



Universidad
Casa Grande



Facultad de
Ecología Humana,
Educación y Desarrollo

**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO**

**CAPACIDADES Y DIFICULTADES DE LAS
COMPETENCIAS EMOCIONALES Y LA
RELACIÓN CON LA IMPLICACIÓN EN LAS
RUTINAS ESCOLARES PARA FAVORECER LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Elaborado por:

NATALIE COSSETTINI

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciado en Educación Inicial, con mención en Psicopedagogía

Guayaquil – Ecuador

Noviembre 2019



Universidad
Casa Grande



Facultad de
Ecología Humana,
Educación y Desarrollo

**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO**

**CAPACIDADES Y DIFICULTADES DE LAS
COMPETENCIAS EMOCIONALES Y LA
RELACIÓN CON LA IMPLICACIÓN EN LAS
RUTINAS ESCOLARES PARA FAVORECER LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Elaborado por:

NATALIE COSSETTINI

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciado en Educación Inicial, con mención en Psicopedagogía

Docente Investigador
Marcela Frugone

Co – Investigador
Fresia Rodriguez

Guayaquil - Ecuador

Noviembre 2019

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo identificar la relación entre las capacidades y dificultades emocionales de niñas con NEE y su implicación en rutinas escolares.

Para determinar el nivel de capacidades y dificultades emocionales se utilizó el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) y para determinar el nivel de implicación dentro de las rutinas escolares se utilizaron grabaciones áulicas que posteriormente fueron codificadas. Para el presente estudio se seleccionó 2 instituciones educativas particulares ordinarias de la ciudad de Guayaquil, las cuales representan un 19,5% de la educación privada ecuatoriana y que regularmente no son estudiadas (Institución Nacional de Evaluación Educativa, 2018), y tres niñas con NEE. La investigación se condujo durante los meses de junio a septiembre 2019 y se realizó con el apoyo de un equipo de investigadoras de la Universidad Casa Grande y de la Universidad Católica de Valencia. Como resultado en cuanto a la relación entre las capacidades y dificultades emocionales de niñas con NEE y su implicación en rutinas escolares se evidenció que, a menores dificultades emocionales, mayor implicación en las rutinas escolares observadas.

Palabras claves: Implicación, capacidades y dificultades emocionales, entornos naturales, inclusión educativa, necesidades educativas especiales (NEE)

Abstract

This research aims to identify the relationship between the emotional abilities and difficulties of girls with SEN and their involvement in school routines.

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) was used to determine the level of emotional abilities and difficulties, and classroom recordings were used to determine the level of engagement within school routines.

For the present study, two ordinary private educational institutions were selected in the city of Guayaquil, which represent 19.5% of Ecuadorian private education and which are not regularly studied (National Institution for Educational Evaluation, 2018), and three girls with SEN. The research was conducted from June to September 2019 with the support of a team of researchers from Universidad Casa Grande University and the Universidad Católica of Valencia. As a result of the relationship between the emotional strengths and difficulties of girls with SEN and their involvement in school routines, it became evident that the less emotional difficulties, the greater the involvement in school routines observed.

Key words: engagement, emotional strength and difficulties, natural environments, inclusive education, special education needs.

Tabla de Contenidos

Introducción	9
Revisión de Literatura / Marco teórico.....	15
Desarrollo infantil.....	15
Entornos naturales	16
Inclusión Educativa	18
Competencias emocionales	19
SDQ (Strengths and difficulties questionnaire).....	22
Implicación o “Engagement”	23
Enseñanza incidental	24
Estado del arte	27
Objetivos	29
Objetivo General	29
Objetivos Específicos	29
Metodología	29
Descripción general.....	29
Diseño metodológico.....	31
Conceptualización y operacionalización de las variables	31
Muestra y acceso	32
Principios éticos	35
Descripción del lugar y temporalidad	36
Instrumentos y técnicas	36
Plan de trabajo de campo.....	40
.....	41
Procedimiento de análisis de datos.....	42
Resultados.....	46

Discusión de resultados.....	53
Conclusiones	55
Recomendaciones	55
Referencias bibliográficas	56
Anexos	62
Anexo 1: Carta de invitación a escuela Nuestra Señora de Lourdes.....	63
Anexo 2: Carta de invitación a escuela Howard Gardner	65
Anexo 3: Carta de invitación a docentes y padres de familia	67
Anexo 4: Consentimiento informado	69
Anexo 5: Acta sobre cambio de muestra.....	70
Anexo 6: SDQ Docentes (Cuestionario de Capacidades y Dificultades Emocionales).....	71
Anexo 7: SDQ Padres (Cuestionario de Capacidades y Dificultades Emocionales)	72

Índice de Tablas

Tabla 1 Variable, conceptualización y operacionalización.....	32
Tabla 2 Escuelas participantes	34
Tabla 3 Maestras participantes.....	34
Tabla 4 Niños participantes.....	35
Tabla 5 Instrumentos de recolección de datos específicos	39
Tabla 6 Ítems del cuestionario de capacidades y dificultades emocionales por subescala.....	42
Tabla 7 Grabaciones por niña por fase de recogida de datos	44
Tabla 8 Grabaciones por niña por rutina.....	45
Tabla 9 Puntuaciones de las niñas en las subescalas del SDQ según el reporte de las madres y maestras.....	47
Tabla 10 Estadísticos descriptivos por niveles de implicación.....	50
Tabla 12 Estadísticos descriptivos por tipo de implicación.....	52

Índice de Figuras

Figura 1 Cronograma detallado del plan de trabajo de campo	41
Figura 2 Codificación de la implicación en una grabación	46

Nota introductoria

El trabajo que contiene el presente documento integra el Proyecto Interno de Investigación-Semillero *Estudio de Caso Único sobre Enseñanza Incidental para favorecer la Implicación de niños en inclusión educativa*, se desarrolla en coordinación entre un equipo de investigadoras de la Universidad Casa Grande e investigadoras de la Universidad Católica San Vicente Mártir de Valencia, España.

El estudio macro o principal de este proyecto de investigación se define como un Estudio de Caso Único que promueve la formación en enseñanza incidental a tres docentes de educación inicial de escuelas regulares que tienen niñas con necesidades educativas especiales incluidas. Se ha seleccionado el diseño experimental de diseño de caso único por cuanto es una metodología de investigación en psicología y educación especial que aporta al desarrollo de evidencia científica sobre procesos de intervención especializadas en estos campos, de acuerdo a la American Psychology Association. Del estudio principal se desprenden los siguientes estudios complementarios:

- 1.- Nivel de implicación tres niñas con discapacidad en las diferentes rutinas del aula de educación infantil según la escala STARE. Estudio descriptivo cuantitativo.
- 2.- Valoración de la implicación de las niñas desde tres perspectivas maestras, padre/madre y la implicación observada en las rutinas. Estudio descriptivo cuantitativo
- 3.- Valoración del cambio de la enseñanza incidental de los maestros tras una jornada de formación [línea Base 1(antes de la formación) vs. Intervención 1 (después de la intervención)]. Estudio cuasiexperimental mixto
- 4.- Mejoramiento de la implicación de tres niñas con discapacidad tras una intervención con enseñanza incidental. Análisis del Estudio de Caso Único.

5.- Definición de perfil de desarrollo y su relación con la implicación. Análisis relaciones de la prueba de desarrollo ASQ-3, prueba CEQ, y la escala de valoración de implicación STARE

6.- Relación entre capacidades y dificultades emocionales e implicación en las rutinas. Estudio relacional de aplicación de prueba SDQ y grabaciones de aula.

El proyecto se inscribe dentro de la línea de investigación Educación y Contextos de la Universidad Casa Grande. Las investigadoras de la UCG participantes son Marcela Frugone J, Fresia Rodríguez y María del Carmen Barniol G. De parte de la Universidad Católica de Valencia participan la Dra. Catalina Morales-Murillo y la Dra. Claudia Escorcía-Mora.

Introducción

Los centros educativos se enfrentan diariamente a una amplia gama de estudiantes, los cuales tienen necesidades educativas diferentes y ajustadas a sus propios contextos particulares. Un caso que merece especial atención es el de los niños y niñas con discapacidad. Ellos requieren de entornos inclusivos de calidad para alcanzar el proceso de enseñanza – aprendizaje y así garantizar su pleno desarrollo. Ante esta situación, los sistemas educativos deben responder con modelos de enseñanza que permitan que los estudiantes que presenten alguna discapacidad logren completar favorablemente su ciclo de aprendizaje (Luque, 2009).

En 1990, en el marco del Foro Internacional de la UNESCO en Tailandia, se propuso el concepto de *Educación para Todos*, la cual busca entre otras metas, universalizar el acceso a la educación, suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje y brindar especial atención a las necesidades de las personas con discapacidad (Pérez, Peláez y Blanco, 2017). La inclusión puede entenderse entonces como la generación de un escenario y de una interacción que fomente el respeto hacia las diferencias particulares y hacia las distintas condiciones de participación, todo esto desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades. Esta dinámica no toma en cuenta valores culturales, sexo, raza, edad o cualquier aspecto de la condición de la persona o colectivo (Soto, 2003). Así también, la literatura también muestra que, adicional a las características propias de cada niño, los factores ambientales desempeñan un papel importante en la participación de los niños con y sin discapacidad, el cual es un requisito básico para lograr la inclusión (Coelho, Cadima y Pinto, 2019). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la participación se define como la implicación de una persona en una situación determinada de la vida y que representa la perspectiva social del funcionamiento” (2011).

Así, la inclusión hace énfasis en la relación entre el estudiante y su entorno, y a la forma en que este último debió adecuarse al primero. En este sentido, la Declaración de Inclusión de la División para la Primera Infancia – DEC, la cual a su vez pertenece a la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños – NAEYC 2009 (citado por Coelho, Cadima y Pinto 2019) menciona que la participación comprende enfoques de instrucción e intervención de alta calidad diseñados para promover la implicación y el sentido de pertenencia de los niños en sus entornos naturales. De este modo, “la capacidad de participar socialmente desarrolla en los niños pequeños estrechas relaciones con otros, como los padres, los hermanos y los compañeros de su entorno inmediato” (OMS, 2011, p. 21). Por otro lado; Coelho, Cadima y Pinto (2019) afirman que la participación de los niños en las experiencias de la vida diaria debe ser considerada como un resultado relacionado con la calidad de las experiencias inclusivas y la participación en entornos naturales.

Dada la importancia que tiene el ambiente en el que el niño se desarrolla es importante definir aquello que se considera como el entorno natural de un niño. Este concepto puede entenderse como las actividades y rutinas de su círculo más inmediato (Snyder, Rakap y Louise, 2015), lo cual puede ejemplificarse con el hogar, la escuela y los espacios en los que se comparten dinámicas lúdicas con sus compañeros y amigos. Según el DEC (2014) las prácticas relacionadas con el ambiente abarcan el entorno físico, el entorno social (como por ejemplo las interacciones con los compañeros) y el entorno temporal (como la secuencia y duración de las actividades), los cuales están intrínsecamente ligados para los niños que tienen o corren el riesgo de tener retrasos en el desarrollo y/o discapacidades. En la misma línea, Almqvist (2006) indica que el ambiente en el que se desarrolla el niño tiene una importancia que pesa más que factores aislados como retrasos en el desarrollo.

De este modo, los distintos escenarios en los que se desarrolla una persona pueden considerarse como el ambiente ecológico de la misma, lo cual Brofenbrenner (1987) define

como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. Así, en los niveles más internos se encuentran los entornos inmediatos que contiene a la persona: su casa o la escuela (Monreal y Guitart, 2012).

En este contexto, es pertinente resaltar el enfoque de enseñanza naturalista a la educación, el cual tiene precisamente relación con los entornos naturales, aprovecha las rutinas y actividades normales de los alumnos para ofrecer oportunidades de aprendizaje, lo cual también está ajustado a sus necesidades particulares (Synder, y otros, 2015). En este sentido, este enfoque busca el desarrollo infantil mediante las estrategias que los docentes aplican en la interacción con sus alumnos y los materiales que dispone (Synder, y otros, 2015). Para expandir más sobre este tema es pertinente mencionar las principales características de la enseñanza naturalista: ocurre en contextos cotidianos y típicos de la niñez, los objetivos educacionales apuntan desarrollar las competencias que permitan al niño desenvolverse en esos contextos, cada episodio de instrucción se inicia por el adulto a partir de foco de atención o interés del niño, y los adultos que implementan la enseñanza son aquellos que interactúan regularmente con el niño (Synder, y otros, 2015).

El énfasis que el enfoque naturalista hace respecto del contexto del niño está relacionado con su objetivo: aumentar la implicación del niño en el proceso educativo (Synder, y otros, 2015). La implicación puede entenderse como “aquellas interacciones apropiadas de los niños -activas y positivas- con adultos, compañeros y materiales en sus contextos de desarrollo inmediato” (Downer, Rimm- Kaufman y Pianta, 2007; McWilliam y Bailey, 1995; Odom y Bailey, 2001; Pinto, 2006, citados por Coelho, Cadima y Pinto (2019, p.2). Por otro lado, también se la puede concebir como la cantidad de tiempo que los niños se involucran en actividades con elementos de su entorno (McWilliam y Bailey, 1995; Ridley, McWilliam y Oates, 2000, citados por Kishida y Kemp, 2014).

En relación al tema de implicación, investigadores como Coelho, Cadima y Pinto mencionan que en los entornos inclusivos y diversos factores ambientales pueden estar asociados con la implicación del niño, ya sea por el tipo de actividad, la calidad de las interacciones sociales, la accesibilidad o adecuación de los materiales, y la calidad y estilo de las interacciones docente – niño (2019).

Las interacciones en contextos naturales, también llamados procesos proximales, son mecanismos clave para el desarrollo de los niños, los cuales se desarrollan a través de las continuas interacciones con maestros, compañeros y elementos de sus entornos sociales y físicos, es por esto que el papel de la calidad del proceso escolar es particularmente relevante para el desarrollo del niño (Bronfenbrenner y Morris, 2006, citados por Coelho, Cadima y Pinto, 2019).

En el contexto de las estrategias naturalistas es importante mencionar a la enseñanza incidental, una de las primeras estrategias de este enfoque para integrar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje en las actividades diarias que comprende una interacción maestro-niño basada en la implicación existente del niño (Hart y Risley, 1975, 1978, 1980; Vygotsky, 1978 citados por Casey, McWilliam, y Sims 2012); es decir, en aquello en lo que el niño está involucrado en un momento determinado.

Así, varias investigaciones han demostrado que existe una relación entre la implicación y la enseñanza incidental. Una de ellas es la investigación de Malmskog y McDonnell (1999), en la que demostraron que el uso de la enseñanza incidental podría resultar en mejoras significativas en la cantidad de tiempo que los niños pasan activamente comprometidos con los materiales y las personas (Casey, McWilliam y Sims, 2012). Así mismo, Mahoney y Wheeden (1999) encontraron correlaciones positivas entre la implicación de los niños y el comportamiento de los maestros que responden y apoyan, mientras que con

aquellos maestros que son más directivos se encontró una correlación negativa con la implicación.

Los vínculos emocionales también son cruciales para el aprendizaje, especialmente en el caso de la inclusión educativa. En este campo, algunos estudios (Grisham-Brown, Cox, Gravil, y Missall, 2010; Hestenes, Cassidy, Shim, y Hegde, 2008; Pelatti et al., 2016, citados por Coelho, Cadima y Pinto, 2019) indican que la calidad de la interacción entre el maestro y el alumno tienen mayor relevancia en las clases inclusivas que en aquellas que no lo son.

Otros estudios como el de Almqvist (2006), el de Grande y Pinto (2009), de Mahoney y Wheeden (1999) (citados por Coelho, Cadima y Pinto, 2019) revelan que el rol del docente es crucial en la promoción y fortalecimiento de la implicación de niños con discapacidades, ya que estos infantes necesitan más apoyo para obtener y mantener una implicación positiva. La participación del adulto, en este caso el docente, es de gran importancia ya que las investigaciones han demostrado que la implicación de los niños puede variar durante el día y entre actividades, por lo cual los docentes cumplen el papel de agentes reguladores que verifican que sus alumnos estén implicados en cada nueva actividad; esto se puede apreciar en las investigaciones de McWilliam, Trivette y Dunst (1985), citadas por Almqvist (2006).

En consideración de lo anterior, y tomando en cuenta que son agentes claves en los entornos infantiles, es importante que “los profesionales presten servicios y apoyo en ambientes naturales e inclusivos para promover el acceso del niño y su participación en las experiencias de aprendizaje” (DEC, 2014, p.10).

Según Coelho, Cadima y Pinto (2019), el DEC (2009) considera a la participación como “un aspecto clave para la calidad de la inclusión en los entornos educativos, destacando la necesidad de acceso a un apoyo adecuado para garantizar que todos los niños participen en sus entornos físicos y sociales naturales” (2019, p.2).

El aspecto emocional que el entorno pueda brindar al estudiante fue resaltado por un estudio realizado en España, en el que se encontró una relación entre las capacidades y dificultades emocionales de los niños y las niñas, siendo los niños con mayores capacidades emocionales lo que demostraban un mayor grado de complejidad de la implicación, es decir un mayor involucramiento y concentración en las actividades que estaban realizando. En este sentido se expresa lo siguiente:

El contexto escolar adquiere también una gran relevancia de cara al análisis de diferentes tipos de dificultades y problemáticas de salud mental, puesto que en el mismo se presentan buena parte de éstas, siendo por ello un marco óptimo y clave para la detección de diferentes problemas de salud mental (Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Incausti y Riba, 2016).

En este contexto es necesario determinar si en el ámbito ecuatoriano se está fomentando un ambiente que favorezca la implicación educativa de niños y niñas con NEE. Al respecto no se han encontrado estudios que aborden este enfoque particular en el país, razón por la cual este trabajo cobra aún más importancia y relevancia, en tanto puede servir de referencia para otros profesionales.

El presente trabajo investigativo forma parte de un Estudio de Caso Único en el marco de proyecto semilleros de la Universidad Casa Grande en conjunto con la Universidad Católica de Valencia. De dicho trabajo se desprenden algunas variables que abren paso a distintos trabajos de investigación, por lo que el presente documento se va a enfocar en determinar si existe una relación entre las puntuaciones de las niñas en sus capacidades y dificultades emocionales obtenidas con el cuestionario SDQ y las puntuaciones de implicación en dos momentos de su rutina escolar obtenidas de las codificaciones de las grabaciones.

Esta investigación se realizó en la ciudad de Guayaquil y con tres niñas de entre 4 y 6 años, con necesidades educativas especiales (N.E.E) que asisten a escuelas particulares ordinarias de la ciudad. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron cuestionarios, escalas, entrevistas, y grabaciones áulicas los cuales serán detallados más adelante.

Revisión de Literatura / Marco teórico

Dado que esta es una investigación de carácter educativo, es necesario definir algunos conceptos relacionados con el objeto de estudio. Esta revisión conceptual permitirá posteriormente interpretar los resultados y servirá también para la formulación de las conclusiones.

Desarrollo infantil

UNICEF menciona que el desarrollo de los niños y niñas es un proceso dinámico en el que intervienen elementos físicos y psicosociales muy difíciles de separar entre sí (1984). Otras definiciones lo consideran como un proceso continuo de cambios, en el cual se adquieren diversas habilidades (Martins de Souza y de la Ó Ramallo Veríssimo, 2015). El desarrollo infantil “es una parte fundamental del desarrollo humano considerando que en los primeros años se forma la arquitectura del cerebro, a partir de una interacción entre la herencia genética y las influencias del entorno en el que vive el niño” (Martins de Souza y de la Ó Ramallo Veríssimo, 2015, p. 1098).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declara que “una buena base en los primeros años repercute en la edad adulta e incluso mejora el punto de partida de la generación siguiente” (2008). Esto enfatiza que el desarrollo infantil es una etapa significativa para la vida del niño, en la cual tanto su desarrollo como su crecimiento se verán

afectados por las experiencias que reciban en la primera infancia ya que éstas influyen a lo largo de su vida. El desarrollo infantil comprende varios cambios que van ocurriendo a lo largo de la vida del niño como el desarrollo físico, de lenguaje, habilidades cognitivas y habilidades socioemocionales, lo que presume que “no es un proceso lineal en el que los resultados cambian o avanzan fácilmente de una etapa a la siguiente. Más bien, el desarrollo se acelera y se desacelera en diferentes edades y etapas” (Berlinski y Schady, 2015, p.4).

Por otra parte, se debe tomar en cuenta que las etapas del desarrollo infantil pueden verse afectadas por irregularidades biológicas, lo cual puede desembocar en afectaciones irreversibles o de larga duración. Estas afectaciones del desarrollo pueden definirse como “trastornos con base neurológica que pueden afectar la adquisición, retención o aplicación de habilidades específicas o conjuntos de información. Consisten en alteraciones en la atención, la memoria, la percepción, el lenguaje, la resolución de problemas o la interacción social” (Sulkes, 2016, párr.1)

Entornos naturales

Snyder, Rakap y Louise (2015) manifiestan que los contextos o entornos naturales son las actividades, experiencias, interacciones y rutinas típicas de un niño en su ambiente más inmediato, en el cual se da un proceso de aprendizaje dado por las personas que participan en su entorno natural, sean estos los padres, madres, cuidadores, docentes o familiares. Es a través de los entornos naturales que se propician oportunidades para fomentar la participación mediante las actividades cotidianas, es por esto que proveerle al niño un ambiente en el que esté expuesto a oportunidades de aprendizaje es la base del entorno naturalista.

En esta línea, las intervenciones con niños con discapacidad deben ocurrir precisamente en los entornos naturales de los niños, por lo cual las interacciones de estos

estudiantes con sus profesores y los contenidos de estas clases se convierten en objetivos de estudio para el proceso de intervención (Coelho y Pinto, 2018).

Los entornos naturales cobran relevancia nuevamente en el tema de la participación de los niños con discapacidad. En el caso de la educación, esto puede darse en el tiempo en que los niños están en actividades que tienen lugares en contextos naturales y en el nivel de implicación mientras desarrollan actividades en esos entornos. Como ha quedado establecido anteriormente en este trabajo, los niños aprenden por proceso de proximidad, por lo que estos aspectos de participación son cruciales para el aprendizaje y desarrollo (Coelho y Pinto, 2018). La OMS manifiesta que “la capacidad de participar e interactuar socialmente desarrolla en los niños pequeños estrechas relaciones con otros, como los padres, los hermanos y los compañeros de su entorno inmediato” (2011, p. 21).

En el caso de los niños con discapacidad, la importancia de un enfoque naturalístico radica en que éstos no son restrictivos y los estudiantes se sienten cómodos en ellos. Así, este enfoque precisa considerar algunas características. La primera, que ya fue mencionada anteriormente, expresa que el aprendizaje tiene lugar en las actividades típicas y cotidianas, en las rutinas de la experiencia propia de un niño, lo cual incluye el contexto escolar. En este sentido, el contenido del aprendizaje debe enfocarse en las habilidades y capacidades que necesita obtener el niño para desenvolverse en esas actividades rutinarias. La última a considerar del enfoque naturalístico es una que fue mencionada respecto a la enseñanza incidental: la interacción debe iniciarla el niño en base a una necesidad o interés (Snyder Snyder, Rakap, Hemmeter, McLaughlin, Sandall y McLean, 2015).

Este punto se vuelve crítico si se toma en cuenta que los estudiantes con discapacidad son excluidos muchas veces de su rutinas escolares y entornos naturales para procesos de intervención aislada. Esto, a su vez también reduce la interacción con sus profesores y compañeros, lo que afectará en cambio a su nivel de implicación.

Inclusión Educativa

La literatura revisada hasta este punto evidencia la necesidad de que la educación tome las medidas necesarias para brindar a los alumnos con discapacidades las garantías para acceder a una formación de calidad. Incluir a niños con discapacidad en el sistema educativo ordinario supone cambios en el propio sistema y en las escuelas, desde cambiar la legislación a una más apropiada, mejorar las infraestructuras para que éstas sean aptas para todos, hasta la adecuada capacitación docente para promover un entorno de aprendizaje inclusivo y en igualdad (OMS, 2011).

En este sentido, es importante el concepto de inclusión educativa, el cual se puede proyectar de la siguiente manera:

La Inclusión Educativa responde a la garantía del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, permanencia, aprendizaje y culminación, de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades; reconociendo a la diversidad, en condiciones de buen trato integral y en ambientes educativos que propicien el buen vivir (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, párr. 2).

Esto implica la identificación y eliminación de barreras, es decir de todos los aspectos de la cultura y política escolar que generan exclusión, marginación o abandono escolar. Al respecto, una educación inclusiva de calidad debe generar resultados positivos para todos los niños, incluidos los que tienen algún tipo de discapacidad (Coelho, Cadima, y Pinto, 2019).

La inclusión no va dirigida únicamente a los alumnos con N.E.E asociadas o no a una discapacidad, sino a todos los alumnos en general, a los docentes, a las familias y a todos los miembros de la comunidad escolar. La escuela ha ido evolucionando hacia una escuela inclusiva cuya meta es alcanzar una educación de calidad para todos y todas (Muñoz, et al., 2004 citados por Madrid, Sánchez, García y García, 2011).

Según Belmonte (1998), citado por Madrid, Sánchez, García y García (2011), las nuevas perspectivas sobre la educación han dado lugar a un modelo más comprensivo e integrador de la escuela. No basta solo con incluir a los alumnos en centros y clases ordinarias, también es necesario que “los alumnos se sientan incluidos en la vida del aula, del centro y de la comunidad a la que pertenecen” (Arnaiz, 2000, citado por Madrid, Sánchez, García y García, 2011, p. 29).

Según Madrid, Sánchez, García y García (2011) para poder llevar a cabo prácticas inclusivas es necesario cumplir con una serie de características: considerar a todos los alumnos diferentes y con múltiples capacidades, proporcionar oportunidades para que todos logren los objetivos, adaptar los métodos y estrategias educativas a los estudiantes, considerar el progreso de cada alumno en función de sus propias capacidades, el profesorado disponga de una formación docente adecuada, plantear objetivos mínimos y comunes y objetivos individuales para cada alumno.

Competencias emocionales

Los seres humanos se desempeñan diariamente en distintos ámbitos: familiar, profesional, formal, informal, deportivo, tecnológico, económico, social, etc. Para esto empleamos aquello que se denomina como competencia, lo cual puede entenderse como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.3). Estas competencias pueden clasificarse de modo general en de tipo técnico – profesional y de tipo socio – personal. Las primeras, también llamadas funcionales, tienen que ver con procedimientos y conocimientos en relación con un determinado ámbito profesional. Esto está relacionado al saber hacer. Por otro lado, las competencias socio – personales, las cuales tienen una gran diversidad de

nombres tales como: competencias básicas, competencias genéricas, habilidades vida, competencias interpersonales, competencias sociales, competencias emocionales y competencias socio-emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Para efecto de esta investigación se las denominará competencias socioemocionales.

Las definiciones en torno a las competencias emocionales están supuestas por varias dimensiones. Según Slovey y Sluyter (1997 citados por Bisquerra y Pérez, 2017), se pueden identificar cinco dimensiones básicas: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Esto también se puede relacionar con los dominios de la inteligencia emocional de Goleman: autoconciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (Bisquerra y Pérez, 2007).

En los niños, la experiencia emocional viene dada por varios factores. En primer lugar, se encuentra la relación de apego con el cuidador o cuidadora y las relaciones con los miembros de entorno próximo, como padres y hermanos. En este sentido, las dinámicas de atención y cuidado que tenga el bebé con su madre o cuidadora serán muy determinantes. Por ejemplo, en los casos en que la madre o cuidadora responde rápida y efectivamente a las señales o llamados del bebé, este sentirá que su madre está siempre disponible y, por lo tanto, llorará menos cuando se lo deje solo; esto puede llamarse apego seguro. Sin embargo, si la calidad del apego disminuye, es decir, si la madre o cuidador no pueden brindar la misma calidad de atención y afecto, los niños pueden tornarse inquietos, desconfiados y resistentes ante quien les cuida (Pérez, 1998). “La habilidad de controlar e inhibir las propias emociones y autorregularse es crucial para que el niño aprenda a mantener la atención y a permanecer en la tarea” (Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J., Greenberg, M. y Gill, S., 2008, citado por Morales-Murillo, 2018, p.18).

A medida que el niño crece comienza a ganar experiencia en el control de sus emociones que inicialmente son incontrolables.

Seguendo a Hurlock (1978), hay cinco formas de aprendizaje que parecen influir más directamente en el desarrollo emotivo infantil: aprendizaje por ensayo y error (más influyente y frecuente en los primeros momentos, aunque no se abandona nunca; aprendizaje por imitación (se imita tanto la acción como la respuesta); aprendizaje por identificación similar a la imitación, pero más fuerte e influyente afectivamente; aprendizaje por asociación, es muy frecuente en los niños pequeños; en él, situaciones, personas, etc., que en principio no provocaban ninguna reacción emocional, lo hacen más adelante como resultado de alguna asociación; finalmente en el aprendizaje por adiestramiento, se les enseña (por la educación formal e informal, etc.) el modo de respuesta culturalmente adecuado ante una emoción dada (Pérez, 1998).

Precisamente, la educación formal juega un gran papel en el desarrollo de competencias emocionales en los niños, en tanto es el lugar en el que los niños pasan más tiempo después de su hogar. Para esto, el centro educativo debe diseñar un modelo que responda a las necesidades de los alumnos y que se base en la prevención efectiva, en el desarrollo de competencias socio – emocionales, en la disminución de los factores de riesgo y la maximización de los factores protectores (Serrano, Heras y Fernández, 2017).

Esto quiere decir que la educación emocional debe ofrecer orientaciones para que los estudiantes adquieran capacidades y habilidades sobre sus emociones y que sean capaz de valorarlas, así como también valorar las emociones de los demás. Adicionalmente, la educación emocional debe brindar un cierto grado de competencia en la regulación de las emociones y en la posterior toma de decisiones.

"El adecuado desarrollo de competencias socio-emocionales ha demostrado aumentar la implicación del niño en el aula y en las tareas educativas" (Bierman et al., 2008; Raver y Knitzer, 2002; Hemmeter, Ostrosky y Fox, 2006; Sjöman et al., 2016; citados por Morales-

Murillo, 2018, p.18). Lo cual muestra que se ha relacionado las capacidades emocionales con las interacciones que presentan los niños en el aula.

SDQ (Strengths and difficulties questionnaire)

La medición y evaluación de las competencias emocionales de los niños pueden ser abordadas a través de varios instrumentos. Entre algunos de los destacables están los cuestionarios Rutter (1967) y los pertenecientes a los del sistema ASEBA (1966), los cuales tenían algunos inconvenientes como la falta de facetas de examinación y el tiempo de administración respectivamente (Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Incausti, y Riba, 2016).

Por otro lado, el Cuestionario de Dificultades y Capacidades – SDQ (1997) presenta algunas características destacables en relación a los anteriores: la brevedad del instrumento posibilita el involucramiento sencillo de las personas y su uso en condiciones de evaluación que involucren pocos recursos temporales o económicos y; la naturaleza holística del instrumento. Esto permite la obtención de puntuaciones fiables a través de un cuestionario breve y de fácil administración, corrección e interpretación (Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Incausti, y Riba, 2016).

El cuestionario está conformado por 5 subescalas: problemas emocionales, problemas conductuales, problemas con los compañeros, hiperactividad y conducta prosocial. Algunos de los requerimientos del SDQ en lo que respecto a su formato final implican: no extender más de una página, atender un rango de edad de 4 – 17 años, tener retroalimentación de padres y profesores, atender las dificultades y fortalezas de la persona y tener el mismo número de ítems para cada sección del instrumento (Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Incausti, y Riba, 2016).

Implicación o “Engagement”

La implicación se define como "la cantidad de tiempo que los niños pasan interactuando con el medio ambiente (con adultos, compañeros o materiales) de una manera apropiada desde el punto de vista del desarrollo y del contexto" (McWilliam y Bailey, 1995; Ridley, McWilliam y Oates, 2000, citados por Kishida y Kemp, 2014, p.2). Así mismo, la implicación es considerada crucial para el desarrollo de los niños y se ve influenciada por las transacciones dinámicas que ocurren entre el niño y los componentes de su entorno diario (McWilliam y Casey, 2008, citados por Coelho, Cadima, Pinto, 2019). De este modo, la implicación puede medirse según la cantidad de tiempo en que los niños interactúan con el contexto y por la complejidad de dicha interacción, lo cual a su vez está dado por la edad, las habilidades y el contexto del niño, es decir las demandas de su rutina (Morales-Murillo, 2018).

Existen 5 grados de complejidad en la implicación (Morales-Murillo, 2018):

- *Implicación sofisticada:* es el nivel más complejo de comportamiento en el que el niño usa el juego simbólico, es persistente tras un fallo y es capaz de hablar sobre algo o alguien que no está en el contexto. Este es el nivel más abstracto.
- *Implicación avanzada:* En este nivel existe un adecuado del lenguaje para la comunicación y es capaz de crear o construir algo con una intención clara.
- *Implicación promedio:* Aquí el niño realiza una serie de comportamientos distintivos, en el contexto de punto medio de complejidad o de participación, ya que el niño toma parte en algo, pero no activamente. En este nivel existe la atención sostenida.
- *Implicación no sofisticada:* El niño se relaciona con el entorno a través de movimientos repetitivos y tiene períodos cortos de atención, lo que indica que no existe la atención sostenida.
- *No implicación:* Comportamiento inapropiado para la actividad y falta de interés.

Otro aspecto importante en este campo y que ya se mencionó en apartados anteriores, son los lazos emocionales positivos que tenga el estudiante hacia el docente o la institución. Cuando existe un lazo afectivo positivo, los estudiantes responden con mayor proactividad y su desempeño mejora notablemente. Los estudios que comparan la implicación de los niños con y sin discapacidad han encontrado que los niños con discapacidad tienden a pasar más tiempo no-implicados o muestran niveles de implicación más bajos que los que tienen sus compañeros de desarrollo típico (Eriksson, Welander & Granlund, 2007, citados por Coelho, Cadima y Pinto, 2019).

En este tema, los autores Kishida y Kemp (2006), citados por Kemp, Kishida, Carter, y Sweller (2013) llevaron a cabo un estudio en niños con discapacidad sobre las actividades en las que se implicaban, las cuales fueron calificadas acorde a las siguientes categorías: rutinas, grupos, juego libre e instrucción uno a uno. Los resultados indicaron que, en promedio los niños se encontraban más implicados en actividades de rutina, y al menos implicados en actividades de grupo (Kemp, Kishida, Carter, y Sweller, 2013).

Enseñanza incidental

La enseñanza incidental puede definirse como una estrategia que usa principios de análisis de comportamiento aplicado (ABA) para generar una estructura de aprendizaje en función de los entornos y motivaciones naturales del niño. Así, el docente sigue la guía del niño respecto a la selección de una actividad o situación para la producción del aprendizaje. Una vez que el profesor ha identificado ese punto emplea estrategias para motivar la respuesta del niño (Centro de Autismo y Discapacidades Relacionadas, 2015).

Según Hart y Risley (1978), el proceso de enseñanza incidental consta de 3 aspectos principales: la iniciación del estudiante, las consecuencias y la solicitud del docente para elaboración. La iniciación del estudiante es un proceso crítico en la enseñanza incidental. El

docente puede generar las condiciones para este aspecto, pero no puede darle comienzo por sí mismo, ya que esto depende enteramente del estudiante. Por otro lado, los maestros también pueden incidir negativamente en este punto al castigar o ignorar las iniciaciones de los alumnos. Si bien, la iniciación depende de los estudiantes, el docente también tiene un rol en su motivación u obstaculización. Así, un refuerzo importante de la iniciación incluye es la actitud positiva del docente ante lo que el estudiante tiene que decir. Las iniciaciones pueden incluir pedidos de ayuda o dudas de distinto tipo.

En este sentido, el proceso de enseñanza incidental para el docente puede delinearse de la siguiente manera (Hart y Risley, 1978):

1. *Enfoque de la atención:* El profesor le da su total atención al estudiante que inicia el contacto, lo que implica contacto visual, una actitud receptiva y amable y quizás, decir el nombre del estudiante. Esto asegura condiciones de comunicación positivas entre el estudiante y el docente.
2. *Modelar la respuesta:* La respuesta del docente ante la iniciación del estudiante incluirá un nivel de dificultad para el estudiante, de modo que no pueda determinar fácilmente la respuesta.
3. *Solicitar elaboración:* Este punto es central ya que el proceso de aprendizaje se da en este paso, en el que el docente pide al estudiante que elabore en base a la duda inicial y empleando un lenguaje asociado al tema de trabajo.
4. *Estimular:* En algunos casos, el docente puede hacer sugerencias a un estudiante que no ha respondido en el paso anterior. Esto es útil para un alumno que ha entendido la pregunta pero que necesita guía para organizar o recordar información.
5. *Instruir:* En otras ocasiones, se puede dar directamente la respuesta en los casos en que no se ha podido llegar a la respuesta. Luego de la provisión de la respuesta correcta será necesario que el estudiante la repita. Este paso se usa en casos en que la

interacción está durando demasiado o necesita ser cerrada. Sin embargo, es necesario recordar que la interacción debe cerrarse de forma positiva, para evitar frustración en el estudiante, lo cual podría afectar sus procesos de iniciación futuros.

6. *Confirmaciones*: Una vez que el estudiante ha llegado a la respuesta es necesario indicarle que se encuentra en lo correcto, lo cual le generará confianza y seguridad.

La enseñanza incidental se diferencia de la tradicional por su enfoque en el niño y sus intereses y por la iniciación que hace el estudiante. Así también, los materiales en enseñanza incidental son también seleccionados por el estudiante. En este aspecto, se pueden tomar ciertas acciones para motivar las iniciaciones de los niños: controlar el acceso a los materiales, jugar con juguetes de interés especial, generar situaciones de juego repetitivas, retener materiales necesarios para cumplir las actividades, mostrar fotografías de actividades u objetos de interés, comenzar actividades de interés y luego pausarlas y, mostrar materiales de interés a los niños (Fenske, Krantz, y McClannahan, 2001).

Las formas más comunes en las que estas acciones pueden derivar en iniciaciones de interacción por parte de los estudiantes son: solicitud de información, solicitud de ayuda, solicitud de atención y aprobación y solicitud de materiales o permiso (Hart y Risley, 1978). Es de suma importancia que el docente sepa reconocer estos momentos para que pueda adoptar la actitud apropiada.

Así, la enseñanza incidental involucra la interacción entre el docente y el niño, a partir del involucramiento existente del niño hasta ese punto, con lo cual se puede aumentar su participación o introducir comportamientos más sofisticados. De este modo, mediante la enseñanza incidental puede aumentarse el tiempo que los niños dedican a las actividades, a los materiales y a las personas (Casey, McWilliam, y Sims, 2012).

Estado del arte

En Ecuador, no existen investigaciones previas sobre enseñanza incidental e implicación, por ende, se han tomado estudios realizados en otros países como referencia para esta investigación.

El estudio sueco, realizado por Sjöman, Granlund y Almqvist (2016) denominado Procesos de interacción como factor mediador entre las dificultades de comportamiento externalizadas de los niños y su participación en la educación preescolar, buscaba descubrir la capacidad de respuesta de los maestros y la interacción de los compañeros como mediadores entre dos tipos de dificultades de comportamiento externalizantes y dos tipos de implicación en la educación preescolar, a partir de un enfoque de orientación variable, mediante un análisis de la trayectoria, analizar la relación entre las dificultades de comportamiento de los niños y su implicación.

La muestra del estudio consistió en 663 niños (340 niños y 323 niñas) entre las edades de 18 y 71 meses, e incluía tanto a los niños identificados como necesitados de apoyo especial como a los no identificados como tales. Se recabó información mediante cuestionarios sobre la implicación individual de los niños y las dificultades de comportamiento. Los resultados muestran la importancia de cómo los factores proximales dentro del microsistema funcionan como predictores mediadores para la implicación infantil entre los niños que muestran dificultades de comportamiento externalizantes (Sjöman, Granlund y Almqvist, 2016).

Se necesitan conocimientos sobre cómo debe diseñarse el apoyo especial en el preescolar para contribuir a una interacción positiva que promueva la participación de los niños. Para los niños pequeños, el no permanecer en las actividades el tiempo suficiente probablemente afecta la interacción y la implicación en mayor medida. La investigación sugiere que la interacción, maestro – niño y niño – niño deben ser estudiadas a lo largo del

tiempo, a fin de proporcionar una imagen más clara de la causalidad entre la capacidad de respuesta de los maestros, interacción de otros niños, las dificultades de comportamiento y la implicación (Sjöman, Granlund y Almqvist, 2016).

Por otro lado, un estudio de Estados Unidos realizado por Casey y McWilliam (2007), denominado: La escala STARE: Escala de Evaluación de Implicación en Rutinas para Maestros/as – STARE. Esta escala es una herramienta para recolectar las impresiones de los maestros acerca de la implicación de cada niño en cada actividad del salón de clases, de esta manera se puede buscar la forma de mejorar la implicación de cada niño. En este estudio se recabó información mediante observaciones durante 10 días consecutivos a un niño de 22 meses sin discapacidad, a un niño de 22 meses con Síndrome Down, a un niño de 31 meses con retrasos en el desarrollo y a dos gemelos de 22 meses con retrasos en el desarrollo que estaban siendo monitoreados por autismo. Se usó como recurso la STARE y para comparar los resultados la E-QUAL III. Los resultados obtenidos fueron:

- 1.- Para las actividades estructuradas, hubo un acuerdo del 100% entre (a) el orden de clasificación de los maestros y sus calificaciones STARE para cada niño y (b) el orden de clasificación de los maestros y nuestros datos de E-Qual III.
- 2.- Todos los padres estuvieron de acuerdo en que la STARE proporciona información precisa sobre la implicación de sus hijos y que la organización de la información sobre la implicación por actividad en el salón de clases era útil.
- 3.- La maestra mencionó que la STARE fue fácil de completar y fácil de entender para los padres.

En otras palabras, el uso de la STARE sugiere que la herramienta puede ser una forma útil de obtener calificaciones válidas de la implicación de los niños en las actividades de clase.

Objetivos

Objetivo General

Identificar la relación entre las capacidades y dificultades emocionales de tres niñas con NEE, con su implicación en las rutinas escolares

Objetivos Específicos

1. Describir las capacidades y dificultades emocionales de tres niñas con NEE
2. Identificar el nivel de implicación y no implicación de las 3 niñas participantes en dos momentos de su rutina escolar

Metodología

Descripción general

El proyecto de investigación Semilleros *Estudio de Caso Único sobre enseñanza incidental para favorecer la implicación de niños en inclusión educativa* se realiza en colaboración con investigadores de la Universidad Casa Grande (UCG), y un equipo de investigadores de la Universidad Católica de Valencia, el cual busca mejorar la implicación de niñas con NEE a través de la formación de docentes en enseñanza incidental. Se planteó como un Diseño de Estudio de Caso Único (ECU), el cual se define como una metodología experimental usada para evaluar relaciones causales entre intervenciones y conductas esperadas (Horner, et al., 2005 y Kazdin, 2011 citados por Wolfe, Barton y Meadan, 2019). Esta propuesta de investigación experimental (Roussos, 2007) se ha desarrollado para contribuir a la evidencia científica sobre los aportes de la enseñanza incidental, en el aumento de la implicación de los niños en las rutinas escolares.

Los diseños de Estudio de Caso Único buscan determinar un vínculo entre la investigación y la práctica clínica, por cuanto permiten establecer la validez del tratamiento en una situación controlada (Roussos, 2007).

Existen dos tipos de Diseño de Caso Único propuestos por Kazdin (2001) los cuales son: diseños experimentales de caso único y diseños observacionales de caso único (Roussos, 2007). La investigación se basa en el Diseño Experimental de Caso Único debido a que cumple con las características propuestas por el autor, las cuales son: el control de la intervención, evaluación del rendimiento a lo largo del tiempo y búsqueda de configuraciones intra-caso con el fin de obtener predicciones (Roussos, 2007). En cuanto al “control de la intervención se refiere a la manipulación de las variables independientes a través del retiro y presencia de la intervención” (Roussos, 2007, p.263), como es en este caso la enseñanza incidental. La Asociación Psicológica Americana (APA, 2006 citado por Roussos, 2007) reconoce los Diseños Experimentales de Caso Único, como un diseño útil para establecer una relación causal del individuo en su contexto (Roussos, 2007). El cual implica una intervención que se evalúa (Wolfe, Barton y Meadan, 2019), que, en el caso de investigación, lo constituye la formación a las docentes en enseñanza incidental y se establece si las docentes implementan esta estrategia educativa y los efectos en la implicación de las niñas participantes.

La propuesta metodológica del ECU ha sido desarrollada por el equipo de investigadores, de dicho trabajo se desprenden algunas variables que abren paso a distintos trabajos de investigación lo que permitió a cada tesista desarrollar un diseño metodológico específico y plantear diferentes objetivos de investigación ligados al ECU sobre Enseñanza Incidental y la Implicación en tres niñas con NEE. El presente trabajo, se enfoca en en determinar si existe una relación entre las capacidades y dificultades emocionales de las niñas

con NEE obtenidas con el cuestionario SDQ y su nivel de implicación en dos momentos de su rutina escolar obtenidas de las codificaciones de las grabaciones áulicas.

Diseño metodológico

La presente investigación se planteó como un estudio cuantitativo con alcance descriptivo que tiene como objetivo identificar la relación de las capacidades y dificultades emocionales de las niñas con NEE con su nivel de implicación en las rutinas escolares, por lo que se relacionan las puntuaciones de las niñas en el Cuestionario de Capacidades y Dificultades Emocionales (SDQ) con las puntuaciones de implicación codificadas en las grabaciones áulicas realizadas durante dos momentos de su rutina escolar.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) los estudios descriptivos permiten especificar y detallar características, propiedades y perfiles de personas o grupo de personas y cómo éstas se manifiestan en diversas situaciones o contextos. En el caso de esta investigación permite describir las capacidades y dificultades emocionales de las niñas participantes y la relación con su implicación en las rutinas escolares.

Conceptualización y operacionalización de las variables

A continuación, se plantea las variables de la investigación junto con su conceptualización y operacionalización.

Tabla 1

Variable, conceptualización y operacionalización

Variable	Conceptualización	Operacionalización	Instrumento de recolección
Competencias emocionales (Capacidades y dificultades emocionales)	Es la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007	Cinco subescalas: problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con compañeros, conducta prosocial.	SDQ (Strengths and difficulties questionnaire)
Implicación	La implicación se refiere a la interacción de los niños y las niñas con su entorno (adultos, compañeros, y materiales) de manera adecuada para la edad y nivel de desarrollo (McWilliam y Bailey, 1992).	Nueve niveles: 1. Persistencia 2. Comportamiento simbólico 3. Comportamiento codificado 4. Comportamiento constructivo 5. Comportamiento diferenciado 6. Atención sostenida 7. Comportamiento no diferenciado 8. Atención casual 9. No implicación Tipo: compañeros, adultos y materiales.	Gabraciones áulicas de rutinas escolares

Muestra y acceso

La muestra recolectada fue no probabilística (Cuesta, 2009, citado por García, 2017) ya que los sujetos fueron seleccionados en función de su accesibilidad y debían cumplir con los siguientes criterios:

- 3 niños con necesidades educativas especiales entre 4 y 6 años que se encuentren incluidos en el nivel inicial de una escuela regular

- 3 docentes de aquellos niños con formación en educación inicial que accedan a participar en la investigación

Para el acceso a la muestra una de las docentes investigadoras tomó contacto con centros educativos particulares ordinarios que realizan inclusión y consultó su disponibilidad de participar en la investigación. Es importante destacar que este tipo de representan un 19,5% de la educación privada ecuatoriana y que regularmente no son estudiados (Institución Nacional de Evaluación Educativa, 2018). El procedimiento de acceso a participar en la investigación dependió exclusivamente de los directivos de la escuela y los participantes. Dos directoras de centros educativos accedieron a participar, las mismas consultaron a las docentes de educación inicial para integrarse a la investigación, para lo que debían identificar un niño con N.E.E. en cada aula. Se pidió autorización a las familias para la participación de sus hijos. Docentes y padres de familia participantes firmaron los consentimientos informados que fueron revisados y aprobados por las instituciones educativas. En la escuela 1 se tomó contacto con dos niños de 4 y 6 años, cuyos padres autorizaron su participación en el proyecto de investigación. Sin embargo, al inicio de las grabaciones se constató que los niños tenían una asistencia irregular debido a sus condiciones de salud y falta de recursos económicos. Por ello en ese momento, se procedió a cambiar de niño participante, para poder cumplir con el número de grabaciones ya establecidas, consultando con la docente sobre otro niño con N.E.E. y señalaron a N1 quién está en inicial 1 y a N3 que está en el inicial 2. Se contactó a los padres de las niñas, quienes son gemelas, para comentarles sobre la investigación, pedirles la autorización respectiva y firmar el consentimiento. A continuación, se detalla las características de la muestra del estudio.

Tabla 2

Escuelas participantes

Código Escuela	Nivel socio – económico	Niveles	Total de estudiantes	Estudiantes por aula	Casos de inclusión	Años de la institución
UEB1	Medio - bajo	Maternal, Inicial y Escuela General Básica	59	Entre 3 y 9	23 niños	10
UEB2	Bajo	Inicial 1 a decimo de básica	192	Entre 10 y 28	10 niños	54

La UEB1 está ubicada en la Ciudadela Kennedy, y se encuentra en un contexto socio-económico medio-bajo. La misma, cuenta con niveles de Maternal, Inicial 1 y 2, y Escuela General Básica. Esta institución solicita maestra sombra o un acompañante para ayudar en el proceso de inclusión de los niños con NEE. La UEB2 se ubica en Mapasingue Oeste, la cual se encuentra en un contexto socio-económico bajo. Este plantel educativo cuenta con los niveles Inicial 1 y 2, y con todos los niveles de Escuela General Básica. Esta institución tiene algunos años trabajando en coordinación con una escuela de educación especializada que brinda asesoría en procesos de inclusión educativa.

Tabla 3

Maestras participantes

Código	Título o Profesión	Institución	Edad	Años de experiencia	Años trabajando en la institución
M1	Maestra Parvularia	UEB1	37	7	7
M2	Estudios universitarios inconclusos	UEB2	38	16	11
M3	Maestra Parvularia	UEB1	40	20	9

Tabla 4

Niños participantes

Código Niño	Edad Niño	Institución a la que pertenece	Nivel de escolaridad	Diagnóstico	Tipo de familia
N1	4	UEB1	Inicial 1	Trastorno del espectro autista	Familia Nuclear
N2	6	UEB2	Inicial 2	Síndrome de Down	Familia Nuclear
N3	4	UEB1	Inicial 2	No especificado	Familia Nuclear

La N1 y la N3 son gemelas y tienen 4 años de edad. La N1 está cursando el nivel Inicial 1, quien tiene un diagnóstico de trastorno del espectro autista, y la N3 cursando el nivel Inicial 2, a pesar de no tener ningún diagnóstico fue derivada por la directora y maestra de la escuela como una estudiante con NEE, con rasgos de trastorno del espectro autista. La N1 como parte de su proceso de inclusión educativa, tiene una maestra sombra, quien la acompaña dentro del aula durante el día. No recibe ningún tipo de terapia ni estimulación.

La N2 tiene 6 años de edad y cursa el nivel Inicial 2. Tiene síndrome de Down. Ha recibido atención en una escuela especializada desde temprana edad, en la cual ha recibido estimulación y cursó Inicial 1. En su proceso de inclusión en la UEB2, recibe acompañamiento continuo de parte de la escuela especializada, a la que aún asiste todos los lunes para complementar la educación recibida en la institución, recibe terapia física y de lenguaje. Además, realizan visitas y observaciones áulicas regulares para brindar recomendaciones.

Principios éticos

En las investigaciones cuantitativas, los sujetos que se observan o se miden, no deben ser afectados por el investigador, evitando en lo posible tendencias que puedan influir en los

resultados del estudio o interfieran en los procesos de la investigación (cita). En este caso, los procedimientos éticos fueron los siguientes:

- Se explicó a los padres, docentes y directoras el objetivo de la investigación e intervención, y la duración de las mismas.
- Se indicó que la información recogida es únicamente de fines académicos. Así mismo, se comunicó que la información recaudada y las observaciones realizadas se las manejaría con confidencialidad, manteniendo el anonimato y concluyendo con la firma de un consentimiento informado (Anexo 4).
- Con referencia al manejo y análisis de datos, se garantizó anonimato y se cambiaron los nombres de los participantes por códigos asignados para el registro de la información, manteniendo total confidencialidad.

Descripción del lugar y temporalidad

Esta investigación se realizó en la ciudad de Guayaquil en el periodo de mayo a septiembre del 2019. Se llevó a cabo en dos escuelas particulares ordinarias que tienen prácticas inclusivas, en un contexto socioeconómico medio, medio-bajo.

La UEB1 cuenta con 59 alumnos en total, con alrededor de 9 alumnos por clase, con una maestra cada una y maestras sombras en el caso que algún niño lo requiera. La UEB2 tiene 192 alumnos en total, con alrededor de 10 a 28 niños por clase, con una maestra titular y una auxiliar por cada una.

Instrumentos y técnicas

Para la recolección de datos de este estudio, se utilizaron dos instrumentos: el SDQ (Cuestionario de Capacidades y Dificultades Emocionales) y las observaciones áulicas de rutinas escolares. Previo a las observaciones áulicas se realizó una etapa de formación a las alumnas investigadoras, sobre implicación y enseñanza incidental, para asegurar la

efectividad del trabajo. Esta formación fue impartida por el equipo de investigadoras de la Universidad Católica de Valencia a través de videoconferencias.

Se realizaron grabaciones durante 15 días en un periodo de cinco semanas, en las que las tesis observaron dos momentos de la rutina escolar escogidos previamente, los cuales fueron: asamblea (momento del saludo) y la primera actividad en clase, siempre enfocando a la niña participante del estudio, de manera que se observe claramente su comportamiento, su interacción, principalmente, con la maestra, y también con sus compañeros y materiales. Cada grabación debía tener una duración de 5 minutos.

Las investigadoras de la Universidad Casa Grande (UCG) en conjunto con la investigadora de la Universidad Católica de Valencia (UCV), seleccionaron estas dos rutinas ya que se realizaban en las tres aulas y ocurrían en el mismo momento del día.

Se dieron 5 fases de grabaciones áulicas: Línea Base 1, Formación de maestras, Intervención 1, Línea Base 2, Intervención 2.

Durante una semana, se realizaron las grabaciones áulicas de la Línea Base 1. En esta etapa no se realizó ninguna formación para las maestras, con el fin de presenciar sus estrategias educativas y trabajo diario con las niñas, sin ninguna influencia. Luego de la primera etapa de grabaciones, las maestras tuvieron una formación sobre implicación y enseñanza incidental, dirigida por parte de las investigadoras españolas a través de videoconferencias, realizada en las instalaciones de la UCG. Durante dos días consecutivos, las docentes involucradas en el presente estudio pudieron conocer y ser formadas en ambos temas con la finalidad que, posteriormente, usen toda la información impartida para generar nuevas estrategias que serían de utilidad para las niñas que forman parte de la investigación. En esta formación, las maestras tuvieron un espacio para conversar sobre sus experiencias, compartir ideas y realizar preguntas sobre la enseñanza incidental y la implicación. También

se dio la apertura de un espacio de retroalimentación a través de Whatsapp, con las encargadas de la formación.

Posteriormente, se realizó una semana de grabaciones de la fase Formación 1. Y, la siguiente semana, se grabó la recolección de datos de la fase Intervención 1, en la cual las maestras debieron aplicar los conocimientos recibidos en la formación, sobre enseñanza incidental e implicación, dentro del aula de clase. Se realizaron grabaciones aúlicas durante dos semanas más para la recolección de datos de Línea Base 2 (no se aplica la enseñanza incidental) y de Intervención 2 (aplicándose la enseñanza incidental).

A continuación, se presenta una tabla con los instrumentos detallados.

Tabla 5

Instrumentos de recolección de datos específicos

Instrumento	Definición	Dirigido a	Aplicado por	Ítems	Indicadores
Cuestionario de capacidades y dificultades SDQ (Goodman, 2005)	Herramienta de screening que permite la evaluación de dificultades emocionales y comportamentales, así como del comportamiento pro social en la infancia y adolescencia, desde una perspectiva multi – informante.	Tres niñas participantes	Maestros	Presenta cinco subescalas, cuatro de ellas valoran las dificultades emocionales: Problemas emocionales (ítems 3,8,13,16,2) Problemas de conducta (ítems 5,7,12,18,2) Hiperactividad (Ítems 2,10,15,21,25) Problemas con compañeros (ítems 6,11,14,19,23) y una subescala valora las capacidades emocionales: Conducta prosocial: (Ítems 1,4,9,17,20)	Cada ítem tiene una puntuación máxima de 10. En las subescalas de dificultades emocionales las puntuaciones cercanas a 0 indican menores dificultades y puntuaciones cercanas a 10 indican mayores dificultades En las capacidades emocionales puntuaciones cercanas a 0 reflejan menores capacidades emocionales y cercanas a 10 mayores capacidades emocionales
Observaciones áulicas (Investigadoras del proyecto, 2019)	Observaciones y grabaciones de dos momentos de la rutina escolar: salud y actividad dirigida realizadas por un período de cinco semanas, tres días a la semana	Tres niñas participantes y sus tres docentes	Tesistas		Nueve niveles: 1.- Persistencia 2.- Comportamiento simbólico 3.- Comportamiento codificado 4.- Comportamiento constructivo 5.- Comportamiento diferenciado 6.-Atención sostenida 7.- Comportamiento no diferenciado 8.- Atención casual 9.- No implicación

Plan de trabajo de campo

El presente estudio se realizó en 7 fases:

- *Preparación*
- *Contacto inicial con escuelas - docentes - madres y padres*
- *Formación sobre tema y proceso de grabación:*
- *Recogida de datos e intervención:* Luego de las 5 fases de grabaciones áulicas, se planteó una entrevista ampliada de cierre con las maestras involucradas, a la cual asistieron dos de las tres, por motivos de fuerza mayor. Dentro de esta última actividad de intervención con las maestras, se pudo recopilar información significativa sobre lo que fue el proceso de formación y su incidencia.
- *Recopilación y formación de codificaciones*
- *Codificaciones y análisis de datos*
- *Escritura y entrega del documento final*

Figura 1

Cronograma detallado del plan de trabajo de campo

		Inicio: 15 de Mayo 2019		Finalización Alumnas: Octubre 2019 (entrega Trabajo Final Alumnas)				
		Proyecto de investigación: Aumento del tiempo y la complejidad de la implicación de niños y niñas con NEE a través de la enseñanza incidental						
FASES	ACTIVIDADES	Mayo 2019	Junio 2019	Julio 2019	Agosto 2019	Septiembre 2019	Octubre 2019	
PREPARACIÓN								
Conformación de equipo y revisión teórica inicial	Primera reunión para revisión de propuesta de tesis	13 al 24						
	Revisión teórica y conformación de carpeta drive	13 al 24						
CONTACTO INICIAL CON ESCUELAS - DOCENTES -PADRES Y MADRES								
Contar a los Centros	Contactar a centros	13 al 17						
	Contactar con las maestras	20 al 24						
	Maestras reciben y firman CI y PG	20 al 31						
	Padres y Madres reciben y devuelven firmado el CI y PG	27 mayo al 7 junio						
Evaluación inicial	Batería padres (ASQ, SDQ, CEQ, sociodemo niño) - EBR							
	Batería maestros (ASQ, SDQ, CEQ, STARE, sociodemo maestro)		3 al 21					
	Entrevista inicial a maestras		3 al 21					
Ingreso de datos	Crear excel para entrar los datos de los cuestionarios							
	Entrar los datos en el excel		24 al 28					
FORMACIÓN SOBRE TEMA Y PROCESO DE GRABACIÓN								
Impartir formaciones	Formación general		3 al 7					
	Formación específica sobre enseñanza incidental		10 al 14					
	Formación específica sobre implicación		10 al 14					
	Formación sobre entrenamiento a maestras		17 al 21					
	Formación en proceso de grabaciones		17 al 21					
RECOGIDA DE DATOS E INTERVENCIÓN								
Grabaciones línea base 1	veces a la semana previo a la formación docente		24 al 28					
Grabaciones formación maestras	Formación a maestras (implicación y enseñanza incidental)			8 al 12				
Grabaciones intervención 1	Grabación a las maestras cuando aplican enseñanza incidental			15 al 19				
Grabaciones línea base 2	Grabación a las maestras cuando no aplican enseñanza incidental			29 al 31				
Grabaciones intervención 2	Grabación a las maestras cuando aplican enseñanza incidental				5 al 9			
Cierre de la intervención	Entrevista ampliada de cierre					9 al 13		
RECOPIACIÓN Y FORMACIÓN DE CODIFICACIONES								
Recopilación y organización grabaciones	Grabaciones se envían tutoras tesis			24 julio al 23 agosto				
	Asignar código aleatorio a las				26 al 30			
	Crear excel para codificar				26 al 30			
	Asignar grabaciones a alumnas para				26 al 30			
Formación codificadores	Formación codificación engagement a tesisistas(implicación)					2 al 6		
	Formación codificación enseñanza a tesisistas (enseñanza incidental)					2 al 6		
Interjueces	Interjueces videos de engagement					2 al 13		
	Interjueces videos de enseñanza incidental					2 al 13		
CODIFICACIONES Y ANÁLISIS DE DATOS								
	Tesisistas codifican videos por engagement (implicación)					16 al 20		
	Tesisistas codifican videos por Enseñanza incidental					16 al 20		
	Análisis de datos					16 al 20		
ESCRITURA y ENTREGA DEL TRABAJO FINAL POR PARTE DE LAS ALUMNAS								
	Lectura y Escritura		3 junio al 31 octubre					

Procedimiento de análisis de datos

En relación al análisis de datos de la variable de Capacidades y Dificultades Emocionales, se analizaron los resultados del cuestionario SDQ.

Para valorar las capacidades y dificultades de las niñas participantes, las maestras y madres de las niñas completaron el Cuestionario de Capacidades y Dificultades Emocionales (SDQ). Esta escala cuenta con cinco subescalas. Cuatro subescalas valoran las dificultades emocionales (problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad y problemas con compañeros) y una de las subescalas valora las capacidades emocionales (conducta prosocial). Cada subescala presenta una puntuación máxima de 10. En las subescalas de dificultades emocionales las puntuaciones cercanas a 0 indican menores dificultades y puntuaciones cercanas a 10 indican mayores dificultades. En lo que se refiere a las capacidades emocionales o conducta pro social, puntuaciones cercanas a 0 reflejan menores capacidades emocionales y cercanas a 10 mayores capacidades emocionales.

La Tabla 6 presenta los ítems que corresponden a cada subescala del SDQ, tanto para la versión para el docente como para madres o padres.

Tabla 6

Ítems del cuestionario de capacidades y dificultades emocionales por subescala

Subescalas del SDQ	Ítems
Problemas emocionales	3, 8, 13, 16, 24
Problemas de conducta	5, 7, 12, 18, 22
Hiperactividad	2, 10, 15, 21, 25
Problemas con compañeros	6, 11, 14, 19, 23

Para realizar el análisis de datos de la variable de implicación, se analizaron los resultados de las codificaciones de las grabaciones áulicas.

A continuación, se detalla el proceso de codificación por parte de las tesistas. Se determinó que tres tesistas realizarían las grabaciones mientras las otras tres tesistas codificarían. Las tesistas encargadas de las grabaciones no podían codificar. De igual forma las que codificaban no podían grabar ni observar a los niños y maestras involucrados en el estudio. Esta decisión se tomó para evitar que exista un sesgo en la información.

Luego, se realizó un nuevo espacio de formación y refuerzo para las tesistas sobre la codificación de las grabaciones en enseñanza incidental e implicación. Dentro del mismo, se usaron ejemplos reales de implicación y enseñanza incidental, a través de videos que fueron codificados por la investigadora de la UCV y las tesistas, para poder llevar a la práctica los conocimientos y comenzar con el trabajo de codificación previo a los resultados.

Las investigadoras seleccionaron una muestra aleatoria de las grabaciones y colocaron códigos ciegos, para que las tesistas realicen la codificación de estas, lo que se denominó como fase de interjueces. Este ejercicio, tuvo como objetivo verificar que exista al menos un 85% de concordancia en las codificaciones, para cerciorarse de la comprensión en el tema por parte de las alumnas investigadoras. Cabe mencionar que, durante este proceso, las tesistas no tenían permitido realizar las codificaciones de forma grupal, ni hacerse entre ellas ningún tipo de consulta, ya que se buscaba evidenciar la comprensión individual. Luego de la aprobación de las codificaciones de las muestras aleatorias se asignaron a las tesistas las grabaciones respectivas para que cada una codifique.

Para el proceso de codificación de las grabaciones se utilizó un documento de Excel en donde se identificaba según códigos preestablecidos qué niña era, fase que se grababa, nombre de quién grabó, día y el momento de la rutina, por ejemplo, N1BL1NLO.

N1 = niña 1

BL1= Línea base 1

N = Natalie

L = lunes

O = asamblea o saludo

Además, se detallaba en qué nivel de implicación las niñas permanecían más tiempo, cuál fue el nivel más alto que alcanzaron en el periodo de tiempo y el tipo de implicación (material, adulto, compañeros). En cuanto a la enseñanza incidental, se buscaba identificar en periodos de 15 segundos si las maestras aplicaban la estrategia de enseñanza incidental y su duración. Para realizar esta tarea cada grabación se 5 min se dividió en segmentos de 15 segundos para su correcta codificación, en los que se determinaba si existía o no enseñanza incidental e implicación y el grado de esta.

Para el análisis de datos, una vez finalizadas las diferentes fases de intervención, se contabilizaron las grabaciones de cada niña por fase y por rutina. En base a eso, se elaboraron las siguientes tablas.

Tabla 7

Grabaciones por niña por fase de recogida de datos

	Fase				Total
	Línea Base 1	Intervención 1	Línea Base 2	Intervención 2	
N1	5	5	2	6	18
N2	6	5	6	6	23
N3	5	6	4	4	19
Total	16	16	12	16	60

Tabla 8

Grabaciones por niña por rutina

	Rutina		Total
	Actividad individual	Llegada (asamblea)	
N1	8	10	18
N2	12	11	23
N3	10	9	19
Total	30	30	60

Para determinar los niveles de implicación de las niñas en las actividades del aula, se analizaron 60 grabaciones de 5 minutos cada una. Cada grabación se dividió en intervalos de 15 segundos (20 intervalos por grabación y 1220 intervalos en total). Se excluyeron del análisis 94 intervalos de 15s en los que no se podía ver claramente lo que la niña hacía, por lo que solo se incluyó en el análisis 1126 intervalos de 15 segundos.

Para calcular el nivel de implicación en que las niñas pasaban más tiempo durante los 5 min de grabación se codificó por cada intervalo de 15 segundos el grado de complejidad de la implicación en que la niña pasaba más segundos. Asimismo, se codificó el tipo de implicación (adultos, materiales o compañeros) en que la niña pasaba más segundos. Para calcular el porcentaje de intervalos correspondientes a cada grado de complejidad de implicación y a cada tipo de implicación, se multiplicó por 100 el número de intervalos que se codificaron por cada grado de complejidad o tipo de implicación y se dividió por el número de intervalos en los que se podía ver claramente lo que la niña hacía.

Figura 2

Codificación de la implicación en una grabación

Grabación	Intervalo de tiempo	9Niveles (en el que pasa más tiempo)	9Niveles (el nivel más alto que alcanza sin importar cuanto dura)	5Niveles (este es basandose en el nivel en que pasa más tiempo)	Tipo de implicación
N516	0:00:00 a 0:15:00	No implicación	Atención casual	No implicación	No implicación
	0:15:00 a 0:30:00	No implicación	No implicación	No implicación	No implicación
	0:30:00 a 0:45:00	No implicación	Atención casual	No implicación	No implicación
	0:45:00 a 0:60:00	No implicación	Atención casual (sostenida) Casual está bien al final mira a la maestra por menos de 3s	No implicación	No implicación
	0:60:00 a 1:15:00	Atención casual	Atención sostenida	No sofisticada	Adulto
	1:15:00 a 1:30:00	No implicación	Atención casual	No implicación	No implicación
	1:30:00 a 1:45:00	No implicación	Atención casual (no implicación) No implicación la maestra la mueve pero niña no participa de ninguna manera quiere safarse e irse	No implicación	No implicación
	1:45:00 a 2:00:00	No implicación	No implicación	No implicación	No implicación
	2:00:00 a 2:15:00	No implicación	Atención casual	No implicación	No implicación
	2:15:00 a 2:30:00	No implicación	No implicación	No implicación	No implicación
*	2:30:00 a 2:45:00	Atención casual (no implicación) No implicación la maestra la mueve pero niña no participa	Atención casual	No sofisticada	Adulto
	2:45:00 a 3:00:00	No implicación	No implicación	No implicación	No implicación
	3:00:00 a 3:15:00	No implicación (sostenida) No implicación la maestra la mueve pero niña no participa	No implicación (sostenida) No implicación	No implicación (promedio) No implicación	No implicación (adulto) No implicación
	3:15:00 a 3:30:00	No implicación	Atención casual	No implicación	No implicación
	3:30:00 a 3:45:00	No implicación (sostenida) No implicación	No implicación (sostenida) No implicación	No implicación (promedio) No implicación	No implicación (material) no implicación
	3:45:00 a 4:00:00	Atención casual	Atención casual	No sofisticada	Compañero
	4:00:00 a 4:15:00	No implicación	No implicación	No implicación	No implicación
	4:15:00 a 4:30:00	No implicación	No implicación	No implicación	No implicación
	4:30:00 a 4:45:00	No implicación	Atención casual	No implicación	No implicación
	4:45:00 a 5:00:00	No implicación	Atención sostenida (casual) Casual	No implicación	No implicación

Figura 2: Excel donde se evidencia el proceso de codificación en relación a la implicación. Se observa la grabación por los intervalos de 15 segundos. Segundo, se determina el nivel en el que la niña pasa más tiempo. Tercero, se observa el grado más alto que alcanza la niña sin importar la duración. Cuarto, se determina el tipo de implicación, es decir si la niña se implicaba con adulto, materiales o compañeros.

Resultados

Para comprobar la relación entre las capacidades y dificultades emocionales de tres niñas con NEE y su implicación en rutinas escolares, a continuación, se presentan los resultados correspondientes a los objetivos de investigación:

1. Describir las capacidades y dificultades emocionales de las niñas participantes

2. Identificar el nivel de implicación y no implicación de las 3 niñas participantes en dos momentos de su rutina escolar.

3. Identificar la relación entre las capacidades y dificultades emocionales de tres niñas con NEE, con su implicación en las rutinas escolares

Tabla 9

Puntuaciones de las niñas en las subescalas del SDQ según el reporte de las madres y maestras

	Todas (N = 3)		Niña 1		Niña 2		Niña 3	
	Mín -Max	M (DT)	Mín -Max	M	Mín - Max	M	Mín - Max	M
SDQ-Maestras								
Problemas emocionales	2 - 2	2 (0)	2 - 2	2	2 - 2	2	2 - 2	2
Problemas de conducta	2 - 5	3.67 (1.53)	5 - 5	5	4 - 4	4	2 - 2	2
Hiperactividad	6 - 9	7.67 (1.53)	9 - 9	9	6 - 6	6	8 - 8	8
Problemas con compañeros	1 - 6	4 (2.67)	6 - 6	6	1 - 1	1	5 - 5	5
Comportamiento prosocial	5 - 6	5.67 (0.58)	5 - 5	5	6 - 6	6	6 - 6	6
SDQ-Madres								
Problemas emocionales	0 - 4	2.33 (2.08)	4 - 4	4	3 - 3	3	0 - 0	0
Problemas de conducta	1 - 3	1.67 (1.15)	1 - 1	1	3 - 3	3	1 - 1	1
Hiperactividad	0 - 8	5.33 (4.62)	8 - 8	8	8 - 8	8	0 - 0	0
Problemas con compañeros	0 - 6	3 (3)	6 - 6	6	3 - 3	3	0 - 0	0
Comportamiento prosocial	8 - 10	9.33 (1.15)	8 - 8	8	10 - 10	10	10 - 10	10

Nota. Mín – Max = puntuación mínima y máxima alcanzada

M = Media

DT = Desviación típica

Al considerar la puntuación media de las tres niñas en las subescalas, las maestras y madres reportaron mayores dificultades en relación con comportamientos hiperactivos. Según lo reportado por las maestras dos niñas obtuvieron puntuaciones cercanas a 10 (N1 y N3) indicando que presentaban mayores problemas en relación con la hiperactividad y la N2 obtuvo una puntuación de 6. Según lo reportado por las madres tanto la N1 como la N2 obtuvieron un puntaje de 8 en la subescala de comportamientos hiperactivos, mientras que la N3 obtuvo un puntaje igual a 0.

Según lo reportado por las maestras la N1 y N3 presentan puntuaciones de 6 y 5 respectivamente en la subescala de problemas con compañeros, mientras que la N2 presenta una puntuación de 1, lo cual indica que tiene menores dificultades con los compañeros que las otras dos niñas, mientras que los puntajes reportados por las madres de la N1, N2 y N3 son 6, 3 y 0 respectivamente. Lo que nos revela nuevamente una discrepancia entre lo reportado por las madres y maestras de las N2 y N3, existiendo una mayor diferencia en lo reportado sobre la N3.

En la subescala de problemas de conducta, según lo reportado por las maestras la N1 obtuvo una puntuación de 5, seguido por la N2 con una puntuación de 4, y la N3 con una puntuación de 2, lo que muestra que la N3 tiene menores problemas de conducta en comparación a las otras niñas. Considerando lo reportado por las madres existe una diferencia de 4 puntos en la puntuación de la N1,

En cuanto a la subescala de problemas emocionales, las tres niñas obtuvieron un puntaje de 2, lo cual indica que tienen menores dificultades en esa subescala.

Las puntuaciones en conducta prosocial reflejan capacidades medias en el contexto del aula (N1 = 5, N2 = 6, N3 = 6) según lo reportado por las maestras, y altas en el contexto del hogar, según lo reportado por las madres (N1=8, N2=10, N3=10).

A partir de las grabaciones áulicas se identificó la relación entre las capacidades y dificultades emocionales de las niñas, con el nivel de implicación o no implicación en las rutinas escolares. Se utilizó solo el cuestionario SDQ de las maestras ya que las grabaciones son del contexto educativo. Las grabaciones se llevaron a cabo durante dos momentos del día (rutinas): durante el momento de saludo o asamblea y durante una actividad individual que realizaba la niña. Se dividieron las 60 grabaciones por rutinas (Actividad Individual = 30 grabaciones y Saludo = 30 grabaciones). No se incluyeron en los análisis el comportamiento codificado y simbólico, la persistencia y la implicación compleja ya que ninguna de las niñas recibió estas puntuaciones al codificar las grabaciones.

Las siguientes tablas presentan los estadísticos descriptivos por niveles de implicación y por tipos de implicación.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos por niveles de implicación

	Todas (N = 60)		Niña 1 (n = 18)		Niña 2 (n = 23)		Niña 3 (n = 19)	
	Mín - Max	M (DT)	Mín- Max	M (DT)	Mín- Max	M (DT)	Mín- Max	M (DT)
Nueve niveles de implicación								
No implicación	0 - 100	28.55 (35.99)	11 - 100	71.31 (33.29)	0 - 30	4.24 (7.88)	0 - 83	17.48 (20.25)
Atención casual	0 - 72	19.57 (18.8)	0 - 40	9.26 (11.07)	0 - 60	19.1 (18.24)	0 - 72	29.92 (20.41)
Comportamiento no diferenciado	0 - 13	1.14 (3.12)	0 - 13	1.3 (3.82)	0 - 5	0.65 (1.72)	0 - 10	1.58 (3.75)
Atención sostenida	0 - 100	26.01 (24.21)	0 - 27	3.01 (6.77)	5 - 100	42.06 (23.06)	0 - 68	28.36 (19.1)
Comportamiento diferenciado	0 - 85	23.31 (28.14)	0 - 80	15.12 (28.85)	0 - 80	30.25 (26.51)	0 - 85	22.66 (28.67)
Comportamiento constructivo	0 - 85	1.42 (10.97)	nc	nc	0 - 85	3.7 (17.72)	nc	nc
Comportamineto codificado	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
Comportamiento simbólico	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
Persistencia	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc

Nota. nc = nivel de implicación no codificado ya que las niñas no lo presentaron.

Mín - Max = puntuación mínima y máxima alcanzada

M = Media

DT = Desviación típica

En general, las medias del porcentaje de implicación según los nueve niveles propuestos por McWilliam y de Kruif (1998) indicaron que según la media las niñas pasaban más tiempo no implicadas ($M = 28.55$), seguido por atención sostenida ($M = 26.01$) y comportamiento diferenciado ($M = 23.31$).

En el nivel más bajo de implicación, que representa a la no implicación se pudo observar que la N1 obtuvo una media de 71.31, seguida por la N2 con una media de 42.4 y por último la N3 con una media de 17.48.

En cuanto a la atención casual, que es el segundo nivel de implicación, se obtuvo una media de 9.26 en la N1, 19.1 en la N2 y 29.92 en la N3.

En el siguiente nivel de implicación, en comportamiento no diferenciado, se obtuvo una media por cada niña de $N1 = 1.3$, $N2 = 0.65$, $N3 = 1.58$, en este nivel no existe mayor diferencia entre los resultados de las tres niñas.

En el nivel de atención sostenida, la N2 obtuvo la media más alta con un puntaje de 42.06, seguido por la N3 que obtuvo una media de 28.36, mientras que la N1 alcanzó la media de 3.01. Nuevamente, este resultado puede deberse al diagnóstico de la N1 ya que es un nivel más complejo de implicación.

En cuanto al nivel de comportamiento diferenciado, la N2 obtuvo la media más alta con una puntuación de 30.25, seguido por la N3 con una media de 22.66 y la N1 con una puntuación media de 15.12.

Cabe destacar que no se llegó a codificar niveles más complejos de implicación como comportamiento constructivo, codificado, simbólico o persistencia ya que las niñas no lo presentaron.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos por tipo de implicación

	Todas (N = 60)		Niña 1 (n = 18)		Niña 2 (n = 23)		Niña 3 (n = 19)	
	Mín -		Mín -		Mín -		Mín -	
	Max	M (DT)	Max	M (DT)	Max	M (DT)	Max	M (DT)
Tipos de implicación								
Compañeros	0 - 100	33.13 (33.13)	0 - 33	5.98 (9.07)	0 - 100	50.57 (35.08)	0 - 100	37.75 (29.44)
Adultos	0 - 100	31.9 (35.82)	0 - 83	22.71 (30.43)	0 - 100	35.37 (39.37)	0 - 89	36.41 (36.28)
Materiales	0 - 100	28.39 (35.9)	11 - 100	71.03 (33.15)	0 - 30	4.02 (7.79)	0 - 83	17.48 (20.25)

Nota. nc = nivel de implicación no codificado ya que las niñas no lo presentaron.

Mín – Max = puntuación mínima y máxima alcanzada

M = Media

DT = Desviación típica

Al considerar los tipos de implicación, se puede observar que la N2 muestra una media de 50.57 en el tipo de implicación con compañeros, seguido por la N3 con una media de 37.75, y la N1 con una media de 5.98.

La implicación con adultos muestra una media similar entre la N2 y N3 con una puntuación de 35.37 y 36.41 respectivamente. La N1 indica un 22.71 como media, lo que indica una diferencia en comparación a las otras dos niñas.

En cuanto a la implicación con los materiales, se identifica una brecha más amplia entre las puntuaciones medias de cada niña. La N1 tiene una media de 71.03, N2 indica una media de 17.48, mientras que la N3 obtuvo una media de 4.02.

En general, en cuanto al tipo de implicación, se pudo observar que las niñas pasaban más tiempo interactuando con compañeros ($M = 33.13$), adultos ($M = 31.9$) y en última instancia con materiales ($M=28.39$).

Comparando los resultados de las capacidades y dificultades emocionales en relación con la implicación se puede observar que la N1 en SDQ a nivel general presenta mayores dificultades emocionales y su nivel de no implicación es 71.3, en cuanto a la N2 se evidenció que presenta menores dificultades emocionales y su nivel de implicación es de 42.06 en atención sostenida. La N3 presenta menores dificultades emocionales a nivel general y su nivel de implicación más alto es de 29.92 en atención casual. Con esto, podemos evidenciar que la niña que tiene menores dificultades emocionales presenta una mayor implicación.

Discusión de resultados

Según lo reportado en el SDQ por las madres y maestras, la puntuación media en la subescala de comportamientos hiperactivos muestra que en esta subescala las niñas presentaron mayores dificultades. Sin embargo, al tomar los resultados individuales de cada niña, se pudo identificar que existe una discrepancia significativa entre lo reportado por la madre y por la maestra de la N3. La madre puntuó esta subescala con 0 mientras que la maestra la puntuó con 8. Una de las razones de estas diferencias según Pérez (1998) se puede deber a que si la maestra o cuidador no pueden brindar la misma calidad de atención y afecto y la calidad del vínculo disminuye, los niños pueden tornarse inquietos, desconfiados y resistentes.

La N1 y la N3 presentan puntuaciones de 6 y 6 respectivamente en la subescala de problemas con compañeros, mientras que la N2 presenta una puntuación de 1, con una media global de 4 puntos entre las tres niñas, lo que significa que al estar con puntuaciones cercanas al 0 tienen menores dificultades emocionales.

En relación al segundo objetivo específico, el cual busca identificar la relación entre el nivel de implicación y no implicación de las 3 niñas, se evidencia lo siguiente:

Al considerar el nivel de no implicación, el cuál es el grado de complejidad más bajo de implicación, se pudo observar que la N1 obtuvo una media de 71.31, seguida por la N2 con una media de 42.4 y por último la N3 con una media de 17.48. Esta diferencia tan marcada en la media de las niñas podría deberse a que la N1 presenta un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, en el que se ven afectadas las habilidades sociales, ya que, según Coelho, Cadima y Pinto (2019) estudios que comparan la implicación de los niños con y sin discapacidad han encontrado que los niños con discapacidad tienden a pasar más tiempo no implicados o muestra niveles de implicación más bajos que los que tienen sus compañeros de desarrollo típico. Así mismo, en el nivel de atención sostenida, la N2 obtuvo la media más alta con un puntaje de 42.06, seguido por la N3 que obtuvo una media de 28.36, mientras que la N1 alcanzó la media de 3.01. Nuevamente, este resultado puede deberse al diagnóstico de la N1 ya que es un nivel más complejo de implicación.

En general, la media del porcentaje de implicación, evidenció que las niñas pasaban mayor tiempo no implicadas ($M = 28.55$). Estos resultados coinciden con la teoría antes mencionada por los autores Bierman et. al (2008), citados por Morales-Murillo (2018), indican que para que el niño aprenda a mantener la atención y permanezca en la tarea es crucial que aprenda la habilidad de controlar las emociones y a autorregularse.

En cuanto al tipo de implicación, se pudo observar que las niñas pasaban más tiempo interactuando con compañeros ($M=33.13$), seguido por adultos ($M=31.9$) y en última instancia con materiales ($M=28.39$). Esto podría deberse a un pobre dominio de grupo o que no existe un buen vínculo establecido por parte de las maestras, ya que, según Coelho, Cadima y Pinto (2019), diversos factores ambientales pueden estar asociados con la implicación del niño, ya sea por el tipo de actividad, la calidad de las interacciones sociales,

la accesibilidad o adecuación de los materiales, y la calidad y estilo de las interacciones docente – niño.

Conclusiones

Luego del análisis y discusión de resultados, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Se evidencia que, a menores dificultades emocionales, mayor implicación en las rutinas escolares observadas.
- A pesar de que dos de las niñas participantes tienen un diagnóstico específico, podemos inferir que el nivel de implicación de la N1 es menor debido a las mayores dificultades emocionales que presenta.
- Es evidente la necesidad de promover actividades que llamen más la atención de los niños para alcanzar un mayor nivel de implicación en las rutinas escolares.
- Los vínculos afectivos y el estilo de las interacciones docente – niño son fundamentales para que exista una mayor implicación en las rutinas escolares.

Recomendaciones

- Es recomendable profundizar en estudios sobre las capacidades y dificultades emocionales y como estas interfieren en la implicación de los estudiantes en sus rutinas escolares.
- Realizar un estudio en instituciones educativas con metodologías activas para comparar diferencias en la implicación con instituciones educativas más escolarizadas.
- Proponer esta investigación en otros contextos, con niños tengan las mismas NEE o discapacidades para poder comparar entre sí.

- Se sugiere aplicar los instrumentos de recolección de datos en tres fases de la intervención (inicio, intermedio y cierre) para obtener datos que sean comparables entre fases.
- Pese a ser incipiente, compartir estas investigaciones con la comunidad pedagógica para sensibilizar sobre el tema y la necesidad de la implicación de los estudiantes en sus rutinas escolares para garantizar una inclusión de calidad.

Referencias Bibliográficas

Almqvist, L. (2006). Patterns of Engagement of Young Children. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 65-75.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Artículo 47. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>

Asamblea Nacional del Ecuador. (25 de septiembre de 2012). Ley Orgánica de Discapacidades. Artículo 9. Recuperado de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012_leyorg.dediscapacidades_ecu.pdf

Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Banco Internacional de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/es/los-primeros-anos-el-bienestar-infantil-y-el-papel-de-las-politicas-publicas>

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Casey, A., McWilliams, R., y Sims, J. (2012). Contribuciones de la enseñanza incidental, del cociente de desarrollo y de las interacciones de los compañeros en la implicación de los niños. *Infants & Young Children*, 2, 122-135.

Centro de Autismo y Discapacidades Relacionadas. (1 de junio de 2015). Enseñanza Incidental. Florida Atlantic University. Recuperado de: <https://www.fau.edu/education/centersandprograms/card/documents/incidentalteaching.pdf>

Coelho, V., Cadima, J., y Pinto, A. (Abril, 2019). *Participación de los niños en preescolares*

inclusivos: Contribuciones de la calidad del aula y el entorno de las actividades.

Educación Temprana y Desarrollo.

Coelho, V., y Pinto, A. (2018). La relación entre el funcionamiento del desarrollo de los niños y la participación en actividades sociales en entornos preescolares inclusivos en Portugal. *Fronteras de la educación*, 3(16).

Fenske, E., Krantz, P., y McClannahan, L. (2001). Enseñanza incidental: Un procedimiento de enseñanza no discrecional. Recuperado de:
https://dddc.rutgers.edu/pdf/incidental_teaching.pdf

Gallegos, M. (2015). La educación inclusiva una respuesta a los postulados del Buen Vivir. Recuperado de:
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11031/1/La%20educacion%20inclusiva%20una%20respuesta%20a%20los%20postulados%20del%20Buen%20Vivir.pdf>

García González Luis Ángel. (2017). *Muestreo probabilístico y no probabilístico. Teoría*. Recuperado de: <https://www.gestiopolis.com/muestreo-probabilistico-no-probabilistico-teoria>

González, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. Madrid. Recuperado de:
<http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>

Hart, B., y Risley, T. (1978). Promover el lenguaje productivo a través de la Enseñanza Incidental. *Education and Urban Society*, 10(4). Universidad de Kansas.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). El proceso de la investigación

cuantitativa. *Metodología de la Investigación*. (33-57). México D.F. McGRAW-HILL.

Institución Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2018). *La Educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Recuperado de:

https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf

Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). El efecto del tipo de actividad en la participación e interacción de los niños pequeños con discapacidad en entornos de cuidado infantil inclusivo. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 134-143.

Kishida, Y., y Kemp, C. (2014). Medida de la implicación de los niños con discapacidad intelectual en los entornos de la primera infancia: Un estudio preliminar. *Revista de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo*.

Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3-4), 201-223. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>

Madrid, D., Sánchez, P., García, D., y García, M. (2011). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y Diversidad*, 5 (1), pp. 23-31.

Martins de Souza, J., y de la O Ramallo Veríssimo, M. (noviembre de 2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. *Revista Latino-Am.Enfermagem*.

Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n6/es_0104-1169-rlae-23-06-01097.pdf

McWilliam, R. (2016). *Metanoia en Atención Temprana: Transformación a un Enfoque*

- Centrado en la Familia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, 133-153.
- McWilliam, R. (2016). El modelo basado en rutinas para apoyar el habla y el lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36, 178-184.
- Ministerio de Educación. (17 de mayo de 2016). *Escuelas inclusivas*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Molina, M. (2018). La realidad de la educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Ruptura*. Recuperado de: <http://www.revistarupturas.com/la-realidad-de-la-educacion-inclusiva-en-el-ecuador.html>
- Monreal, M. y Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas desde la perspectiva Ecológica de Urie Brofenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79-92. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3972894.pdf>
- Morales-Murillo, C. P. (2018). *Estudio del engagement en el contexto educativo y su influencia en el desarrollo del niño de educación infantil (4 a 6 años)* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia, España.
- Organización de las Naciones Unidas – ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud – OMS. (22 de mayo de 2008). *Desarrollo*. Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Recuperado de: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/es/
- Organización Mundial de la Salud – OMS. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., y Riba, S. (2016). Evaluación de dificultades emocionales y comportamentales en población infanto-juvenil: el cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ). *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 14-26.
- Pérez, P. (diciembre de 1998). El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación. Madrid. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d069.pdf>
- Pérez, L., Peláez, A., y Blanco, J. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca. Recuperado de: <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2017/12/ONUn21.pdf>
- Roussos, A. (2007). El Diseño de Caso Único en Investigación en Psicología Clínica. Un vínculo entre la Investigación y la Práctica Clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVI, p. 261 - 269
- Serrano, A., Heras, D., y Fernández, M. (2017). La educación emocional en la infancia: Una estrategia inclusiva. *Aula abierta*, 46, 73-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060627>
- Sjöman, M., Granlund, M., y Almqvist, L (2016). Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behavior difficulties and engagement in preschool. *Early Child Development and Care*.
- Snyder, P., Rakap, S., Hemmeter, M., McLaughlin, T., Sandall, S., y McLean, M. (2015). Enfoques didácticos naturalistas en el aprendizaje temprano: Una revisión sistemática. *Revista de Intervención Temprana*, 37(1), 69-97. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581400.pdf>
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Sulkes, S. (agosto de 2016). Definición de los trastornos del desarrollo. *Manual MSD*.

Recuperado de: <https://www.msmanuals.com/es-ec/hogar/salud-infantil/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/definici%C3%B3n-de-los-trastornos-del-desarrollo>

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*. Recuperado de:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa

UNICEF. (1984). *El desarrollo del niño en la primera infancia*. Recuperado de:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069549_spa

UNICEF. (mayo de 2013). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)*.

Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de:

https://www.unicef.org/venezuela/spanish/EMI_2013._Ninos_con_discapacidad.pdf

Wainer, A. (2012). Estudios de Caso Único en el Campo de la Investigación Actual en

Psicología Clínica. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(2), p. 214 – 222.

Wolfe, K., Barton, E. y Meadan, H. (2019). Systematic Protocols for the Visual Analysis of

Single – Case Research Data. *Behavior Analysis in Practice* 12(2), p. 491 – 502

Yépez, M. (2018). Los retos de la docencia frente a la educación inclusiva en el Ecuador.

Espirales: revista multidisciplinaria de investigación, 2 (14). Recuperado de:

<https://revistaespirales.com/index.php/es/article/view/190/131>

Anexos

Anexo 1: Carta de invitación a escuela Nuestra Señora de Lourdes



Guayaquil, 27 de mayo del 2019

Master
Patricia Araujo
Directora
Unidad Educativa Nuestra Señora de Lourdes
Ciudad

Estimada Patricia:

Reciba cordiales saludos desde la Dirección de Investigación de la Universidad Casa Grande.

Por medio de la presente comunicación, formalizamos la invitación que hemos realizado a su comunidad educativa para participar en la investigación “*Enseñanza Incidental para favorecer la inclusión educativa. Estudio de Caso*”. Esta investigación se propone en el marco del proyecto Semilleros de Investigación de la UCG en coordinación con un equipo de investigadores de la Universidad Católica de Valencia. La investigación se interesa en apoyar el proceso de inclusión educativa de un niño de hasta cinco años, incluido en su unidad educativa, a través de la formación a la docente de aula sobre estrategias específicas que favorezcan una mayor participación del niño/a. El trabajo es de gran beneficio para su institución educativa interesada en promover la inclusión, para la docente que obtendrá capacitación con su respectivo certificado y para el niño/a participante y su familia.

Para poder iniciar la investigación requerimos que tanto la docente del aula como los padres de familia autoricen la realización de este trabajo, que incluyen la evaluación del niño por parte de los padres de familia y por la docente, observaciones del aula y formación docente. Los resultados de la investigación se usarán con fines académicos, siempre en anonimato. Se dará retroalimentación a la docente, a su institución educativa y a la familia del niño/a participante sobre el proceso.

El cronograma de actividades del proyecto se encuentra anexo a este correo. Destacamos que, dado que trabajamos con el equipo de docentes españoles, destacamos que la formación que se dará a su docente será en horarios y fechas definidos en el cronograma.

Para la participación en el proyecto, los padres de familia del curso deben ser notificados que se realizará este proyecto, por cuanto se grabará en video. De igual manera, la docente y padre de familia de la niña participante deben autorizar y firmar el consentimiento. En retribución a su apoyo, compartiremos con su equipo de trabajo la información procesada del proceso, la misma nos debe dar importantes insumos para la comprensión de los procesos de inclusión educativa.

Cualquier inquietud relativa al tema, puede consultarme por correo electrónico mfrugone@casagrande.edu.ec, celular 0992187748 o si desea personalmente, acordando la cita.

Agradezco su apertura y confiamos que sea un proceso exitoso.

Cordialmente,

MARCELA FRUGONE J.

Docente Investigadora
Dirección de Investigación
Universidad Casa Grande

Anexo 2: Carta de invitación a escuela Howard Gardner



Guayaquil, 28 de mayo del 2019

Master
Ma. José Montoya
Directora
Escuela de Educación Básica Howard Gardner
Ciudad

Estimada Master Montoya:

Reciba cordiales saludos desde la Dirección de Investigación de la Universidad Casa Grande.

Por medio de la presente comunicación, formalizamos la invitación que hemos realizado a su comunidad educativa para participar en la investigación “*Enseñanza Incidental para favorecer la inclusión educativa. Estudio de Caso*”. Esta investigación se propone en el marco del proyecto Semilleros de Investigación de la UCG en coordinación con un equipo de investigadores de la Universidad Católica de Valencia. La investigación se interesa en apoyar el proceso de inclusión educativa de niños de hasta cinco años, incluidos en su unidad educativa, a través de la formación los docentes del aula sobre estrategias específicas que favorezcan una mayor participación del niño/a. El trabajo es de gran beneficio para su institución educativa interesada en promover la inclusión, para la docente que obtendrá capacitación con su respectivo certificado y para los niños/as participantes y sus familias.

Para poder iniciar la investigación requerimos que tanto las docentes del aula como los padres de familia autoricen la realización de este trabajo, que incluyen la evaluación del niño por parte de los padres de familia y por la docente, observaciones del aula y formación docente. Los resultados de la investigación se usarán con fines académicos, siempre en anonimato. Se dará retroalimentación a la docente, a su institución educativa y a la familia del niño/a participante sobre el proceso.

El cronograma de actividades del proyecto se encuentra anexo a este correo. Destacamos que, dado que trabajamos con el equipo de docentes españoles, destacamos que la formación que se dará a su docente será en horarios y fechas definidos en el cronograma.

Para la participación en el proyecto, los padres de familia del curso deben ser notificados que se realizará este proyecto, por cuanto se grabará en video. De igual manera, la docente y padre de familia de la niña participante deben autorizar y firmar el consentimiento En retribución a su apoyo, compartiremos con su equipo de trabajo la información procesada del proceso, la misma nos debe dar importantes insumos para la comprensión de los procesos de inclusión educativa.

Cualquier inquietud relativa al tema, puede consultarme por correo electrónico mfrugone@casagrande.edu.ec, celular 0992187748 o si desea personalmente, acordando la cita.

Agradezco su apertura y confiamos que sea un proceso exitoso.

Cordialmente,

MARCELA FRUGONE J.
Docente Investigadora
Dirección de Investigación
Universidad Casa Grande

Anexo 3: Carta de invitación a docentes y padres de familia



Guayaquil, 28 de mayo del 2019

Estimados docentes y padres de familia:

Reciban cordiales saludos desde la Dirección de Investigación de la Universidad Casa Grande.

Por medio de la presente comunicación, formalizamos la invitación que hemos realizado para participar en la investigación “*Enseñanza Incidental para favorecer la inclusión educativa. Estudio de Caso*”. Esta investigación se propone en el marco del proyecto Semilleros de Investigación de la UCG en coordinación con un equipo de investigadores de la Universidad Católica de Valencia. La investigación se interesa en apoyar el proceso de inclusión educativa de un niño de hasta cinco años, incluido en la unidad educativa Howard Gardner, a través de la formación a la docente de aula sobre estrategias específicas que favorezcan una mayor participación del niño/a. El trabajo es de gran beneficio para esta institución educativa interesada en promover la inclusión, para la docente que obtendrá capacitación con su respectivo certificado y para el niño/a participante y su familia.

Para poder iniciar la investigación requerimos que tanto la docente del aula como los padres de familia autoricen la realización de este trabajo, que incluye la evaluación del niño por parte de los padres de familia y por la docente, observaciones y grabaciones del aula y formación docente. Los resultados de la investigación se usarán con fines académicos, siempre en anonimato. Se dará retroalimentación a la docente, a su institución educativa y a la familia del niño/a participante sobre el proceso. El cronograma de actividades del proyecto se encuentra anexo a este correo. Destacamos que, dado que trabajamos con el equipo de docentes españoles, la formación que recibirán las docentes será en horarios y fechas definidos en el cronograma.

Para la participación en el proyecto, los padres de familia del curso deben ser notificados que se realizará este proyecto, por cuanto se grabará en video. De igual manera, la docente y padre de familia de los niños participantes deben autorizar y firmar el consentimiento informado. En retribución a su apoyo, compartiremos con su equipo de trabajo la información del proceso, la misma nos debe dar importantes insumos para la comprensión de los procesos de inclusión educativa.

Cualquier inquietud relativa al tema, puede consultarme por correo electrónico mfrugone@casagrande.edu.ec, celular 0992187748 o si desea personalmente, acordando la cita.

Agradecemos su apertura y confiamos que sea un proceso exitoso.

Cordialmente,

MARCELA FRUGONE J.

Docente Investigadora
Dirección de Investigación
Universidad Casa Grande

Anexo 4: Consentimiento informado



Guayaquil, 21 de junio de 2019

Estimados padres de familia:

Somos un grupo de alumnas en proceso de titulación de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande que estamos llevando a cabo un proyecto de investigación titulado “Enseñanza Incidental para favorecer la Inclusión Educativa” que se desarrollará durante los meses de junio a agosto del presente año con un caso de estudio seleccionado previamente dentro del salón de clases de su representado.

El proyecto se desarrolla en colaboración con la Universidad Casa Grande de Ecuador representada por Marcela Frugone, Ms. Ed. y Fresia Rodríguez, Ms. Ed. y un equipo de investigadores de la Universidad Católica de Valencia de España.

En este proyecto se realizarán observaciones y grabaciones en video de sesiones de clase para conocer la dinámica del aula, las cuáles serán usadas sólo para fines académicos y de investigación. Su representado podría aparecer en dichos videos, al ser compañero de aula del alumno seleccionado como caso de estudio, por lo tanto, se les solicita el debido permiso para las grabaciones.

En el caso de negarse a que su representado participe en las grabaciones del aula, favor indicar su negativa a través del desprendible de esta circular y hacer su devolución hasta el día viernes 28 de junio. De lo contrario, se asumirá su aprobación en la aparición o participación de su representado en las grabaciones en el caso de ser necesario.

Teniendo en cuenta la información anterior, conozco y estoy en desacuerdo con la participación de mi representado en las grabaciones áulicas para dicha investigación.

Representante del alumno/a: _____

Firma del representante

Anexo 5: Acta sobre cambio de muestra



Guayaquil, 25 de junio 2019

El día lunes 24 de junio se iniciaron las grabaciones para proceder con el proceso de recopilación de información, al llegar a la escuela Howard Gardner se presentó el inconveniente de que los niños que se habían asignado para las grabaciones no asistieron. Conversando con las maestras encargadas de los salones se mencionó que dichos niños no asisten a clases regularmente, debido a problemas de salud o inconvenientes por parte de la familia. Un aspecto importante para proceder con esta investigación es la constancia de las grabaciones a los niños, ya que de aquí es donde se obtendrán los resultados necesarios para dicha investigación. Debido a que los niños no asisten con regularidad se tomó la decisión de escoger a otros niños.

El mismo día debido a la ausencia de los niños se tomó la decisión de grabar a dos niñas que fueron mencionadas por las maestras, las dos niñas son hermanas gemelas una de ellas presenta autismo grado 2 y la otra no posee un diagnóstico, pero a nuestro parecer tiene las características y la profesora cree que es una conducta por imitación. Otro motivo por el cual se escogió a estas niñas fue porque una de las maestras mencionó que su asistencia es regular y los padres tienen la apertura necesaria para el proceso de investigación. Se procederá a grabar los días restantes de la semana con estas dos niñas y se realizará el contacto con los padres para poder comentarles sobre la investigación y realizarles los cuestionarios necesarios.

Anexo 6: SDQ Docentes (Cuestionario de Capacidades y Dificultades Emocionales)

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

M4-17

Este cuestionario mide las capacidades y dificultades emocionales de los docentes. Se trata de un cuestionario de auto-reporte que consta de 25 ítems. Cada ítem describe una característica o conducta que puede ser una capacidad o una dificultad. Usted deberá indicar si cada ítem describe o no una característica o conducta que usted posee o manifiesta con frecuencia. Marque con una X en la columna correspondiente a su respuesta.

Nombre del niño/a



Fecha de nacimiento.....

	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
1. Me siento inseguro/a cuando estoy con los niños	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Me siento inseguro/a cuando estoy con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Me siento inseguro/a cuando estoy con los colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Me siento inseguro/a cuando estoy con los directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Me siento inseguro/a cuando estoy con los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Me siento inseguro/a cuando estoy con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Me siento inseguro/a cuando estoy con los colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Me siento inseguro/a cuando estoy con los directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me siento inseguro/a cuando estoy con los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Me siento inseguro/a cuando estoy con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Me siento inseguro/a cuando estoy con los colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Me siento inseguro/a cuando estoy con los directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Me siento inseguro/a cuando estoy con los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Me siento inseguro/a cuando estoy con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Me siento inseguro/a cuando estoy con los colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Me siento inseguro/a cuando estoy con los directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Me siento inseguro/a cuando estoy con los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Me siento inseguro/a cuando estoy con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Me siento inseguro/a cuando estoy con los colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Me siento inseguro/a cuando estoy con los directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Me siento inseguro/a cuando estoy con los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Me siento inseguro/a cuando estoy con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Me siento inseguro/a cuando estoy con los colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Me siento inseguro/a cuando estoy con los directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Me siento inseguro/a cuando estoy con los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 7: SDQ Padres (Cuestionario de Capacidades y Dificultades Emocionales)

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

P 4-17

Este cuestionario mide la capacidad de su hijo/a para manejar las emociones y las dificultades emocionales. Se trata de un cuestionario de auto-reporte que debe ser completado por el hijo/a. El cuestionario está dividido en dos partes: la primera mide la capacidad de su hijo/a para manejar las emociones y la segunda mide las dificultades emocionales. El cuestionario debe ser completado por el hijo/a y el resultado se utilizará para evaluar su bienestar emocional.

Nombre de su hijo/a



Fecha de nacimiento.....

	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
1. Mi hijo/a tiene problemas para manejar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Mi hijo/a tiene problemas para expresar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Mi hijo/a tiene problemas para entender sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Mi hijo/a tiene problemas para reconocer sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Mi hijo/a tiene problemas para controlar sus emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>