del pensamiento; Relaciones interpersonales; Informática, símbolos y lenguaje; Organización personal y auto aprendizaje perdurable, resume las capacidades esenciales del rendimiento humano. Permite comprender las necesidades individuales de aprendizaje de todos los estudiantes por tanto es fundamental para lograr un exitoso proceso de educación inclusiva y un aprendizaje sostenible. La aplicación de este modelo facilita al estudiante el logro de sus objetivos y el como poder alcanzarlos, así como al docente le permite visualizar el tipo y nivel de ayuda que requiere cada alumno. ATRIO al abarcar las principales capacidades del rendimiento ofrece oportunidades a docentes y estudiantes para que cada persona a través de la interacción en el aula, así como fuera de ella obtenga lo que necesitan para adquirir el aprendizaje sostenible (Graham et al., 2015).

Una de las capacidades de rendimiento que destaca el modelo ATRIO es el Aprendizaje Activo que tiene como propósito involucrar a los estudiantes de manera dinámica en la clase, los convierte en protagonistas, los hace reflexionar sobre lo aprendido, dejando de ser sólo receptores en la clase. De esta manera se logra que los estudiantes pasen de un estado pasivo a uno activo despertando en ellos emociones que lo hagan reconocer que no sólo asisten a una clase, si no que es parte importante de ella. En la didáctica aplicada para el logro de este aprendizaje activo es frecuente encontrar un sistema de evaluación que otorga notas por la calidad de la participación de los estudiantes en actividades planificadas y no tanto por exámenes aplicado (Zepeda et al ., 2016).

Este tipo de aprendizaje activo favorece la motivación en clase y mejora el ánimo de los alumnos. La didáctica aplicada en estos casos los convierte en los actores principales de su propia formación brindando un mayor número de oportunidades, adaptadas a sus intereses y necesidades. En esta asimilación del conocimiento de manera activa se le da más connotación al esfuerzo dedicado por los alumnos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que a la nota final por un resultado específico.

La organización personal y auto aprendizaje perdurable forman parte del modelo ATRIO y son capacidades que al lograrlas garantizaría en gran medida el desarrollo del aprendizaje sostenible. Cuando los estudiantes practican el autoaprendizaje, entendido como el aprender por uno mismo, puede entenderse que se ha logrado alcanzar una alta calidad educativa al convertir al alumnado en protagonistas del proceso. Lo anterior es una de las mayores aspiraciones de una escuela y con más significado en las inclusivas, pues cuando un estudiante logra autoaprender ya ha alcanzado un nivel alto de organización y reconocimiento personal. Es preciso destacar que los individuos cada vez aprenden más cosas fuera de las instituciones educativas que en ellas por este motivo es de vital importancia que estén preparados para gestionar y recibir con agrado la información que les ofrece el entorno (Cervera, 1999).

Partiendo de la comprensión del modelo ATRIO se constata la necesidad de fomentar en los estudiantes el deseo de aprender desde su participación activa en el proceso de aprendizaje; donde puedan reflexionar, establecer adecuadas relaciones interpersonales y lograr, entre otras cosas, un auto aprendizaje perdurable. Es demasiado importante este tipo de aprendizaje para dejar esta responsabilidad solo a las escuelas. Las instituciones tienen la misión de orientar a los estudiantes para que aprendan a lo largo de la vida, pues la responsabilidad directa recae en los individuos, sobre todo cuando hayan concluido la edad escolar, pues el proceso de aprendizaje permanente no se detiene. Puede decirse entonces que el aprendizaje permanente es un aprendizaje sostenible que se basa en iniciativas individuales autodirigidas desde la transmisión de conocimiento de expertos o de una autoridad central (Knapper, 2006).

1.2.5 Gestión del Aprendizaje Sostenible

Para gestionar el aprendizaje sostenible primeramente la institución educativa debe tener suficiente conocimiento de sostenibilidad. Es preciso que el proceso de enseñanza tome en cuenta los objetivos de sostenibilidad y actúe en correspondencia, convirtiéndose en un modelo a seguir por las diferentes organizaciones. El cumplimiento de lo anterior propicia el

logro de experiencias de aprendizaje sostenibles que aporten a un desarrollo que responda a las necesidades del presente como por ejemplo prevenir, eliminar y / o reducir el impacto ambiental, entre otras aspiraciones que se plantean en busca de la sostenibilidad. Es a través de la gestión del aprendizaje sostenible que se desarrollan las capacidades de las generaciones futuras para que logren satisfacer sus propias necesidades (Velazquez et al., 2011).

En el proceso de gestión del aprendizaje sostenible se consideran varios aspectos que son significativos uno de ellos es la cultura de los estudiantes y sus relaciones con la familia y comunidades de su entorno social. Se promueve una enseñanza responsable, relevante e intencional que se centra en las capacidades claves del rendimiento humano de cada alumno y las potencia. Además realiza la identificación y eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y para ello emplea métodos y prácticas educativas inclusiva. Puede entenderse entonces como el proceso que provee a la totalidad de los estudiantes el mayor número de oportunidades de aprendizaje a través de un currículo flexible, adecuado a sus necesidades (Graham et al., 2015).

Para gestionar el aprendizaje sostenible se debe partir de ofrecer oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos por igual. La enseñanza debe partir de que el aprendizaje sostenible y la aspiración de un mundo sostenible, dependen unos de otros y debe integrarse en las prácticas cotidianas con niños desde las primeras edades. En los planes de estudio se deben incluir habilidades para aprender a aprender. Estas incluyen la autorreflexión de los niños sobre qué aprender y cómo deben hacerlo. Partiendo de esto es que el infante modifica el esfuerzo y se motiva por participar en la construcción de su propio aprendizaje, acercando de esta manera al principio de sostenibilidad (Samuelsson & Park, 2017).

1.2.6 Escuelas Inclusivas y Aprendizaje Sostenible

La escuela inclusiva como toda institución educativas debe cumplir su rol en la social y en este caso uno de los más importantes es desarrollar un aprendizaje que comprometa a

los estudiantes con el desarrollo de su entorno, los convierta en mejores personas y les ofrezca calidad de vida. Estas experiencias de aprendizaje que se propician en los centros inclusivos deben estar disponibles para todos los estudiantes y con la mayor calidad posible. Los educadores deben actualizar constantemente para adquirir las habilidades que sustentan la enseñanza significativa. Por otra parte los estudiantes deben ser capaces de demostrar que han asimilado el contenido y se han apropiado de aprendizajes que le permiten incluso realizar autoaprendizaje y ser más independientes a los largo de la vida. Lo más importante no es dotar a los estudiantes de contenidos sino que estos logren prepararse para superar desafíos que se les presenten en la vida (Graham et al., 2015).

En las escuelas que desarrollan la educación inclusiva se requiere una visión diferente a la de las instituciones de educación tradicionales. Deben adoptar una nueva mirada sobre las prácticas y aspiraciones en el proceso de aprendizaje y ser capaces de trasmitirla a la sociedad. Es necesario que la sociedad visualice a la escuela inclusiva no como la institución que está aplicando alguna innovación educativa, pues solo se encarga de desarrollar un proceso de enseñanza primeramente basado en el respeto de los derechos de las personas (Espaillat., 2020).

Puede decirse que la escuela inclusiva debe el centro de referencia del cambio hacia una educación con igualdad de oportunidades para todos, para poder transformar todos los centros hacia una educación de calidad. La motivación por la nueva mirada debe ser motivación interna del colectivo de la institución y para ello es necesario la existencia de una visión compartida entre todos los miembros de la comunidad teniendo en cuenta que el cambio ha de dirigirse a todos ellos. Lo anterior no deja de reconocer la importancia de los factores externos para promover el cambio que demanda la educación inclusiva, pues las experiencias de las personas que conforman la comunidad juegan un papel fundamental para poder realizar las modificaciones (Martínez & Sánchez, 2020).

La correcta concepción de la escuela inclusiva y su adecuado funcionamiento garantizan que la sociedad reciba ciudadanos más responsables y capaces de convivir con

otros a pesar de las diferencias, pues en el marco del desarrollo del proceso de aprendizaje de la educación inclusiva esta es una práctica frecuente. Estos centros permiten asegurar las bases para construir una sociedad equitativa, crítica y democrática. Es posible imaginar la escuela inclusiva como un lugar idóneo para desarrollar diálogos de temas que sean del interés colectivo y propicien la unidad de todos por su significado; por ejemplo temas históricos, sobre el cuidado del medio ambiente, entre otros (Curieses, 2017).

1.2.7 Liderazgo docente y AS

El liderazgo se materializa en la manera de influir en las demás personas. En este sentido el liderazgo pedagógico es la capacidad de ejercer influencia sobre los estudiantes, dirigido a la mejora del aprendizaje, pero en ninguno de los casos debe estar basado en el poder o de manera autoritaria. Se convierte en un aspecto estratégico en la eficiencia y calidad educativa, hasta tal punto de ser considerado el segundo factor intra-escolar de mayor trascendencia. Es claro que existe un impacto positivo entre un buen liderazgo docente y los resultados de aprendizaje sostenibles de los alumnos (Medina et al., 2020).

El liderazgo docente es un componente esencial para el logro del aprendizaje sostenible, pues permite establecer la cultura escolar que promueve la inclusión y el compromiso de los estudiante con la sociedad y a su desarrollo. Un docente con liderazgo es capaz de crear espacios y las condiciones propicias para desarrollar experiencias de aprendizaje sostenibles donde se respete la diversidad y en lugar de ser esta un problema se convierta en una oportunidad enriquecedora de participación e intercambio para todos. Puede decirse entonces que este tipo de aprendizaje es un enfoque organizacional cada vez más popular en el área educativa donde los líderes docentes juegan un papel fundamental al ser los encargados de influir en los estudiantes para que estos logren buscar soluciones tanto a las problemáticas individuales como a las que afectan al colectivo y a la sociedad en general (Cherkowski, 2010) .

Es preciso destacar que un docente con liderazgo debe tener las competencias fundamentales y comunes para cualquier otro perfil de líder. Primeramente debe tener manejo

de la atención, esto lo logra siendo visionario, planteando objetivos alcanzables que se correspondan con los propósitos que tiene la educación inclusiva y mostrando una noción clara de los resultados que se pretenden alcanzar en el proceso de aprendizaje y como va a direccionarlo. Otra competencia importante es el manejo de los significados, lo que se traduce en la habilidad que el líder tiene para comunicar su visión; en este caso la que tiene a nivel de aula estableciendo un adecuado vínculo con sus estudiantes y fuera de esta con los demás actores de la comunidad educativa. El manejo de la confianza es también fundamental pues la integridad de los líderes inspira respeto. Además deben saber manejar sus emociones y acciones pues los líderes conocen sus habilidades para desarrollar procesos, incluso el tiempo que les toma y sus límites (Rodríguez, 2006).

En la dinámica de la acción formativa de las personas con vista a la integralidad se establece un liderazgo educativo. Este tiene un carácter estratégico y técnico con una visión de sostenibilidad que parte de la comprensión de los fenómenos asociados a las transformaciones de la cultura, del ambiente y la sociedad. Cuando un docente posee este liderazgo educativo logra desarrollar en la totalidad de sus estudiantes un aprendizaje que le permite intervenir en los fenómenos antes mencionados y aportar positivamente. Puede decirse que este docente líder prepara a sus estudiantes para una mejor calidad de vida sustentada en valores éticos, profesionalismo; además los convierte en mejores personas comprometidos con la tarea de cubrir sus necesidades valorando siempre la sostenibilidad como la forma de proteger los recursos para las generaciones venideras (Villamil, 2016).

Para mayor comprensión de lo expresado se presentan en la siguiente figura los aspectos que definen el liderazgo educativo.

Figura 1

Aspectos que definen el liderazgo educativo



Fuente: (Villamil, 2016)

Partiendo de las conceptualizaciones presentadas puede decirse que el docente con liderazgo no solo ofrece instrucción, sino que presta atención al componente educativo que encierra los valores, entre otros aspectos esenciales del desarrollo humano. En esta armonía instrucción-educación prepara a sus estudiantes para que sean ciudadanos con una mejor calidad de vida y aporten al desarrollo y la sostenibilidad de su entorno. Puede decirse que un docente cuenta con liderazgo cuando muestra las competencias y cualidades que lo acreditan como líder. Lo anterior estrechamente ligado a la calidad de su desempeño pedagógico en la organización de los procesos educativos y los aportes innovadores que desde su función ofrece. El docente con liderazgo no solo prepara a sus estudiantes para el hoy sino que aspira alcancen un aprendizaje para toda la vida, con una visión de futuro y de sostenibilidad.

1.2.8 Diseño Universal de aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es definido como el conjunto de principios que permiten el desarrollo de un currículo que proporciona igualdad de oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes. Además es considerado un enfoque que facilita un diseño curricular que reduce las barreras en la enseñanza. A través

de este se plantean objetivos, métodos, materiales y evaluaciones tomando en cuenta la diversidad del estudiantado. Este diseño propicia los espacios de aprendizaje y participación para todos, ofrecen adaptaciones apropiadas y el apoyo necesario manteniendo siempre altas expectativas de logro para los estudiantes con o sin discapacidad. No se trata de un modelo rígido y único sino que desde la flexibilidad se adapta a las capacidades y necesidades de aprendizaje individuales implicando a la totalidad de los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje (Pastor, 2012).

Se entiende que este modelo es un diseño oportuno y valioso pues marca el camino que deben seguir los docentes para realizar una adecuada práctica educactiva inclusiva. En su aplicación los estudiantes encuentran el escenario propicio para mostrar lo que han aprendido a su manera sin temor a ser excluidos. La flexibilidad del DUA propicia el adecuado acompañamiento académico, siendo una guía para que los docentes atienda las diferencias individuales en sus grupos de clase y en consecuencia brinde el apoyo que cada estudiante requiere.

Otra de las definiciones presentan el DUA como un marco general que permite dar tratamiento a uno de los principales obstáculos que limitan el desarrollo del aprendizaje en los entornos de enseñanza. Es considerado como la oportunidad para modificar esos currículos inflexibles que ofrecen escasas posibilidades de adaptación a las necesidades de aprendizaje. El currículo inflexible, de manera no intencionada presenta barreras que afectan el carácter inclusivo que debe tener la educación y por consiguiente las posibilidades de aprendizaje. Por este motivo el DUA se reconoce como la posibilidad de satisfacer las necesidades de aprendizaje con un adecuado diseño que beneficie a todos los estudiantes con o sin discapacidad, pues todos los casos de alguna manera se afectan con las restricciones e incorrecta planificación de currículos rígidos (Sánchez & Díez, 2019).

Puede decirse que con este modelo llega a los docentes la oportunidad de adaptar al contexto de sus alumnos y sus necesidades de aprendizaje aquellos currículos que hasta la fecha habían sido rígidos. Con su aplicación aparece un mayor número de posibilidades de

desarrollo tanto para el profesor como para sus estudiantes, siendo esta una aspiración tan importante en la educación inclusiva. Es a través del DUA que se puede abrir paso a un proceso de enseñanza aprendizaje sin límites en cuanto a la creatividad a la hora de realizar las prácticas educativas y sin obstáculos que limiten el aprendizaje del alumnado.

El DUA se apoya principalmente en tres principios y pautas para realizar las transformaciones curriculares. Es preciso realizar una correcta selección de las pautas para llevar a cabo las adaptaciones en los currículos rígidos. En ninguno de los casos deben ser tomadas como una norma sino como estrategias que permiten superar las barreras que han establecido los diseños curriculares inflexibles. Cada pauta seleccionada debe tener correspondencia con lo que se desea transformar para que sea adecuado y viable su empleo (Sánchez & Díez, 2019).

En síntesis el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje queda formulado en torno a tres principios, cada uno de ellos con tres pauta que dan paso al planteamiento de propuestas; para su mayor comprensión se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3

Principios y Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje

	Principio I. Proporcionar múltiples formas de Representación (el “qué” del aprendizaje)	Principio II. Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión (el “cómo” del aprendizaje)	Principio III. Proporcionar múltiples Formas de participación* (el “por qué” del aprendizaje)
PAUTAS	Proporcionar opciones para la percepción	Proporcionar opciones para la interacción física	Proporcionar opciones para captar el interés
	Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, los símbolos y las expresiones matemáticas	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
	Proporcionar opciones para la comprensión	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	Proporcionar opciones para la auto-regulación

* El término “participación” es la traducción del término de las pautas originales “engagement”. En otras traducciones de versiones anteriores de las pautas se ha traducido como “motivación”. Nosotros consideramos que “participación” capta mejor el sentido de las pautas incluidas en este principio.

Fuente: (Sánchez & Díez, 2019)

Este modelo parte del reconocimiento de la variabilidad entre los sujetos y requiere propuestas didácticas que se formulen pensando en la diversidad presentes en las aulas y los centros. Para ello sugiere el planteamiento de currículos flexibles que brinde a todos los estudiantes oportunidades de acuerdo a sus capacidades. Además toma en cuenta la sistematización del conocimiento acumulado procedente de las prácticas de los docentes y de las investigaciones educativas, identificando prácticas educativas y estrategias que han evidenciado logros y eficacia en los procesos de enseñanza para responder a la diversidad de los estudiantes. Un tercer componente en el que se fundamenta el modelo son las tecnologías, tanto de apoyo como de la información y la comunicación, identificadas por su potencial para dar respuestas a la diversidad, desde su flexibilidad, accesibilidad, capacidad de transformación y por el cúmulo de actividades que permiten realizar (Pastor, 2019).

En las conceptualizaciones presentadas se reconoce que el modelo fue proyectado pensando en la necesidad de atender de manera adecuada la diversidad del alumnado y para dar a todos un mayor número de oportunidades de acuerdo a sus capacidades y necesidades. A este modelo lo caracteriza la flexibilidad por esta razón toma en cuenta todo lo bueno que el docente trae consigo desde su experiencia pedagógica e investigativa acumulada. A partir de esta sistematización de experiencias e incluyendo nuevos recursos como lo es el tecnológico propicia la generación de mejores prácticas educativas para el desarrollo de un proceso de aprendizaje de calidad e inclusivo.

Capítulo dos

Metodología

2.1. Objetivos

2.1.1. *Objetivo General*

Analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos realizados por los docentes de Educación Infantil.

2.1.2 *Objetivos específicos*

- Determinar cuáles son las prácticas inclusivas presentes en la praxis profesional.
- Determinar el nivel de aplicabilidad de prácticas inclusivas.
- Establecer la metodología de registro y seguimiento a la concreción de aprendizajes significativos que aplican las docentes de EI, con sus estudiantes.

2.2 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las prácticas inclusivas observadas con mayor frecuencia en la labor profesional de las docentes de Educación Infantil?
- ¿Qué limitantes hay para la educación inclusiva?
- ¿Qué tipo de registro utilizan las docentes para el seguimiento de actividades basadas en el AS?

2.3. Diseño de la investigación

Esta investigación es cualitativa. El análisis cualitativo, está basado en el pensamiento de autores como Max Weber, es inductivo, lo que implica que “utiliza la recolección de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández et al., 2014: p. 7). La investigación cualitativa suele partir de una pregunta de investigación, que deberá formularse en concordancia con la metodología que se pretende utilizar. Este diseño busca explorar la complejidad de factores que rodean a un

fenómeno y la variedad de perspectivas y significados que tiene para los implicados (Creswell, 2003).

El diseño cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Este tipo de diseño permite que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno que estudia, ya sea enfocado a un grupo de personas o a un proceso en particular (Hernandez et al., 2014).

Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.

El tipo de estudio será exploratorio, ya que el objetivo es analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizaje sostenible realizados por los docentes de Educación Infantil, por tanto, esta investigación se basará en un proceso inductivo, exploratorio, descriptivo y luego generar perspectivas teóricas; irá de lo particular a lo general.

2.4. Contexto y Población

2.4.1. Contexto

Contexto es un entorno físico o de situación a partir del cual se considera un hecho. El entorno del contexto puede ser material, simbólico o dicho en otras palabras es el conjunto de circunstancias que se produce los mensajes (Herrera, 2016).

La investigación se realizó en un centro educativo del Cantón el Carmen, Comuna Unión y Progreso, de la Provincia Manabí. Es una institución fiscal que cuenta con niveles educativos desde inicial hasta Educación General Básica y Bachillerato. En el acercamiento

se constató que actualmente el centro educativo tiene alrededor de 870 estudiantes legalmente matriculados.

La Unidad Educativa cuenta con reconocimiento social por su calidad y el uso de la tecnología en el desarrollo de su proceso de enseñanza aprendizaje. Los niveles de enseñanza del centro están divididos en tres bloques: bloque uno colegio, bloque dos escuela y el bloque tres inicial. Se aprecia que los diferentes actores de la comunidad educativa funcionan con una adecuada integración e inclusión sin que esta distribución de enseñanzas por bloques afectara su funcionamiento.

El trabajo de investigación se desarrolló específicamente en el contexto de la educación inicial, ubicada en el bloque tres de esta institución. Este nivel inicial tiene una matrícula de 72 niños; de ellos 22 se encuentran en inicial uno con un solo paralelo de clase y 50 en inicial dos distribuidos en paralelos A y B para garantizar un adecuado número de estudiantes por salón de clase. Es preciso destacar que en este trabajo se dirigió la atención hacia las docentes de inicial que laboran con niños de 3 a 5 años. En este contexto pedagógico específico se encuentra la posibilidad de cumplir con el propósito de investigación y responder las preguntas de investigación formuladas.

2.4.2. Población

Se dice de población que es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación. "El universo o población puede estar constituido por personas, animales, registros médicos, los nacimientos, las muestras de laboratorio, los accidentes viales entre otros" (Pineda et al., 1994, p.108).

La población de esta investigación estuvo constituida por las tres docentes de educación inicial que laboran en el centro educativo seleccionado; ubicado en la provincia de Manabí, Cantón el Carmen, Comuna Unión y Progreso. Las educadoras trabajan en diferentes niveles de la educación inicial. La docente 1 se desempeña en el inicial uno, con niños de 3 años, paralelo A y B; la docente 2 en el inicial dos con estudiantes de 4 años paralelo A y la docente 3 en este mismo nivel, con niños de de 4 años paralelo B.

2.5. Métodos, técnicas e instrumentos

2.5.1. Métodos

El método analítico es aquel que permite al investigador estar inmerso en los datos y búsqueda de clasificaciones (tipos) repetidas, en las codificaciones y en las comparaciones que caracterizan al enfoque de la teoría fundamentada. Consiste entonces en desmembrar los elementos de del objeto de estudio para analizar de forma individual las partes de éste. Este método permitió analizar las variables de la investigación por parte y determinar las relaciones que hay entre ellas (Hernandez et al.,2014).

El método sintético toma la comprensión y esencia del objeto que obtiene el analítico al separarlo y analizarlo por partes. Una vez comprendido el fenómeno estudiado el método sintético une las ideas y construye un todo. Este método a través de la síntesis permite generar un saber superior al añadir un nuevo conocimiento que no estaba en los conceptos anteriores. Con su aplicación el investigador logra emitir juicio sintético basado en la intuición reflexiva y en el sentido común (Rivero, 2008).

Dicho manejo de datos tiene por propósito la comprobación, en una parte de la realidad, de una o varias consecuencias verificables deducidas de la hipótesis general de la investigación.

2.5.2. Técnicas

De entre las técnicas que facilitarán el proceso de investigación, tenemos las siguientes:

Técnicas de **investigación bibliográfica**, para la recolección y análisis de la información teórica y empírica, puede utilizar las siguientes técnicas:

La lectura como medio importante para conocer, analizar y seleccionar aportes teóricos.

Los mapas conceptuales y organizadores gráficos como medios para facilitar los procesos de comprensión y síntesis de los apoyos teórico-conceptuales.

El resumen o paráfrasis como medio para presentar un texto original de forma abreviada; este permite favorecer la comprensión del tema, entender mejor el texto y redactar con exactitud y calidad.

La observación como técnica de investigación no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos. Permite explorar y describir ambientes, comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, Identificar problemas sociales y genera hipótesis para futuros estudios. Al inicio de la investigación puede que no se emplee un formato para realizar la observación pero luego de saber en que elementos se enfocará el investigador se pueden diseñar ciertos formatos de observación (Hernández et al., 2014).

Se pueden utilizar algunas técnicas para la investigación de campo, sin embargo, en esta investigación se utilizará la entrevista.

Entrevista es una técnica de interrogación planificada que recopila información personal por medio de cuestionarios que son contestados por las personas implicadas en la investigación, la entrevista se hace cara a cara con el entrevistado para así obtener respuestas, es autónoma y casi siempre se hace de forma escrita (Carrasco et al., 2011).

2.5.3 Instrumentos

El **instrumentos de investigación** aplicado en este trabajo fue la **entrevista**, basada en un cuestionario de 12 preguntas abiertas que se estructuraron de manera sencilla y clara para que las entrevistadas pudieran comprenderlas. Se plantearon de manera tal que permitieran recopilar información sobre las prácticas inclusivas que con mayor frecuencia utilizan las docentes de educación infantil y que limitantes tienen para desarrollar este tipo de educación. Otro de los aspectos en los que se enfocó la entrevista fue en verificar si las maestras emplean registros que le permitan tener un control y seguimiento del progreso de los estudiantes. Toda las preguntas del cuestionario debían ser respondidas tanto para el contexto el contexto educativo previo a la pandemia COVID

19, como para el que se vive en el proceso de confinamiento donde no se ha tenido presencialidad.

2.6. Procedimiento para aplicación de la entrevista

Fase 1: Selección del centro educativo

Se realizó la selección del escenario de investigación para la aplicación de la entrevista. De los dos centros educativos que hay en la comuna Unión y Progreso, El Carmen, Manabí se seleccionó la institución fiscal, por tener completo el nivel inicial.

Fase 2: Solicitud y recepción de la autorización para investigar

Una vez escogido el centro se solicitó la autorización formal al rector de la institución para aplicar la entrevista a las docentes del nivel de inicial. El día 25 de mayo del 2021 se recibe la autorización formal emitida por el rector para realizar la investigación en la institución y por ende aplicar la entrevista a las docentes del nivel inicial. Se procedió a dialogar con las docentes para informales que en los posteriores días se aplicaría la entrevista como parte de la investigación y antes deberían firmar una carta donde manifestaran estar de acuerdo con ser entrevistadas, es decir brindarían su aceptación.

Fase 3: Desarrollo de la entrevista: medio y recursos empleados

La entrevista fue aplicada del día 30 de mayo del 2021 hasta el 03 de junio del mismo año , en diferentes días y horas teniendo en cuenta el horario disponible de las tres docentes y evitando que estuvieran juntas cuando se realizaran las preguntas del cuestionario. En cada caso las maestras fueron informadas previamente sobre el horario y día que les correspondía.

El medio que se utilizó fue virtual por la plataforma zoom lo que permitió que las entrevistas fueran grabadas y la carta de aceptación de la entrevista firmada por las docentes fue recibida por correo electrónico escaneada.

En cada entrevista la investigadora inicia planteando las tres preguntas de investigación a la docente para adentrarlas en el tema y obtener información relevante y

general sobre las prácticas inclusivas, las limitantes que existen para desarrollar una educación inclusiva y el tipo de registro que utilizan para el seguimiento de actividades basadas en el AS.

Las preguntas del cuestionario específicamente fueron formuladas en el orden que se planificaron ya para cada caso las docentes tuvieron la libertad de emitir sus criterios libremente sin la influencia de terceros. El ambiente generado fue muy favorable, donde primó la colaboración. Las respuestas emitidas por las docentes fueron registradas de manera escrita por la investigadora para luego realizar su análisis e interpretación de manera adecuada.

Recursos utilizados: El recurso humano fueron las tres docentes que trabajan en el nivel de inicial de 3 a 5 años y la investigadora. Los recursos materiales fueron conectividad de internet, la Aplicación de zoom, correo electrónico, computadora, documento de entrevista impreso y digital, cartas de aceptación.

Capítulo tres

Análisis y discusión de resultados

3.1 Entrevista a docentes

La entrevista realizada a las tres docentes que laboran en el nivel inicial de la Unidad Educativa Fiscal de la Comuna Unión y Progreso brindó los resultados que se presentan en este apartado. Para la comprensión de la información es preciso destacar que cada pregunta y respuesta está asociada al contexto anterior a la pandemia COVID 19 y al que hasta la fecha se mantiene, con la virtualidad. Se presentan las respuestas tal como fueron emitidas por cada docente para evitar interpretaciones subjetivas y la aparición de los posibles sesgos, tan frecuentes en investigaciones de tipo cualitativa.

Se presenta las respuestas de cada entrevistada, por esta razón es preciso destacar la forma que se empleó para identificarlas en el momento del procesamiento de la información. La docente 1 (D1) trabaja con niños de inicial de 3 años paralelo A y B, la docente 2 (D2) trabaja con niños de 4 años de inicial paralelo A y la docente 3 (D3) labora con niños de inicial de 4 años paralelo B.

Análisis por pregunta

3.1.1 Resultado de las preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las prácticas inclusivas observadas con mayor frecuencia en la labor profesional de las docentes de Educación Infantil?

Se pudo observar el juego, el baile o el empleo de preguntas sistemáticas que mantengan a los niños activos en clase y con deseos de participar en el desarrollo de la temática son las prácticas inclusivas más empleadas por las docentes de Educación infantil. En las clases virtuales que se han desarrollado en los tiempos de pandemia estas estrategias inclusivas aunque no se puedan explotar de igual manera, se han mantenido solo que adaptadas a la realidad que impone el trabajo a través de una plataforma tecnológica.

2. ¿Qué limitantes hay para la educación inclusiva?

En la Institución la práctica de la educación inclusiva se ve limitada por la falta de materiales que se requieren para su desarrollo, recursos que no garantiza la escuela en la medida que debiera hacerlo y no pueden ser solicitado a los padres pues los niños en su mayoría provienen de familias de bajos recursos. En las clases presenciales las docentes empleaban materiales elaborados por ella para realizar la educación inclusiva, pero nunca fueron suficientes para el grupo de clase y mucho menos ahora en la virtualidad donde cada niño se encuentra en un lugar diferente y no es posible optimizar el uso de los recursos.

3. ¿Qué tipo de registro utilizan las docentes para el seguimiento de actividades basadas en AS?

Para dar seguimiento a las actividades basadas en AS se emplea el registro de asistencia y la lista de cotejo. Además se utiliza la plataforma Carmenta para registrar los avances por quimestre; es en ésta donde se lleva el control oficial sobre el aprendizaje alcanzado por los niños.

3.1.2 Resultado de la entrevista a docentes

A.1.5. ¿Existe una buena colaboración entre Ud. Y las familias. Antes y durante la pandemia.

Criterios docentes 1: Como seres humanos tendemos a tener diferentes criterios, personalidades y actitudes siempre va a existir un padre o madre de familia que ponga cierta resistencia a alguna actividad que se les propone, sin embargo puedo indicar que del 100% de padres y madres que con los que he tenido que interactuar, con un 95% he tenido buena afinidad y han apoyado tanto a sus hijos como a mi actividad docente colaborando de manera positiva con la institución e involucrando a la comunidad. Esta relación durante la pandemia se ha consolidado pues la familia ha tenido mayor participación en el proceso de aprendizaje de sus hijos al estar formándose desde casa. En ambos escenarios, tanto el presencial como el virtual esta buena relación ha apoyado en gran medida el desarrollo de

los niños.

Criterios docentes 2: Si, desde que inicié como docente siempre me ha tocado un buen grupo comunitario, he trabajado en conjunto con ellos en beneficio de la comunidad educativa y principalmente por el bienestar de los niños. Ahora con la pandemia tenemos distancia física, pero la unión por el bien común es más fuerte, desde ambos escenarios nos apoyamos para cubrir las necesidades de los niños y de la institución en la medida de las posibilidades. Esta buena relación de los diferentes actores de la comunidad educativa ha propiciado un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los niños.

Criterios docentes 3: Si ha existido una buena colaboración; siempre ha primado el respeto y el apoyo de los padres de familia a mi actividad docente. Ahora en pandemia también trato de entender a cada padre manteniendo la comunicación con ellos a través de la tecnología o realizando visitas domiciliarias porque en este escenario ellos han requerido orientación para poder acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje. Puedo decir que la familia sobre todo en estos tiempos de aislamiento ha jugado un rol fundamental en el progreso de los niños y han sido muy importantes para el éxito de mi actividad docente.

A.2.3. ¿Considera que cada uno de sus estudiantes tiene alguna habilidad o talento relevante? Antes y durante la pandemia.

Criterios docentes 1: En el grupo donde me desempeño mas bien los estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje que fueron diagnosticadas desde la presencialidad y con la nueva modalidad virtual ha aumentado esta problemática. No por eso los estudiantes dejan de tener habilidades distintas pues cada uno adquiere el aprendizaje de manera diferente, por ejemplo, en la presencialidad la mayoría de mis estudiantes mostraban habilidad para relacionarse entre ellos y para compartir equitativamente tareas y materiales en los juegos. Es en la forma que a ellos más le motiva para desarrollar sus destrezas y habilidades donde tenemos que trabajar los docentes, pues todo no les parece atractivo en el proceso de enseñanza.

Con frecuencia realizo actividades creativas para potenciar y estimular el mejor desempeño de los estudiantes, pero me he visto limitada por no tener los materiales necesarios para realizar los juegos y otras estrategias que me permiten desarrollar una enseñanza desde la diversidad. En la virtualidad ha sido mucho más difícil descubrir las habilidades y talentos de los niños y para ello el apoyo de los padres ha sido fundamental.

Criterio docente 2: Los niños del grupo donde me desempeño como docente son muy diferentes, algunos con dificultades, pero no dejan de tener sus habilidades, pues en las clases presenciales mostraban habilidades a la hora de compartir objetos en los juegos y también los roles. Es tarea del docente descubrir estas habilidades para potenciar su desarrollo. Es de destacar que en el grupo de clase existen niños con gran diversidad de habilidades incluso superando a las dificultades, lo que llega a ser admirable al ser tan pequeños. El desarrollo de habilidades siempre estará ligado a la diversidad, pues en todo grupo existirán niños con especial interés por desarrollar determinada habilidad o con algún talento que no ha sido descubierto.

Ahora en la virtualidad observo las habilidades desarrolladas por cada estudiante en el cumplimiento de las actividades donde se ve el logro alcanzado, pues no puedo observarlo en cada acción que realizan como se hacía en la presencialidad. Resulta un poco difícil reconocer sus preferencias en este escenario virtual, pero es apreciable que han desarrollado las habilidades en el uso de la tecnología.

Criterios docentes 3: Considero que cada estudiante desarrolla diferentes habilidades y esto está muy relacionado con sus intereses. En mi grupo de clase existen estudiantes con habilidades diversas que en la presencialidad podrían ser mejor observadas, por ejemplo, la habilidad que les permitía interactuar adecuadamente y relacionarse en el juego sin llegar a pelearse por algún objeto de su interés. En la virtualidad se reconocen habilidades de lenguaje y las asociadas al uso de la tecnología. Tanto en la presencialidad como en las clases virtuales me he apoyado mucho de los padres para reconocer las habilidades y talentos de los niños, ellos me comunican tanto sus necesidades como sus potencialidades

y eso ha sido muy positivo tanto para los niños como para yo poder desarrollar mis actividades y descubrir talentos.

A.2.5. ¿Qué acciones ha implementado para eliminar las barreras del aprendizaje?

Criterios docentes 1: La mejor manera que encontré para eliminar las barreras de aprendizaje en la actividad presencial fue involucrando a todos mis estudiantes en el proceso con juegos y otras estrategias que despertarían su interés y desearán participar. De esta forma desarrollaba las destrezas que debían alcanzar con dicho juego.

Luego con la pandemia se iniciaron clases virtuales y aunque en la zona donde imparto clases se dificulta mucho realizar las video llamadas por falta de conectividad, nos adaptamos a esta nueva modalidad y trabajamos mediante el WhatsApp y por este medio implemente videos explicando ciertas actividades, empleo audios, videos educativos, imágenes informativas.

También realicé visitas domiciliarias y entregué materiales físicos elaborados por mí a los padres para que pudieran colaborar y a los que no tenían conectividad les entregué fichas semanales. De esta forma detallé cada una de las actividades y logré dar un apoyo pedagógico a los padres y estudiantes para todos ser protagonistas de esta eliminación de barreras. En esta virtualidad he logrado desarrollar un aprendizaje virtual divertido logrando captar la atención del estudiante.

Criterios docentes 2: Para eliminar las barreras de aprendizaje trabajé en conjunto con los padres manteniendo la comunicación con cada uno de ellos; en la presencialidad en cada reunión de padre o cuando dejaban al niño en el centro les preguntaba o informaba para de ambas partes estar actualizándonos sobre las dificultades de mis niños. En el escenario de pandemia he intentado primeramente adaptarme al medio ofreciéndoles vías sencillas para desarrollar el aprendizaje: entrego fichas semanales si no tienen conectividad y llevo hasta las casas con materiales de trabajo.

Criterios docentes 3: La primera acción que realizó para eliminar barreras es trabajar en

unión con la comunidad educativa conociendo las necesidades y problemas que suelen tener ciertas familias. Esto lo constato en reuniones de padres o de manera personal para saber que está perjudicando al estudiante o que no le permite avanzar con el aprendizaje. En el período de la pandemia aplico estrategias sencillas de manera tal que la complejidad no obstaculice el progreso porque no la entiendan los padres que son los principales colaboradores en la virtualidad. También entrego fichas semanales en zonas sin conectividad y realizo visitas domiciliarias son necesarias.

C.1.1. ¿Considera la diversidad de sus estudiantes en la planificación de las clases?

Antes y durante la pandemia.

Criterios docentes 1: La diversidad está inmersa en el proceso educativo y lo destaco en clases para que los estudiantes desde pequeño conozcan que cada uno puede participar y debe respetar la participación de sus compañeros. De esta manera fomento el respeto y la empatía entre los niños. En las clases presenciales para poder dar seguimiento a la diversidad y tomarla en cuenta en mi planificación aplicaba mucho la observación de cada estudiante y así recopilaba información sobre cada uno de ellos para planificarme y desarrollar estrategias de aprendizaje adaptadas a sus necesidades.

Ahora que estamos de manera virtual observo las necesidades a través de las tareas y actividades que desarrollan y me envían por medio de los videos con el apoyo de los padres. De esta forma actualizo diagnóstico de necesidades y la planificación para buscar la mejor solución e involucrar a la familia en las adaptaciones de las planificaciones. En mis planificaciones siempre contemplo la diversidad por propia voluntad, pero además me lo exige la junta académica y el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) me pide las adaptaciones curriculares porque no todos tienen el mismo nivel de conocimiento y habilidades para aprender.

Criterios docentes 2: Si tomo en cuenta la diversidad en mis planificaciones y así las entrego a la junta académica y el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) con mis adaptaciones curriculares. En clase y en la revisión de tareas analizo minuciosamente el logro

de cada niño y si alguno presenta dificultad allí utilizaba en la presencialidad otro método para adaptarlo a la planificación y poder lograr su aprendizaje. En este período de pandemia analizo las evidencias que los padres me envían y si noto alguna dificultad así mismo busco otra estrategia para que se le haga más fácil al niño lograr ese aprendizaje deseado.

Criterios docentes 3: La diversidad en el aula es un reto que todo docente debe asumir y ser cuidadoso al tomarla darle tratamiento en actividades académicas. Parto de reconocer que cada estudiante tiene sus necesidades y dificultades muy diferente de aprendizaje, como también tienen sus habilidades. Esto lo reconozco al observar el desenvolvimiento de los estudiantes, me mantengo atenta a cualquier cambio, tomo nota de este y así adapto la planificación a las necesidades de cada estudiante, utilizando materiales adecuado y motivadores que al niño le llame la atención.

En mis planificaciones tanto en la presencialidad como en la virtualidad he considerado la diversidad me lo exige la junta académica y el DECE me pide las adaptaciones curriculares, pero además es de mi interés como docente hacerlo porque no todos tienen el mismo nivel de conocimiento y habilidades para aprender, esto hay que tomarlo en cuenta si se es un buen docente.

En la virtualidad intento poner en práctica mi creatividad al planificar y oriento que empleen materiales que dispongan en casa y que le motiven al niño a trabajar. Para esto incorporo en mi planificación el uso de materiales reciclados para luego crear trabajos creativos y llamativos donde el niño desarrolle la inteligencia y también la motricidad con los recursos que el mismo logró gestionar y pueda así apreciar su capacidad en la transformación que logre del material.

C.2.4. ¿Cómo conceptualiza a la diversidad en el aula? Antes y durante la pandemia

Criterios docentes 1: Para conceptualizar la diversidad en el aula hay que partir de que son diferentes los factores que caracterizan a una persona por ejemplo su cultura, su origen social, características individuales en cuanto a su historia personal y educativa de ahí parte

que no haya dos alumnos idénticos. Es con la comprensión de las realidades de cada persona y luego del grupo a través de una caracterización que conceptualizo la diversidad y brindo a cada uno la atención que requieren de acuerdo a sus necesidades. Por eso como docente ayudo a los estudiantes eliminando barreras en el aula y ahora que se trabaja de manera virtual siempre mantengo la comunicación con los padres de familia para saber cuál es la situación que vive el niño.

Criterios docentes 2: Como un potencial de cualidades, aptitudes y condiciones de cada uno de mis estudiantes, ya que todos son diferentes tanto en el aula como en el hogar. Es decir, un niño puede ser más inquieto que otro, pero cada ser es capaz de hacer algo, aunque lo haga con dificultad. Antes de la pandemia observaba en clase la actuación de cada estudiante para conceptualizar la diversidad ahora en la virtualidad me apoyo de los padres para recibir de ellos información sobre los niños.

Criterios docentes 3: Desde siempre se debe de aplicar la inclusión a la diversidad en el aula esto significa hacer efectivo para todos los derechos a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y sobre todo la participación. Además, eliminar toda barrera que enfrenta muchos alumnos para acceder al aprendizaje y participar activamente en todas las actividades tanto en el aula como en la virtualidad utilizando medios al alcance de los padres y de los niños.

C.2.5. ¿Qué tipo de recursos emplea para apoyar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes? Antes y durante la pandemia.

Criterios docentes 1: Los recursos son innumerables al trabajar con estudiantes de inicial, recursos físicos y digitales. Cuando se estuvo en la presencialidad el juego fue un recurso valioso de los que emplee para apoyar el aprendizaje, fundamental en esta etapa de estudio. También la música, pues los niños aprenden cantando y escuchando con atención ya que promueve directamente un aprendizaje más significativo y divertido.

Ahora en pandemia los docentes hemos tenido que ser más creativos buscando herramientas tecnológicas al alcance del niño y la familia teniendo en cuenta de los recursos

que disponen la familia.

Criterios docentes 2: En el aula siempre utilizaba la música y cuentos y el juego ya que estos recursos ayudaban a que todos los niños participaran en mi clase. Ahora en la virtualidad uso materiales del medio y los videos educativos de acuerdo al tema que esté trabajando, utilizo variedad de materiales reciclados como: recortes, revistas, llantas, pinturas, etc.

Criterios docentes 3: En mi actividad docente empleo recursos que me ayuden a fomentar la creatividad en los alumnos captando su atención y buscando soluciones a sus problemas de aprendizaje en la propia práctica pedagógica. He empleado materiales didácticos en la mayoría de los casos elaborados por mí, que se convierten en una herramienta de apoyo para propiciar el aprendizaje. Ahora en la virtualidad uso mayormente recursos tecnológicos, entre los más utilizado el WhatsApp, así como otros al alcance de las familias.

C.1.11. ¿Considera que las actividades académicas que los niños realizan en casa contribuyen al aprendizaje familiar? Antes y durante la pandemia

Criterios docentes 1: Claro que sí, crea un vínculo más cercano entre padres y estudiantes, el apoyo que los padres dan a sus hijos hará de ellos niños más seguros y proactivos. Cuando se trabaja presencial el niño lleva a su hogar lo aprendido en clase y lo pone en práctica si somos capaces de orientar deberes para que esto suceda. En este contexto todos aprenden y ocurre un proceso de retroalimentación porque también la familia aporta y regresa al centro lo que el niño aprendió en casa.

En las jornadas virtuales es mucho mayor el aporte de la actividad académica de los niños al aprendizaje familiar, pues en ella los familiares han acompañado a los niños en el proceso. Incluso en el cumplimiento de los deberes los padres han tenido que cumplir un rol mayor en la nueva modalidad, han tenido que ser en ocasiones facilitadores del proceso de aprendizaje y al participar aprenden.

Criterios docentes 2: Todo aprendizaje que adquiere un niño aporta a su familia y su

futuro. En el aula los niños aprender muchas cosas que en gran parte lo aplicaran en casa con sus padres o hermanos; especialmente cuando los padres son comprometidos con sus hijos. Ahora muchas veces se dificulta el aportar aprendizaje a la familia pues en los niños este se ha visto afectado por el distanciamiento en tiempos de pandemia. En esta nueva modalidad los familiares que no tienen muchos conocimientos no han podido acompañar a sus hijos en el proceso y al verse estos afectados no pueden de manera recíproca aportar aprendizaje a su familia.

Criterios docentes 3: En todas las etapas el ser humano aporta a su seno familiar lo aprendido y mucho más sucede en la etapa inicial pues al ser niño pasan más tiempo en familia y lo aprendido llama la atención porque resulta novedoso para sus padres y demás familiares. En la educación inicial es fundamental que los padres acompañen a los niños en la realización de sus deberes y en este contexto al hacerlo todos aprenden.

Ahora en pandemia el aprendizaje también ayuda a toda la familia, incluso esta puede que esté más activa que en la presencialidad al tener que acompañar a los infantes la mayor parte del tiempo. La virtualidad se ha convertido en una oportunidad para que toda la familia se auto eduque.

¿Qué tipo de registros utiliza para evidenciar el progreso de sus estudiantes?

Antes y durante la pandemia

Criterios docentes 1: El registro de las actividades o del progreso de los niños se debe realizar para saber que destreza es necesario reforzar y ese es un registro de apoyo y seguimiento de las tareas. En mi caso utilizo únicamente una lista de cotejo y subida de notas en la plataforma Carmenta que es la que utilizamos los docentes del ministerio de educación.

En la jornada virtual para medir el progreso me apoyo de los padres de familia que bajo su pleno consentimiento me comparten video y fotos de las actividades que realizan los estudiantes diariamente, a partir que empezó la pandemia lo implemente. Antes de la pandemia el progreso lo podía visualizar directamente en el aula de clases.

Criterios docentes 2: En el aula utilizaba la nómina de estudiantes, registros de notas, lista de cotejo y la observación directa de sus logros en las actividades. Ahora utilizo también la lista de cotejo y las evidencias de las fotos, videos etc.

Criterios docentes 3: En el aula empleo la lista de cotejo y la observación de cada estudiante para saber el avance y logro de cada niño. Al ponerse en práctica la virtualidad realizo el registro al recibir las tareas que envían los estudiantes semanalmente y en este momento estamos utilizando el portafolio digital, pues se creó una carpeta para cada estudiante donde se guardan las tareas y de esta manera se observa el progreso.

¿Qué actividades desarrolla para reforzar el aprendizaje en sus niños? Antes y durante la pandemia

Criterios docentes 1: En la jornada presencial siempre lo hacía iniciando mi clase recordando el tema del día anterior, los niños participaban dando sus lluvias de idea y allí constataba el logro de aprendizaje de cada uno de ellos en el tema que había tratado para entonces pasar al siguiente tema. Ahora en pandemia lo realizo con videos explicativos de cada actividad que se envía a realizar en clases, juegos didácticos, recursos de audio visuales y fichas pedagógicas que llevan detalladamente todo el proceso a seguir de las tareas.

Criterios docentes 2: En el aula planteaba la pregunta de cierto tema que supuestamente deberían saber y la empleaba como punto de partida. Empleaba algún juego que me permitiera plantear preguntas y respuesta de manera divertida y también utilizo los planes extracurriculares, en horarios extras. Ahora trabajo con conexiones virtuales con los niños que se pueden conectar al aula virtual, allí doy indicaciones paso a paso para que los padres o una persona adulta pueda guiar al niño o utilizo la aplicación de WhatsApp enviando video y audios explicativos para poder llegar de una mejor manera al niño.

Criterios docentes 3: Tanto en el aula como la virtualidad utilizo diversas actividades del aprendizaje con distintas tareas o ejercicios como videos, juegos y cuentos que permitan desarrollar el proceso de aprendizaje para lograr resultados positivos en los estudiantes

C.1.6. ¿Considera que la evaluación motiva nuevos logros de aprendizaje? Antes y durante la pandemia

Criterios docentes 1: Las evaluaciones en el nivel inicial se realizan mediante la observación que permite apreciar como se desenvuelve el estudiante en clases o al realizar algún juego direccionado a cierto tema de aprendizaje. La evaluación se emplea para saber en que nivel se encuentra el estudiante, pero si puede motivarlos si los docentes la planificamos adecuadamente de manera que el estudiante puede notar su progreso y en función de sus logros motivarse por seguir progresando. Ahora en pandemia la evaluación se apoya mucho en la observación de videos que los niños envían, también depende de la metodología que empleemos para que esta motive nuevos logros de aprendizaje.

Criterios docentes 2: Si, porque descubrimos los logros de cada niño y en función de ellos podemos estimularlos. Tanto en el aula como en la virtualidad es necesaria la evaluación ya sea a través de la observación o pidiendo al niño que realice cierta actividad y es allí donde se evaluará el logro del niño.

Criterios docentes 3: Tanto en el aula como en la jornada virtual la evaluación permite aprender a superar los errores. De modo que si le enseñamos al alumno que los factores relacionados con la evaluación son controlables y él puede tener éxito entonces se motivará por desarrollarla. De esta manera, la evaluación formativa en el aula puede contribuir a incrementar su motivación intrínseca y su autonomía de aprendizaje.

¿Está de acuerdo con que el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje? Antes y durante la pandemia

Criterios docentes 1: Si estoy de acuerdo, ya que al saber en qué nivel el estudiante se encuentra podemos buscar más alternativas y estrategias para llegar al estudiante y que este desarrolle un aprendizaje más significativo y duradero tanto en la jornada presencial y virtual.

Criterios docentes 2: Si, porque en la evaluación se observa el logro o dificultades de los niños y se pueden buscar nuevas estrategias para lograr en mejor aprendizaje y así realizarlo para bienestar y poder mejorar el aprendizaje de los niños.

Criterios docentes 3: Si, hay varios propósitos, uno es la mejora educativa donde utilizamos su resultado para identificar los problemas y aprovechamiento de los alumnos. Con estos resultados de evaluación obtenemos una retroalimentación que nos permite mejorar el proceso en busca de un mejor aprendizaje, con una planeación que permita superar los problemas detectados.

C.1.9. ¿Qué tipo de estrategias ha desarrollado para motivar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes? Antes y durante la pandemia

Criterios docentes 1: Las estrategias que más he empleado para motivar el aprendizaje son los juegos lúdicos educativos, y la visita a la naturaleza donde vayan acompañados por una persona adulta y se le pregunta de cada cosa que vaya observando. De esta forma logro que los estudiantes participen a través del diálogo cuando comunica lo que observó en el paseo a la naturaleza; creo esta es la mejor manera de llegar al estudiante. En la virtualidad también empleo el juego con el apoyo de la tecnología.

Criterios docentes 2: En el aula con juegos, empleando el baile que también es una buena estrategia para que los niños participen y superen la timidez al desenvolverse en la dinámica del juego y la interacción con sus compañeros. Ahora lo realizo con mi saludo y audio o videos motivadores que comparto con ellos en el grupo de WhatsApp de inicial y ellos también empiezan a interactuar con saludos a la maestra y sus compañeros. También utilizo las preguntas y respuesta de los videos que comparto en las actividades iniciales de cada día.

Criterios docentes 3: En la jornada presencia y virtual se puede aplicar las mismas estrategias teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes como: crear un ambiente libre donde la comunicación fluya, incentiva la participación en la toma de decisiones, se debe establecer mecanismo de participación directa y evaluación de desempeño.

3.2. Análisis y discusión

A.1.5. ¿Existe una buena colaboración entre Ud. y las familias? (antes y el después)

EVIDENCIAS: Las docentes entrevistadas coinciden en que si han recibido el apoyo de los padres y manifiestan que siempre se mantienen en comunicación con las familias de manera presencial en las reuniones y ahora en la virtualidad por medio de los medios de comunicación. Consideran que este aspecto favorece el desarrollo del aprendizaje en los niños, pues la adecuada comunicación entre padres, docentes y la comunidad en general crea un ambiente favorable para el éxito escolar y la inclusión educativa.

CORRELACIÓN TEÓRICA: Las docentes entrevistadas reconocen que el vínculo de la familia escuela y comunidad crea un ambiente favorable para el éxito escolar y la inclusión educativa. Lo anterior coincide con lo expresado por Simón (2016), quien destaca que cuando colaboran unidos la escuela, la familia y la comunidad se logra crear el contexto que mayor influencia tiene en el desarrollo y en la educación de los estudiantes, generando recursos tan valiosos que pudieran superar a cualquiera que haya sido creado por alguno de los actores de manera individual.

El resultado obtenido evidencia que las docentes desarrollan una gestión inclusiva pues coinciden con Villafuerte (2020), quien plantea que la gestión de centros inclusivos debe garantizar el vínculo de la escuela con la familia y la comunidad en el marco de sus contextos sociales y con un clima favorable.

A.2.3. ¿Considera que cada uno de sus estudiantes tiene alguna habilidad o talento relevante?

EVIDENCIAS: Todas las docentes expresan que la mayoría de sus estudiantes en la presencialidad mostraban habilidad para relacionarse entre ellos y para compartir equitativamente tareas y materiales en los juegos.

Dos de las docentes coincide en que todos sus estudiantes son muy diferentes y que cada uno de ellos tiene diferentes habilidades que les permiten adquirir de una mejor manera

su aprendizaje. En la modalidad virtual que se ha empleado en este período de aislamiento varios alumnos han desarrollado habilidades en el uso de las tecnologías sin que su escasa edad sea un impedimento.

La docente 1 manifiesta que sus alumnos tienen dificultades en el aprendizaje que fueron diagnosticadas desde la presencialidad y con la nueva modalidad virtual ha aumentado esta problemática no porque le falten habilidades o talentos sino porque no cuentan con el material necesario para desarrollar de una mejor manera su aprendizaje. Por este motivo ella ha tenido que crear materiales adaptados a la necesidad de los estudiantes.

CORRELACIÓN TEÓRICA: Las docentes reconocen que sus estudiantes, incluso los que tienen dificultades de aprendizaje tienen también habilidades reconocidas y las más frecuentes son la habilidad que les permite relacionarse adecuadamente y la de compartir equitativamente los materiales en el desarrollo de algún juego. Lo anterior evidencia que en el centro escolar seleccionado para la investigación se ha desarrollado en los niños habilidades características del aprendizaje sostenible según plantean Samuelsson y Park (2017).

Puede decirse que en la acción de compartir los materiales de juego entre todo por igual se van teniendo resultados satisfactorios sobre la conciencia del consumidor desde las primeras edades. Además se desarrolla la habilidad asociada a las relaciones interpersonales y de trabajo en equipo lo que influye positivamente en los resultados de aprendizaje de esta enseñanza.

A.2.5. ¿Qué acciones ha implementado para eliminar las barreras del aprendizaje?

EVIDENCIAS: Todas las docentes manifiestan que eliminan las barreras del aprendizaje que puedan surgir en la virtualidad entregando fichas semanales en las zonas que no tienen conectividad. Además realizan visitas domiciliarias para disminuir la complejidad del proceso y así pueda ser comprendido por los padres que son un importante apoyo en la nueva modalidad. Expresan que en la presencialidad a través de las reuniones de padres y en

acercamientos con los padres de manera individual se ponían al tanto de las necesidades de los estudiantes y también informaban a los familiares como iba el progreso de los niños para juntos eliminar barreras.

Las docentes que trabajan con los niños de 4 años (D3 y D4) expresan que las estrategias de aprendizaje que aplicaban en la presencialidad para eliminar barreras antes de la pandemia no todas han podido ser adaptadas a la educación virtual. En esta nueva modalidad han tenido que desarrollar el proceso de enseñanza utilizando diferentes acciones o medios tecnológicos que no siempre son los más apropiados para la edad de los niños, pero siempre buscan herramientas tecnológicas que estén al alcance de las familias.

Sin embargo la docente 1 manifiesta que si desarrolla acciones y técnicas sencillas adaptadas al estudiante y a las posibilidades de las comunidades y familias. A diferencia de las otras docentes esta destaca que en las visitas domiciliaria entrega a los familiares materiales físicos adquiridos o elaborados por ella para ayudar a los niños en su progreso pues son muy pequeños. Expresa que aunque en la zona donde imparte clases se dificulta mucho realizar las video llamadas por falta de conectividad esto no limitó su trabajo pues se apoyó del WhatsApp y por este medio implemente videos explicando ciertas actividades, empleo audios, videos educativos, imágenes informativas.

CORRELACIÓN TEÓRICA: Como se aprecia en este resultado las docentes han buscado alternativas para eliminar las barreras del aprendizaje. Primeramente se adaptaron a las realidades de cada estudiante y para ello tuvieron que realizar modificaciones en sus funciones y desempeño tal como lo reconocen Sanmartín y Zhigue (2020), quienes exponen que el primer paso para eliminar barreras de aprendizaje está en la modificación y ajuste de cada uno de sus procesos incluyendo las modificaciones en las funciones y desempeño de los actores de la comunidad educativa.

C.1.1. ¿Considera la diversidad de sus estudiantes en la planificación de las clases?

EVIDENCIAS: Todas las docentes expresan que siempre consideran la diversidad en su planificación de clase y que la junta académica y el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) les pide las adaptaciones curriculares porque no todos los estudiantes tienen el mismo nivel de conocimiento y habilidades para aprender. Ellas observan minuciosamente el logro de cada niño y si alguno presentaba dificultad allí utilizaba otro método para adaptarlo a la planificación para poder lograr su aprendizaje

En tiempos de pandemia han tenido que auxiliarse de los padres para el envío de las evidencias del avance de los niños en la realización de sus deberes. Al recibir los trabajos por parte de las familias los observan cuidadosamente y si notan alguna dificultad que ha podido estar provocada por las nuevas condiciones a las que se somete el proceso de enseñanza en este período de aislamiento entonces adaptan la planificación con nuevas estrategias que le permitan al niño desarrollar positivas experiencias de aprendizaje.

CORRELACIÓN TEÓRICA: El resultado evidencia que el nivel inicial de la Unidad Educativa seleccionada para la investigación se ajusta a lo contemplado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) pues no existe rigidez en la planificación curricular, la junta académica y el DECE exigen a las docentes realizar adaptaciones para atender la diversidad de cada grupo de clase. Las maestras realizan cambios en su planificación para atender la diversidad del grupo como lo plantea Pastor (2019); identifican barreras y como fue en el caso de la virtualidad, modifican las prácticas educativas si los estudiantes presentan dificultades. Además contemplan en la planificación nuevas estrategias de aprendizaje, plantean nuevos objetivos, formas de evaluación y nuevas metodologías y recursos didácticos que toman en cuenta las diferentes capacidades y necesidades en los grupos de clase y le permitan a los niños desarrollar nuevas y positivas experiencias de aprendizaje.

C.2.4. ¿Cómo conceptualiza a la diversidad en el aula?

EVIDENCIAS: Todas las docentes consideran que esta conceptualización de la diversidad depende en gran medida del conocimiento de las características individuales y personal de los estudiantes y de sus familias para tomarlas en cuenta y ofrecer a todos las mismas oportunidades de aprendizaje. Expresan que antes de la pandemia empleaban la observación directa en clase para conceptualizar la diversidad y en la virtualidad que se ha puesto en práctica en tiempos de pandemia se han apoyado de las familias para esta acción.

Dos de ellas consideran que la conceptualización a la diversidad parte de las acciones que desarrollan en clase y en las de orientación y ayuda familiar que pueden guiar a los estudiantes y atender sus diferencias y necesidades individuales eliminando así barreras de aprendizaje.

La docente (D1) que trabaja con los niños de 3 años, coincide con las demás en sus criterios, pero agrega que conceptualiza a la diversidad desde la comprensión de los factores que caracterizan a los estudiantes: su cultura, su origen social, contexto familiar, su entorno, aspectos significativos de su historia personal y educativa. Es entonces a través de la caracterización del grupo que conceptualiza la diversidad y le ofrece atención al eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje. Expresa que en tiempos de pandemia al realizar visitas domiciliarias ha podido tener un acercamiento a la vida familiar del estudiante lo que le permite tener una mayor conceptualización de la diversidad del grupo.

CORRELACIÓN TEÓRICA: Las docentes del nivel inicial relacionan a la conceptualización de la diversidad en el aula con el reconocimiento a las características individuales de cada estudiante y en función de estas eliminar barreras para ofrecer a todos las mismas oportunidades. Lo anterior está muy relacionado con la dimensión aprendizaje para todos, planteada por Pastor (2012) que se basa en el reconocimiento de la diversidad en los grupos heterogéneos, en la forma de recepcionar y procesar la información de cada estudiante. En esta dimensión se destaca que todos no aprenden de la misma forma, al mismo ritmo, ni con los mismos métodos.

C.2.5. ¿Qué tipo de recursos emplea para apoyar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes?

EVIDENCIAS: Todas las docentes manifiestan que los recursos que emplean al trabajar con los estudiantes de inicial son innumerables, tanto físicos como digitales. Expresan que al realizar las actividades académicas en el aula antes de la llegada de la pandemia el empleo del juego fue fundamental, la música también fue un recurso importante porque los niños aprenden cantando y escuchando con atención lo que promueve directamente un aprendizaje más significativo y divertido.

Con la llegada de la pandemia expresan que han tenido que ser más creativas buscando tecnologías tecnológicas que estuvieran al alcance de los niños y la familia teniendo en cuenta la disponibilidad de estos en el hogar. Se han enfrascado en mantener el juego al ser el recurso más adecuado para los niños en la etapa inicial, solo que en la virtualidad serían juegos digitales que no exigen de los niños grandes conocimientos sobre el uso de la tecnología.

CORRELACIÓN TEÓRICA: Como se aprecia las docentes emplean recursos que mantengan al estudiante participando y aprendiendo con entusiasmo, donde ellos puedan sentirse protagonistas del proceso. Puede decirse que estos recursos son adecuados para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas pues según plantean Zepeda et al. (2016) una de las capacidades de rendimiento que destaca el modelo ATRIO es el Aprendizaje Activo que tiene como propósito involucrar a los estudiantes de manera dinámica en la clase, los convierte en protagonistas, los hace reflexionar sobre lo aprendido, dejando de ser solo receptores en la clase.

C.1.11. ¿Considera que las actividades académicas que los niños realizan en casa contribuyen al aprendizaje familiar?

EVIDENCIAS: Las docentes entrevistadas expresan que el aprendizaje que adquieren los niños siempre aporta a su familia y resulta un recurso importante para que este construya su futuro. Consideran que en el aula los niños aprender muchas cosas y desarrollan

capacidades y habilidades que serán aplicadas en casa en las actividades de apoyo familiar. Expresan que las tareas deben ser bien orientadas para que se logre involucrar a la familia y esta aprenda del proceso. Manifiestan que lo aprendido también permite que el niño en un futuro aporte en mayor medida a la sociedad donde se desarrolla.

Las docentes expresan que en la modalidad virtual que se ha instaurado en el período de la pandemia las familias han tenido que aumentar su participación en el proceso de aprendizaje de los niños por convertirse en sus principales acompañantes. En este contexto de virtualidad la familia recibe mayor contribución del proceso de aprendizaje por ser partícipe. Aunque una de las docentes expresa que cuando los padres no tienen suficiente conocimiento para apoyar a los niños en el desarrollo de las actividades en casa el infante no progreso ni tampoco recibe aprendizaje la familia

CORRELACIÓN TEÓRICA: Puede decirse que la enseñanza inicial del centro educativo seleccionado para la investigación cumple con la visión de centro inclusivo, pues con este resultado es evidente que tienen una nueva mirada sobre las prácticas en el proceso de aprendizaje siendo capaces de transmitir conocimientos a la familia como parte de la sociedad, coincidiendo con la aspiración planteada por Espaillat (2020).

¿Qué tipo de registros utiliza para evidenciar el progreso de sus estudiantes? (antes y después)

EVIDENCIAS: Las docentes que trabajan con los niños de 4 años expresan que utilizan la nómina de estudiantes, registros de notas, lista de cotejo, la observación directa y la plataforma Carmenta, antes de la pandemia y en la actual virtualidad. La D3 manifiesta que con la llegada de la pandemia activó las carpetas por estudiantes pues comenzó a utilizar el portafolio digital para registrar las evidencias del progreso con videos y fotos. Mientras que la docente (D1) que trabaja con los estudiantes más pequeños solo trabaja con la lista de cotejo y la plataforma Carmenta donde registra cada destreza lograda por el niño o niña. Esta docente expresa que en la virtualidad se ha apoyado de los padres de familia para observar

el progreso de los niños, ellos le envían videos y fotos de las actividades, es ahí cuando ella evalúa y registra el progreso de cada estudiante.

CORRELACIÓN TEÓRICA: Como se aprecia las docentes de la enseñanza inicial emplean varios tipos de registros, dependiendo de la situación ya sea presencial o virtual, pero en todos los casos ajustada a las realidades y posibilidades que le ofrece el contexto donde se desarrolla el proceso. Lo anterior se corresponde con lo expresado por Sanmartín y Zhigue (2020) quienes destacan que aunque los planes de estudio tienen ciertas obligaciones, brindan a cada Unidad Educativa la oportunidad de definir una Planificación Curricular Institucional (PCI) adecuada a la realidad de su contexto. En ello no queda excluida la forma que se emplea para registrar el progreso estudiantil de cada niño o niña, siendo esto fundamental para continuar el proceso de enseñanza de manera inclusiva, abordando las debilidades actuales de cada estudiante.

¿Qué actividades desarrolla para reforzar el aprendizaje en sus niños? (antes y después)

EVIDENCIAS: Dos de las docentes entrevistadas manifiestan que la jornada presencial siempre lo hacía iniciando la clase recordando el tema del día anterior los niños participaban dando sus lluvias de idea y allí se percataban del logro de aprendizaje que cada estudiante había alcanzado en el tema desarrollado. En tiempo de pandemia refuerzan el aprendizaje con videos explicativos de cada actividad que se orienta para realizar en clases, juegos didácticos, recursos de audio visuales y fichas pedagógicas que llevan detalladamente todo el proceso a seguir de las tareas.

La docente que trabaja con los niños de 3 años expresa que tanto en el aula como en la virtualidad desarrolla diversas actividades con la finalidad de reforzar el aprendizaje. Entre ellas se encuentran la orientación de tareas o ejercicios con el apoyo de recursos como: videos, juegos, cuentos, entre otros. La educadora manifiesta que estos recursos permiten que el proceso de aprendizaje avance y se logren resultados positivos en los estudiantes tomando en cuenta la diversidad.

CORRELACIÓN TEÓRICA: Se pudo constatar que las docentes desarrollan diversas actividades y métodos para reforzar el aprendizaje; en todos los casos se aprecia una adecuada planificación pues toman en cuenta a todo el alumnado, siendo consciente de que son diferentes sus aspiraciones y formas de aprender (Martín & Renauld, 2009).

C.1.6. ¿Considera que la evaluación motiva nuevos logros de aprendizaje?

EVIDENCIAS: Todas las docentes entrevistadas consideran que tanto en el aula como en las clases virtuales la evaluación permite conocer el nivel de logro de los estudiantes y así poder replantear nuevas formas de enseñar que los motive. Además expresan que siempre toman como punto de partida las actividades que hasta la fecha han estado realizando en la práctica docente.

Coinciden en que en el nivel inicial con frecuencia se emplea la observación para realizar la evaluación y este método se aplica cuando el niño realiza actividades como juegos donde deben demostrar habilidades y destrezas adquiridas en clase. Por este motivo la creen que la evaluación puede motivar nuevos logros pues permite cambiar prácticas obsoletas o poco motivadoras por nuevas estrategias de aprendizaje que si sean del agrado de los estudiantes.

La docente tres resalta la importancia de la evaluación para motivar nuevos logros de aprendizaje pues plantea que tanto en el aula como en las jornadas virtuales la evaluación es el momento adecuado para aprender a superar errores. Además agrega que a través de ella los niños pueden comprender que los elementos que componen la evaluación son controlables por ende estos pueden reconocer este momento de la clase como el espacio donde reciben reconocimiento a su esfuerzo, lo que puede ser para ellos motivador.

CORRELACIÓN TEÓRICA: Las docentes expresan que la evaluación puede motivar nuevos logros en los estudiantes pues permite cambiar prácticas obsoletas o poco motivadoras por nuevas estrategias de aprendizaje que si sean del agrado de los estudiantes. Lo anterior se corrobora con lo expuesto por Martín y Renauld (2009) cuando refieren que la evaluación por proyectos rompe los esquemas tradicionales y potencia el aprendizaje donde

todos avanzan de acuerdo a sus capacidades y con un mayor número de oportunidades. Además agrega que a través de proyectos integradores se estimula el progreso desde la cooperación de los estudiantes en equipos de trabajo que traspasan con sus acciones los límites del aula llegando a la familia y a la comunidad.

¿Está de acuerdo con que el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje?

EVIDENCIAS: Todas las docentes reconocen que el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje pues es a través de ellas que se conoce en que medida los niños logran alcanzar los objetivos de aprendizaje. Es a través de la evaluación que se identifica el nivel en el que se encuentra cada estudiante y en función de este los docentes proyectan nuevas alternativas y estrategias para atender las necesidades de aprendizaje de cada niño y así propiciar positivas experiencias de aprendizaje.

La docente uno (D1) agrega que tomando como punto de partida la evaluación se pueden propiciar un aprendizaje más significativo y duradero. La docente tres (D3) considera que la evaluación además de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje tiene otros propósitos, uno de ellos propiciar la mejora educativa a través de la identificación de problemas y el nivel de aprovechamiento de los estudiantes.

CORRELACIÓN TEÓRICA: Partiendo de que la identificación de barreras muchas veces es resultado del proceso de evaluación pueden decirse que lo expresado por las docentes coincide con lo expuesto por Pastor (2019). Este autor destaca que al identificar barreras se pueden cambiar las prácticas educativas y promover una enseñanza inclusivas con nuevos objetivos, nuevas metodologías y recursos didácticos que toman en cuenta las diferentes capacidades y necesidades en los grupos de clase.

C.1.9. ¿Qué tipo de estrategias ha desarrollado para motivar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes?

EVIDENCIAS: Las docentes entrevistadas han empleado los juegos lúdicos para motivar la participación y el aprendizaje tanto en el aula como en la modalidad virtual en

tiempos de pandemia. La docente uno (D1) antes del período de aislamiento también realizaba paseos para que a través del contacto con la naturaleza los niños aprendieran. Manifiesta que en esta actividad establece diálogos donde los estudiantes responden preguntas mostrando lo aprendido. El baile es otra de las estrategias que emplea la docente dos (D2) para lograr la interacción entre los niños y estos pierdan el temor a participar en el proceso de aprendizaje.

A lo anterior la docente tres (D3) agrega que tanto en la jornada presencial como en la virtual se pueden aplicar las mismas estrategias, siempre teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. Expresa que además de los juegos lúdicos ha creado ambientes libres, donde fluya la comunicación, establece mecanismos de participación directa, incentive la participación de los niños en la toma de decisiones del grupo y siempre evalúa su desempeño para estimularlos por sus resultados.

CORRELACIÓN TEÓRICA: Puede decirse que en el centro seleccionado para la investigación las docentes de la enseñanza inicial han cumplido su rol como pedagogas en el escenario complejo que se viven en el ámbito educativo con la presencia de la pandemia COVID 19, coincidiendo con lo expuesto por Sierra et al. (2018). Continuando con el criterio de este autor, es evidente que la actual virtualidad no ha sido un impedimento para que estas docentes desarrollen estrategias educativas que de manera interactiva le permitan encaminar procesos inclusivos y mecanismos de participación adaptados a las realidades de cada estudiante.

Conclusiones

Las docentes emplearon tres tipos de prácticas inclusivas que se consideran adecuadas para la Educación Infantil; en ellas se destacó el juego por ser utilizado tanto en la presencialidad como en la virtualidad a través del trabajo con la plataforma tecnológica.

La aplicabilidad de las prácticas inclusivas en los grupos de Educación Infantil estuvo afectada por la falta de materiales y recursos que la escuela no pudo asegurar; mayormente en la virtualidad donde se demanda de una entrega personalizada para cada estudiante y las familias por ser de bajos recursos tampoco pudieron cubrir esta necesidad.

Se emplearon varios tipos de registros para el seguimiento y control del progreso estudiantil, tanto en la presencialidad como en la virtualidad; en ellos se destacó el registro de asistencia y el que se realiza con el empleo de la plataforma Carmenta que es el oficialmente establecido.

Las prácticas inclusivas presentes en la praxis profesional de la Educación Infantil incidieron en el desarrollo de aprendizajes significativos lo que pudo corroborarse en el análisis y discusión al contrastar los resultados de la investigación con los de otros autores con alto nivel de reconocimiento y actualización en la temática.

Recomendaciones

Se recomienda que las docentes aumenten la variedad de prácticas inclusivas incorporando por ejemplo la dramatización de historias infantiles y la pintura como práctica que permite desarrollar habilidades en los niños y expresar sus emociones.

La dirección de la escuela debe promover en los docentes y las familias la elaboración de materiales empleando recursos desechables para cubrir las carencias que obstaculizan el desarrollo efectivo de las prácticas inclusivas.

Se recomienda que en cada corte evaluativo se realice un análisis de la información que contienen los registros utilizados para ofrecer a las familias un reporte sobre el progreso académico de sus hijos.

Se recomienda a la dirección del centro socializar los resultados de esta investigación con todos los actores de la comunidad educativa de manera tal que se promueva en todos los trabajadores la práctica de la educación inclusiva.

ARTÍCULO

Título: Incidencia de prácticas de educación inclusiva en el desarrollo de aprendizajes sostenibles, observadas en la Unidad Educativa Fiscal Unión y Progreso, de la Comuna Unión y Progreso de la ciudad El Carmen, durante el período mayo 2021-febrero 2022.

Resumen

La investigación que se presenta se desarrolló en una Unidad Educativa Fiscal del Cantón el Carmen, Comuna Unión y Progreso, en el período 2021-2022. Se realizó respondiendo a la necesidad de adentrarse en la praxis profesional de los docentes de Educación Infantil para analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos. El diseño metodológico empleado fue cualitativo y el tipo de estudio exploratorio. La muestra estuvo constituida por las tres docentes de Educación Infantil a las que se le aplicó una entrevista. Se pudo constatar que las docentes emplearon el juego, el baile y las preguntas sistemáticas como prácticas inclusivas. La aplicabilidad de estas prácticas se vio afectada por la falta de materiales, sobre todo en la virtualidad. El seguimiento y control del aprendizaje significativo se realizó con registro de asistencia, la lista de cotejo y la plataforma Carmenta.

Palabras claves: Inclusión, Aprendizaje, Diversidad.

Summary

The investigation that is presented was developed in a Fiscal Educational Unit of the Cantón el Carmen, Commune Unión and Progreso, in the period 2021-2022. It was carried out in response to the need to delve into the professional practice of Early Childhood Education teachers to analyze the incidence of good inclusive practices in the development of meaningful learning. The methodological design used was qualitative and the type of study exploratory. The sample consisted of the three Early Childhood Education teachers who were interviewed. It was found that the teachers used the game, dance and systematic questions as inclusive practices. The applicability of these practices was affected by the lack of materials,

especialmente en virtualidad. El monitoreo y control del aprendizaje significativo se realizó con el registro de asistencia, el checklist y la plataforma Carmenta.

Keywords: Inclusión, Aprendizaje, Diversidad.

Introducción

En el panorama de la educación internacional las prácticas inclusivas han llegado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Ante una población estudiantil diversa el deseo de ofrecer igualdad de posibilidades y la actitud positiva hacia la diversidad han movido voluntades y recursos para garantizar el acceso, aumentar la participación y las oportunidades de aprendizaje para todos por igual. En este escenario inclusivo se abordan adecuadamente las diferentes necesidades individuales de enseñanza y aprendizaje de los niños y adolescentes en situaciones de marginación y vulnerabilidad (Marca & Orellana, 2021).

El nivel inicial como oferta de estudios debe cumplir con las normativas de la educación inclusiva. Esta enseñanza hace un reconocimiento a la inclusión, la prevención y la eliminación de la desigualdad en grupos diversos. Al formar a los niños y niñas en sus primeras edades, asume una etapa de desarrollo con alta diversidad donde los principios de la educación inclusiva cobran importancia (Delgado, et al., 2021).

La Educación Inicial es reconocida por el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) como “el proceso de acompañamiento al desarrollo integral de niños y niñas menores de 5 años, y tiene como objetivo potenciar su aprendizaje y promover su bienestar mediante experiencias significativas y oportunas que se dan en ambientes estimulantes, saludables y seguros” (p. 1).

La educación inicial (EI) como parte de la comunidad educativa enfrenta desde el 2020 los cambios hacia la modalidad virtual que se han experimentado ante la presencia de la pandemia COVID 19. La nueva virtualidad trae consigo la desigualdad en cuanto al acceso tecnológico pues no todas las familias tienen las condiciones económicas favorables para

garantizar la conectividad, dispositivos tecnológicos o un espacio en sus hogares para que sus hijos desarrollen su proceso de aprendizaje.

Este contexto ha sido complicado sobre todo para niños de 3 a 5 años y sus docentes lo que ha afectado el desarrollo del aprendizaje significativo pese a todos los esfuerzos. La situación descrita invita a reflexionar sobre las prácticas inclusivas que han sido desarrolladas en la enseñanza inicial, tanto en la presencialidad como en la actual modalidad que demanda actividades educativas diferentes (Artunduaga, 2020).

Lo expuesto destaca la necesidad de adentrarse en la praxis profesional de los docentes de la Educación infantil para analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos realizados por los docentes de Educación Infantil. Para cumplir este propósito la investigación parte de determinar cuáles son las prácticas inclusivas presentes en la praxis profesional, para luego determinar el nivel de aplicabilidad de estas prácticas inclusivas. Finalmente se establece la metodología de registro y seguimiento a la concreción de aprendizajes significativos que aplican las docentes de EI con sus estudiantes.

Metodología y materiales

En la investigación se empleó una metodología cualitativa y el estudio realizado fue de tipo exploratorio. La muestra de esta investigación coincidió con la población y estuvo constituida por las tres docentes de educación inicial que laboran en el centro educativo fiscal de la Comuna Unión y Progreso, Cantón El Carmen. Estas educadoras trabajan en diferentes niveles de la educación inicial. La docente 1 se desempeña en el inicial uno, con niños de 3 años, paralelo A y B; la docente 2 en el inicial dos con estudiantes de 4 años paralelo A y la docente 3 en este mismo nivel, con niños de 4 años paralelo B.

Se aplicaron los métodos analítico y sintético y las técnicas de investigación bibliográfica: la lectura, los mapas conceptuales, organizadores gráficos, el resumen o paráfrasis, la observación. Además, se empleó la entrevista que es una técnica de

interrogación planificada que recopila información personal por medio de cuestionarios según criterio de Carrasco et al. (2011).

El instrumento aplicado fue la entrevista basada en un cuestionario de 12 preguntas abiertas. El trabajo de campo se realizó en tres fases: selección del centro, solicitud y recepción de la autorización para investigar y la fase de desarrollo de la entrevista: medio y recursos empleados.

Marco referencial

Las prácticas inclusivas son parte del proceso de inclusión educativa y en esta dimensión incluye todas las acciones que desarrolla el docente con la intención de brindar una educación de calidad para todos los estudiantes. Estas prácticas se adaptan al contexto y a las necesidades de los alumnos, tomando la diversidad como un valioso recurso para fortalecer el proceso de aprendizaje. Son el camino para alcanzar la calidad educativa entendiendo que para hablar de calidad en el ámbito educativo la educación debe llegar a todos por igual y esta debe ser de calidad (Marca & Orellana, 2020).

Otra definición de prácticas inclusivas y muy relacionada la anterior es la que presentan Cabellos & Sánchez (2020) al considerarlas actividades ubicadas en contextos bien definidos, lo que garantiza en gran medida su exitoso desarrollo y resultado. En ellas se ofrece una atención diferenciada a cada estudiante, no significa brindarle a todos la misma atención sino la que necesita cada uno de acuerdo con sus necesidades y capacidades. En el ámbito de la educación inclusiva una buena práctica planificada para un contexto no es replicable en otro (pp. 2-3).

Puede decirse entonces que las prácticas inclusivas requieren de cierta flexibilidad para poder aportar desde su planificación al desarrollo de positivas experiencias de aprendizaje en cada estudiante, respetando sus diferencias y admitiendo que no todos progresan de la misma manera. Es por ello tan necesario para la educación inclusiva el currículo flexible que de oportunidad de desarrollo a este tipo de prácticas y así mismo es igualmente relevante la

preparación del docente que deben a través de su desempeño garantizar el éxito de las prácticas inclusivas.

La Constitución de la República del Ecuador estableció la creación del sistema nacional, de inclusión y equidad social y en el artículo 46, numeral 3, de este documento magno se asigna al Estado la función de “adoptar medidas para que a niños, niñas, adolescentes y adultos se les entregue atención preferente para la plena integración social” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 40). En correspondencia con lo anterior, en el año 2017, se presenta en el Ecuador el nuevo Plan Nacional de Desarrollo (2017–2021), donde se proponen ejes de desarrollo cuyos objetivos tienen como eje transversal a la educación.

Con la creación del sistema nacional de inclusión y equidad social el Estado Ecuatoriano tiene una instancia que se responsabiliza directamente del diagnóstico de las realidades existentes en las comunidades y territorios. A través de este organismo se ofrece la atención prioritaria para garantizar la inclusión social y total integración de los ciudadanos. El accionar de este sistema de inclusión se basa en dar cumplimiento a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo que se actualiza cada cuatro años. Específicamente el tema de educación es un eje transversal en este documento por tanto en él pueden encontrarse los lineamientos necesarios para la inclusión en este ámbito.

Lo expuesto motiva a las escuelas a replantearse una nueva misión, visión, valores y filosofía de la institución encaminadas a la inclusión. En este sentido Sanmartín & Zhigue, (2020) sugiere un grupo de acciones que deberían considerar los gerentes educativos desde su gestión para mejorar la inclusión en sus centros. Son siete las acciones propuestas y van desde “la capacitación de directivos y docentes sobre políticas de inclusión y pedagogía inclusiva, la creación de espacios de participación y comunicación activa, hasta involucrar a toda la comunidad en el desarrollo de procesos de inclusión educativa” (pp. 42-43).

El modelo teórico de la inclusión educativa de Echeita et al. (1995), citado por Rizzo (2020), destaca que en el aula debe hacerse presente el respeto a la diversidad y se debe propiciar el ambiente de aprendizaje inclusivo aprovechando las experiencias que se generan

con la presencia de estudiantes con diferentes características, incluso los que tienen necesidades especiales. Este modelo, señala que el nivel de inclusión debe estar reflejado desde la organización, la integración de los actores en el proceso de aprendizaje y el cumplimiento colaborativo.

Otro de los modelos de inclusión es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que tiene como objetivo reestructurar la educación proporcionando herramientas y un marco conceptual que facilita la adaptación de diseños curriculares que hasta la fecha han sido rígidos. Con su aplicación es posible cambiar las prácticas educativas, identificar barreras al aprendizaje y promover una enseñanza inclusiva. A través de este se pueden plantear nuevos objetivos, formas de evaluación y nuevas metodologías y recursos didácticos que toman en cuenta las diferentes capacidades y necesidades en los grupos de clase (Pastor, 2019).

Un enfoque de inclusión educativa es el aprendizaje sostenible que se proyecta en busca de una sociedad equitativa y justa, dotando a los docentes de los métodos y recursos didácticos necesarios para enseñar a la totalidad de los estudiantes de manera sostenible, con conocimientos de valor y actualizados, en un ambiente positivo e inclusivo. Es preciso destacar que el aprendizaje sostenible se proyecta en tres dimensiones: aprendizaje para todos, enseñanza significativa y aprendizaje perdurable. Se materializa en la práctica educativa que de manera efectiva se proyecta en el aula y su objetivo es actuar en función de las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes en su trayectoria escolar para así prepararlos para la vida (Graham et al., 2015).

Para gestionar el aprendizaje sostenible se debe partir de ofrecer oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos por igual. En la enseñanza se debe considerar que el aprendizaje sostenible y la aspiración de un mundo sostenible, dependen unos de otros y debe integrarse en las prácticas cotidianas con niños desde las primeras edades. En los planes de estudio se deben incluir habilidades para aprender a aprender. Estas incluyen la autorreflexión de los niños sobre qué aprender y cómo deben hacerlo. Partiendo de esto es que el infante modifica el esfuerzo y se motiva por participar en la construcción de su propio

aprendizaje, acercando de esta manera al principio de sostenibilidad (Samuelsson & Park, 2017)

Resultados

A.1.5. ¿Existe una buena colaboración entre Ud. y las familias? (antes y después)

Las docentes entrevistadas coinciden en que si han recibido el apoyo de los padres y manifiestan que siempre se mantienen en comunicación con las familias de manera presencial en las reuniones y ahora en la virtualidad por medio de los medios de comunicación. Consideran que este aspecto favorece el desarrollo del aprendizaje en los niños, pues la adecuada comunicación entre padres, docentes y la comunidad en general crea un ambiente favorable para el éxito escolar y la inclusión educativa.

A.2.3. ¿Considera que cada uno de sus estudiantes tiene alguna habilidad o talento relevante?

Todas las docentes expresan que la mayoría de sus estudiantes en la presencialidad mostraban habilidad para relacionarse entre ellos y para compartir equitativamente tareas y materiales en los juegos.

Dos de las docentes coincide en que todos sus estudiantes son muy diferentes y que cada uno de ellos tiene diferentes habilidades que les permiten adquirir de una mejor manera su aprendizaje. En la modalidad virtual que se ha empleado en este período de aislamiento varios alumnos han desarrollado habilidades en el uso de las tecnologías sin que su escasa edad sea un impedimento.

La docente 1 manifiesta que sus alumnos tienen dificultades en el aprendizaje que fueron diagnosticadas desde la presencialidad y con la nueva modalidad virtual ha aumentado esta problemática no porque le falten habilidades o talentos sino porque no cuentan con el material necesario para desarrollar de una mejor manera su aprendizaje. Por este motivo ella ha tenido que crear materiales adaptados a la necesidad de los estudiantes.

A.2.5. ¿Qué acciones ha implementado para eliminar las barreras del aprendizaje?

Todas las docentes manifiestan que eliminan las barreras del aprendizaje que puedan surgir en la virtualidad entregando fichas semanales en las zonas que no tienen conectividad, realizando visitas a los domicilios. De esta forma disminuyen la complejidad del proceso para que pueda ser comprendido por los padres que son un importante apoyo en la nueva modalidad. Expresan que en la presencialidad a través de las reuniones de padres y en acercamientos con los padres de manera individual se ponían al tanto de las necesidades de los estudiantes y también informaban a los familiares como iba el progreso de los niños para juntos eliminar barreras.

Las docentes que trabajan con los niños de 4 años (D3 y D4) expresan que las estrategias de aprendizaje que aplicaban en la presencialidad para eliminar barreras antes de la pandemia no todas han podido ser adaptadas a la educación virtual. En esta nueva modalidad han tenido que desarrollar el proceso de enseñanza utilizando diferentes acciones o medios tecnológicos que no siempre son los más apropiados para la edad de los niños, pero siempre buscan herramientas tecnológicas que estén al alcance de las familias.

Sin embargo la docente 1 manifiesta que si desarrolla acciones y técnicas sencillas adaptadas al estudiante y a las posibilidades de las comunidades y familias. A diferencia de las otras docentes está destaca que en las visitas domiciliaria entrega a los familiares materiales físicos adquiridos o elaborados por ella para ayudar a los niños en su progreso pues son muy pequeños. Expresa que aunque en la zona donde imparte clases se dificulta mucho realizar las video llamadas por falta de conectividad esto no limitó su trabajo pues se apoyó del WhatsApp y por este medio implemente videos explicando ciertas actividades, empleo audios, videos educativos, imágenes informativas.

C.1.1. ¿Considera la diversidad de sus estudiantes en la planificación de las clases?

Todas las docentes expresan que siempre consideran la diversidad en su planificación de clase y que la junta académica y el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) les pide las adaptaciones curriculares porque no todos los estudiantes tienen el mismo nivel de conocimiento y habilidades para aprender. Ellas observan minuciosamente el logro de cada

niño y si alguno presentaba dificultad allí utilizaba otro método para adaptarlo a la planificación para poder lograr su aprendizaje

En tiempos de pandemia han tenido que auxiliarse de los padres para el envío de las evidencias del avance de los niños en la realización de sus deberes. Al recibir los trabajos de parte de las familias los observan cuidadosamente y si notan alguna dificultad que ha podido estar provocada por las nuevas condiciones a las que se somete el proceso de enseñanza en este período de aislamiento entonces adaptan la planificación con nuevas estrategias que le permitan al niño desarrollar nuevas y positivas experiencias de aprendizaje.

C.2.4. ¿Cómo conceptualiza a la diversidad en el aula?

Todas las docentes consideran que esta conceptualización de la diversidad depende en gran medida del conocimiento de las características individuales y personal de los estudiantes y de sus familias para tomarlas en cuenta y ofrecer a todos las mismas oportunidades de aprendizaje. Expresan que antes de la pandemia empleaban la observación directa en clase para conceptualizar la diversidad y en la virtualidad que se ha puesto en práctica en tiempos de pandemia se han apoyado de las familias para esta acción.

Dos de ellas consideran que la conceptualización a la diversidad parte de las acciones que desarrollan en clase y en las de orientación y ayuda familiar que pueden guiar a los estudiantes y atender sus diferencias y necesidades individuales eliminando así barreras de aprendizaje.

La docente (D1) que trabaja con los niños de 3 años, coincide con las demás en sus criterios, pero agrega que conceptualiza a la diversidad desde la comprensión de los factores que caracterizan a los estudiantes: su cultura, su origen social, contexto familiar, su entorno, aspectos significativos de su historia personal y educativa. Es entonces a través de la caracterización del grupo que conceptualiza la diversidad y le ofrece atención al eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje. Expresa que en tiempos de pandemia al realizar visitas domiciliarias ha podido tener un acercamiento a la vida familiar del estudiante lo que le permite tener una mayor conceptualización de la diversidad del grupo.

C.2.5. ¿Qué tipo de recursos emplea para apoyar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes?

Todas las docentes manifiestan que los recursos que emplean al trabajar con los estudiantes de inicial son innumerables, tanto físicos como digitales. Expresan que al realizar las actividades académicas en el aula antes de la llegada de la pandemia el empleo del juego fue fundamental. La música también fue un recurso importante porque los niños aprenden cantando y escuchando con atención. De esta forma se promueve un aprendizaje más significativo y divertido.

Con la llegada de la pandemia expresan que han tenido que ser más creativas buscando tecnologías tecnológicas que estuvieran al alcance de los niños y la familia teniendo en cuenta la disponibilidad de estos en el hogar. Se han enfrascado en mantener el juego al ser el recurso más adecuado para los niños en la etapa inicial, solo que en la virtualidad serían juegos digitales que no exigen del niño grandes conocimientos sobre el uso de la tecnología.

C.1.11. ¿Considera que las actividades académicas que los niños realizan en casa contribuyen al aprendizaje familiar?

Las docentes entrevistadas expresan que el aprendizaje que adquieren los niños siempre aporta a su familia y resulta un recurso importante para que este construya su futuro. Consideran que en el aula los niños aprender muchas cosas y desarrollan capacidades y habilidades que serán aplicadas en casa en las actividades de apoyo familiar. Expresan que las tareas deben ser bien orientadas para que se logre involucrar a la familia y esta aprenda del proceso. Manifiestan que lo aprendido también permite que el niño en un futuro aporte en mayor medida a la sociedad donde se desarrolla.

Las docentes expresan que en la modalidad virtual que se ha instaurado en el período de la pandemia las familias han tenido que tener mayor participación en el proceso de aprendizaje de los niños por convertirse en sus principales acompañantes. En este contexto de virtualidad la familia recibe mayor contribución del proceso de aprendizaje por ser partícipe. Aunque una de las docentes expresa que cuando los padres no tienen suficiente

conocimiento para apoyar a los niños en el desarrollo de las actividades en casa el infante no progreso ni tampoco recibe aprendizaje la familia

¿Qué tipo de registros utiliza para evidenciar el progreso de sus estudiantes? (antes y después)

Las docentes que trabajan con los niños de 4 años expresan que utilizan la nómina de estudiantes, registros de notas, lista de cotejo, la observación directa y la plataforma Carmenta, antes de la pandemia y en la actual virtualidad. La D3 manifiesta que con la llegada de la pandemia activó las carpetas por estudiantes pues comenzó a utilizar el portafolio digital para registrar las evidencias del progreso con videos y fotos. Mientras que la docente (D1) que trabaja con los estudiantes más pequeños solo trabaja con la lista de cotejo y la plataforma Carmenta donde registra cada destreza lograda por el niño o niña. Esta docente expresa que en la virtualidad se ha apoyado de los padres de familia para observar el progreso de los niños, ellos le envían videos y fotos de las actividades, es ahí cuando ella evalúa y registra el progreso de cada estudiante.

¿Qué actividades desarrolla para reforzar el aprendizaje en sus niños? (antes y después)

Dos de las docentes entrevistadas manifiestan que la jornada presencial siempre lo hacía iniciando la clase recordando el tema del día anterior los niños participaban dando sus lluvias de idea y allí se percataban del logro de aprendizaje que cada estudiante había alcanzado en el tema desarrollado. En tiempo de pandemia refuerzan el aprendizaje con videos explicativos de cada actividad que se orienta para realizar en clases, juegos didácticos, recursos de audio visuales y fichas pedagógicas que llevan detalladamente todo el proceso a seguir de las tareas.

La docente que trabaja con los niños de 3 años expresa que tanto en el aula como en la virtualidad desarrolla diversas actividades con la finalidad de reforzar el aprendizaje. Entre ellas se encuentran la orientación de tareas o ejercicios con el apoyo de recursos como: videos, juegos, cuentos, entre otros. La educadora manifiesta que estos recursos permiten

que el proceso de aprendizaje avance y se logren resultados positivos en los estudiantes tomando en cuenta la diversidad.

C.1.6. ¿Considera que la evaluación motiva nuevos logros de aprendizaje?

Todas las docentes entrevistadas consideran que tanto en el aula como en las clases virtuales la evaluación permite conocer el nivel de logro de los estudiantes. En función de estos resultados plantean nuevas formas de enseñar que sean motivadoras para los estudiantes. Expresan que siempre toman como punto de partida las actividades que hasta la fecha han realizado en la práctica docente.

Coinciden en que en el nivel inicial con frecuencia se emplea la observación para realizar la evaluación y este método se aplica cuando el niño realiza actividades como juegos donde deben demostrar habilidades y destrezas adquiridas en clase. Por este motivo la creen que la evaluación puede motivar nuevos logros pues permite cambiar prácticas obsoletas o poco motivadoras por nuevas estrategias de aprendizaje que si sean del agrado de los estudiantes.

La docente tres resalta la importancia de la evaluación para motivar nuevos logros de aprendizaje pues plantea que tanto en el aula como en las jornadas virtuales la evaluación es el momento adecuado para aprender a superar errores. Además agrega que a través de ella los niños pueden comprender que los elementos que componen la evaluación son controlables por ende estos pueden reconocer este momento de la clase como el espacio donde reciben reconocimiento a su esfuerzo, lo que puede ser para ellos motivador.

¿Está de acuerdo con que el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje?

Todas las docentes reconocen que el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje pues es a través de ellas que se conoce en que medida los niños logran alcanzar los objetivos de aprendizaje. Es a través de la evaluación que se identifica el nivel en el que se encuentra cada estudiante y en función de

este los docentes proyectan nuevas alternativas y estrategias para atender las necesidades de aprendizaje de cada niño y así propiciar positivas experiencias de aprendizaje.

La docente uno (D1) agrega que tomando como punto de partida la evaluación se pueden propiciar un aprendizaje más significativo y duradero. La docente tres (D3) considera que la evaluación además de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje tiene otros propósitos, uno de ellos propiciar la mejora educativa a través de la identificación de problemas y el nivel de aprovechamiento de los estudiantes.

C.1.9. ¿Qué tipo de estrategias ha desarrollado para motivar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes?

Las docentes entrevistadas han empleado los juegos lúdicos para motivar la participación y el aprendizaje tanto en el aula como en la modalidad virtual en tiempos de pandemia. La docente uno (D1) antes del período de aislamiento también realizaba paseos para que a través del contacto con la naturaleza los niños aprendieran. Manifiesta que en esta actividad establece diálogos donde los estudiantes responden preguntas mostrando lo aprendido. El baile es otra de las estrategias que emplea la docente dos (D2) para lograr la interacción entre los niños y estos pierdan el temor a participar en el proceso de aprendizaje.

A lo anterior la docente tres (D3) agrega que tanto en la jornada presencial como en la virtual se pueden aplicar las mismas estrategias, siempre teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. Expresa que además de los juegos lúdicos ha creado ambientes libres, donde fluya la comunicación, establece mecanismos de participación directa, incentive la participación de los niños en la toma de decisiones del grupo y siempre evalúa su desempeño para estimularlos por sus resultados.

Discusión

A.1.5. ¿Existe una buena colaboración entre Ud. y las familias? (antes y el después)

Las docentes entrevistadas reconocen que el vínculo de la familia escuela y comunidad crea un ambiente favorable para el éxito escolar y la inclusión educativa. Lo anterior coincide con lo expresado por Simón (2016) quien destaca que cuando colaboran unidos la escuela,

la familia y la comunidad se logra crear el contexto que mayor influencia tiene en el desarrollo y en la educación de los estudiantes, generando recursos tan valiosos que pudieran superar a cualquiera que haya sido creado por alguno de los actores de manera individual.

El resultado obtenido evidencia que las docentes desarrollan una gestión inclusiva pues coinciden con Villafuerte (2020) quien plantea que la gestión de centros inclusivos debe garantizar el vínculo de la escuela con la familia y la comunidad en el marco de sus contextos sociales y con un clima favorable.

A.2.3. ¿Considera que cada uno de sus estudiantes tiene alguna habilidad o talento relevante?

Las docentes reconocen que sus estudiantes, incluso los que tienen dificultades de aprendizaje tienen también habilidades reconocidas y las más frecuentes son la habilidad que les permite relacionarse adecuadamente y la de compartir equitativamente los materiales en el desarrollo de algún juego. Lo anterior evidencia que en el centro escolar seleccionado para la investigación se ha desarrollado en los niños habilidades características del aprendizaje sostenible según plantean Samuelsson y Park (2017).

Puede decirse que en la acción de compartir los materiales de juego entre todo por igual se van teniendo resultados satisfactorios sobre la conciencia del consumidor desde las primeras edades. También se desarrolla la habilidad asociada a las relaciones interpersonales y se promueve el trabajo en equipo que son fundamentales para alcanzar mejores resultados de aprendizaje en esta enseñanza.

A.2.5. ¿Qué acciones ha implementado para eliminar las barreras del aprendizaje?

Como se aprecia en este resultado las docentes han buscado alternativas para eliminar las barreras del aprendizaje. Primeramente se adaptaron a las realidades de cada estudiante y para ello tuvieron que realizar modificaciones en sus funciones y desempeño tal como lo reconocen Sanmartín y Zhigue (2020) quienes exponen que el primer paso para eliminar barreras de aprendizaje está en la modificación y ajuste de cada uno de sus procesos

incluyendo las modificaciones en las funciones y desempeño de los actores de la comunidad educativa.

C.1.1. ¿Considera la diversidad de sus estudiantes en la planificación de las clases?

El resultado evidencia que el nivel inicial de la Unidad Educativa seleccionada para la investigación se ajusta a lo contemplado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) pues no existe rigidez en la planificación curricular, la junta académica y el DECE exigen a las docentes realizar adaptaciones para atender la diversidad de cada grupo de clase. Las maestras realizan cambios en su planificación para atender la diversidad del grupo como lo plantea Pastor (2019); identifican barreras y como fue en el caso de la virtualidad, modifican las prácticas educativas si los estudiantes presentan dificultades. Además contemplan en la planificación nuevas estrategias de aprendizaje, plantean nuevos objetivos, formas de evaluación y nuevas metodologías y recursos didácticos que toman en cuenta las diferentes capacidades y necesidades en los grupos de clase y le permitan a los niños desarrollar nuevas y positivas experiencias de aprendizaje.

C.2.4. ¿Cómo conceptualiza a la diversidad en el aula?

Las docentes del nivel inicial relacionan a la conceptualización de la diversidad en el aula con el reconocimiento a las características individuales de cada estudiante y en función de estas eliminar barreras para ofrecer a todos las mismas oportunidades. Lo anterior está muy relacionado con la dimensión aprendizaje para todos, planteada por Pastor (2012). Esta se basa en el reconocimiento de la diversidad en los grupos heterogéneos, en la forma de deconstruir y procesar la información de cada estudiante. Además destaca que todos los estudiantes no aprenden de la misma forma, al mismo ritmo, ni con los mismos métodos.

C.2.5. ¿Qué tipo de recursos emplea para apoyar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes?

Como se aprecia las docentes emplean recursos que mantengan al estudiante participando y aprendiendo con entusiasmo, donde ellos puedan sentirse protagonistas del proceso. Puede decirse que estos recursos son adecuados para apoyar el aprendizaje de los

niños y niñas pues según plantean Zepeda et al. (2016) una de las capacidades de rendimiento que destaca el modelo ATRIO es el Aprendizaje Activo que tiene como propósito involucrar a los estudiantes de manera dinámica en la clase. Es así como se convierte en protagonistas del proceso, reflexionan sobre lo aprendido y dejan de ser solo receptores en la clase.

C.1.11. ¿Considera que las actividades académicas que los niños realizan en casa contribuyen al aprendizaje familiar?

Puede decirse que la enseñanza inicial del centro educativo seleccionado para la investigación cumple con la visión de centro inclusivo, pues con este resultado es evidente que tienen una nueva mirada sobre las prácticas en el proceso de aprendizaje siendo capaces de transmitir conocimientos a la familia como parte de la sociedad, coincidiendo con la aspiración planteada por Espaillat (2020).

¿Qué tipo de registros utiliza para evidenciar el progreso de sus estudiantes? (antes y después)

Como se aprecia las docentes de la enseñanza inicial emplean varios tipos de registros, dependiendo de la situación ya sea presencial o virtual, pero en todos los casos ajustada a las realidades y posibilidades que le ofrece el contexto donde se desarrolla el proceso. Lo anterior se corresponde con lo expresado por Sanmartín y Zhigüe (2020) quienes destacan que aunque los planes de estudio tienen ciertas obligaciones, brindan a cada Unidad Educativa la oportunidad de definir una Planificación Curricular Institucional (PCI) adecuada a la realidad de su contexto. En ello no queda excluida la forma que se emplea para registrar el progreso estudiantil de cada niño o niña, siendo esto fundamental para continuar el proceso de enseñanza de manera inclusiva, abordando las debilidades actuales de cada estudiante

¿Qué actividades desarrolla para reforzar el aprendizaje en sus niños? (antes y después)

Se pudo constatar que las docentes desarrollan diversas actividades y métodos para reforzar el aprendizaje; en todos los casos se aprecia una adecuada planificación pues toman

em cuenta a todo el alumnado, siendo consciente de que son diferentes sus aspiraciones y formas de aprender (Martín & Renauld, 2009).

C.1.6. ¿Considera que la evaluación motiva nuevos logros de aprendizaje?

Las docentes expresan que la evaluación puede motivar nuevos logros en los estudiantes pues permite cambiar prácticas obsoletas o poco motivadoras por nuevas estrategias de aprendizaje que si sean del agrado de los estudiantes. Lo anterior se corrobora con lo expuesto por Martín y Renauld (2009) cuando refieren que la evaluación por proyectos rompe los esquemas tradicionales y potencia el aprendizaje donde todos avanzan de acuerdo a sus capacidades y con un mayor número de oportunidades. Además agrega que a través de proyectos integradores se estimula el progreso desde la cooperación de los estudiantes en equipos de trabajo que traspasan con sus acciones los límites del aula llegando a la familia y a la comunidad.

¿Está de acuerdo con que el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje?

Partiendo de que la identificación de barreras muchas veces es resultado del proceso de evaluación pueden decirse que lo expresado por las docentes coincide con lo expuesto por Pastor (2019). Este autor destaca que al identificar barreras se pueden cambiar las prácticas educativas y promover una enseñanza inclusivas con nuevos objetivos, nuevas metodologías y recursos didácticos que toman en cuenta las diferentes capacidades y necesidades en los grupos de clase.

C.1.9. ¿Qué tipo de estrategias ha desarrollado para motivar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes?

Puede decirse que en el centro seleccionado para la investigación las docentes de la enseñanza inicial han cumplido su rol como pedagogas en el escenario complejo que se viven en el ámbito educativo con la presencia de la pandemia COVID 19, coincidiendo con lo expuesto por Sierra et al. (2018). Continuando con el criterio de este autor, es evidente que la actual virtualidad no ha sido un impedimento para que estas docentes desarrollen

estrategias educativas que de manera interactiva le permitan encaminar procesos inclusivos y mecanismos de participación adaptados a las realidades de cada estudiante.

Conclusiones

Las docentes emplearon tres tipos de prácticas inclusivas que se consideran adecuadas para la Educación Infantil; en ellas se destacó el juego por ser utilizado tanto en la presencialidad como en la virtualidad a través del trabajo con la plataforma tecnológica.

La aplicabilidad de las prácticas inclusivas en los grupos de Educación Infantil estuvo afectada por la falta de materiales y recursos que la escuela no pudo asegurar; mayormente en la virtualidad donde se demanda de una entrega personalizada para cada estudiante y las familias por ser de bajos recursos tampoco pudieron cubrir esta necesidad.

Se emplearon varios tipos de registros para el seguimiento y control del progreso estudiantil, tanto en la presencialidad como en la virtualidad; en ellos se destacó el registro de asistencia y el que se realiza con el empleo de la plataforma Carmenta que es el oficialmente establecido.

Las prácticas inclusivas presentes en la praxis profesional de la Educación Infantil incidieron en el desarrollo de aprendizajes significativos lo que pudo corroborarse en el análisis y discusión al contrastar los resultados de la investigación con los de otros autores con alto nivel de reconocimiento y actualización en la temática.

Recomendaciones

Se recomienda que las docentes aumenten la variedad de prácticas inclusivas incorporando por ejemplo la dramatización de historias infantiles y la pintura como práctica que permite desarrollar habilidades en los niños y expresar sus emociones.

La dirección de la escuela debe promover en los docentes y las familias la elaboración de materiales empleando recursos desechables para cubrir las carencias que obstaculizan el desarrollo efectivo de las prácticas inclusivas.

Se recomienda que en cada corte evaluativo se realice un análisis de la información que contienen los registros utilizados para ofrecer a las familias un reporte sobre el progreso académico de sus hijos.

Se recomienda a la dirección del centro socializar los resultados de esta investigación con todos los actores de la comunidad educativa de manera tal que se promueva en todos los trabajadores la práctica de la educación inclusiva.

Referencias y bibliografía

- Artunduaga, M. C. (2020). Prácticas Inclusivas Durante El Covid 19; Una Mirada Desde La Gestión Comunitaria Y Académica. Congreso Internacional de Gestión Educativa. Perú. doi:<https://doi.org/10.18800/cige2020.006>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Obtenido de 2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperarhttp://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Cabellos, N. G., & Sánchez, A. I. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1). Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11774/pr.11774.pdf
- Carrasco, Rafael Domingo Martínez. (2011). Investigación comercial Técnicas e instrumentos. Madrid: Tébar.
- Delgado, K. E., Barrionuevo, L. A., & Essomba, M. A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacios.*, 42(3), Art. 3. doi: 10.48082/espacios-a21v42v03p03
- Espaillet., C. A. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. doi:Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed>
- Graham, Berman, & Bellert. (2015). Aprendizaje Sostenible. Prácticas inclusivas para las aulas del siglo XXI. Cambridge University Press.
- Marca, M. D., & Orellana, A. P. (2020). PRÁCTICAS INCLUSIVAS DEL NIVEL INICIAL 1 Y 2 DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL "CHIQUITITOS". Universidad del Azuay, Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación, Cuenca – Ecuador.
- Marca, M. D., & Orellana, A. P. (2021). PRÁCTICAS INCLUSIVAS DEL NIVEL INICIAL 1 Y 2 DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL "CHIQUITITOS". Universidad del Azuay,

- Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación, Cuenca Ecuador. Obtenido de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/10594/1/16183.pdf>
- Martín, M. P., & Renauld, M. E. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. (I. U. Comunidad, Ed.) Salamanca, España: Colección Investigación 5. ISBN: 978-84-692-6608-3.
- Ministerio de Educación del Ecuador . (2014). Currículo Educación Inicial 2014. Quito.
- Pastor, C. A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Obtenido de <https://cursos.infoap.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/Aportaciones-del-Disenio-Universal-para-el-Aprendizaje-y-de-los-materiales.pdf>
- Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico. Revista del Consejo Escolar del Estado, 6(9).
- Rizzo, C. E. (2020). Gestión pedagógica e inclusión educativa en la Unidad Educativa Particular “Corazón de María” Guayaquil, Ecuador, 2020. Universidad César Vallejo, Escuela de Postgrado, PIURA.
- Samuelsson, I. P., & Park, E. (Agosto de 2017). How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. IJEC(49), 273–285. doi:<https://doi.org/10.1007/s13158-017-0197-1>
- Sanmartín, G. S., & Zhigue, A. R. (2020). Normativa y gestión educativa para la inclusión en Ecuador. Visión Gerencial, 19(1), 38-44. Obtenido de <http://erevistas.saber.ula.ve/visiongerencial>
- Sierra, S. M., Santos, J. O., Porras, D. A., Cruz, N. J., Torres, M. L., & Carvajal, F. A. (Enero de 2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Revista Espacios(39), 15.
- Villafuerte, F. S. (2020). Perspectivas de docentes y estudiantes en la definición de la categoría escuelas inclusivas-virtuosas. MENDIVE. Revista de Educación, 18(4), 893-909. Obtenido de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2132>
- Zepeda, S., Abascal, R., & López, E. (2016). INTEGRACIÓN DE GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE ACTIVO EN EL AULA. Ra Ximhai, 12(6), 315-325. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194022>

Referencias

- Arauz, J. A. (2016). El liderazgo en la gestión escolar, República de Ecuador. Revista Científica Dominio de la Ciencia, 2(Especial), 269-279. Obtenido de <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Artunduaga, M. C. (2020). Prácticas Inclusivas Durante El Covid 19; Una Mirada Desde La Gestión Comunitaria Y Académica. Congreso Internacional de Gestión Educativa. Perú. doi:<https://doi.org/10.18800/cige2020.006>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Obtenido de 2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperar http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Cabellos, N. G., & Sánchez, A. I. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. Educación Física y Ciencia, 22(1). Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11774/pr.11774.pdf
- Carrasco, Rafael Domingo Martinez. (2011). Investigación comercial Técnicas e instrumentos. Madrid: Tébar.
- Cervera, M. G. (1999). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente. Educar 25, 53-60.
- Cherkowski, S. (2010). Leadership for Diversity, Inclusion and Sustainability: teachers as leaders. Citizenship, Social and Economics Education, 9(1). doi:<http://dx.doi.org/10.2304/csee.2010.9.1.23>
- Cuadros, M. J., González, G. F., Bustamante, M. A., Estrada, R. J., Chirinos, J. V., & Nugent, M. A. (Agosto de 2020). GESTIÓN EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS DE PRIMARIA. GESTIÓN I+D, 58-84. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/343365196_58_58_GESTION_EDUCATIVA_Y_DESEMPENO_DOCENTE_EN_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS_INCLUSIVAS_DE_PRIMARIA_EDUCATIONAL_MANAGEMENT_AND_TEACHER_PERFORMANCE_IN_INCLUSIVE_PRIMARY_SCHOOLS
- Curieses, P. (2017). Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6(2), 63-79. doi:<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.004>

- Delgado, K. E., Barrionuevo, L. A., & Essomba, M. A. (Febrero de 2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Espacios*, 42(3). doi:10.48082/espacios-a21v42v03p03
- Delgado, K. E., Barrionuevo, L. A., & Essomba, M. A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacios.*, 42(3), Art. 3. doi: 10.48082/espacios-a21v42v03p03
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES*(8), 73-84.
- Escareño, J. R. (Junio de 2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275. doi:ISSN (impreso): 1889-4208
- Españat., C. A. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. doi:Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed>
- Fernández, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.
- González, A. O. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y postgrado* , 29(2). Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872014000200005&script=sci_arttext&lng=en
- González, A. O. (2018 a). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 15-51. Obtenido de <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/6>
- González, A. O. (2018 b). La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias (Primera edición ed.). (C. d. |, Ed.) Santiago de Chile, Chile : Ediciones CELEI.
- González, A. O. (2019). Comprensión epistemológica de la Educación inclusiva: discusiones analítico-metodológicas. *Espaço*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/29>
- González, A. O. (Junio de 2020). Nomadismo Epistemológico de la Educación Inclusiva. *Hallazgos*21, 5(2), 203-222. Obtenido de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Graham, Berman, & Bellert. (2015). *Aprendizaje Sostenible. Prácticas inclusivas para las aulas del siglo XXI*. Cambridge University Press.
- Guasp, J. J., Ramón, M. R., & Mayol, B. d. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Revista Universidad de Murcia, España. Education Siglo XXI*, 34(1), 31-50. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. En R. H. Sampieri, Metodología de la Investigación (págs. 399- 400). México: Mc Graw Hill.
- Herrera, P. P. (2020). Concepciones sobre educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes. Tesis de Mestría, Universidad de Córdoba, Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Montería – Córdoba . Obtenido de <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/4106/T.G.%20Pacheco%20Herrera%20P.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Knapper, C. (2006). Lifelong learning means effective and sustainable learning . Reasons, ideas, concrete measures. 25th International Course on vocational Training. CIEA 2006.
- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2014). Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around de word.
- Louise, O. T. (Agosto de 2017). La educación superior en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible. Revista Europea de Educación. doi:<https://doi.org/10.1111/ejed.12237>
- Marca, M. D., & Orellana, A. P. (2020). PRÁCTICAS INCLUSIVAS DEL NIVEL INICIAL 1 Y 2 DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL “CHIQUITITOS. Universidad del Azuay, Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación, Cuenca – Ecuador.
- Marca, M. D., & Orellana, A. P. (2021). PRÁCTICAS INCLUSIVAS DEL NIVEL INICIAL 1 Y 2 DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL “CHIQUITITOS”. Universidad del Azuay, Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación, Cuenca Ecuador. Obtenido de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/10594/1/16183.pdf>
- Martín, M. P., & Renauld, M. E. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. (I. U. Comunidad, Ed.) Salamanca, España: Colección Investigación 5. ISBN: 978-84-692-6608-3
- Martínez, P. N., & Sánchez, M. C. (2020). UNA ESCUELA ABIERTA A LA COMUNIDAD: EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO PRÁCTICA INTERCULTURAL INCLUSIVA. TRABAJO FINAL DE MÁSTER. Obtenido de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/191167/TFM_2020_NavarroMart%c3%adnez_Paula%20y%20SelmaSanchez_MariCarmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía Social. Educación XX1, 4(1), 93-115. doi:<http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Medina, J. E., Pulido, J. W., & Pulido, A. G. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. PANORAMA, 14(10). doi:<https://doi.org/10.15765/pnm.v14i26.1482>

- Mejias, J. (2015). Modernidad y conocimiento social. La emergencia de un discurso epistémico en América Latina. *Revista Cinta de Moebio*, 230-301. Obtenido de www.moebio.uchile.cl/54/mejia.html
- MINEDUC. (2010). Rendición de cuentas 2009: La Revolución Educativa para el Buen Vivir. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2009.pdf
- MINEDUC. (2013). Acuerdo Ministerial N° 0295-13. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf
- MINEDUC. (2014). Subsecretaria de Coordinación Educativa. Quito. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/9.1-SUBSECRETARIA-DE-COORDINACION-EDUCATIVA.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011). *MÓDULO I: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESPECIAL*. Quito: Editorial Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador . (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Ministerio de Educación. (E. d. Directivo, Productor) Recuperado el 5 de Junio de 2021, de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012.pdf
- Morales, R. A. (Abril-Septiembre de 2018). LIDERAZGO INCLUSIVO: LA IMPORTANCIA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE LA INCLUSIÓN. *IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH*, 9(16).
- Morales, R. A. (Abril-Septiembre de 2018). LIDERAZGO INCLUSIVO: LA IMPORTANCIA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE LA INCLUSIÓN. *IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH*, 9(16).
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Ocampo, A. (2018). *Epistemología de la Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura(UNESCO). (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendi*. Paris, Francia.
- Orozco, I., & Moriña, A. (Septiembre de 2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48 (3), 331-338. doi:DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>

- Palmero, M. L. (2004). LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Conference on Concept Mapping. Pamplona.
- Parés, B. R., Ríos, C. J., Martín, P. S., Estani, O., & Ortenbach, E. B. (2003). Educación de las personas con discapacidad. Recuperado el 8 de 6 de 2021, de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2993/pares.pdf
- Pastor, C. A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Obtenido de <https://cursos.infoap.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/Aportaciones-del-Disenio-Universal-para-el-Aprendizaje-y-de-los-materiales.pdf>
- Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico. Revista del Consejo Escolar del Estado, 6(9).
- Pastor, C. A., Serrano, J. M., & Río, A. Z. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria del Plan Nacional de I + D + i.
- Rivero, D. S. (2008). Metodología de la Investigación (A. Rubeira ed.). Shalom. Obtenido de <http://www.rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Rizzo, C. E. (2020). Gestión pedagógica e inclusión educativa en la Unidad Educativa Particular "Corazón de María" Guayaquil, Ecuador, 2020. Universidad César Vallejo, Escuela de Postgrado, PIURA.
- Rodríguez, G., & Ibarra, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment.: Education, Innovation. doi:DOI 10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Rodríguez, M. M. (2006). EL LIDERAZGO Y SU PAPEL EN LA CONSTRUCCIÓN DE ORGANIZACIONES EN APRENDIZAJE. Revista Costarricense de Psicología, 25(38), 11-21. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476748703006>
- Samuelsson, I. P., & Park, E. (Agosto de 2017). How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. IJEC(49), 273–285. doi:<https://doi.org/10.1007/s13158-017-0197-1>
- Sánchez, S., & Díez, E. (2019). La educación inclusiva desde el curriculum: el diseño universal para el aprendizaje. (TRANSFORMANDO LA ESCUELA: Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia ed.). Salamanca , España: Wolters Kluwer".
- Sancho, C. (agosto de 2013). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7(1), 135-149. doi:ISSN 0718-5480

- Sanmartín, G. S., & Zhigüe, A. R. (2020). Normativa y gestión educativa para la inclusión en Ecuador. *Visión Gerencial*, 19(1), 38-44. Obtenido de <http://erevistas.saber.ula.ve/visiongerencial>
- Santiso, C. (2002). Education for democratic governance: review of learning programmes. UNESCO, org. Social Sciences.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades). (2018). Examen Nacional Voluntario Ecuador 2018. Objetivos de desarrollo Sostenible. . Quito. Recuperado el 5 de Junio de 2021, de https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20119Spain_Annex_1___PLAN_DE_ACCION_AGENDA_2030_002.pdf
- Sierra, S. M., Santos, J. O., Porras, D. A., Cruz, N. J., Torres, M. L., & Carvajal, F. A. (Enero de 2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*(39), 15.
- Simón, C. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 17-22. Obtenido de www.rinace.net/rlei/
- Socorro, J. J., & Reyes, O. G. (Enero- Marzo de 2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de educación.*, 18(1), 134-154. Obtenido de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1642>
- Teruel, J. D., Company, S. G., & Ybáñez, M. T. (2014). ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA. *INFAD Revista de Psicología*, 7(1), 53-61. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791006>
- Torres, E. (2015). Gestión educativa y su relación con la práctica docente en las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno- 2014 - Perú. *Comuni@cción*, 6(1), 56-64.
- UNESCO. (1948). Declaración Mundial de los Derechos Humanos. Obtenido de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- UNESCO. (1998). Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Obtenido de https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Vásquez-Burgos, K. R., Sobarzo-Ruiz, R. A., Mansilla-Sepúlveda, J., Leiva-Moreno, G., & Monteverde-Sánchez, A. (2020). El saber pedagógico y epistémico en educación especial y su reto migratorio hacia la educación inclusiva. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.491>

- Velásquez, F. R. (2001). ENFOQUES SOBRE EL APRENDIZAJE HUMANO. Universidad Simón Bolívar, Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento.
- Velazquez, L. E., Esquer, J., Munguía, N. E., & Eraso, R. M. (2011). Sustainable learning organizations, *The Learning Organization*. EMERALD INSINGTH, 18(1), 36 - 44. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09696471111095984>
- Villafuerte, F. S. (2020). Perspectivas de docentes y estudiantes en la definición de la categoría escuelas inclusivas-virtuosas. MENDIVE. *Revista de Educación*., 18(4), 893-909. Obtenido de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2132>
- Villafuerte, F. S. (2020). Perspectivas de docentes y estudiantes en la definición de la categoría escuelas inclusivas-virtuosas. MENDIVE. *Revista de Educación*, 18(4), 893-909. Obtenido de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2132>
- Villamil, G. M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN(escuela.administración.negocio)*(81), 111-128. doi:<http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Zamora, D. (2013). Recuperado el 5 de Junio de 2021, de <http://es.slideshare.net/dazm7579/liderazgo-y-calidad-educativa>
- Zepeda, S., Abascal, R., & López, E. (2016). INTEGRACIÓN DE GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE ACTIVO EN EL AULA. *Ra Ximhai*, 12(6), 315-325. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194022>

Apéndices

Apéndice 1. Autorización e ingreso al centro educativo



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA



**MODALIDAD DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL- PRACTICUM 4**

Loja, 25 de mayo del 2021

Sr. (a)

**Rector – director de Instituciones Educativas
Mgtr. Wilsón Almagro Ortiz.**

Presente

De mi consideración:

Reciba un cordial saludo por parte de la Dirección de la Carrera de Educación Infantil, le deseo el mejor de los éxitos en sus funciones, y a la vez le expreso mis más altos sentimientos de reconocimiento y estima por su alta preparación académica y su gran espíritu de colaboración y servicio a los estudiantes de nuestra querida Universidad.

Es importante mencionar que la Universidad Técnica Particular de Loja, a través de la Carrera de Educación Infantil oferta el prácticum académico que para el presente período se denomina **Practicum 4 (Trabajo de Titulación)** opción proyecto de investigación con el tema: **“Prácticas inclusivas y su incidencia en el aprendizaje sostenible observado en la praxis profesional de los docentes de Educación Infantil”**

El mismo que tiene por objetivo el poner en contacto al estudiante de nuestra universidad con la realidad educativa ecuatoriana, a nivel institucional, local y nacional, además de la obtención del título de Licenciado en Ciencias de Educación mención en Educación Infantil.

Por lo expuesto, solicito a usted Sr. (a) Rector (a) – director (a) se autorice a **Romero Vergara Fernanda Jajaira** estudiante de la Escuela de Ciencias de la Educación mención educación Infantil portador de la CI **1310544372**, con la finalidad de que realice una encuesta al personal docente del nivel inicial, con el objetivo de analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos por los docentes de Educación Infantil con los niños de 3-5 años.

Segura de contar con la favorable atención al presente, sin otro particular me suscribo de Ud.

Atentamente,
DIOS, PATRIA Y CULTURA

Mg. Mónica Unda Costa
**DIRECTORA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INFANTIL
DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

Unidad Educativa
ANTONIO YCAZA
La B...
C...

Mgtr. Wilson Almagro Ortiz.
RECTOR

Apéndice 2. Carta de consentimiento docente

CARTA DE CONSENTIMIENTO

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por; **Fernanda Jajaira Romero Vergara**, estudiante de la Universidad Técnica Particular de Loja. La meta de este estudio es:

Analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos realizados por los docentes de Educación Infantil.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar una encuesta. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Fernanda Jajaira Romero Vergara**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es **Analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos realizados por los docentes de Educación Infantil**.

Me han indicado también que tendré que responder una encuesta, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona ni mi representado. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al correo electrónico *colocar su correo electrónico*.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al correo electrónico *colocar su correo electrónico*.

Correo institucional: fjromero7@utpl.edu.ec

Correo Personal: jajaira1981@hotmail.com

Belén Zambrano Zambrano



Nombre del Participante

Firma del Participante

30 de mayo del 2021

Lugar y fecha

CARTA DE CONSENTIMIENTO

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por: **Fernanda Jajaira Romero Vergara**, estudiante de la Universidad Técnica Particular de Loja. La meta de este estudio es:
Analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos realizados por los docentes de Educación Infantil.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar una encuesta. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Fernanda Jajaira Romero Vergara**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es **Analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos realizados por los docentes de Educación Infantil.**

Me han indicado también que tendré que responder una encuesta, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona ni mi representado. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al correo electrónico *colocar su correo electrónico*.

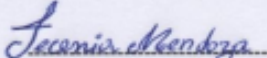
Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al correo electrónico *colocar su correo electrónico*.

Correo institucional: ffromero7@utpl.edu.ec

Correo Personal: jajaira1981@hotmail.com

Jecenia Mendoza Macias

Nombre del Participante



Firma del Participante

31 de mayo del 2021

Lugar y fecha

CARTA DE CONSENTIMIENTO

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por; **Fernanda Jajaira Romero Vergara**, estudiante de la Universidad Técnica Particular de Loja. La meta de este estudio es:
Analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos realizados por los docentes de Educación Infantil.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar una encuesta. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Fernanda Jajaira Romero Vergara**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es **Analizar la incidencia de las buenas prácticas inclusivas en el desarrollo de aprendizajes significativos realizados por los docentes de Educación Infantil**. Me han indicado también que tendré que responder una encuesta, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona ni mi representado. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al correo electrónico *colocar su correo electrónico*.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al correo electrónico *colocar su correo electrónico*.

Correo institucional: fjromero7@utpl.edu.ec

Correo Personal: jajaira1981@hotmail.com

Marlene Cevallos Andrade



Nombre del Participante

Firma del Participante

 03 de junio del 2021

Lugar y fecha

Apéndice 3. Entrevista aplicada a docentes de Educación Infantil

Estimada estudiante: El trabajo de recolección de datos se lo realiza mediante esta ficha de entrevista, en la cual Ud. formulará la pregunta a las docentes de Educación Infantil, y anotará las respuestas en el casillero correspondiente. No existen respuestas correctas ni incorrectas, pues todos los criterios luego serán contrastados con el marco teórico.

Se deben usar medios telemáticos para desarrollar esta entrevista, por ejemplo: llamada telefónica, video llamada, sesión en Zoom, entre otras.

Categorías:

A.1.5. ¿Existe una buena colaboración entre Ud. y las familias? (antes y el después)

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

A.2.3. ¿Considera que cada uno de sus estudiantes tiene alguna habilidad o talento relevante?

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

A.2.5. ¿Qué acciones ha implementado para eliminar las barreras del aprendizaje?

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

C.1.1. ¿Considera la diversidad de sus estudiantes en la planificación de las clases?

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

C.2.4. ¿Cómo conceptualiza a la diversidad en el aula?

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

C.2.5. ¿Qué tipo de recursos emplea para apoyar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes?

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

C.1.11. ¿Considera que las actividades académicas que los niños realizan en casa contribuyen al aprendizaje familiar?

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

¿Qué tipo de registros utiliza para evidenciar el progreso de sus estudiantes? (antes y después)

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

¿Qué actividades desarrolla para reforzar el aprendizaje en sus niños? (antes y después)

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

C.1.6. ¿Considera que la evaluación motiva nuevos logros de aprendizaje?

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

¿Está de acuerdo con que el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje?

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

C.1.9. ¿Qué tipo de estrategias ha desarrollado para motivar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes?

Criterios docentes 1

Criterios docentes 2

Criterios docentes 3

Tomado y adaptado de la Guía para la evaluación y mejora de la evaluación inclusiva (Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas)

Apéndice 4. Fotos de la entrevista a docentes

