



**Estudio de prácticas inclusivas en ambientes de aprendizaje en educación inicial
en un centro educativo privado del cantón Guayaquil.**

**Trabajo final para la obtención del título de Magister
en Educación mención en Educación Inclusiva.**

Tesista: William Loza Guerrero

Guías: Andrea Bejarano, Mariana Hi Fong

Guayaquil, noviembre de 2019

Índice

Glosario.....	4
Introducción	6
Revisión de la literatura	11
Educación inclusiva: de la exclusión a la inclusión	11
Educación infantil e inclusión educativa.....	15
El juego como guía del aprendizaje.....	16
Atención a la diversidad y necesidades de apoyo educativo (NEAE/NEE).....	17
Adaptaciones físicas, curriculares y metodológicas.....	20
Ambientes de aprendizaje	22
Ambientes de aprendizaje inclusivos	25
Relaciones interpersonales y sentido de pertenencia.....	28
La retroalimentación para el aprendizaje.....	30
Tecnologías de apoyo para el aprendizaje.....	32
Participación de la familia en la comunidad educativa	33
Percepción de las familias en centros educativos.....	34
Objetivos de investigación.....	36
Objetivo general	36
Objetivos específicos.....	36
Preguntas de investigación.....	36

Pregunta general	36
Preguntas específicas.....	36
Diseño y metodología de la investigación	37
Población y muestra	38
Criterios de selección de la muestra.....	38
Consideraciones éticas	39
Devolución de la información	40
Instrumentos y procedimientos	41
Análisis de datos.....	43
Categorías.....	44
Posicionalidad del investigador.....	48
Recursos	48
Resultados.....	48
Discusión y conclusiones.....	96
Limitaciones.....	103
Recomendaciones.....	104
Referencias bibliográficas.....	105
ANEXOS	113
Anexo 1. Carta de consentimiento informado.....	113
Anexo 2. Ficha de observación y entrevista ICP.....	115

Glosario

ALC: América Latina y el Caribe.

C: Categoría.

CONADIS: Consejo Nacional de Discapacidades

ECERS: Escala de evaluación de contextos educativos infantiles.

EPT: Educación para todos.

I: Indicador

ICP: Inclusive Classroom Profile.

IDEP: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

IE: Institución Educativa.

IQEA: Improving the Quality of education for all.

LEA: Ley de Educación de Andalucía.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

MINEDUC: Ministerio de Educación.

NEAE: Necesidades específicas de apoyo educativo.

NEE: Necesidades educativas especiales.

PRONADIS: Programa Nacional de Discapacidad.

SETEDIS: Secretaría Técnica para la gestión inclusión en Discapacidades.

UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

Índice de tabla

Tabla 1: Participantes	39
Tabla 2: Categoría y conceptualización	44-47

Índice de figuras

Figura 1. Resumen de los niveles del instrumento ICP en el aula.	81
Figura 2. Relación actual centro, estudiantes y familias (1).	83
Figura 3. Relación actual centro, estudiantes y familias (2).	84
Figura 4. Relación ideal centro, estudiantes y familias (1).	85
Figura 5. Relación ideal centro, estudiantes y familias (2).	86
Figura 6. Relación ideal centro, estudiantes y familias (3).	87
Figura 7. Participación en el centro educativo.	89

Introducción

El presente trabajo de investigación propone el estudio de prácticas inclusivas en ambientes de aprendizaje en educación inicial con niños de 4 años. Para la selección de los ambientes a evaluar se considerarán clases que incluyan niños con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Esta investigación pretenderá describir prácticas educativas inclusivas y percepciones de padres de familias en relación con la participación familiar en la escuela.

En América Latina se han desarrollado normativas que promueven la atención a personas con discapacidad y la inclusión educativa. En Uruguay, el Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS) instancia dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, viene trabajando en la reglamentación de la Ley 18.651 con el propósito de efectivizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad en las aulas y con esto asegurar los apoyos necesarios para la práctica exitosa en los ambientes educativos (Viera y Zeballos, 2016).

En la Declaración de Lima (2014), “Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015”, dentro de las perspectivas de la región América Latina y el Caribe (ALC) se debate sobre la agenda educativa post-2015, con el propósito de asegurar la educación de los niños y niñas para alcanzar la equidad y la inclusión; planteando la oportuna atención a la diversidad de las necesidades de los estudiantes para así lograr aumentar la participación y el aprendizaje y con esto evitar la exclusión en la educación (Declaración de Lima, 2014).

En el Ecuador, el Ministerio de Educación (Mineduc, 2013) por medio de la Coordinación Zonal de Educación, Zonal 1, con la conexión del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

(UNICEF) y el Fondo Ecuatoriano Progresivo presentan la “Caja de herramientas para la Inclusión Educativa” para fomentar un aprendizaje compartido y asegurar los lineamientos de Inclusión Educativa manifestadas en la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el plan Decenal de Educación (UNICEF y Ministerio de Educación, 2013).

En el manual “Caja de herramientas para la inclusión educativa”, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 promueve en el Sistema Educativo Nacional una educación con calidad basándose en principios de equidad, inclusión, pertinencia, rendición de cuentas, diversidad, flexibilidad y eficiencia; todo esto articulado con el compromiso de la sociedad. La Caja de herramientas para la inclusión educativa brinda orientaciones que ayudan al diálogo con la comunidad y promover de esta manera una participación social con la finalidad de ayudar a la pedagogía social de la inclusión educativa.

Estas políticas regionales y nacionales apuntan a promover la inclusión educativa que tiene como finalidad fortalecer la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado. Para ello inciden un grupo de factores, como la relación entre la comunidad educativa (estudiantes, padres-madres y docentes), ambientes de clases, aspectos curriculares y los accesos físicos.

La UNESCO (2007) plantea que la inclusión educativa responde a la diversidad que se presenta en los salones de clases a través de prácticas, consideración a la cultura y convivencia, reduciendo con esto la exclusión dentro del sistema educativo. Para ello, se contemplan también las adaptaciones en los contenidos, estructuras y estrategias de enseñanza, con la visión de alcanzar que todos los niños ingresen a la educación regular brindándoles un espacio de igualdad, disfrute y fortalecimiento de oportunidades en la escuela (Martínez y Escribano, 2013).

Para fortalecer a las escuelas en el proceso hacia una educación inclusiva se han diseñado guías y propuestas de mejora, entre ellas, el Índice de Inclusión (Index for inclusion) desarrollado por Booth y Ainscow (2000). Este documento presenta un proceso de autoevaluación en las escuelas desde 3 dimensiones: cultura, políticas y prácticas. En la cultura inclusiva se enfatiza la construcción de una comunidad acogedora con valores inclusivos en la escuela para obtener altos logros en los estudiantes. Las políticas inclusivas ayudan a formar una escuela para todos, con atención a la diversidad en el estudiantado. Por último, las prácticas inclusivas son respuestas de lo que sucede con la cultura y política inclusiva, es decir, las prácticas siendo motivadas por la movilización de recursos para lograr un aprendizaje dinámico en el aula.

El profesor es el pilar fundamental en la educación en donde su práctica y las estrategias que use van a permitir que el aprendizaje sea significativo y de esta manera atender de manera individual las necesidades educativas en los estudiantes, eso se logra mediante una enseñanza activa en la que el docente dé respuestas oportunas a los estudiantes y así ayudar al aprendizaje del niño (Graham, Berman y Bellert 2015). Para que este aprendizaje sea favorable la Caja de herramientas para la inclusión educativa menciona algunas condiciones, entre ellas, el buen trato hacia los estudiantes y entre los miembros de la comunidad educativa (Mineduc, 2013).

De tal manera, Graham, Berman y Bellert (2015) aseguran que en este ambiente el estudiante descubrirá esas habilidades que le permitirán lograr sus objetivos en su aprendizaje. La enseñanza deberá percibir aptitudes de los estudiantes y trabajar para continuar

desarrollándolas, se tomarán decisiones valiosas para la enseñanza a partir de la planificación, actividad y reflexión. Acorde a la Declaración de Lima (2014), los ambientes de aprendizajes deberán guiar al aprendizaje considerando a la diversidad cultural. Por consiguiente, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) (2017, citado en Romero, Castro, Galvis, Acuña y Zea 2017) considera a los ambientes de aprendizaje como espacios que se direccionen hacia la construcción significativa de la cultura, en donde la posición del docente es el de un agente activo en la participación, siendo esto de suma importancia ya que a través de los ambientes de aprendizaje podemos encontrar obstáculos o beneficios a la interacción. Desde esta perspectiva los ambientes de aprendizaje se amplían desde los espacios físicos a las relaciones que se manifiestan tanto sociales y humanas que le dan sentido a la cultura.

Iglesias Forneiro (2008) define al ambiente como una estructura de cuatro dimensiones bien relacionadas entre ellas: dimensión física, relacionándose al espacio físico y como lleva su organización; dimensión funcional, refiriéndose al modo de cómo se usan los espacios y que hay en él; dimensión temporal, describiéndose al tiempo y su duración, a su vez con que intencionalidad didáctica serán usados los espacios; dimensión relacional, explicándose las distintas relaciones que se desarrollan en el aula y las actitudes con las cuales se acceden a los espacios.

Siendo el ambiente de clase un aspecto importante en el desarrollo del aprendizaje, juego y participación del estudiante, en la presente investigación se evaluará la calidad de los ambientes de aprendizajes inclusivos en educación infantil, empleando el instrumento “Inclusive Classroom Profile” (ICP), diseñado por Elena Soukakou (2016); cuya autora

manifiesta que esta herramienta permite mediante la observación y la entrevista, evaluar y valorar la calidad de las prácticas diarias inclusivas en aulas que apoyan las necesidades específicas de desarrollo de sus estudiantes. Los participantes para este estudio serán el directivo del establecimiento, 2 docentes, los estudiantes de inicial entre 3 y 4 años, los representantes de los niños y niñas que cursan ese grado. Para la recolección de datos se realizarán observaciones no participantes, entrevistas a docente y directivo del centro y un grupo focal a los representantes.

Es un hecho relevante que la educación como pilar fundamental en la vida de los infantes desde temprana edad ayudará al desarrollo personal y académico. Debido a esto las instituciones deberán estar preparadas para aceptar y buscar respuesta a la diversidad que se presentan en las aulas día a día. La necesidad de estar en constante evaluación de los espacios áulicos debería ser una realidad, logrando así que estos sean más inclusivos para niños o niñas que presentan una necesidad educativa especial asociada o no asociada a la discapacidad. En relación con el alcance de esta investigación, permitirá evaluar y describir las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en la clase participante, algunos lineamientos institucionales respecto a la inclusión escolar, y analizará las percepciones de los padres de familia respecto a la participación familiar en la escuela.

Al ser una investigación cualitativa y un diseño de estudio de caso, es importante considerar que los resultados obtenidos no pueden ser generalizables a otra población de características similares, ya que la finalidad es conocer a profundidad el caso estudiado. Los resultados apoyarán la práctica docente al brindar orientaciones que ayudarán a direccionar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. El ICP indicará en qué nivel las prácticas dentro del aula adaptan las actividades y los apoyos de instrucción, de tal manera

que fomenten el acceso y la participación de todos los estudiantes (Soukakou, 2016). Con este enfoque se pretenderá abarcar con la evaluación del ambiente en el aula el fortalecimiento de la inclusión en todos los aspectos desde los materiales que se usan en la práctica educativa, relaciones e interacciones entre estudiantes, docentes, padres y madres de familias.

Revisión de la literatura

Para realizar esta investigación se han analizado varios temas y conceptos, tales como, educación infantil e inclusión educativa, el juego como guía de aprendizaje, atención a la diversidad y necesidades específicas de apoyo educativo; adaptaciones físicas, curriculares y metodológicas. Se estudió los conceptos de ambientes de aprendizajes inclusivos, relaciones interpersonales, retroalimentación para el aprendizaje, tecnologías de apoyo. Para finalizar se analizó la participación de la familia y sus percepciones.

Educación inclusiva: de la exclusión a la inclusión

Desde mitad del siglo XIX hasta el mediado del siglo XX se tuvo una mirada asistencialista a la población con discapacidad, desde este enfoque las personas con discapacidad eran incorporadas a instituciones especializadas y la atención se enfocaba en la alimentación, y en otros casos, la higiene. En 1920 al manifestarse la teoría ambientalista, se crean los centros de educación especial, según Manzano (1994) estos centros tienen su “propia autonomía y con un objetivo específico: la ayuda a los niños que tienen <<necesidades educativas especiales>>” (p.15).

Además de la mirada asistencialista y la teoría ambientalista como grandes momentos de la estructuración del concepto de inclusión social, en el año de 1960 como parte de esa estructuración emerge la era de la normalización en donde la integración educativa se apropia a la incorporación de alumnos con discapacidades y usuarios de servicios de educación

especial hacia centros ordinarios o regulares. El escenario de la educación especial e integración educativa conllevó una reconceptualización hacia un nuevo marco teórico de la inclusión social y educación inclusiva, esto a partir del informe de Warnock en 1974, la Declaración de Salamanca en 1994, en los que se indica que los fines de la educación son iguales para todos los estudiantes, indistintamente de sus condiciones; se considera también la publicación de la Guía para la Educación y Mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) de Booth y Ainscow en el 2000, aportando que la práctica de la escuela debe estar dirigida a la familia, docentes y alumnado (Oliva, Tobón, Pérez y Romero, 2015).

En el Ecuador la atención de personas con discapacidad empieza a partir de los años cincuenta siendo una iniciativa de padres y madres de familia como también organismos no gubernamentales. El Primer Plan Nacional de discapacidades se fundó en los años noventa y por medio de la Ley 180 sobre discapacidades se crea el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS), mediante el cual funciona el sistema nacional de prevención de discapacidades y atención e integración de las personas con discapacidad.

El 14 de enero del 2015 la Secretaría Técnica para la gestión inclusiva en Discapacidades (SETEDIS) como entidad dependiente de la vicepresidencia impulsa acciones en la integración en asunto de discapacidad. Dentro de los objetivos de la Secretaría se encuentran: promover proyectos hacia la accesibilidad universal e integración de las personas con discapacidades al Estado Ecuatoriano y la participación activa y organizada de las personas con discapacidad, sus familias y la comunidad en el desarrollo de políticas que respalde su integración (Valencia y Bernal, 2016).

Para comprender lo que actualmente conocemos como inclusión se deben considerar conceptos tales como: exclusión, segregación, integración. En España, el Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte (2012) manifiesta que la exclusión lo que produce es una diferenciación entre grupos supuestamente iguales y considerándose uno mejor que el otro con comportamientos muy diferentes, instauran diferencias en el acceso a oportunidades.

La integración, acorde a Booth (1995, citado por Ainscow, 2014), es el proceso que permitirá al niño ingresar a la escuela y participar de un programa sin que se adjunte a modificaciones. Sobre este tema, Carmona (2017) manifiesta que las prácticas integradoras son a su vez prácticas segregadoras en donde:

El alumnado sale del aula y entonces no puede participar de lo que allí se hace, pero tampoco puede hacerlo cuando está dentro, porque habitualmente lleva un currículum paralelo y hace otras actividades diferentes al resto de sus compañeros y compañeras de aula. En la inclusión, la respuesta educativa supone su presencia y su participación en la dinámica del aula, obteniendo logros junto a todo el alumnado puesto que permanece siempre en el aula. (p.30)

Por consiguiente, a fin de avanzar hacia una educación inclusiva, los sistemas educativos según Muntaner (2017) “(...) han de reconocer y responder de manera ajustada a las características individuales de cada alumno para favorecer y facilitar su aprendizaje” (p.66). La educación inclusiva según López (2012) “es un proceso a través del cual todo el personal de la escuela busca las soluciones oportunas y necesarias para que todos los niños sean educados de manera tan normal como sea posible” (p.166).

En el contexto de la educación, la inclusión pretenderá ser un eje generalizador, en donde la escuela cumplirá un rol importante dentro de la sociedad como un modelo de escuela, en relación a esto la UNESCO, citado por Muntaner (2017), manifiesta que la inclusión es un proceso en donde su fundamento será la eliminación de la exclusión para dar paso al desarrollo de la equidad e igualdad de oportunidades, todo esto independientemente de las capacidades o características del estudiante.

Para fundamentar este proceso, la educación inclusiva tendrá dos aspectos importantes, la comunidad educativa y su participación. Los miembros que son parte de esa comunidad, profesores, estudiantes, familias y otros profesionales; deberán sentirse parte de esta y para lograrlo deben sentirse valorados, apreciados y con la oportunidad de participación. Existirán dos comunidades que deben tener reciprocidad: la escolar y social; la comunicación en ambas deberá ser recíproca para que exista una participación efectiva (Prioretti, 2016).

La inclusión alcanza su propósito cuando existe una organización, planificación y gestión para atender a la diversidad y con esto eliminar las barreras que obstaculizan la participación y aprendizaje en los estudiantes (Prioretti, 2016). Se deberá considerar que cada estudiante presenta una potencialidad y capacidad diferente y que se deberá dar respuestas diversas de acuerdo con su particularidad.

Por consiguiente, Barton (2004, como se citó en Escribano y Martínez, 2013) manifiesta que:

La educación inclusiva no es simplemente incorporar sin más a los alumnos con discapacidades en el aula con sus compañeros no discapacitados, tampoco es mantenerles en un sistema que permanece rígido, con profesores especialistas que den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria: la educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos. La educación inclusiva ha de formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos. (p. 24)

La escuela por medio de los docentes promoverá innovaciones para vencer las diferencias, respetando y aceptando las individualidades que se encontrarán en la sala de clases y así fortalecer la inclusión. Dussan (2011) menciona que “la educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (p.143).

La UNESCO (2001) menciona 9 reglas para ayudar a atender la diversidad y favorecer la inclusión dentro del aula:

1. Incluir a todos los alumnos.
2. Comunicarse eficazmente en el aula.
3. Manejar el aula.
4. Planificar las lecciones de forma que resulten más efectivas para todos.
5. Dar ayuda personal individualizada al estudiante.
6. Usar ayudas de asistencia (ayudas técnicas) y generales en el aula.
7. Controlar el comportamiento de todo el alumnado en el aula.
8. Trabajar en colaboración en el aula.

Educación infantil e inclusión educativa

Los primeros 3 años de vida son de suma importancia en el desarrollo humano ya que el número de sinapsis ha alcanzado la cantidad habitual de un adulto y desarrollará el resto hasta los 10 años, porque es hasta esta edad que logran mantenerse; ya que después la densidad de las sinapsis comienza a disminuir (Berlinski y Schady, 2015).

La etapa de educación infantil tiene mayor trascendencia en cuanto al desarrollo de la persona, los menores comienzan a configurar su identidad, a conocer el mundo que se encuentra a su alrededor y fijar las bases de los aprendizajes posteriores (Franco, Melo y Apolónio, 2012; Santos y Bolsanello, 2012; como se citó en Balongo y Mérida, 2017). Balongo y Mérida (2017) mencionan que “(...) este período educativo supone una de las fases donde el principio de equidad y el efecto compensador de posibles desigualdades resulta más efectivo, contribuyendo a la mejora de su futuro personal y académico” (p.127).

En la primera infancia es importante el clima en el aula, según Gamboa, Jiménez, Peña, Gaete y Aguilera (2018), deberán existir los espacios de goce vivencial que le permitan al niño sentirse parte esencial del proceso de aprendizaje. El rol del docente en la toma de decisiones en el aspecto pedagógico será necesario para favorecer el aprendizaje en los primeros años de los niños. En ese contexto, los ambientes de aprendizajes son transformados por los docentes en espacios de encuentro e interacción social.

El juego como guía del aprendizaje. Booth, Ainscow y Kingston (2006) manifiestan que la inclusión en esta etapa busca ayudar a la diversidad de los niños reduciendo las barreras en el juego, aprendizaje y participación; el término “barreras para el juego, el aprendizaje y la participación” contempla la atención a cualquier tipo de necesidad que se encuentre en el salón de clase. En cambio, con la noción de atender las “necesidades educativas especiales” se reducirá las expectativas de atención a la diversidad, respecto a una condición en particular, que puedan presentarse en el aula. Es importante que en el salón de clases los niños tengan un espacio para que jueguen y puedan elegir las actividades que desean realizar. La participación de los niños es valiosa en la vida de un centro educativo. El centro deberá usar de mejor manera los recursos disponibles eliminando esas barreras y así construir una cultura de colaboración. Dentro de los recursos podemos decir que el talento humano es de suma necesidad ya que apoyará la implicación de los niños en su propio juego desde la experiencia y su propio conocimiento.

Permitir el juego tiene gran beneficio en el desarrollo saludable del niño, como lo expresa Anderson y Bailey (2017):

El 75 % del desarrollo cerebral ocurre después del nacimiento, el juego ayuda con ese desarrollo estimulando el cerebro a través de la formación de conexiones entre las células nerviosas. Este proyecto ayuda con el desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas. Es importante recordar que el niño aprende habilidades para la vida durante el desarrollo

infantil cuando el juego forma parte de su actividad, fortaleciendo la unión con otros niños. A su vez, el juego les ayuda al desarrollo del lenguaje, aprender a comunicar emociones, a pensar, a la creatividad y a la resolución de problemas (p.1).

Atención a la diversidad y necesidades de apoyo educativo (NEAE/NEE).

La atención a la diversidad en el ámbito educativo ha tenido cambios, en España desde la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) a un enfoque más amplio en la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007); uno de los cambios es el concepto de Necesidad Educativas Especiales a Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) (Angulo, Luna, Prieto, Luna y Salvador, 2008).

Las NEE en la LOEI (2015) en el Ecuador en su artículo 47 refiere respecto a su inclusión a la “educación para las personas con discapacidad. – tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz” (p.40).

Las NEAE hacen referencia a situaciones e historias personales y sociales diferentes y únicas. Estas a su vez afirmarán la necesidad de comprensión y de apoyo en cualquier medida a favor de sus derechos. Entre los tipos de NEAE tenemos las dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual, física y sensorial; dentro de la discapacidad sensorial se encuentra la de tipo visual y auditivo. Parra y Rojas (2013) manifiestan que el alumnado con discapacidad sensorial presenta problemas visuales o auditivos logrando que tengan una percepción de la información de manera disfuncional, es decir, que presenten dificultades en el momento de tomar la información como corresponde. Esta información sufre alteraciones dificultando aspectos cognitivos en la adquisición, de espacio y lenguaje.

Como respuesta a las necesidades educativas Ainscow (2014) nos menciona que estas requieren cambios significativos desde el punto de vista social. Estas dificultades tienen una

construcción social y deben considerarse como una problemática dentro del sistema educativo. El autor menciona 3 perspectivas generales e importantes:

1. Las dificultades educativas en relación con la característica de cada niño. Las dificultades de los niños se definen con sus discapacidades siendo estas concretas, de origen social o rasgos psicológicos. Los apoyos deberán direccionar al niño a la participación en el proceso de la escolarización.
2. Las dificultades educativas en relación con un desajuste entre los niños y las medidas de organización, curriculares o ambas. Aquí, el apoyo deberá ayudar al niño a la interacción con los contextos mediante las adaptaciones curriculares, materiales alternativos y apoyos extras con la finalidad de orientar al niño a las solicitudes y expectativas del sistema.
3. Las dificultades educativas en relación con las adaptaciones curriculares. Las dificultades experimentadas por los estudiantes con respecto a las limitaciones de la oferta educativa deberán ser atendidas, usando esas dificultades como indicadores y a manera de apoyo para encontrar mejoras en el sistema educativo.

El apoyo educativo como recurso dentro de un centro educativo, como lo menciona Molina (2009), pueden ser profesionales, servicios, sistemas que deberán interactuar entre sí para buscar respuestas a la diversidad del alumnado que se presenta en el aula. Estos apoyos ayudarán al rendimiento de las capacidades de los estudiantes permitiendo desarrollar competencias, favoreciendo a la mejora y contribución de las prácticas en la educación con el propósito de reducir barreras para la enseñanza y aprendizaje.

Existen obstáculos o barreras que dificultan el proceso de aprendizaje en la escuela, y con el objetivo de reducirlos y reforzar los cambios en el proceso enseñanza y aprendizaje;

Escribano y Martínez (2013) mencionan algunas condiciones con los respectivos apoyos educativos:

1. Barreras físico-motrices y apoyos educativos.

Este tipo de barreras podrían afectar a las personas con dificultades motrices, área de lenguaje y área cognitiva. Es fundamental que los apoyos educativos estén direccionados hacia la parte arquitectónica y tecnologías; ya que los niños sufren limitaciones en la capacidad socio afectiva y cognitiva. Con la aplicación de estos apoyos los estudiantes tendrán una mayor participación individual o grupal.

2. Barreras sensoriales y apoyos educativos.

Las barreras de este tipo podrían afectar a las personas que presentan dificultades en el área de lenguaje, auditiva, ciega y de baja visión. Los apoyos educativos deberán enfocarse en el desarrollo comunicacional, habilidades para la lectura, escritura y lógica matemática que son las claves para la adquisición de los demás conocimientos.

Con relación a la dificultad auditiva García (2016) menciona que deben existir actividades para fortalecer el aprendizaje de los niños y ayudarles a la adaptación del entorno. Entre estas actividades se mencionan el acompañamiento de los signos e imágenes de verbalización, estimulación del lenguaje, promover actividades al aire libre, fortalecimiento de canales visuales y táctiles.

Al momento de identificar que un estudiante con discapacidad auditiva presenta dificultad en las actividades de escucha, habla y lectura de labios, es posible que necesite de una persona que se encuentre a lado con la formación oportuna (Holzschuler, 2018).

3. Barreras psíquicas y apoyos educativos.

Los apoyos educativos tales como las adaptaciones curriculares y los planes individualizados deben fortalecer la estimulación temprana y el desarrollo del lenguaje; estos a su vez deben promover experiencias y desarrollar potencialidades en el aprendizaje.

Las adaptaciones físicas, curriculares y metodológicas ayudarán a dar respuestas a las dificultades de aprendizajes y atender a las necesidades educativas en los estudiantes.

Adaptaciones físicas, curriculares y metodológicas. La planificación educativa deberá reconocer y responder a las características y diferencias individuales de los niños, esto abarcará desde las estrategias para transmitir el contenido, planificación de actividades complementarias, ofrecer materiales diversos, estar pendiente en las posibilidades del estudiante, brindar más tiempo para la ejecución de una tarea y la atención individualizada. Las adaptaciones o modificaciones en el currículo escolar brindarán flexibilidades a los niños con necesidades educativas, para que puedan participar y así beneficiarse de la enseñanza (Duk, Hernández y Sius, 2005). Es pertinente mencionar que “si las adaptaciones curriculares no son bien aplicadas dentro del aprendizaje, generalmente se transforman en problemas del aprendizaje específicos” (Loza 2018, p. 10)

En ese sentido, se puede entender que las adaptaciones curriculares al ser estrategias de aprendizaje permiten por medio de las modificaciones pertinentes ser una respuesta a las diferentes necesidades que se presentan dentro de contexto académico, generando así una adaptación curricular que se acopla a las necesidades particulares de cada uno de los educandos. Al respecto de este planteamiento se puede enunciar que:

“Las adaptaciones curriculares tratan de tener en cuenta aspectos importantes para adecuar el currículo formal a las necesidades que presentan los estudiantes, ya que la diversidad es un fenómeno que se constata en la cotidianidad de todos los educadores. Es sustancial

fijarse en el tipo de proceso a la hora de planificar la metodología, los contenidos y, sobre todo, la evaluación”. (Loza 2018, p.10)

Después de haber establecido los cambios dentro del campo curricular se debe, como parte de la estrategia, constituir una metodología que se adapte con el nivel de dificultad presentados por todos y cada uno de los educandos, de tal manera, las adaptaciones curriculares son de suma importancia en la medida de que permiten el desarrollo de la investigación en torno a un problema determinado, una vez que se ha reconocido el problema se crea un marco curricular que se acople de forma asertiva con la soluciones a los distintos problemas. Al respecto de esta acción se enuncia desde la visión de Loza (2018) lo siguiente:

“ya no estamos hablando de un solo grupo de niños en conjunto, sino de individualidades que cada estudiante tiene, de manera que el docente debe estar capacitado para hacer que el grupo dentro de su diversidad aprenda de manera uniforme”. (p.10)

Atendiendo a la diversidad que se presenta en el aula Duk, Hernández y Sius (2005) manifiestan que las adaptaciones físicas también son necesarias y que deberán estar establecidas para todos los estudiantes teniendo en consideración las NEE, para esto, es fundamental priorizar las características del grupo y los objetivos que se quieran alcanzar con el uso del material. Es importante que los materiales dentro del aula se encuentren cerca de los niños para que estos formen parte de su actividad académica. Es aconsejable que se explique la función y utilidad del material para que los niños tengan la libertad de decidir el tipo de material que deseen adquirir.

Para finalizar, las adaptaciones metodológicas son esenciales en el proceso educativo para ello su importancia en las técnicas o estrategias que estimulen la experiencia directa a la reflexión y la expresión, cooperación entre pares, atención del grupo, posibilidades de ejecución y que favorezcan la motivación y el aprendizaje (Duk, Hernández y Sius, 2005).

Ambientes de aprendizaje

El docente como primer transformador deberá adecuar los espacios, tanto dentro como fuera del salón de clase en los centros educativos, para ayudar al estudiante a tener experiencias adecuadas en los ambientes de aprendizaje. Desde el punto de vista de Duarte (2003) los ambientes de aprendizajes también toman el nombre de ambientes educativos en donde su relación no se enfoca totalmente en la existencia de materiales que hay en un salón de clase, sino en la instauración dinámica que conforma el proceso educativo tales como acciones, experiencias, vivencias, relación con el entorno e interacción entre personas en conjunto con los roles que se establezcan y las actividades que se desarrollen para fortalecer los ambientes de aprendizajes.

La interacción dinámica que exista en el aula será de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje, según Montessori (como se citó en García, 2014) manifiesta que “un punto clave en el ambiente de aprendizaje del aula es el aspecto social, las relaciones interpersonales que establece el educador con el niño” (p.68). El educador deberá preparar el ambiente para que ayude a la personalidad del estudiante, estar atento a sus intereses para lograr su aprendizaje, producir relación positiva, lograr que vivan experiencias felices, valorar los alcances, desarrollar actividades que puedan bloquear los comportamientos disruptivos y por último estructurar procesos de enseñanza a las necesidades del estudiante.

La estructura organizativa en los centros infantiles será de gran importancia porque esta ayudará a la interacción y animará el aprendizaje de los estudiantes. Según Ainscow (como se citó en Escribano y Martínez, 2013) el enfoque IQEA (Improving the Quality of Education for All) considera algunas condiciones importantes para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela:

1. Relaciones auténticas: se refiere a la consideración positiva que demuestre el docente a todos los alumnos. Las relaciones dentro del aula incentivan a la escucha activa, confianza, coherencia de hechos y justicia; de tal manera que los salones se vuelvan lugares seguros.
2. Límites y expectativas: Relacionadas con la conducta de los estudiantes, creando autoestima y autodisciplina. Esta a su vez se conecta con el clima afectivo positivo.
3. Planificar para enseñar: La planificación debe centrarse a la enseñanza dentro del aula, los trabajos que se envíen a la casa servirán para reforzar lo aprendido. Los estudiantes buscarán el sentido de las diferentes actividades dentro del salón de clase.
4. Colaboraciones pedagógicas: Los maestros son los que buscarán la comunicación mutua y estrategias que favorezcan la enseñanza y la práctica docente dentro del aula.
5. Reflexión sobre la enseñanza: Los docentes buscarán la autoevaluación y la heteroevaluación para mejorar los procesos de enseñanza; para así innovar las prácticas educativas y favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Considerar estas condiciones ayudarán a un entorno dinámico, ya que fortalecerá las interacciones y el aprendizaje en el salón de clase. Por lo tanto, el salón de clase debe promover un ambiente de aprendizaje donde se involucre la unión del espacio físico más las interacciones sociales, de comunicación, tiempo y currículo. Por lo tanto, García (2014) menciona algunas ideas en relación con las interacciones que se desarrollarán en el salón de clase:

1. La interacción social, la comunicación será un pilar fundamental para establecer las relaciones interpersonales, con esto fortalecer la autoestima y el aprendizaje.

2. La comunicación, será importante para estimular a la dirección hacia objetos de manera más espontánea por parte del niño y resaltar la intención del estudiante o el interés de lo que necesite aprender.
3. El tiempo, el momento invertido que tenga el docente con el estudiante para ayudar a responder a sus necesidades educativas.
4. El currículo, será visto como una acción; más no como intención. Por lo tanto, se convertirá en la construcción entre el docente y el estudiante.

Para Duarte (2003) las relaciones y las disposiciones espaciales son de gran importancia en los ambientes de aprendizajes. La comunicación en clase debe ser bidireccional, es decir, que todos son emisores y receptores. Los programas deben permitir que el estudiante tenga la opción de elegir cualquier actividad que se desarrolle dentro del salón de clase, sean estas grupales o individuales.

Dentro de los ambientes de aprendizajes, Iglesias Forneiro (2008) describe 4 dimensiones, las que deberán considerarse al momento de evaluar la calidad de los ambientes de aprendizaje dentro de los entornos educativos:

1. Física: Se enfoca en el aspecto material del espacio y como este está organizando para favorecer el aprendizaje del estudiante.
2. Funcional: Se relaciona con la utilización del espacio, considerando que estos pueden ser usados de manera autónoma o bajo la dirección del docente.
3. Temporal: Se proyecta al tiempo que toma cada actividad con los estudiantes.
4. Relacional: Se refiere a la relación que se fomenta dentro del aula con el enfoque al uso del espacio. Se considera la actitud del maestro cuando establece la organización del grupo o el involucramiento al mismo.

El ambiente de aprendizaje debe ser el instrumento que ayude al infante en el momento de su aprendizaje. En la educación estos ambientes deben ser seguros, saludables e inclusivos respetando la diversidad cultural (Declaración de Lima, 2014). A su vez Hunsen y Postlethwaite (1989, como se citó en García, 2014) piensan que estos ambientes deben estar constituidos por los elementos físico-sensoriales, como la luz, color, espacio y mobiliario.

Ambientes de aprendizaje inclusivos

La cultura toma un rol importante en la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos, para Duarte (2003, como se citó en Daza y Becerra, 2015) considera que las prácticas educativas sean horizontales, es decir, exista una relación estrecha entre los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familia) creando gran impacto hacia la inclusión educativa. Ante lo expuesto Stoll (1991, citado en Ainscow, 2014) comparte que “las escuelas de más éxito son lugares en lo que los docentes, los alumnos y padres mantienen buenas relaciones y comparten objetivos comunes” (p.170).

Los ambientes de aprendizajes logran ser inclusivos si reúnen las condiciones adecuadas para aprender y fomentar las relaciones con los otros. En estos espacios los educandos se conocen, establecen relaciones y vínculos afectivos con todas las personas de la comunidad educativa, formando relaciones significativas y duraderas con el pasar del tiempo (Pablo y Trueba, 1994).

Las interacciones sociales se conciben en un escenario vivo e inclusivo, donde el educador y el educando intercambian experiencias, conocimientos, valores e intereses comunes. En esa misma interacción están implicados el tiempo, el currículo y la comunicación, ya que a partir de las relaciones interpersonales que establecen los docentes y estudiantes, se fortalecen las

relaciones de amistad, respeto y la construcción de conocimientos para la vida (Sacristán, 2008).

El docente al momento de establecer las interacciones sociales con los estudiantes en el salón de clase, según Cook, Tankersley, Cook y Landrum (citado en Torres, Lissi, Grau, Salinas, y Silva, M., 2013) deberá considerar una relación positiva que permite la creación de vínculos que fortalecerá la inclusión educativa. Esta relación será independiente de las creencias que tenga el docente de los estudiantes hacia la inclusión, sino más bien considerando la situación real del estudiantado. En este sentido, Torres et al. (2013) manifiestan que “las estrategias que un docente utilice y las oportunidades educativas que les entregue a sus alumnos estarán directamente influidas por las interacciones que construya con los mismos y la actitud que desarrolle frente a la inclusión” (p.163).

De igual manera es importante resaltar el rol del docente hacia la interacción de alumno-alumno. Es evidente que el trabajo colaborativo ayudará a fomentar las interacciones que fortalecerán la inclusión de los estudiantes en riesgo de ser excluidos o que tienen problemas con el aprendizaje; a su vez, mejorará la participación hacia las actividades logrando buenos resultados en el aprendizaje (Pujolas, 2012).

Las relaciones entre pares en los ambientes de aprendizajes inclusivos posibilitan la transformación de las personas del mismo grupo y el acercamiento de unos con otros. El ideal educativo de este nuevo siglo busca la construcción de un grupo humano cohesionado con metas, objetivos e intereses comunes, que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales (Cano y Ángel, 1995). En esa misma idea, en nuestro país se deben crear ambientes escolares inclusivos, que según Duarte (2003), acojan a todos los miembros de la comunidad educativa con sus características individuales y fomentando sobre

todo la identidad propia en las relaciones entre pares. También deberán fomentar proyectos culturales y sociales basados en el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades para todos.

Para fortalecer los ambientes de aprendizajes inclusivos, Blanco (2009) manifiesta que deberán ser evaluados con el propósito de identificar los factores que están interrumpiendo el aprendizaje y participación de los estudiantes. En el manual del Inclusive Classroom Profile, Soukakou (2016) menciona la necesidad de evaluar los ambientes de aprendizaje en educación infantil para medir la calidad de sus prácticas con relación a la inclusión de todo el alumnado. La autora indica que se ha constatado que una clase puede ser puntuada con niveles altos de calidad con relación a ciertos estándares determinados en escalas de puntuación de ambientes infantiles (por ejemplo, ECERS – Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles), no obstante, estas mismas clases pueden ofrecer una calidad baja en su atención a niños incluidos con necesidades educativas especiales o discapacidad. En respuesta a esto, Soukakou, determinó la necesidad de evaluar las prácticas o recursos que demuestran ser beneficiosos para los estudiantes con necesidades adicionales. A partir de ello, crea el instrumento ICP que evalúa diversos aspectos que deben ser considerados en un aula inclusiva: adaptaciones del espacio, materiales y equipamiento; involucramiento de los adultos en las interacciones entre pares, la guía de los adultos en la actividad de juego libre y elección, resolución de conflictos, pertenencia, relación entre los adultos y niños, apoyo para la comunicación, adaptaciones de actividades grupales, transiciones entre actividades, retroalimentación, colaboración entre familias y profesionales, seguimiento del aprendizaje de los niños (Soukakou, 2016).

Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, las adaptaciones de diferente tipo, los apoyos para el aprendizaje y comunicación, el sentido de pertenencia, la rutina y actividades son aspectos fundamentales que deben ser atendidos con minuciosidad para favorecer las prácticas inclusivas en la escuela. Siendo la familia según lo mencionado anteriormente por Stoll y citado por Ainscow 2014, como unos de los miembros de la comunidad educativa que mantendrá la relación estrecha en la educación por medio de la participación con los estudiantes y docentes dentro del sistema educativo.

Relaciones interpersonales y sentido de pertenencia. Las relaciones interpersonales son interacciones bilaterales que permiten entre dos o más personas acciones sociales para ayudar a los vínculos armoniosos (Moncayo, Andino y Medina, 2015). La familia es el primer núcleo donde el niño inicia su proceso de socialización, a su vez interiorizará lo que es bueno o malo con relación a su comportamiento. Desde el núcleo familiar los niños reciben influencia temprana y directamente actuará en el desarrollo personal y social (Mestre, 2017). Las relaciones entre padres e hijos según Bronfenbrenner (como se citó en Mestre, 2017) son los primeros lazos o encuentros donde las interacciones que se produzcan se grabarán con firmeza y estas guiarán al niño a establecer relaciones con su entorno cercano.

En las relaciones interpersonales los programas de ayudas entre iguales son muy necesarias en la escuela para crear valores a la no violencia y así regular las situaciones adversas o disruptivas que se suscitan en el contexto escolar. Los compañeros iguales (Befriending) es un programa de ayuda, donde los estudiantes de la misma edad o mayores ayudan a sus pares en caso de exclusión o vulnerabilidad debido a la soledad. La mediación y resolución de conflictos es otra ayuda, donde los estudiantes son llamados para solucionar los problemas

que se presentan entre los compañeros, y con el propósito de encontrar soluciones satisfactorias (Cowie y Fernández, 2017).

Estos programas de ayuda según Cartwright (2005, citado en Cowie y Fernández, 2017) “han producido influencias positivas en las escuelas, desarrollando en ellas una mayor educación emocional y potenciando la reflexión de los alumnos sobre el impacto de sus acciones en los demás” (p. 299). Considerando la influencia que estos programas ofrecen, es necesario que en la resolución de conflictos se los apliquen con la finalidad de establecer acuerdos que permitan transformar el conflicto en una oportunidad, para desarrollar capacidades en los miembros que son parte de la institución. Estas capacidades tendrán influencias positivas que ayudarán a resolver cualquier situación adversa permitiendo un nivel satisfactorio en la relación entre los miembros del centro educativo (León, 2016).

Cada persona, según Sánchez (1996), es un miembro significativo con responsabilidades y con un rol que ejercer para apoyar a los demás, lo que fortalece la autoestima, la satisfacción en los logros, el respeto mutuo, capacidad entre los integrantes de la comunidad y un sentido de pertenencia. Arnaiz (como se citó en Mateu y Amaro, 2016) indica que el sentido de comunidad se caracteriza por la aceptación que existe en el grupo, el sentido de ayudar y ser ayudado por sus pares y otros miembros de la comunidad escolar, al igual que satisfacer las necesidades educativas. Para promover el sentido de pertenencia Bernard (citado en Acevedo, 2010) menciona que el niño deberá disfrutar de un ambiente amable para tener oportunidades, expresar sus sentimientos y opiniones. Para reforzar el sentido de pertenencia, según Redon Pantoja (2010), el niño deberá sentirse parte del lugar, siendo parte de las actividades y los cambios, y tomando responsabilidades; lo que ayudará a su formación y participación en la comunidad educativa.

La retroalimentación para el aprendizaje. Es un componente importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, entendida como un elemento constitutivo del acto de la comunicación dentro del contexto educacional. La retroalimentación se perfila como una consecuencia de la problematización de la realidad, en la cual el docente y el educando a través de la exposición de sus experiencias buscan alternativas y soluciones para determinados conflictos. Este proceso también puede ser conocido como proceso de concientización, ello en el sentido de que una vez adquirido el aprendizaje se valora lo aprendido, perspectiva que también apela al ámbito del constructivismo pedagógico (Osorio, 2014). Para tener una mejor comprensión acerca de la retroalimentación, se ha considerado la definición de esta desde la perspectiva de un docente según el estudio realizado por Osorio:

La retroalimentación es aquella información importante y necesaria que se debe conocer por completo de manera clara y coherente. Esta ayuda al proceso formativo de los niños y niñas de mi salón. Utilizo el boletín de informe y las llamadas telefónicas para que los padres de familia estén al tanto de los procesos de aprendizaje de sus hijos. (2014, p. 19)

Osorio (2014) menciona que “el proceso de retroalimentación ocurre durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se ha evidenciado que los niños al recibir una nueva explicación dirigida a su trabajo logran acceder más fácilmente a su desarrollo” (p.21).

Con respecto al tema del aprendizaje, se puede enunciar que esta se sustenta en aspectos teóricos, de tal manera, y desde la perspectiva investigativa de McMillan (2007) “en el campo de la evaluación del aprendizaje, la evaluación formativa se define como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño”, es así como se puede enunciar que el propósito de la evaluación formativa es el de fortalecer el aprendizaje. Es de importancia destacar que el logro de este objetivo se lo promueve a través de tres condiciones:

1) Los estudiantes deben tener un objetivo de aprendizaje claro, 2) deben poder monitorear su proceso de aprendizaje comparando su desempeño actual con un desempeño ideal o deseado, y 3) deben tomar acciones para poder alcanzar el objetivo planteado o para disminuir la brecha entre el desempeño actual y el esperado (Osorio, 2014, p. 15).

Para tener una mejor comprensión acerca de los beneficios que se adquieren de la retroalimentación se apela a las investigaciones de Osorio (2014), quien por medio de un análisis de evaluación pudo identificar los alcances que tiene la retroalimentación en el comportamiento de los niños:

En este estudio se encontró que los estudiantes de preescolar mejoran sus procesos de aprendizaje en la medida en que se les brinde retroalimentación en el instante en que se encuentran realizando una tarea o actividad ya sea en el aula o en casa. En clase se observó que cuando se corrige al estudiante y se le brinda un acompañamiento, ellos tratan de responder positivamente a la explicación de la docente. También se observó que el desempeño del niño mejora con la retroalimentación de la docente, pero requiere apoyo y acompañamiento adicional por parte de los padres. Sustancialmente la retroalimentación ofrecida a los niños y a los padres de familia hizo hincapié en los posibles planes de acción que se llevaron a cabo para ahondar en su proceso formativo y ayudar en el momento oportuno y más cercano a los estudiantes puesto que si se dejaba para el final iba a ser más difícil corregir las dificultades presentadas en cada una de sus dimensiones. Desde las conclusiones del estudio de Osorio, cabe mencionar que una de las acciones acontecidas de la retroalimentación y, por ende, del proceso de evaluación en torno a los beneficios de la ya mencionada retroalimentación es el reconocimiento, este se produce como causa efecto de la

voluntad de aprender. Dentro de la experiencia académica y de evaluación las clases deberán ser confortables al punto que los estudiantes sean parte de los procesos de aprendizajes en el aula; dentro de los cuales exista la recepción, aportes significativos con comentarios de los trabajos académicos.

Tecnologías de apoyo para el aprendizaje. Con relación a los cambios en el sistema educativo, las Tics tienen un rol necesario dentro de la cultura educacional y que ayudan a los ambientes de aprendizajes. El Gobierno de Canarias (2019) en su portal “el uso educativo de las tics”, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora Educativa (LOMCE) afirma que las tecnologías de la información y la comunicación ayudan a que el proceso de aprendizaje sea activo, accesible y adaptado a las necesidades y al ritmo de los estudiantes. Por ende, será un pilar fundamental para producir el cambio en la metodología de enseñanza. El apoyo para la comunicación y el aprendizaje que se puede otorgar en beneficio del aula con el uso de la tecnología será de vital importancia para motivar a la inclusión dentro de las prácticas educativas. Los avances tecnológicos ofrecen herramientas multisensoriales, flexibles y participativas que ayudan a la comunicación y al potencial que estas producen en la manera de pensar y actuar en las personas. La comunidad educativa docentes, estudiantes y padres de familia se benefician de las oportunidades que las Tics ofrecen en el contexto escolar (Sánchez, 2011).

Para atender a la diversidad en el aula, la tecnología se ha convertido en uno de los recursos importantes para atender las necesidades del alumnado. Para ello Cabero (citado en Aguirre 2014) manifiesta que los medios tecnológicos ayudan a mejorar déficits específicos y posibilita la comunicación con su entorno; a su vez, ayudará a la incorporación del sujeto a la sociedad. Aguirre (2014) manifiesta que “muchas de estas tecnologías se han construido como

soportes para ayudar al alumnado a entender, navegar y comprometerse con el ambiente de aprendizaje” (p.9).

Montoya y Vivar (2008), exponen que las tecnologías de apoyo, también llamadas rampas digitales, permiten que los contenidos y recursos sean usados por toda la comunidad educativa, permitiendo en particular que los usuarios con discapacidad sensorial puedan percibir las indicaciones e instrucciones. Para Sánchez Montoya (2014), los avances con la tecnología presentan muchas herramientas y oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación; logrando que el estudiante sea un agente autónomo y activo en el aula. Entre los avances tecnológicos se encuentran las rampas digitales o assistive technology que para Sánchez (2011) muestran los caminos o rutas de esperanza para las personas que presentan alguna discapacidad y los medios no son accesibles a sus necesidades.

Participación de la familia en la comunidad educativa

La participación de las familias en los centros educativos desde los aportes de García (2015) “favorece una mayor autoestima de los niños y jóvenes, mejor rendimiento escolar, mejores relaciones entre progenitores e hijos, y una actitud positiva de los padres hacia la escuela” (p.4). Las familias generalmente han estado relegadas de un rol activo en la dinámica escolar y en la actualidad esta situación no ha cambiado, siendo este, un requisito imprescindible en la educación inclusiva, ya que es la familia la que aporta en gran medida a generar los principios de normalización e igualdad de oportunidades, promoviendo el respeto a la diversidad como valor y principio de acción (Prados y Lorca, 2006).

Los cambios en la educación según Meirieu (citado en Calvo, Verdugo y Amor, 2016) se producen cuando la participación y el compromiso es de todos, sin embargo, la familia es un grupo imprescindible para las escuelas inclusivas ya que favorecen la convivencia como un

centro abierto a la comunidad. En corto plazo se espera que las escuelas permitan que las familias participen en todos los aspectos del proceso educativo como son objetivos, valores, recursos y métodos de evaluación.

En el contexto escolar la participación de la familia es muy relevante para la inclusión y el rendimiento escolar del niño. Existiendo niveles de participación tales como el formal que se lo realiza por medio de entrevistas, reuniones, talleres, etc.; nivel informal, la entrada y salida de la institución; y puntual, como el voluntariado en el centro educativo. Uno de los objetivos destacados de esta participación es la mejora de los procesos y resultados educativos (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Las escuelas son restauradas por la participación de las familias, como lo menciona González y Arnaiz (citado por Torres y Fernández, 2015) ayudando al cambio de los procesos educativos y al bienestar de la práctica en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

En la actualidad la participación de la familia en la escuela debe ser un requerimiento necesario que ayude a la innovación y calidad educativa. A su vez la participación repercutirá en el aprendizaje y la participación con la comunidad (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). En ese mismo sentido, los docentes deben asumir roles como mediadores o facilitadores en los ambientes de aprendizajes inclusivos, donde se priorice las interacciones de los grupos para la mejora de la calidad y éxito del proceso educativo. Así, se establecen relaciones comunicativas efectivas entre padres e hijos sin importar el tiempo y el lugar en el que se realice (Córica, 2012).

Percepción de las familias en centros educativos. Dentro de los ambientes educativos será importante considerar las percepciones de las familias que según los estudios de Pajares (citado por Torres y Fernández, 2015) la percepción es un término que encierra opiniones y

consideraciones de los integrantes en los ambientes escolares para favorecer la inclusión educativa.

El pensamiento de la comunidad educativa será necesario para fortalecer la práctica educativa en los salones de clases. La atención a la diversidad está relacionada a las buenas prácticas educativas y es importante considerar la búsqueda de evidencias que permitan argumentar la realidad de los componentes que favorezcan o impulsen el aprendizaje en los estudiantes (Torres y Fernández, 2015).

En un estudio realizado por Melo (2017) acerca de las percepciones sobre la participación familiar del Proyecto de Integración Escolar en un colegio municipal de Chile, manifiestan que las percepciones de las familias ayudan a responder las necesidades educativas, conocer mejor a las familias y a los estudiantes. Con la participación de las familias y sus percepciones las instituciones educativas pueden tener una visión más completas de las necesidades y las estrategias que estas puedan utilizar para facilitar la obtención de objetivos comunes en beneficio del proceso educativo.

A su vez Melo (2017) menciona que la comunicación y la relación que exista en la escuela son muy importantes porque será desde allí, con las percepciones de las familias que se ayudará a los procesos de mejora dentro de una institución. Las familias también valoran positivamente la aplicación de charlas o talleres de manera conjunta con familias o con profesionales, la ausencia de estos produce en los padres un desconocimiento de los resultados y procesos escolares de los estudiantes.

Para la presente investigación es importante describir las prácticas inclusivas y las percepciones de los representantes respecto a la participación de las familias en los ambientes

de aprendizaje correspondientes a una clase con niños de 3 a 4 años, para a partir de esa información, conocer las fortalezas y detectar aspectos a mejorar, diferentes apoyos, instrumentos o estrategias, que favorezcan la inclusión y atención a la diversidad en el caso de estudio.

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Describir las prácticas y percepciones vinculadas a la inclusión educativa y participación familiar en ambientes de aprendizaje de la clase de inicial 2 de una institución privada ubicada en el sector de Bastión Popular de la ciudad de Guayaquil.

Objetivos específicos

- Describir las prácticas inclusivas que se desarrollan en los ambientes de aprendizaje de inicial 2 de una escuela privada de la ciudad de Guayaquil.
- Explorar las percepciones y experiencias de los representantes en relación a la participación familiar en la escuela a raíz de sus vivencias.

Preguntas de investigación.

Pregunta general

¿Cuáles son las prácticas y percepciones vinculadas a la inclusión educativa y participación familiar que se presentan en los ambientes de aprendizaje de la clase de inicial 2 de una institución privada ubicada en el sector de Bastión Popular de la ciudad de Guayaquil?

Preguntas específicas

1. ¿Qué prácticas inclusivas se llevan a cabo en los ambientes de aprendizaje de inicial 2 de una escuela privada de la ciudad de Guayaquil?

2. ¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los representantes en relación a la participación familiar en la escuela?

Diseño y metodología de la investigación

Esta investigación es de enfoque cualitativo, según Bejarano (2016) este enfoque:

se centra en comprender y profundizar los fenómenos analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. Normalmente es escogido cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad (p.3).

La investigación cualitativa, según Fernández y Baptista (2010), recolectará información en relación con el ambiente y a los aspectos que lo rodea por medio de la observación, entrevistas, interacción, etc. Por lo tanto, nuestra investigación se orienta a comprender los fenómenos desde la posición de los participantes, obteniendo las perspectivas y puntos de vistas en relación con su contexto. Considerando esto, esta investigación por medio de un enfoque cualitativo analiza las prácticas educativas que favorecen la inclusión educativa y las percepciones de las familias sobre su participación en la escuela.

En esta investigación se realiza un estudio de caso, siendo el caso seleccionado un aula de inicial 2 con un grupo de estudiantes de niños de 3 y 4 años de educación inicial con una niña con necesidades educativas especiales. Se realizó además un grupo focal con madres, padres y representantes; que permitió identificar y describir las prácticas inclusivas que actuarán en el fenómeno estudiado; los resultados serán útiles para desarrollar propuestas de cambio y

recomendaciones por medio de una contribución teórica (López, 2013). Los estudios de caso de cohorte cualitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014):

son diseños en los cuales el investigador explora un sistema especificado (un caso) o múltiples sistemas definidos (casos) a través de la recopilación detallada de datos y en profundidad, utilizando múltiples fuentes de información (por ejemplo, observaciones, entrevistas, material audiovisual y documentos e informes) y reporta una descripción de los casos y las categorías vinculadas al planteamiento que emergieron al analizarlos (p.18).

Población y muestra

La población de análisis fue una escuela particular ubicada en el sector de Bastión Popular, que brinda enseñanza ordinaria desde la educación inicial hasta el subnivel elemental (séptimo año) de educación general básica.

En este estudio se empleó una muestra no probabilística a conveniencia. Battaglia (2008, citado en Hernández, Fernández y Baptista (2014) indica que la muestra no probabilística a conveniencia corresponde a los casos disponibles a los cuales los investigadores tienen acceso. Además del acceso, Battaglia, Scharager y Reyes (2001) mencionan que la disponibilidad y la conveniencia en este tipo de muestra, serán factores que dispondrá el investigador en el momento de la investigación.

Criterios de selección de la muestra.

Para la realización de la investigación que plantea el estudio de prácticas inclusivas en ambientes de aprendizaje, se establecieron los siguientes criterios de selección de la clase, que sería la muestra para estudiar:

- Servicio de cuidado infantil o de educación ordinaria.

- Con niños de 2 – 5 años de edad.
- Salón con uno o varios estudiantes con necesidades educativas especiales.

Respondiendo a los criterios de selección se eligió la clase de inicial 2, previamente mencionada, la que cuenta con 40 estudiantes entre 3 y 4 años y tiene dentro del grupo estudiantil una estudiante con discapacidad auditiva (hipoacusia). Por lo tanto, los participantes de la investigación fueron 18 representantes de los niños del salón seleccionado, la maestra de clase con título de licenciada en ciencias de la educación mención educadores de párvulos, docente de apoyo con el título de auxiliar de párvulos, la directora de la institución con título de tercer nivel en licenciatura de educación básica, y los 40 estudiantes del salón.

En la tabla 1 se detallan los participantes, el código de identificación designado y la técnica de recolección de información con la que se vinculó su participación.

Tabla 1.
Participantes

<i>Participantes</i>	<i>Código</i>	<i>Técnica</i>
<i>Directora</i>	<i>D</i>	<i>Entrevista</i>
<i>Profesora</i>	<i>P</i>	<i>Observación, Entrevista</i>
<i>Representante 1</i>	<i>R1</i>	<i>Grupo focal</i>

Participaron 18 representantes y a cada uno se les identificó con la letra R y un número R1 – R18.

Consideraciones éticas

Previo a la aplicación de la observación dentro del salón de clase, entrevista con la docente y relación con los padres, madres o representantes de los estudiantes, se contactó a la directora de la institución educativa para presentar el objetivo y desarrollar la investigación. Para ello, se solicitó la autorización para realizar el estudio en el salón de inicial 2 que cumplirá con los criterios de selección antes mencionados.

A partir de la aprobación de la autoridad competente y la respectiva firma del consentimiento informado (*anexo 1*), en el que se establece la confidencialidad de los datos de los participantes y el uso de la información con fines académicos; se establecerá la comunicación con la docente del grado y los representantes que se involucrarán en el proceso de la investigación.

La participación del equipo profesional y las familias será totalmente voluntaria. Para el desarrollo de esta investigación se enviará un comunicado de manera general a los representantes de los estudiantes y confirmarán a la docente de grado su asistencia para realizar la actividad del grupo focal. Cuando los representantes de los estudiantes estén reunidos en el salón asignado por la directora del plantel, se explicará el objetivo de la actividad y su duración. Se manifestará que la información o pensamientos que compartan ayudarán para el proceso de mejora escolar.

Para finalizar, se conversará sobre la absoluta confidencialidad y reserva de la información con los representantes, docentes y autoridades. Se firmará un acta de consentimiento informado para proteger los datos de los participantes, de manera que los nombres de los participantes en la sección de resultados serán reemplazados por códigos.

Devolución de la información

Una vez que se finalice el análisis de los datos recolectados, se presentará un informe de resultados a la Institución Educativa (IE) a fin de dar a conocer las fortalezas y necesidades evidenciadas. El objetivo de brindar esta devolución será poder retroalimentar las prácticas inclusivas que se llevan a cabo dentro del salón de clase y que favorecen la inclusión del alumnado, además de ayudar a establecer planes de mejora para la IE.

Instrumentos y procedimientos

Instrumento. Con la finalidad de responder a las preguntas de investigación planteadas en la presente investigación, se empleó el instrumento Inclusive Classroom Profile que ayudó como referente para describir las prácticas que favorecen la inclusión educativa en la educación infantil.

ICP. El Inclusive Classroom Profile (Soukakou, 2016) es un instrumento que fue diseñado para evaluar diferentes aspectos en el entorno donde se encuentra el estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la etapa infantil. El ICP está compuesto por 12 ítems, los que han permitido determinar las categorías de estudio por medio de observación: adaptaciones del espacio, materiales y equipamiento; involucramiento de los adultos en las interacciones entre pares, la guía de los adultos en la actividad de juego libre y elección, resolución de conflictos, pertenencia, relación entre los adultos y niños, apoyo para la comunicación, adaptaciones de actividades grupales, transiciones entre actividades, retroalimentación, colaboración entre familias y profesionales, seguimiento del aprendizaje de los niños.

Los ítems que se usarán del instrumento ICP se evaluará con una escala que va desde el 1: Inadecuado, 2: Inadecuado-Mínimo, 3: Mínimo, 4: Mínimo-Bueno, 5: Bueno, 6: Bueno-Excelente, 7: Excelente. El propósito de la evaluación usando los niveles de calidad de las prácticas es describir las prácticas de cada categoría y no se enfocará en el nivel para no resaltar un aspecto cuantitativo.

Técnicas de recolección de información. En la investigación se emplearon diferentes técnicas de recolección de información, la observación, entrevista y grupo focal; a continuación, se detalla cada una de ellas.

Observaciones. Para la recolección de información de los ítems del instrumento se aplicará la técnica de la observación no participante dentro del salón de clase y entrevistas con docentes y directivo. La técnica de observación no participante según Farias (2016) no es activa en el grupo que se está observando, es decir, que el investigador no interactúa directamente o se involucra con las actividades o programa que realizan los miembros de un grupo. Esta técnica permitirá el acercamiento hacia las características y voces de lo que suceda en el espacio que se observa, permitiendo el recordatorio de la mayor cantidad de información con el objetivo de no perder cuestiones importantes y necesarias que suceden en los escenarios. Por medio de la observación no participante obtendremos información relevante sobre el espacio físico, interacciones entre pares, actividades de libre elección por los niños, resolución de conflictos, pertenencia, relación entre adultos y niños, apoyo para la comunicación, transición entre actividades y la retroalimentación.

Entrevistas. Para obtener información respecto a otros ítems o categorías será necesario realizar entrevistas (*anexo 2*), esta técnica para según Kerlinger (1983, citado en Martínez 2017) consiste en “la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el

transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, plateadas por el entrevistador” (p,10). La entrevista en este estudio comprenderá el diálogo directo con la docente de grado para obtener información vinculada a los roles y responsabilidades de los niños en el aula, exposición del trabajo de los niños, comprensión de diferencias de aprendizajes, activación de comunicación social por medio de apoyos para la comunicación, trabajo grupal, colaboración entre familias y profesionales y seguimiento del aprendizaje de los niños. Con el directivo del establecimiento se obtendrá información sobre las políticas de inclusión de la institución educativa.

Grupo focal. Finalmente, para conocer las percepciones de los padres, madres o representantes de los estudiantes de segundo inicial respecto a la participación de la familia en la escuela, se realizará un grupo focal (*anexo 3*). Esta técnica ayudará a recolectar información mediante una entrevista grupal, la cual girará alrededor de un asunto planteado, permitirá tener una mirada amplia en la participación y discusión sobre las ideas y propuestas que surjan en el momento de la actividad; todo esto con la finalidad de encontrar un objetivo común y particular (Bonilla y Escobar, 2017). Para la realización del grupo focal se empleará una guía con las preguntas vinculadas a los objetivos de investigación.

Mediante la aplicación del instrumento ICP y con las técnicas usadas; se ayudará a evaluar las prácticas inclusivas que se desarrollan dentro del salón de clase y así favorecer el proceso educativo del aula seleccionada.

Análisis de datos

El análisis cualitativo se trabajará sobre las prácticas inclusivas evidenciadas mediante las observaciones realizadas en la jornada de clase, las respuestas del docente y el directivo

mediante la entrevista; las opiniones y experiencias compartidas por los representantes a través del grupo focal. La organización de los datos obtenidos será en función de las categorías establecidas.

Categorías

Este trabajo al ser un estudio cualitativo plantea categorías de análisis, las que, según Rivas (2015), permiten ordenar un trabajo descriptivo. Por su parte Gómez, Flores y Jiménez (1999) señalan que las categorías organizarán conceptualmente la información para luego ser presentada por el contenido de estas y su interpretación.

En la tabla N°2 se detallan desde el instrumento ICP por Soukakou (2016) cada una de las categorías del presente estudio, su respectiva conceptualización, calidad de las prácticas y las técnicas empleadas con relación al instrumento.

Tabla 2

Categorías y conceptualización

<u>Categoría</u>	<u>Conceptualización</u>	<u>Calidad de las prácticas</u> <u>(*)</u>	<u>Técnica/Instrumento</u>
1. Adaptaciones del espacio, materiales y equipamiento	Evalúa la calidad de las adaptaciones del ambiente y las estrategias de los adultos para apoyar el acceso de los niños al espacio físico en la sala de clases, equipos y materiales; promoviendo, a su vez, su independencia. Por otra parte, la intención de cómo organizan los adultos el espacio físico y los materiales durante el día para interactuar en el aprendizaje individual de los niños y las experiencias sociales.	Inadecuada (1) – Excelente (7)	Observación (ICP)

<p>2.</p> <p>Involucramiento de los adultos en las interacciones entre pares</p>	<p>Mide la calidad de las actividades y estrategias implementadas por el adulto para ayudar en las experiencias sociales de los niños. A su vez, cómo se desarrollan positivamente las interacciones entre compañeros en el juego diario, y las actividades de aprendizaje con la participación del adulto que fomentan las relaciones sociales entre pares.</p>	<p>Inadecuada (1) – Excelente (7)</p>	<p>Observación (ICP)</p>
<p>3.</p> <p>La manera en que los adultos guían a los niños durante las actividades de libre elección y juego</p>	<p>Evalúa la calidad de las prácticas que tienen como objetivo apoyar el involucramiento de los niños tanto en actividades individuales como sociales y en juegos de su elección. El adulto usa estrategias de andamiaje para ayudar a los niños a involucrarse en los juegos y actividades.</p>	<p>Inadecuada (1) – Excelente (7)</p>	<p>Observación (ICP)</p>
<p>4.</p> <p>Resolución de conflictos</p>	<p>Evalúa el apoyo del adulto para prevenir la persistencia de los conflictos o incidentes observados entre compañeros. Así también cómo los adultos establecen normas positivas para fomentar una sana convivencia entre pares.</p>	<p>Inadecuada (1) – Excelente (7)</p>	<p>Observación (ICP)</p>
<p>5.</p> <p>Pertenencia</p>	<p>Analiza cómo se promueve de manera equitativa las oportunidades para que los niños asuman un sentido de pertenencia en los diferentes roles o responsabilidades asignadas por el adulto dentro o fuera del salón de clase, creando un ambiente social que le permita reconocer y aceptar las diferencias individuales.</p>	<p>Inadecuada (1) – Excelente (7)</p>	<p>Observación (ICP)</p>
<p>6.</p> <p>Relaciones entre los adultos y los niños</p>	<p>Evalúa la interacción social y emocional entre el adulto y el niño por cuanto el maestro es responsivo a las necesidades de ellos, utilizando varios métodos y materiales para afrontar y detener las posibles frustraciones que podrían afectar a los niños.</p>	<p>Inadecuada (1) – Excelente (7)</p>	<p>Observación (ICP)</p>
<p>7.</p> <p>Apoyo para la comunicación</p>	<p>Mide la respuesta del adulto a la comunicación iniciada por los niños; cómo apoya y soporta esa comunicación</p>	<p>Inadecuada (1) –</p>	<p>Observación (ICP) Entrevista (ICP)</p>

	mediante el uso de estrategias de andamiaje medios alternativos, soportes visuales, libros u otros.	Excelente (7)	
8. Adaptaciones de las actividades grupales	Mide la calidad de las adaptaciones y estrategias integradas para apoyar la participación de las actividades de un grupo completo o grupo pequeño. Las adaptaciones pueden ir desde el espacio, materiales y equipo usado para las actividades. Uso de apoyo de instrucción por parte del adulto para ayudar al niño y su participación en el grupo. También medirá la atención a las necesidades individuales de los niños por medio de la planificación y monitoreo de las estrategias.	Inadecuada (1) – Excelente (7)	Observación (ICP) Entrevista (ICP)
9. Transición entre las actividades	Se evalúa la calidad de los recursos y las estrategias que utilizan los docentes para llevar a cabo las transiciones suaves entre las diferentes actividades y rutinas. También evalúa el trabajo colaborativo y en equipo de los docentes para brindar el apoyo necesario a los niños que presentan dificultades con el uso de recursos visuales que facilitan las transiciones entre actividades.	Inadecuada (1) – Excelente (7)	Observación (ICP)
10. Retroalimentación	Evalúa el tipo, la frecuencia y naturaleza de la retroalimentación que brindan los docentes para apoyar los comportamientos positivos, el esfuerzo que estos ponen en sus aprendizajes y en su desenvolvimiento o participación. También para apoyar objetivos importantes en relación con el comportamiento positivo, aprendizaje y compromiso. Es necesario que la retroalimentación se realice durante el proceso – orientación, que sea verbal y no verbal-, así también que la una retroalimentación se efectúe de manera sensible y de apoyo.	Inadecuada (1) – Excelente (7)	Observación (ICP)

11. Relación y colaboración entre familias y escuela (^)	<p>11.a Analiza cómo se recepta la opinión de la familia, si dan oportunidad para que los representantes compartan o intercambien ideas sobre el avance de sus niños. Les permiten dar sus puntos de vista o proponer estrategias sobre el programa o servicio que pueden favorecer una educación inclusiva. También cómo ayudan a que los padres se involucren en el proceso educativo de sus hijos mediante el empleo de varios métodos de comunicación. Se observa si se ayuda a identificar a tiempo las prioridades o preocupaciones familiares para satisfacer sus necesidades y así puedan culminar el año escolar de la manera más satisfactoria posible.</p>	Inadecuada (1) – Excelente (7)	Entrevista (ICP)
	<p>11.b ^Percepciones: refiere a las opiniones y experiencias que tienen las familias y/o representantes respecto a las prácticas de relación y colaboración entre la familia y la escuela.</p>	(No aplica)	Grupo focal
12. Seguimiento del aprendizaje de los niños	<p>Evalúa el seguimiento del proceso de aprendizaje de los niños a través de un método de monitoreo que les ayuda a ver el progreso individual, este se lo realiza de una manera frecuente para obtener resultados que lleven al análisis de la calidad de la planificación y de la intervención, en caso de ser necesario, se realizará los ajustes para apoyar las necesidades de los niños.</p>	Inadecuada (1) – Excelente (7)	Entrevista (ICP)

Fuente: Soukakou, E. P. (2016). The Inclusive Classroom Profile (ICP) Manual. Brookes Publishing.

(*) Según el ICP las prácticas en las aulas de educación inicial pueden ser de diferente tipo en función de su calidad: inadecuado (1), mínimo (3), bueno (5), excelente (7). Revisar anexo # 2

Posicionalidad del investigador

Como investigador existe el propósito de estudiar las prácticas inclusivas en ambientes de aprendizaje que se llevan a cabo en una clase de educación inicial y cómo estas prácticas apoyan la inclusión escolar, para ello se emplea como referente de análisis el instrumento ICP. Se plantea también conocer las percepciones y experiencias que tienen las familias respecto a su relación con la escuela.

Recursos

Humanos: Maestrante de educación inclusiva, directivo y docente de la escuela particular, estudiantes de 4 años, representantes.

Físicos, logísticos y/o técnicos: Institución particular, salón de clases, materiales para el grupo focal.

Resultados

En esta sección se presenta la información recogida a través de las técnicas de observación y la entrevista en la que se empleó el instrumento Inclusive Classroom Profile (ICP) (Soukakou, 2016). Adicionalmente, para obtener información complementaria sobre la categoría *relación y colaboración entre familias y escuela* desde la percepción de las familias, se aplicó la técnica del grupo focal, realizada con los representantes de los estudiantes. Por último, los resultados se organizan a partir de las preguntas de investigación.

Pregunta específica 1: ¿Qué prácticas inclusivas se llevan a cabo en los ambientes de aprendizaje de inicial 2?

En esta sección se presentarán los resultados correspondientes a las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en una clase de educación inicial, dichas prácticas han sido determinadas en función de los ítems definidos en el instrumento ICP, y que son los que determinaron las categorías de estudio. Para obtener información con relación a estas prácticas se realizó entrevistas al directivo y a las docentes y observación no participante. Se presentan los datos obtenidos a través de estas técnicas según cada una de las categorías correspondientes.

Según el ICP las prácticas en los centros escolares pueden ser de diferentes tipos, desde inadecuadas (1) hasta excelentes (7) en función de cómo favorecen procesos inclusivos para el aprendizaje y participación de los miembros de la comunidad educativa.

Categoría 1. Adaptaciones del espacio, materiales y equipamiento.

Nivel: (4) mínimo – bueno

Esta categoría evalúa la calidad de las adaptaciones y las estrategias que usan los adultos para ayudar a la accesibilidad y el uso por parte de los niños de los espacios físicos dentro y fuera del aula, además cómo se adecuan los espacios y recursos que interactúan con el aprendizaje individual de los niños y las experiencias sociales durante la jornada diaria. Los resultados presentados corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada en cada una de las categorías (C).

Categoría (C) 1 – Indicador (I) 5.1 En la mayoría de las áreas los niños pueden ser acceder independientemente.

La entrada del aula no presentaba ningún tipo de obstáculo, por lo tanto, todos los niños podían ingresar sin dificultad al grado. El mobiliario (mesas y sillas) dentro del aula está ubicado de tal manera que permite el espacio para que los niños puedan movilizarse por sí solos en algunas

áreas dentro del salón de clase, tales como el baño, lavadero, llegar a sus mochilas que están guindadas en los ganchos cerca de sus mesas y desde ellas acceder sus loncheras para tomar el lunch; cuando nos referimos a tomar el lunch, los niños proceden a levantarse de sus mesas para ir hacia sus maletas para sacar la lonchera.

No todas las áreas son accesibles para todos los niños, por ejemplo: el espacio donde se encuentra los materiales de juegos y para realizar las hojas de trabajo trabajos durante la jornada de clase no está adoptado de tal manera que los niños puedan tener el acceso independientemente ya que no están disponibles para su acceso y uso. Este espacio es de uso de la maestra, y el uso de los materiales está dispuesto por ella.

La entrada del aula no tenía desniveles, ni escalones para su ingreso; es decir, que todos los niños ingresaban sin ningún inconveniente, las mesas estaban ubicadas en hileras, están conformaban 3 columnas formando 3 pasillos uno en el centro del salón y 2 a sus extremos; esto permitía la movilidad de los niños[...]Un niño después de la actividad le pide el permiso a la maestra para ir al baño, el niño le dice “quiero ir al baño” la maestra le permite ir y el niño cierra sin ninguna dificultad la puerta del baño; la ubicación de la maestra y la organización del espacio le permite supervisar a los otros niños del aula y a al que se dirigió al baño. El baño estaba ubicado dentro del salón de clase [...] Un niño salió a lavar sus manos antes del lunch. El lavadero está ubicado en el patio y este estaba a una altura apropiada para el niño [...] (Obs.)

C 1- I 3.2 Algunos materiales y equipos son accesibles para los niños, y los adultos generalmente ayudan a los niños a acceder a los materiales y equipos que ellos necesitan utilizar.

Los materiales que usan los niños tales como crayones para realizar las hojas de trabajos y legos para realizar los juegos están muy distantes de ellos, ubicadas en repisas en la parte de atrás del salón de clase y que no están a la altura de los niños; estos materiales la docente dispone su uso para que los niños realicen las actividades, sean estas, las hojas de trabajo para pintar o resaltar una letra; como también en los juegos, la docente facilita el material para que los niños puedan usarlo en sus propias mesas. Algunos materiales que los niños usan como carpeta, cartucheras y libros son accesibles para ellos ya que se encuentran en sus propias maletas y guindadas en ganchos que están empotrados en la pared. Las mochilas son puestas en ese lugar cuando los niños ingresan una vez que los padres los dejan en la puerta del grado. La mayoría del tiempo los adultos ayudan a los niños cuando necesitan los materiales para realizar las hojas de trabajo y en tiempo de juego; fueron los dos únicos momentos en donde la maestra les ayudaba para que los niños puedan tener el material a su alcance.

Las docentes alistarón a los niños para desarrollar la hoja de trabajo con la letra “S”, la maestra se dirige hacia la parte de atrás del salón para tomar las hojas de trabajo donde estaba la muestra de la letra para entregar a cada niño[...]para la realización de la hoja de trabajo sobre la computadora la maestra se dirige hacia la repisa que está en la parte de atrás del aula y entrega a los niños por cada mesa; después que los niños tenían las hojas de trabajo, se dirige hacia la misma repisa para tomar los crayones y pasar por cada niño para entregar un grupo de colores por mesa y así los niños tomaban los crayones para colorear la computadora. [...] Después de haber terminado el tiempo de lunch los niños se alistan para jugar dentro del salón, sentados en sus propias mesas, la maestra se direcciona hacia atrás para tomar el balde donde se encontraba los legos, era un balde grande donde estaba completamente lleno de legos. Entonces, la maestra camina por las mesas para

ubicar en el centro de la mesa algunos legos y los niños toman las piezas para armar según su preferencia. (Obs.)

C 1- I 5.2 Los adultos monitorean cómo los niños usan los materiales y equipos y los ayudan a usar los materiales cuando ellos tienen dificultades.

Independientemente del programa que los maestros tienen para la jornada de clase, la docente de apoyo presta mucha atención a los niños que necesitan ayuda para usar los materiales o hacer uso de los espacios/equipos. La maestra camina por todos los espacios del salón para supervisar el trabajo de ellos.

Minutos después de hacer las dinámicas de la canción que se proyectaba en la televisión los niños tomaron sus loncheras para sacar su alimento. Un niño tenía problemas para abrir su funda de papitas, es observado por la maestra auxiliar y se acerca hacia él y le dice “yo te ayudo”; entonces la maestra toma las papitas, las abre y se las pasa nuevamente. [...] la maestra se acerca a la mesa para ayudar a un niño que tenía problemas para modelar la letra sobre la hoja de trabajo y le toma de la mano; la maestra le dice “yo te ayudo”, entonces el niño con una sonrisa en el rostro mira a la maestra y después se deja ayudar por la maestra. (Obs.)

C 1- I 3.3 Unos pocos materiales los niños pueden usar independientemente.

Los niños usan los materiales independientemente una vez que este es ubicado en las mesas por la docente. Los niños estaban bajo la supervisión de la docente, para atender cualquier eventualidad en el momento de usar los materiales.

Antes de la actividad de juegos con los legos, la maestra explica que ubicará un grupo de piezas en el centro de cada mesa para que puedan usarlos a la manera que a ellos les guste. Cuando la maestra termina de poner los legos en las mesas, camina entre los espacios del salón para supervisar la actividad y en ese tiempo un niño ya no tenía legos que empieza a quitar las piezas de los demás niños del grupo; entonces la maestra se percata del incidente y dispone de más piezas de legos para el niño de esa mesa. (Obs.)

Categoría 2. Involucramiento de los adultos en las interacciones entre pares.

Nivel: (3) mínimo

Esta categoría evalúa la calidad de las actividades y estrategias que implementan los docentes para apoyar a las experiencias sociales de los niños y promover de una manera positiva el desarrollo de relaciones entre compañeros durante el juego diario y las actividades de aprendizaje. Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada.

C 2 – I 3.1 Se les permite a los niños participar en muchas actividades y rutinas de la clase con sus pares.

La ubicación de las mesas y las sillas permitían que los estudiantes compartan toda la jornada en grupo de 4 niños y esto posibilitaba la interacción la mayor parte del tiempo entre pares. Los niños no presentan ninguna dificultad para relacionarse entre ellos en las actividades que la maestra programa durante la jornada de clase. Las actividades que los niños realizaban eran direccionadas por la maestra, estas actividades eran individuales, pero durante su realización los niños conversaban y se ayudaban mutuamente, en ningún tiempo los niños eran separados para

realizar las actividades. Uno de los momentos de la rutina, era el tiempo de canciones infantiles, allí los niños tenían la oportunidad de salir de sus sillas para ir a otro espacio del salón de clase para realizar la actividad en conjunto con la maestra en los pasillos dentro del aula y en el espacio frente del salón donde estaba la pizarra. El aula no disponía de espacios que el niño seleccione independientemente para realizar una actividad y relacionarse con sus compañeros, pero, existe el tiempo de armar figuras con legos dispuestos por la maestra, que los niños aprovechan de excelente manera para relacionarse entre ellos en sus propias mesas, ya que podían dialogar sobre lo que estaban haciendo con los legos durante la actividad.

Los niños están listos en sus mesas para el tiempo de juego con los legos. La maestra camina hacia la percha que está en la parte de atrás del aula y allí toma el balde grande donde están los legos. A continuación, la docente pasa por cada grupo de estudiantes para dejar una cantidad de legos en el centro de cada mesa y los niños empiezan a armar con las piezas que ellos eligen una figura. [...] Los niños salen de sus sillas para hacer las mímicas de la canción infantil, en ese momento los niños se reunían entre ellos en círculo para hacer las mímicas, la maestra estaba a lado de ellos y se reía al ver a los niños haciendo la actividad. (Obs.)

C 2 – I 3.2 El ambiente de la clase está preparado con áreas, juguetes y accesorios que promueven actividades sociales, el juego y las interacciones.

Aunque el grado no disponía de áreas o accesorios donde el niño pueda ir o tomar independientemente estos espacios o recursos durante la jornada de clase para realizarlas y así promover la actividad social, el juego y las interacciones; es importante resaltar que la ubicación

de las mesas y sillas dentro del aula estaban organizadas de tal manera que incentivan a la interacción promoviendo el diálogo, el juego entre pares durante la jornada de clase debido a que las mesas estaban organizadas en grupos pequeños y en donde la maestra pone a disposición los juguetes por grupo.

Las mesas dentro del salón de clase están ubicadas en hileras formando 2 columnas. En cada mesa se sentaron 4 niños. [...] Un niño ingreso al aula, dejo su mochila en un gancho cerca de su mesa, a continuación, le da la mano al compañerito que estaba frente de él. (Obs.)

C 2 – I 3.3 Los adultos ponen a disposición, facilitan e inician algunas actividades sociales y de juego.

La maestra pone a disposición el tiempo de juego con legos en los estudiantes. La maestra direcciona la actividad permitiendo el juego y la interacción social; aunque los docentes no se involucren totalmente con todos los niños en la actividad, brindan ese espacio para que los niños realicen la actividad social y de juego entre ellos.

Después que los niños terminaron la actividad en una hoja de trabajo, y anunciar que guarden la hoja en la carpeta y los materiales que usaron para realizar la actividad; la maestra anuncia que deben estar sentaditos en las mesas para recibir los legos en cada mesa. La docente procede a ubicar los legos entre los niños en cada mesa, los niños emocionados empiezan a tomar las piezas de su preferencia. (Obs.)

C 2 – I 3.4 Se muestra algunos esfuerzos para estimular y apoyar las interacciones entre los niños.

En grupos pequeños los niños mantenían interacciones durante las actividades debido a que permanecían juntos en las mesas, la posición de las mesas permitía esta interacción; ese momento no requería esfuerzos de las docentes para involucrar a los niños a la participación en la actividad e interacción entre ellos. La actividad donde requería esfuerzos por parte de las docentes era cuando los niños tenían que movilizarse de sus mesas a los espacios que estaban dentro del salón de clase para realizar otras actividades.

Las actividades que eran realizadas en grupos pequeños en sus respectivas mesas, los niños empezaban a jugar con los materiales y conversaban sobre lo que a ellos les gustaba armar con los legos o sobre la familia; dentro de la actividad un niño le dijo al compañerito “tú no sabes lo que hace mi papá” y el otro niño le responde “¿Qué?”. Los niños se ven muy cómodos cuando están en grupos pequeños y no se ve mucho esfuerzo por parte de la docente para involucrar a un niño para interactuar con el compañero e involucrarse en la actividad, pero sí estaba supervisando el grupo. Donde se observa el esfuerzo de la docente para involucrar a los niños, es en el momento cuando tienen que salir de sus mesas para ir a los espacios e imitar la canción que en ese momento la maestra principal estaba enseñando a todo el grupo; la maestra se direcciona hacia ellos y le toma de sus manitas para llevarlos a los espacios. (Obs.)

Categoría 3. La manera en que los adultos guían a los niños durante las actividades de libre elección y juego.

Nivel: (2) inadecuado-mínimo

Esta categoría evalúa la calidad de las prácticas que tienen como objetivo apoyar el involucramiento de los niños en las diferentes actividades tales como las individuales, grupales,

juegos. Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada.

C 3 – I 1.1 No se planifica tiempo para el juego libre en la rutina diaria para que los niños jueguen.

En la rutina diaria los niños no disponían de tiempo libre para que realicen juegos independientemente. Ellos tenían ya un programa direccionado por la maestra durante la jornada diaria, no tienen oportunidades para decidir sobre sus propias actividades, compañeros de juego y los temas de juego que ellos quieren. Aunque el aula no disponía de espacio para que los estudiantes puedan hacer actividades tales como el juego libre o moverse de un lugar a otro para que elijan un lugar de preferencia dentro del aula, la maestra auxiliar dentro del salón de clase se mantenía preocupada en que todos los niños puedan disfrutar del tiempo que estaban teniendo durante su rutina. Toda la rutina se desarrolla en el aula, no hay actividades al aire libre que los niños puedan realizar. Dentro del aula la docente designa un momento de juego con legos en donde la maestra entrega el material.

Los niños no salen del salón de clase para tomar su recreo, ellos permanecen dentro del salón de clase y sentados en sus propias mesas toman el lunch y entablan las diferentes conversaciones. En esas conversaciones los niños intercambiaban frases con relación a lo que tenían cada uno en sus loncheras, un niño de la mesa de atrás dice “mira tengo una galleta que me compró mi papá, te doy una”, a continuación, el niño toma lo que le estaba dando su compañero. La maestra de apoyo en ese momento está en caminando por los pasillos para supervisar el tiempo de lunch mientras que la docente principal estaba poniendo actividades en los cuadernos de trabajos. [...] El niño no dispone de espacio para que pueda desenvolverse en el tiempo de recreo como correr, jugar, etc. (Obs.)

C 3 – I 1.2 A los niños no se les permite escoger los temas del juego, actividades, o sus compañeros de juego, o explorar juguetes de su elección durante el tiempo de juego de libre elección o juego.

Los estudiantes durante la jornada de clase permanecen la mayor parte del tiempo en sus mesas en pequeños grupos en donde tienen ya designados sus puestos, no tienen tiempo para decidir sobre el juego que prefieren y él o los compañeros de juego debido a que el aula no tiene organización para esas actividades y no existen a los alrededores del salón juguetes o recursos que los niños usen en sus tiempos de juego o tiempo libre.

Los niños esperan en las mesas los legos por parte de la maestra para armar y comparten con los mismos niños de sus propias mesas. [...] los niños tienen la hoja de trabajo y los colores por parte de la maestra, ellos no deciden que dibujo hacer. (Obs.)

C 3 – I 3.3 Los adultos monitorean el involucramiento de los niños en las actividades de libre elección y tiempo de juego, y ayuda a los niños que presentan dificultades en involucrarse cuando lo necesitan.

Aunque no disponía la jornada de clase el tiempo para el juego o actividades de libre elección por parte de los niños, la maestra auxiliar se mantenía preocupada en que todos los estudiantes puedan involucrarse en las actividades sean estas en sus propias mesas o cuando tenían que salir de ellas, si la rutina lo estimaba conveniente; mientras que la docente principal estaba en la administración de las actividades que siguen durante la jornada de clase. Se observan escenas

importantes en donde los niños con la intervención de la maestra y usando el diálogo los animaba a involucrarse en las actividades que eran programadas por la docente principal.

La maestra auxiliar ayuda a un niño que no puede hacer las mímicas de una canción infantil, ella se pone a lado del niño para que la emite. [...] La maestra auxiliar le sugiere al niño otro color para que pueda colorear la computadora, debido a que el niño ya estaba sintiéndose mal porque no había más colores y quería los colores que había tomado su compañero de la misma mesa. (Obs.)

Categoría 4. Resolución de conflictos.

Nivel: (2) inadecuado – mínimo

Esta categoría evalúa la intervención de los adultos para prevenir los conflictos entre los estudiantes y a establecer normas positivas para fortalecer la sana convivencia entre pares. Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada.

C 4 – I 3.2 Se establecen algunas reglas y expectativas básicas sobre el juego y las actividades de los niños para incentivar interacciones sociales sanas y apropiadas.

Antes de comenzar una actividad, la docente detalla al grupo las expectativas tanto en el comportamiento de los niños y en el desarrollo de la actividad.

La docente principal antes de que los niños tomen la hoja de trabajo para colorear las partes de la computadora, la maestra toma una hoja como mostrario y explica al grupo de niños el cómo van a ir trabajando la actividad “niños vamos a pintar las partes de la computadora, pero vamos a hacerla en orden, primero deben escucharme, señalamos la

parte de la computadora y la coloreamos con el color que yo mencione”. La maestra auxiliar procede a entregar la hoja a cada niño para comenzar el trabajo, mientras que la docente principal ubicaba los colores en las mesas de los niños. (Obs.)

C 4 – I 3.3 Los adultos emplean estrategias no estrictas cuando intervienen a ayudar a los niños a resolver conflicto de sus pares.

Dentro del aula no se observan maneras estrictas por parte de los docentes en el momento de solucionar inconvenientes entre estudiantes, se observa un problema dentro del grado entre 2 niñas y la maestra intervine para arreglar el conflicto entre ellas. Las actividades que presentan problemas entre niños son las de pintar y armar legos; debido a que los recursos que usan los niños son pocos y no hay muchas opciones de elección para cada mesa.

Una niña estaba peleando con su compañera en el momento de juego de rompecabezas, la maestra le observa y le dice “si siguen peleando entre ustedes voy a retirar los colores, haber vamos a pedir disculpas”. Entonces, la maestra ubica más piezas de legos en la mesa donde se encontraban las niñas y siguen con la actividad sin ningún inconveniente. (Obs.)

Categoría 5. Pertenencia.

Nivel: (5) bueno

Esta categoría valora como el adulto promueve de manera equitativa las oportunidades para que los niños asuman roles sociales y responsabilidades asignadas por el docente y desarrollen su sentido de pertenencia dentro del grupo, creando un ambiente social que les permita reconocer y

aceptar las diferencias individuales. Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada.

C 5 – I 3.1 Cuando los adultos proveen oportunidades a los niños para asumir roles sociales y responsabilidades, todos los niños son motivados a asumir dichos roles y responsabilidades.

La maestra da oportunidades a los niños durante la jornada de clase para que asuman responsabilidades, tomar sus propias loncheras, ordenar sus mochilas. La docente brinda la responsabilidad a los niños de ayudar a sus compañeros que presentan dificultades en el desarrollo de la jornada de clase tales como en el ingreso de los estudiantes al salón, hoja de trabajo, tiempo de lunch y además entrega el rol a un niño de retirar los legos de las mesas cuando termina la actividad de juego.

Cuando es el tiempo de lunch, cada niño se responsabilizó de tomar sus mochilas que estaban guindadas en ganchos sobre la pared del aula. Los niños que estaban cerca de la pared solo daba media vuelta desde sus sillas y tomaban sus mochilas para sacar sus loncheras o alimento, los niños que estaban lejos de las mesas se levantaban de sus sillas y se direccionaban hacia los ganchos o eran ayudados por los compañeros que estaban cerca de sus mochilas y se las pasaban.[...]Después de terminar el tiempo de juego la maestra le pide a un niño que le ayude a recoger los materiales mesa por mesa. Entonces el niño con una sonrisa y diciendo sí asentado con su cabeza acepta colaborar, en ese momento otros niños se levantan de sus sillas para depositar los legos en el balde que tenía el niños designado por la docente; la maestra se percata después de que había recogido a seis mesas y que todos se estaban poniendo de pie y había desorden entonces se acerca al niño y le toma el balde para seguir recogiendo los legos de los demás compañeros, pero el niño fue a cada mesa para seguir recogiendo los legos y ubicarlos en

el balde que tenía la maestra con el niño otros niños eran designados para que recojan los legos de sus propias mesas y ubiquen en el balde que tenía la docente principal en ese momento en el centro del salón. (Obs.)

C 5 – I 5.1 Las conductas, actitudes y respuestas de los compañeros muestran comprensión y respeto hacia las diferencias individuales de los niños.

Los niños del grado muestran buena aceptación y compañerismo hacia la niña con hipoacusia, la maestra tiene un trato diferente, es decir, una mayor atención hacia la niña con el desarrollo de tareas, tiempo de lunch y aseo. Los niños de la clase en especial los compañeros que estaban en la misma mesa de la niña con hipoacusia con las diferencias individuales, los compañeros aceptaban las actitudes de la compañera con hipoacusia hacia la maestra y entendían porque la maestra prestaba mayor atención a ella.

Los compañeros ayudan a la niña con hipoacusia en el momento de lunch, le ayudan con las conversaciones, los niños le hacen conversación mientras la maestra le ayuda con el lunch y entre ellos más adelante comparten sus alimentos. Se notó el momento cuando la niña tenía que ser aseada por la maestra auxiliar, entonces una compañera de la niña le dijo a la maestra que hacia donde iba, la maestra le respondió: “a tu compañera le toca aseo, como todos ustedes también lo tendrán que hacer cuando terminen de lonchar”, la niña acento con su cabeza de que había comprendido a la maestra. (Obs.)

C 5 – I 5.3 Los adultos reconocen las fortalezas e individualidad de los niños a través de sus interacciones sociales, brindando retroalimentación, y apoyo educativo.

Por medio de las interacciones sociales, la maestra consolida el sentido de ayuda entre los niños cuando algunos de ellos presentan alguna dificultad. Es decir, la maestra brinda la oportunidad por medio de las indicaciones que los niños tomen la iniciativa para ayudar al compañero cuando presente alguna necesidad o por iniciativa propia del niño sin indicaciones ayudar a sus compañeros cuando llegan tarde al salón de clase, poniendo sus maletas en los ganchos y también existe la ayuda de los niños que tienen acceso a las maletas de los compañeros que no pueden alcanzarlas al momento de salir para sus hogares.

2 niños ingresaron tarde al salón de clase, estos niños se sentaban cerca de la puerta del salón y la maestra dice “ayuden a sus compañeros con la maleta”; en ese momento los niños que estaban sentados por la pared ayudan cogiéndoles sus mochilas y después las ubican en sus respectivos ganchos que estaban insertados en la pared. [...] En el momento de salir para sus hogares, los niños que estaban junto a los ganchos ayudan a los compañeros que presentan inconvenientes para tomar sus maletas debido que se encontraban distantes y no tenían espacio para ir hacia ellas. [...] Durante el tiempo de lunch la maestra de apoyo se sentó junto a la niña con hipoacusia para ayudarle a tomar su yogurt, en ese momento los compañeritos que estaban alrededor de ella en la mesa también se unen con la maestra y una amiga que estaba sentada frente de la niña con discapacidad le brinda una cucharadita de su cereal con yogurt, en ese momento la maestra le dice a la amiga “Que bien” y la maestra dejaba que la niña le siga ayudando con su alimento, pero la maestra seguía en el grupo, porque estaba ayudando a la niña con discapacidad hablándole cerca de su oído. (Obs.)

Categoría 6. Relaciones entre los adultos y los niños.

Nivel: (4) mínimo-bueno

Esta categoría evalúa las interacciones sociales y relaciones entre adultos y niños; considerando que están sean recíprocas y responsivas. Las interacciones y relaciones que tenga el adulto deben direccionarse en ser un soporte a los intereses y necesidades emocionales que tengan los niños. Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada.

C 6 – I 3.2 A lo largo del día ocurren algunas interacciones sociales simples. Los adultos pueden responder brevemente las solicitudes de los niños, dan indicaciones, o realizan preguntas simples sin necesariamente elaborar las respuestas de los niños.

Durante la jornada de clase la maestra realiza preguntas simples mientras se desarrolla la interacción social, sin elaborar las respuestas de los niños. Por parte de la maestra los niños reciben indicaciones durante las actividades que se realiza en el aula. Las docentes siempre están atentas a las historias y conversaciones que los niños tienen entre ellos durante los tiempos libres o cuando empiezan una actividad en conjunto con la maestra.

La maestra principal del grado cuando termina de poner la actividad en la hoja la misma que deberá ser desarrollada en la casa, entrega a cada niño con la ayuda de la maestra auxiliar llamándole por sus nombres. Los niños no se levantan de sus sillas, la maestra auxiliar va hacia la maestra principal y recibe la hoja para posteriormente entregarle al niño. Los niños al tener mucho tiempo la hoja en la mesa la maestra principal desde su mesa les pregunta “¿Dónde están sus carpetas?”, entonces, los niños se levantan de sus sillas para tomar sus maletas, sacar la carpeta y archivar la hoja; una vez que han puesto la hoja en la carpeta, regresan la maleta a su lugar. Cuando los niños terminan de

guardar sus hojas de trabajo la maestra principal les da la indicación que agachen sus cabecitas para esperar el tiempo de lunch, mientras tanto la maestra auxiliar caminaba por los espacios supervisando el trabajo de los niños. [...] Al momento del lunch la maestra dice a los niños que es hora de lonchar, entonces algunos niños toman sus maletas para sacar sus loncheras. Hubieron niños que no tenían lunch afuera porque estaban conversando con los compañeritos, entonces la maestra le pregunta a un niño “¿Dónde está tu lunch?, mientras los niños sacaban sus refrigerios, otro niño dijo “no tengo”; en ese momento la maestra le dice “tu mami dejo pagando en el bar tu lunch, espéralo”. [...] Al momento de la maestra terminar de poner la actividad en los cuadernos de los niños, ella camina hacia cada niño para hacer la entrega del material y le indica al niño que ubique el cuaderno en la maleta, es allí donde el niño se levanta de su silla y toma la maleta que está en el gancho, va hacia su mesa para guardar el cuaderno y regresa la mochila a su sitio y así cumple con la indicación con la maestra. (Obs.)

C 6 – I 5.1 La mayoría de las interacciones sociales son positivas.

Las maestras comparten con los niños un afecto cálido, existe la preocupación de que el niño se sienta bien recibido dentro del salón de clase. Durante la hora de entrada y salida de los niños existen un afecto cálido no solo con los niños sino con los representantes de los estudiantes; las maestras dan saludos afectuosos sean estos apretones de manos y abrazos a los representantes cuando llegan a la puerta principal de la institución a dejar a los niños. Es importante detallar que cuando existen estos detalles dentro y fuera del salón de clase las interacciones suelen ser positivas.

La docente principal a las 8 de la mañana está en la puerta principal de la institución para recibir a los niños con sus representantes, mientras que la maestra auxiliar está en la puerta del salón de clase esperando a los estudiantes con sus representantes y cuando los niños llegan a la puerta del grado la maestra les recibe con abrazos y besitos en la mejilla. En algunas ocasiones los mayores ingresaban con los niños para ayudar a ubicarlos en sus puestos, otros niños ingresaban solos hacia sus mesas y asientos porque solo eran dejados hacia la puerta principal de la institución y de allí tenían que caminar hacia el curso que no estaba lejos de la entrada principal. (Obs.)

C 6 – I 5.3 La mayoría del tiempo los adultos son altamente responsivos a los intereses y necesidades / preocupaciones emocionales de los niños.

Los niños presentan necesidades e intereses que son compartidos con los docentes. En la mayoría de los casos empiezan con la iniciativa de los niños hacia las docentes sean estas vivencias o acontecimientos que tuvieron los niños en sus casas. Estas conversaciones suceden durante los tiempos libres de una actividad a otra o cuando la docente empieza una actividad en conjunto con los niños. Las docentes responden a la necesidad del niño de ser escuchado cuando se expresa en medio de una actividad.

La maestra principal estaba enseñando las partes de la computadora frente de todos los niños, una niña se le acerca a la docente y le dice que su papi está en el trabajo. Frente a la conversación que inició la niña, la maestra le presta atención y le dice “Que bueno”. [...] la maestra dice que es hora de lonchar y los niños se levantan de sus sillas y van hacia sus maletas para sacar la lonchera. En ese momento un niño de la última mesa

cerca de la puerta de grado no tenía lonchera y estaba mirando a sus compañeros de la misma mesa como sacaban sus alimentos, entonces empieza a coger la comida del compañero de su propia mesa, entonces la maestra se da cuenta de esta situación y le dice al niño que su mami había cancelado su comida y ya le traían. (Obs.)

Categoría 7. Apoyo para la comunicación.

Nivel: (3) mínimo

Esta categoría evalúa la respuesta del adulto hacia la comunicación iniciada por los niños; cómo apoya y soporta esa comunicación mediante el uso de estrategias de andamiaje medios alternativos, soportes visuales, libros u otros. Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada.

C 7 – I 3.1 Los adultos generalmente parecen estar conscientes de los que los niños comunican y les responden inmediatamente a la comunicación iniciada la mayor parte del tiempo.

Los docentes son responsivos a las necesidades de los estudiantes durante las actividades pedagógicas, recesos y en el momento de juegos.

Un niño en el momento del desarrollo de la hoja de trabajo señaló el lugar donde estaba los crayones, entonces, la docente se acerca hacia el niño que estaba señalando y le pregunta ¿Qué pasa? Entonces el niño le responde que quería otro color para pintar, como el material estaba alzado, la maestra procede a la entrega de más colores en el centro de la mesa para que los niños tengan suficientes materiales para pintar la hoja. (Obs.)

C 7 – I 3.2 Los adultos hacen algunos esfuerzos para ajustar su comunicación al nivel de comprensión de los niños, según sea necesario.

Los docentes no tienen apoyos visuales, libros y recursos para apoyar la comunicación social. La tecnología no se aplica dentro del aula para apoyar la comunicación durante las actividades. La niña con hipoacusia presenta dificultades para comunicarse con sus compañeros de clase, especialmente los niños que se encuentran cerca de ella; entonces la maestra apoya la comunicación de la niña con sus compañeritos, se acerca y se sienta a lado de la niña con discapacidad para ayudar a la comunicación con los otros niños, acerca su oído hacia los labios de la niña para entender la conversación, la maestra enfatiza las palabras y la entonación para la niña y así ayudarle a entender las indicaciones al momento de realizar un trabajo, tiempo de lunch o una actividad de la clase.

La niña con hipoacusia realiza la hoja de trabajo en conjunto con la maestra auxiliar, recibe el apoyo para que la niña pueda realizarla a su tiempo. La maestra se ubica al frente de la niña para que le pueda leer los labios hablándole despacio para que pueda escuchar y comprender la orden. [...]En el momento de lunch la maestra se acerca para ayudar a la comunicación con los otros niños, le toma a la niña y la sienta en sus piernas, después le habla en su oído y la niña reacciona con una sonrisa y comparte con los otros niños el tiempo, ellos brindan de su alimento a la niña con discapacidad. (Obs.)

C 7 – I 3.3 Los adultos usan algunas estrategias en sus interacciones con los niños para animarlos y facilitarles el lenguaje oral.

La maestra principal usa estrategias de lenguaje oral como la repetición de las palabras en el momento del desarrollo de la hoja de trabajo, actividad que es realizada con todos los niños del grado. También usa mensaje descriptivo para ayudar al desarrollo de las actividades y facilitar el lenguaje en los niños con o sin discapacidad.

La docente principal ubica la hoja de trabajo sobre la computadora sobre la pizarra para que los niños observen los colores que la maestra ubica en cada parte del computador que ella menciona. Procede la maestra a mencionar cada parte de la computadora y el color que los niños deberán usar para colorear, la maestra principal repite dos veces el color y los niños buscan en las mesas sus crayones para colorear la parte del computador que la maestra mencionó, para esto la docente ya había pintado área designada en la hoja como guía. La hoja que tenía como guía. (Obs.)

Categoría 8. Adaptaciones de las actividades grupales.

Nivel: (5) bueno

Esta categoría valora las adaptaciones y estrategias para apoyar la participación de las actividades que organiza el docente para grupos pequeños o grandes en la jornada de clase. Las adaptaciones pueden ir desde el espacio, materiales y equipo usado para las actividades. Uso de apoyo de instrucción por parte del adulto para ayudar al niño y su participación en el grupo.

También medirá la atención a las necesidades individuales de los niños por medio de la planificación y monitoreo de las estrategias. Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada.

C 8 – I 3.1 Los niños participan en algunas actividades grupales con sus pares.

La organización de las mesas dentro del aula permite que los niños se sienten en grupos, este mobiliario está ubicado de tal manera que ingresen 4 niños por mesa. Las actividades de lunch, hoja de trabajos, juegos de legos se realiza con los niños que están designados ya desde el inicio de la jornada, es decir, a medida que los niños ingresan se ubican en sus respectivos puestos designados ya en las mesas, esto no permitía que haya relación entre todos los compañeros de la clase, solamente con los de la propia mesa y los compañeros que se encontraban alrededor.

Los niños tienen el lunch en sus propias mesas, 4 niños en cada mesa. [...]La maestra auxiliar reparte los legos en cada mesa con los mismos niños que estaban conformados desde el inicio de la clase, ella deja un grupo de legos en el centro de la mesa de los estudiantes. [...]Los niños estaban realizando la actividad de la hoja de trabajo la letra “s”, en ese momento se observa que un niño quiere trabajar en la mesa del otro compañero y coge la silla para ubicarse en ese lugar donde estaba su compañerito. (Obs.)

C 8 – I 3.3 Los niños interactúan de acuerdo con las exigencias generales de la actividad grupal en su mayor parte.

Los niños dentro del salón de clase tienen ritmos diferentes al momento de realizar las actividades, unos terminan más rápido que otros, pero todos tienen las mismas exigencias al momento de realizar los trabajos. Las docentes designan un tiempo para la realización de cada actividad, sin embargo, cuando un niño o niña le falta el tiempo para terminar la actividad, la docente ayuda con más tiempo para que el estudiante pueda terminar. Los docentes incentivan a los niños en medio de la actividad grupal que exista el sentido de la cooperación y comunicación cuando un niño

presenta dificultad, sea esta cuando la maestra este dando la clase o cuando los niños estén trabajando en grupo.

Los niños tienen el mismo tiempo para realizar las actividades dentro de la jornada de clase. La maestra explica los procedimientos para hacer la hoja de trabajo sobre las partes de la computadora, todos los niños prestaban atención a la docente. (Obs.)

C 8 – I 5.1 Los adultos constantemente integran estrategias específicas para apoyar el aprendizaje individual del niño mientras incentivan su participación positivamente.

Los niños que presentan dificultades recibían por parte de los docentes el apoyo necesario para animar a su participación durante las actividades que planificaba la docente principal y apoyada por la maestra auxiliar. Las adaptaciones eran de objetivos y estructura, es decir, que la niña con necesidades educativas especiales recibía una hoja diferente a las del resto de los compañeros de la clase, esta adaptación siempre era direccionada por la docente auxiliar. La maestra también usaba el apoyo instruccional, que consistía en el uso de una figura mostrario igual para todos los niños de la clase cuando es el tiempo de colorear, y la maestra brindaba las instrucciones para la realización de la hoja de trabajo.

Los niños realizan una hoja de evaluación en la última hora de clase y todos los niños reciben la hoja por igual. La niña con hipoacusia realiza una hoja diferente con trazos de arriba hacia abajo. La maestra se presta muy amigable con la niña para ayudarle a realizar la hoja de trabajo. [...] En la actividad sobre el computador la maestra ubica una hoja de trabajo en la pizarra para guiar a los niños, ellos observan los colores que la maestra indica y pinta en la hoja para que los niños hagan lo mismo. Procede la maestra a mencionar las partes del computador para que colorean, en ese momento un niño estaba

pintando una parte del computador diferente; entonces la maestra de apoyo le ayuda mencionando para que el niño coloree correctamente. Las docentes repiten mucho los colores y las partes de la computadora para ayudar a los niños a la ubicación de una parte de la computadora y a la identificación de los colores. (Obs.)

C 8 – I 5.2 Los niños con o sin dificultad participan activamente en la mayoría de las actividades grupales la mayor parte del tiempo.

Los niños con o sin discapacidad participan la mayor parte del tiempo en las actividades grupales. Estas actividades eran posible debido a que la ubicación de las mesas y sillas permitían que todas las actividades se realicen con los mismos niños de las mesas, no era una actividad planificada por la docente de grado. El trabajo en pequeños grupos no está dentro de la planificación de la clase, el grado no tiene áreas en donde el niño pueda ir independientemente y a su elección para realizar actividades solo o con otros compañeros de clase.

Los niños al momento de recibir las hojas de trabajo realizaban el trabajo con el grupo de la mesa. Cuando hacían el tiempo de juegos y lunch también estaban en el mismo lugar con los mismos compañeros. [...] La niña con hipoacusia no era retirada de la actividad, también realiza la actividad designada por la maestra en la hoja de trabajo con el grupo. (Obs.)

Categoría 9. Transición entre las actividades.

Nivel: (3) mínimo

Esta categoría evalúa la calidad de las provisiones y estrategias para ayudar a los niños a incorporarse a las transiciones entre actividades.

Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada.

C 9 – I 3.1 Los adultos usan algunas estrategias con toda la clase o con ciertos niños para facilitar la transición entre las actividades.

Dentro del programa los niños tenían que trabajar una hoja de pintado, para ayudar a la transición la maestra principal ubica una hoja mostrario de la actividad, esta estrategia usada por la maestra permite captar el interés de los niños porque observan el dibujo y al mismo tiempo indica el cambio de actividad para todos los niños de la clase.

Cuando los niños terminan de lonchar, la maestra principal se ubica frente de todos los niños y muestra una hoja modelo del trabajo que ellos van a realizar, mientras la maestra la pega en la pizarra ella dice que van a trabajar las partes de la computadora. Los niños observan la pizarra y lo primero que se observa es la reacción de los niños en señalar la pizarra y entre ellos comentaban sobre el dibujo que había puesto la maestra, un niño en la parte de atrás dijo “mira, vamos a pintar”. La docente para todo el grupo menciona “vamos a trabajar las partes de la computadora”. La maestra de apoyo iba por cada mesa y decía a los niños que presentaban dificultad al recibir la orden de la maestra principal y les decía de que se trataba la actividad que tenían que desarrollar. (Obs.)

C 9 – I 3.2 Los adultos conceden a los niños tiempo extra en la mayoría de las transiciones para que completen sus trabajos y se preparen para las actividades.

Los adultos dan el tiempo necesario para que los niños puedan terminar una actividad antes de que realicen la siguiente. Hay atención en los estudiantes que no terminan el trabajo a tiempo y en ese periodo los niños que terminan la actividad se preparan para la siguiente con los materiales que necesiten o se alisten para la salida de sus hogares, etc. Mientras que los niños que aún no terminan tienen el tiempo en conjunto con la docente para que puedan terminar sin ninguna presión.

Una hora antes de terminar la jornada de clase, los niños reciben una hoja de evaluación y aquellos que no terminaron después del timbre de la salida tienen un poco más de tiempo extra para que terminen. Después de terminar con el tiempo, la maestra no apresuraba a los niños sino que muy cordialmente se levantaba para ayudar a los niños alistar las pertenencias y entregarles en las manos de cada representante que estaba en la puerta del grado esperando a su representado. La madre de familia al recibir al niño le agradecía a la maestra. (Obs.)

C 9 – I 3.3 Se ha colocado en la clase un cartel del horario a una altura acorde a la visión de los niños.

El material que se usa para ubicar el horario de clase en el aula era de cartulina esmaltada, este horario estaba ubicado frente del salón y los niños podían visualizarlo debido a que estaba elaborado con marcador y letras grandes, sobre el horario había un sticker de una muñeca.

En el aula se encuentra el horario de clases que era visualizado por los niños y expuesto durante toda la jornada de clase, estaba hecho en cartulina y las letras plasmadas con marcador y en la parte de arriba tenía un sticker de una muñeca en fomix.. (Obs.)

Categoría 10. Retroalimentación.

Nivel: (3) mínimo

Esta categoría evalúa con qué frecuencia es ofrecida la retroalimentación para reconocer y/o promover las conductas positivas de los niños, sus esfuerzos con relación al aprendizaje y su participación. Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada.

C 10 – I 3.1 Se emplea alguna retroalimentación para reforzar las conductas positivas individuales o sociales, según sea necesario.

Mientras los niños están haciendo la evaluación, el timbre de la salida es tocado por la conserje, entonces el comportamiento de los estudiantes cambia debido a la emoción de ir a sus hogares. En ese momento la maestra usa la retroalimentación verbal para promover conductas positivas dentro del salón de clase.

La maestra prepara a todos los niños antes de salir a sus casas “todos los niños deben estar bien sentaditos en sus mesas para salir” “¡qué bien!, me gusta que se encuentren bien en sus mesas”. (Obs.)

C 10 – I 3.2 Se emplea alguna retroalimentación positiva para apoyar el desarrollo y aprendizaje de los niños en otras áreas además de las conductas positivas.

Para el desarrollo y aprendizaje de los niños la maestra aplica la retroalimentación verbal como los comentarios constructivos y positivos relacionados a las actividades que se realiza en el aula desde el elogio o felicitación por la actividad que está siendo completada por el niño.

Los niños están trabajando las hojas sobre las partes de la computadora, la maestra camina por los puestos de los niños para revisar cómo estaban pintando, en ese momento la docente le dice a un niño “¡qué bonito!” el niño se ríe y guarda su hoja de trabajo en la carpeta. [...] Las maestras se encontraban junto a los niños en el tiempo de la evaluación que se realizaba en esa última hora de la jornada con el objetivo de guiarles y ayudarles a terminar. Cuando la maestra vio que los niños habían terminado les dice “¡qué bien!, ahora puedes recoger tus materiales para que puedas salir”. (Obs.)

2 niños presentan dificultades en el transcurso de la actividad para realizar la “S”, los niños hacen los trazos de manera equivocada y la maestra se percató y le dice: “así no se hace”. La maestra auxiliar va a su puesto para ayudarlo, ella le toma su mano y le dice “Formemos la S”. (Obs.)

C 10 – I 5.2 Los adultos usan retroalimentación verbal y no verbal en relación al nivel de desarrollo de los niños.

La retroalimentación verbal y no verbal se presencia desde la hora de ingreso de los estudiantes al salón de clase y durante el desarrollo de actividades. Los comentarios constructivos de las docentes estaban dirigidos hacia la participación del niño en las actividades e interacciones en el aula. La retroalimentación verbal brindada era comprendida por todos los estudiantes.

La maestra de apoyo se ubica en la puerta del aula, recibe a los niños con un saludo (un abrazo y un besito en la mejilla), luego los niños entran y se dirigen solos hacia sus mesas y asientos. [...] la maestra auxiliar antes de que pueda ayudar a tomar el lunch a la niña con hipoacusia, la toma y le da un abrazo; después se ubica a un lado de la niña y le da el yogurt. (Obs.)

Categoría 11.a Relación y colaboración entre familias y escuela.

Nivel: (2) inadecuado- mínimo

Se evalúa las políticas y procedimientos implementados para animar y fomentar la pertenencia entre los contextos del niño y sus familias. Se recoge la información por medio de una entrevista realizada al docente de grado y al directivo de la institución; también se realiza un grupo focal con los representantes de los niños, los resultados del grupo focal corresponden a la pregunta de investigación 2- categoría 11.b. Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada.

C 11 – I 1.1 El programa no tiene una política escrita/documentada sobre inclusión que pueda ser compartida con las familias.

La institución educativa no posee políticas escritas de comunicación sobre inclusión que pueda ser compartida en el programa con las familias por medio de solicitudes, reuniones o estar localizada en la página web. Sin embargo, la institución ha considerado que los niños con necesidades educativas especiales tengan la oportunidad de la escolarización regular y así terminen el programa de estudios como los otros niños sin discapacidad.

No tenemos políticas escritas sobre inclusión para que las familias conozcan. (Ent.prof)

C 11 – I 1.2 El programa no tiene políticas escritas o procedimientos para comunicarse con las familias.

La docente de grado no tiene políticas, pautas y procedimientos que se relacionen específicamente a la comunicación con las familias. Los padres, madres y representantes de los estudiantes no reciben folletos, manuales o recursos similares para que estén pendientes por parte de los docentes. Pero, la maestra en la práctica diaria escribe lo más relevante que sucede

en el día y lo ubica afuera en la pared del aula para que los adultos tanto al ingreso como a la salida de los estudiantes puedan leer la información a más de usar el grupo de representantes creado en el WhatsApp para mantener la comunicación con las familias sobre las preocupaciones familiares, prioridades, recursos, asuntos diarios o necesidades de los niños; este grupo en WhatsApp a su vez ayuda a la maestra, porque recibe mensajes por parte de los representantes de los niños y despejar inquietudes.

Por escrito no tenemos, pero diariamente nosotros ubicamos en la pared de afuera del aula alguna información importante que haya sucedido en el día. (Ent. prof)

C 11 – I 3.3 El programa ha implementado algunas estrategias que fomentan la comunicación diaria con las familias sobre varios asuntos, preocupaciones familiares, prioridades y necesidades de los niños.

La docente intenta mantener la comunicación por medio del grupo que se creó en WhatsApp o cuando los padres, madres y representantes vienen para ingresar o retirar a los niños de la institución. Esa comunicación que se crea entre ellos ayuda a que las familias puedan suplir las necesidades de los niños.

Todos los días tenemos esa comunicación con las familias por medio de conversaciones cuando llegan a la puerta del aula en la hora de entrada y también a la salida. También usamos mucho el teléfono. (Ent. prof)

C 11 – I 3.4 El programa solicita a las familias copias de los resultados de evaluaciones realizadas y otra información relacionada con los niños.

La docente al inicio del año lectivo solicita la documentación de la evaluación médica pertinente de la niña con discapacidad. Así como la documentación sobresaliente por parte del especialista para ayudar a los intereses, fortalezas y necesidades en su aprendizaje. El proceso no ha tenido consistencia, solamente una vez por año se solicita la información a los padres por parte de los

docentes. La maestra no tiene una evaluación con las familias sobre intereses, fortalezas y necesidades de los niños; toda esa información la recibe la maestra de manera informal, es decir, por medio de conversaciones diarias cuando tienen el contacto con los representantes de los niños.

Solamente una vez la representante de la niña con hipoacusia presentó documentación de la niña al inicio del año lectivo. De allí nosotros no solicitamos copias en los meses anteriores. (Ent. prof)

C 11 – I 3.5 El programa comparte información con las familias al menos dos veces al año sobre el progreso de los niños en base al seguimiento realizado por el personal de la clase.

La comunicación con las familias es frecuente por medio del grupo en WhatsApp que se ha creado. Esto ayuda en gran manera a la optimización del tiempo de los padres ya que algunos no pueden acudir a la institución por sus trabajos o quehaceres en casa. No existe un reporte de seguimiento que puede ser presentado a los representantes físicamente porque todo lo que se comunica a los padres queda en las conversaciones por el WhatsApp, que son los mensajes que la maestra responde a los representantes para despejar inquietudes que tengan con relación al estudio del niño; también aprovecha la maestra el medio tecnológico para enviar información relevante que deben conocer con relación al estudiante y su rendimiento académico.

Nosotros lo hacemos todos los días por medio de publicaciones en la parte de afuera o por medio de la tecnología (WhatsApp) sobre las tareas que se tienen que hacer o cuando se le cita a una reunión de padres. Muchas veces recibimos inquietudes de los padres por medio del grupo que se ha creado. (Ent. prof)

Categoría 12. Seguimiento del aprendizaje de los niños.

Nivel: (1) inadecuado

La categoría evalúa la calidad de los procedimientos y prácticas aplicadas para monitorear el aprendizaje de los niños que les ayude a ver el progreso individual y obtener resultados que lleven al análisis de la calidad de la planificación y de la intervención. Los resultados en esta categoría corresponden a los indicadores (I) que se presentan en la clase estudiada y los resultados se obtuvieron a través de entrevista al docente de grado.

C 12 – I 1.1 El programa no cuenta con instrumentos de detección para evaluar a los niños que podrían presentar riesgos en su desarrollo, discapacidad o dificultades de aprendizaje.

El programa no tiene instrumentos de detección para evaluar a los niños que podrían presentar riesgos en su desarrollo, discapacidad o dificultades de aprendizaje. Los docentes usan únicamente la observación diaria dentro del salón de clase para ayudar a los niños que presentan alguna necesidad de aprendizaje, desarrollo o discapacidad.

Estamos pendiente por medio de la observación. Nos damos cuenta en el desenvolvimiento del niño, para ello estamos junto con ellos en todas las actividades que desarrollen dentro del aula. (Ent. prof)

C 12 – I 3.2 El programa tiene instaurado algún sistema de seguimiento para evaluar el progreso de los niños hacia objetivos particulares.

La docente tiene un proceso establecido con los representantes para identificar y dar a conocer el avance del proceso académico de los estudiantes, a su vez, identificar a los niños y niñas que estarían en riesgos de problemas de aprendizajes, discapacidad o retraso en el desarrollo.

Utilizamos un listado de los niños donde reflejan las notas de evaluaciones que se realizan en cada parcial y pues allí se ve el avance de cada niño. Procedemos a comunicar a los

representantes por medio notificaciones en el WhatsApp y las notas que se sacan los chicos se las pega fuera del aula. (Ent. prof)

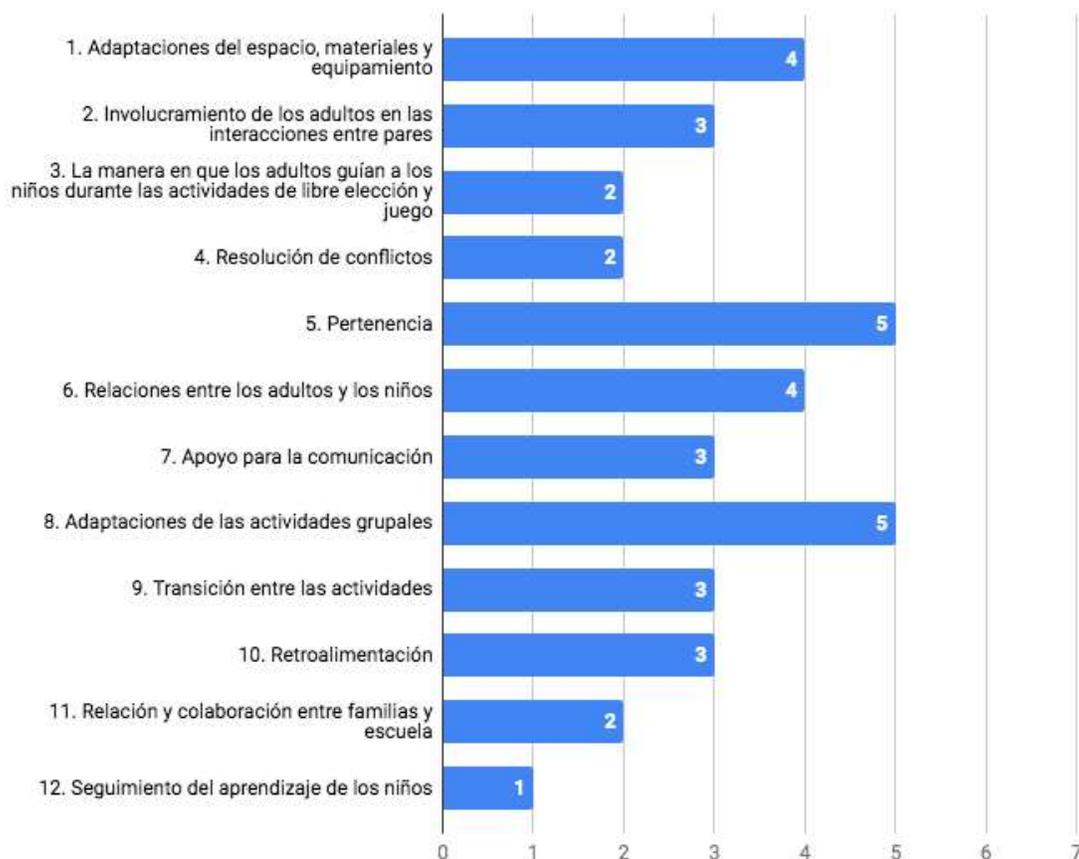
C 12 – I 3.4 Alguna información del seguimiento del progreso de los niños es recopilada al menos semanalmente por los profesores.

El seguimiento en los estudiantes los docentes lo realizan todos los días por medio de la observación hacia sus dificultades y fortalezas en el aprendizaje durante la jornada de clase a los niños con o sin discapacidad y aprovechan para comunicar a los representantes por medio de las redes sociales (WhatsApp) o comunicados ubicados en la pared del aula; con los niños que presentan más grado de dificultades en el aprendizaje, los docentes dedican más tiempo para ayudar al progreso del estudiante.

Se presenta de manera resumida cada categoría según el nivel de calidad de sus prácticas para favorecer la inclusión. C1: mínimo- bueno, C2: mínimo, C3: inadecuado- mínimo, C4: inadecuado- mínimo, C5: bueno, C6: mínimo- bueno, C7: mínimo, C8: bueno, C9: mínimo, C10: mínimo, C11: inadecuado- mínimo, C12: inadecuado.

Figura 1.

Resumen de los niveles del instrumento ICP en el aula.



Pregunta específica 2: ¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los representantes en relación a la participación familiar en la escuela?

Los resultados de esta pregunta de investigación se obtienen por medio de un grupo focal (*anexo 3*) en donde los participantes son las 18 madres de familias (representantes). Se desea ampliar información de la categoría 11- *Relación y colaboración entre familias y escuela*- determinada por el ICP, para incluir las percepciones y experiencias de otros miembros importantes de la comunidad educativa como son las familias; por lo que se genera el literal 11b correspondiente a las percepciones y refiere a las opiniones y experiencias que tienen las familias y/o representantes respecto a las prácticas de relación y colaboración entre la familia y la escuela.

Categoría 11.b Percepciones sobre la relación y colaboración entre familias y escuela.

La información respecto a esta categoría se organiza en 3 aspectos: relación entre centro, estudiantes, familias; participación y comunicación; retroalimentación.

Relación entre centro, estudiantes, familias.

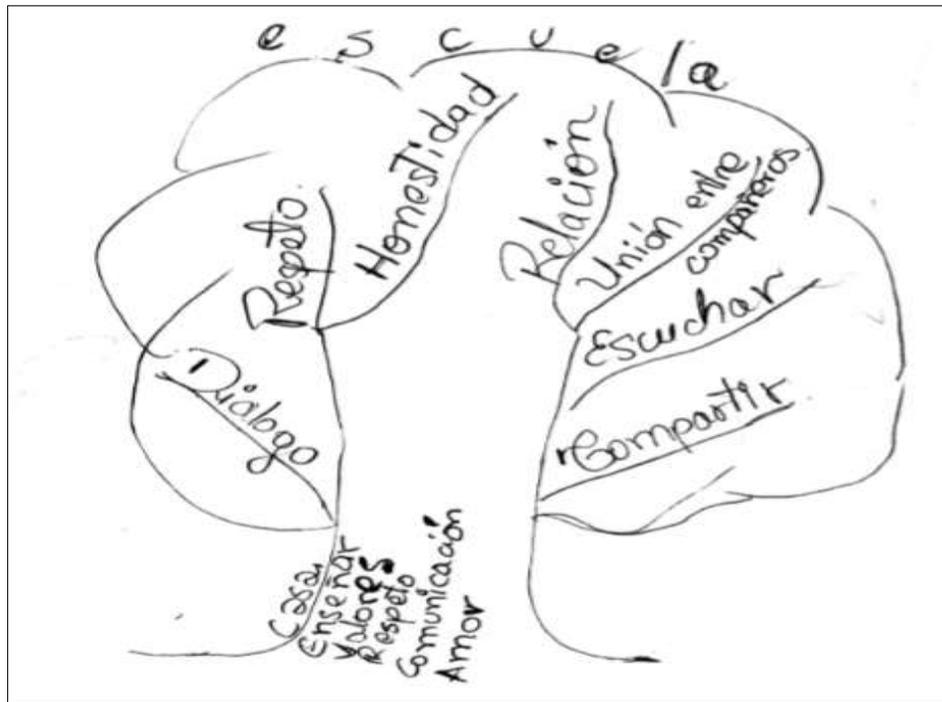
- 1. ¿Cómo podría describir la relación establecida en esta comunidad compuesta por el centro, estudiantes y familias?**

Para responder a esta pregunta se solicitó a las madres que por medio de gráficos describan desde sus propias experiencias la relación establecida que tienen con el centro educativo y los estudiantes. Como respuesta, la mayoría de las madres manifiestan que la relación actual está establecida por los valores dentro del hogar y escuela; los mismos que son puestos en práctica en el salón de clase como fuera del mismo.

“Nosotros desde nuestras casas debemos tener una buena relación para que los niños vean ese ejemplo y se practique en la escuela con sus compañeritos”. (Gf. R1)

Figura 2.

Relación actual centro, estudiantes y familias (1)



La relación establecida en la comunidad educativa; docente, estudiantes y representantes está basada desde los valores en la escuela como el diálogo, respeto, honestidad, relación, unión entre compañeros, escuchar y compartir. En la casa; enseñar valores, el respeto, comunicación y amor.

Figura 3.

Relación actual centro, estudiantes y familias (2)



Los representantes describen que los valores en las familias tales como el amor, cariño, respeto, confianza, comprensión y responsabilidad son importantes para los niños. Dentro del salón de clase el maestro al niño le da atención, amor, dedicación, respeto, confianza y amistad. Entre los niños existe la amistad y amor entre ellos en el momento de socialización durante la clase.

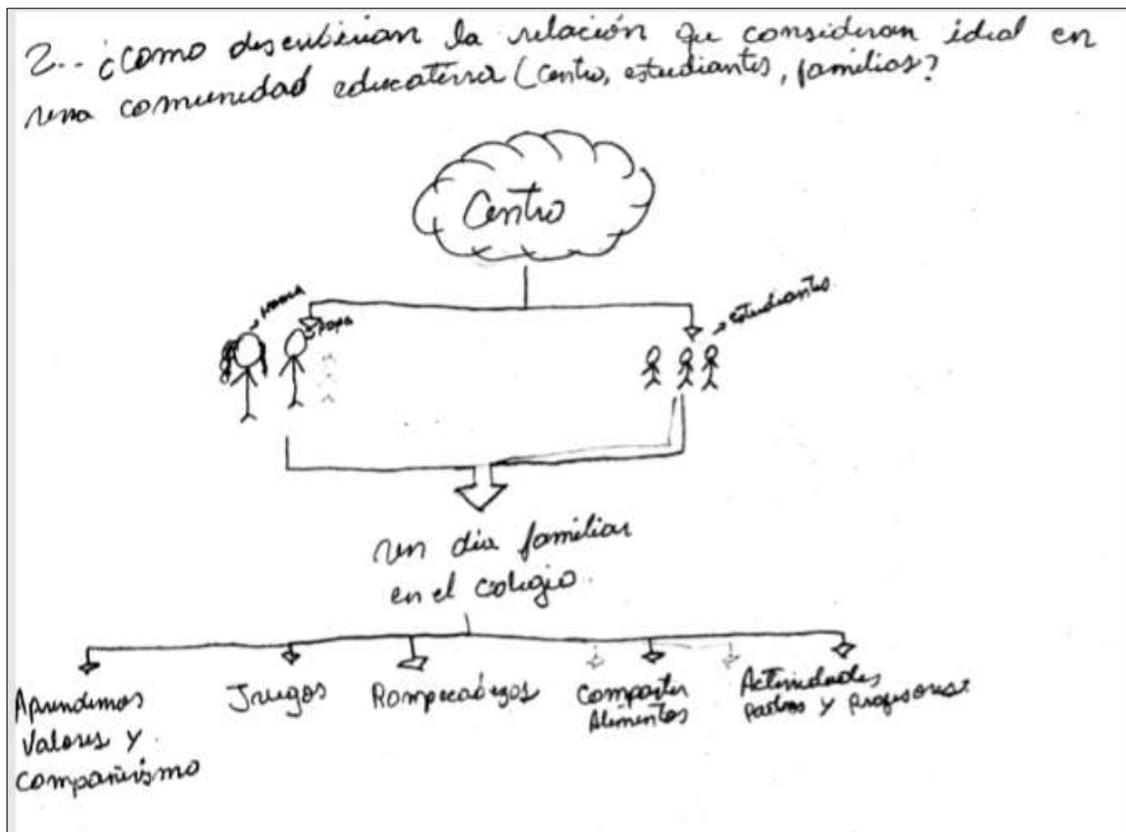
2. ¿Cómo describirían la relación que consideran ideal en una comunidad educativa (centro, estudiantes, familias)?

Desde las percepciones de las familias la relación que consideran ideal los representantes entre el centro educativo, estudiantes y familias se basa en la iniciativa desde la misma escuela para la realización de actividades que permitan la integración, relación y mejorar la comunicación entre

las familias y estudiantes en donde se puedan compartir valores, compañerismo, juegos y alimentos. También la relación que pueda existir entre profesores y maestros por medio de tiempo de integración y no solamente cuando son reuniones en la escuela. Dentro del salón de clase que exista una convivencia entre profesores y estudiantes. Con la autoridad del establecimiento que exista reuniones con los padres, madres y representantes de los niños para que se fortalezca las relaciones.

Figura 4.

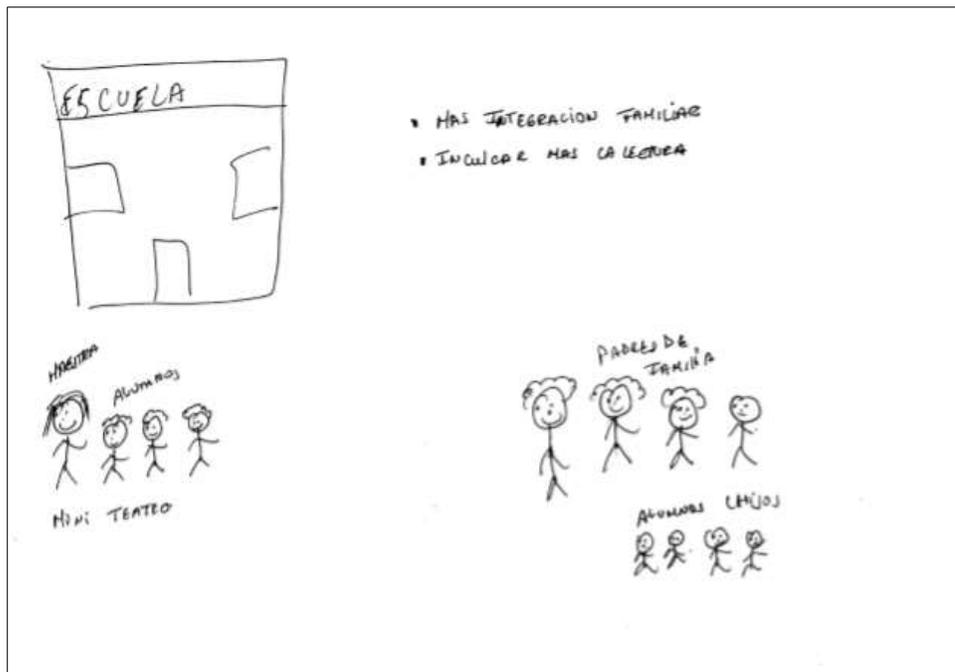
Relación ideal centro, estudiantes y familias (1)



El centro debe tener una relación más estrecha con la mamá, papá y estudiantes. Un día familiar en el colegio para aprender valores y compañerismo, juegos, rompecabezas, compartir momentos, actividades padres y profesores.

Figura 5.

Relación ideal centro, estudiantes y familias (2)



Una escuela con más integración familiar e inculcar más la lectura. La maestra y estudiantes con más actividades por ejemplo realizar un mini teatro. Los padres de familia tengan una relación con el estudiante en la escuela.

Figura 6.

Relación ideal centro, estudiantes y familias (3)



La escuela con reuniones entre padres de familia y la autoridad. En el salón de clase que exista una convivencia entre profesores y alumnos.

Participación y comunicación.

En esta parte se presentarán los resultados correspondientes a la participación y comunicación que tienen las familias con los docentes y directivos del centro educativo, el cual se obtuvo la siguiente información que servirá para el desarrollo de nuestra investigación y aportará al soporte de la inclusión en la escuela.

1. ¿Qué formas de participación y comunicación tienen con el centro escolar?

Los representantes, madres y padres de familia dentro de la institución se integran a la comunicación y participación cuando son llamados a reuniones para tratar el rendimiento

académico de los niños, envío de comunicados para actividades y estas están conformadas por los padres, madres y estudiantes. La manera de cómo se comunican las autoridades y docentes es por medio de la tecnología; ellos disponen de un grupo en WhatsApp donde reciben los diferentes comunicados, llamadas personales, mensajes telefónicos con la miss y el uso de carteles ubicados en la pared.

Existen reuniones establecidas en la misma con los profesores y estudiantes, comunicación por medio de las redes sociales, participación en eventos en la misma institución. Ayudamos a colaborar en los eventos como el día del padre, madre u otros. Participo en los eventos de la institución, colaboro con lo que pueda. Estar pendiente en cada evento que la institución realiza para la educación de nuestros hijos por medio de comunicados, redes sociales y verbales.

Mediante reuniones, mediante día de actividades, grupos de WhatsApp de mamitas y papitos, correo electrónico, cuenta Facebook. Comunicación tecnología, volantes de WhatsApp y se participa en lo que es festival navideño, fiestas julianas (cuento). Nos enteramos por WhatsApp, volantes que envían, eventos fiesta del niño, olimpiadas, fiesta de la lectura y navidad, y la graduación. Carteles afuera, mensaje a los grupos (tecnología) o llamadas personales al celular. Volantes, afiches en la pared, mensajes telefónicos (comunicación con la miss). (Gf.)

2. ¿Considera que habría otras formas de participación que podrían emplearse?

Los padres, madres y representantes consideran apropiados que existan tiempos de convivencia, integración en donde las actividades que se realicen permitan la participación de los docentes y directivos del establecimiento. Ellos consideran que una gran manera de sentirse participantes es que la institución les permita el ingreso de otro miembro familiar en las actividades que incentive la escuela. Además, ven importante que la participación de los representantes esté conectada con la enseñanza de sus hijos en la escuela. Las madres mencionaron como convenientes algunas de las siguientes formas de participación:

- *Participación entre la autoridad y padres de familia.*

- *Reunión con la rectora, convivencia entre profesores, alumnos y padres, ser aclarada nuestra inquietud.*
- *Mediante actividades de padres y profesores con los alumnos. Estar pendiente de las comunicaciones de los profesores del plantel.*
- *Permitir a otro familiar participar en actividades de la escuela y tener diálogo con los profesores, ser escuchados y respetar sus ideas.*
- *Mas participación con los profesores.*
- *Mas participación de los padres al momento de alguna actividad en la institución.*
- *Participar un día con el docente como integración de alumnos, padres y maestro, picnic, juegos-no prohibir-.*
- *Reunirse más veces para integración familiar, mediante paseos y reuniones.*
- *Darnos el tiempo de retirar a nuestros hijos a la salida, entrada, dedicación, enseñanza, comunicación con nuestros hijos y maestra.*
- *Estar pendientes tanto la familia como docentes para informar la actitud de los niños o también con psicólogo para saber más de la conducta de nuestros hijos.*
- *Como padres tenemos que estar siempre pendiente de nuestros hijos en reuniones. (G.f)*

3. ¿La participación en el centro le permite conectarse con otras familias?

Figura 7.

Participación en el centro educativo.



De los 18 representantes, 16 manifestaron que la participación en el centro educativo permite conexión con otras familias.

Continuamente con este aspecto se preguntó también: **¿Por qué se considera importante conectarse con otras familias?**

Las representantes consideran importante esa conexión con otras familias de los niños del mismo grado porque les ayuda a compartir los pensamientos con relación a las actividades que se realizan en la escuela. Consideran las madres de los niños que la participación ayuda a fortalecer la amistad y así con la confianza que tienen entre ellas, ayudar a la socialización con la escuela. Por lo tanto, las madres de los niños manifiestan que la participación con el centro educativo es importante y debe ser la prioridad en el centro educativo para compartir con las familias de todos los niños que se educan en la institución; esta participación ayuda a relacionarse entre sí, a su vez se ayudan con experiencias o consejos que encuentran en el grupo de representantes para ayudar a sus hijos en los hogares con temas relacionados a la escuela.

Los representantes consideran importante conectarse con otras familias por diversas razones, entre ellas se destacan las siguientes:

- *Aprendemos la comunicación, relación que sus pequeños tienen con nuestros hijos, diálogo.*
- *Porque así hubiere una buena comunicación entre padres o madres.*
- *Porque puedo interactuar con varias madres de familia y podemos dialogar sobre nuestros hijos y así podemos ayudar a nuestros hijos.*
- *Porque así sabremos como ayudar a nuestros hijos en casa de una mala actitud.*
- *Porque nos ayuda a relacionarnos y tener comunicación con madres y padres de familias.*
- *Porque puedo ver de qué manera puedo ayudar a la mía y porque puedo aprender de otra familia.*
- *La integración es muy importante ya que te permite comunicarte mucho más con otras personas, conocer otros criterios.*
- *Si existe compañerismo entre los niños, también debería existir en las familias. Así le enseñamos el valor del compañerismo.*
- *Porque compartimos ideas y tenemos una buena relación.*
- *Relación con otras familias, ayuda a compartir los pensamientos y llegamos a actividades. Porque conozco a las personas y así me brindan su amistad y me ayuda a socializar más con la escuela y los padres de familia.*

- *Porque compartimos ideas y nos podemos dar consejos para ayudarnos”. (G.f)*

Una representante manifestó “*No hay ese diálogo con otros papitos solo por WhatsApp que de repente envían por ejemplo una inquietud de algo. Pero no se sabe quién es, quien es el papito de quien*”. [...] “*solo somos amigos por WhatsApp o por vista*”. (Gf. R1)

Retroalimentación.

1. ¿Si ha tenido oportunidades de brindar retroalimentación al centro sobre diferentes aspectos, indique como lo ha hecho?

Los representantes de los niños manifiestan que han tenido la oportunidad de retroalimentar al centro en aspectos como en la accesibilidad, estrategias pedagógicas, ubicación de estudiantes e infraestructura. En el aspecto de **accesibilidad** los representantes detallan los siguientes criterios:

- *Tuve la oportunidad de dialogar con la maestra que me ayude con permitirme entrar cada 2 horas para poder ayudar a mi hijo en un problema de salud.*
- *Permitiera quedarme unos minutos fuera del aula para ver el desenvolvimiento de mi hija al momento de trabajar en clase.*
- *Mi bebe es una niña especial y tenía que venir media hora antes de la salida para ayudar a la miss a recoger sus cosas.*
- *Sí, Me ha permitido ingresar a la escuela cuando se me va algo en la maleta de mi bebe.*
(G.f)

En las **estrategias pedagógicas** y ubicación de estudiantes en el salón los representantes mencionan los siguientes criterios:

- *Darle una pauta a la maestra diciéndole que si puede dictarle un poco despacio.*
- *Que nos ayuden con las tareas de los niños puesto con sus nombres en el libro y señalando la página a trabajar.*
- *Dando opiniones a mejorar para el aula de mi hijo. Comunicándole a la miss que por favor no ponga a mi bebe cerca del aire.*
- *El cómo ayudar a mi hijo, que no ponga mi hijo cerca del ventilador ni el polvo porque es alérgico.* (Gf.)

En la **infraestructura** mencionan los siguientes criterios:

- *Bueno un día comenté con alguien que afuera hay una manguera que sale agua del aire y que coloque una manguera. (Gf. R1)*

Los representantes han sentido que sus opiniones han sido tomadas en cuenta para la comodidad de los niños.

2. ¿Qué formas usted considera apropiadas para brindar retroalimentación al centro?

Los representantes consideran que para brindar retroalimentación al centro deben existir reuniones con las autoridades de la institución, una reunión una vez al año para escuchar al representante sobre el cómo y qué pueden ayudar a mejorar en la escuela; tener programas que ayuden a la orientación y el diálogo. Otra manera apropiada para brindar retroalimentación: el uso del buzón de comentarios y cartas dirigidas hacia la directora.

Considero que sería buscar por medio de reuniones con las autoridades de la misma institución. Una vez al año una reunión de cómo mejorar y cómo podemos ayudar. Haciendo una reunión constructiva para llegar a un acuerdo entre todos. Reunión para poder ayudarnos. Seguir con un proceso de ayuda. Tener programas y orientación. Dialogo, reunión en los grupos WhatsApp. En una reunión con un buzón. Con una carta dirigida a la directora, buzón de comentarios, reunión entre padre de familia y directora. (G,f)

3. ¿Sobre qué aspectos considera importante retroalimentar?

Los representantes consideran importante retroalimentar aspectos relacionados a la infraestructura, estrategias metodológicas, servicios y espacios en la escuela, y seguridad en la institución.

En el aspecto de la **infraestructura** los representantes mencionan los siguientes criterios:

- *Un techo que sobresalga la vereda por la lluvia. Sobre las condiciones de las aulas. Sobre aulas adecuadas con aprendizaje e instrumentos de música y teatro.*
 - *Baños adecuados, enfermería, techado sobresalido para los momentos de lluvia cuando estamos dejando a los niños y aulas acondicionadas.*
 - *Considero retroalimentar en que la institución conste con un mejor baño donde haya un lavadero donde los niños puedan lavarse las manos después de usar el sanitario.*
 - *Podrían ayudar con los baños más amplios y un lavamanos para los niños.*
- En la construcción o mejoras de la institución, lo hagan en un horario donde los niños no salgan afectados. (G.f)*

Los representantes manifiestan que dentro de las **estrategias pedagógicas** sería bueno retroalimentar sobre los siguientes criterios:

- *Pedagoga que ayude a nuestros niños con problemas de lenguaje y aprendizaje.*
- *Psicóloga permanente en la institución.*
- *Evaluaciones más objetivas, no muy rebuscadas. Los deberes hacerlos en la escuela.*
- *Talleres de danza, deporte etc, incluidos como materia.*
- *Una pedagoga para ayudar a los niños.*
- *Más charlas (socialización entre representantes para mejora de la escuela, reuniones para ayudar a nuestros hijos. (Gf)*

En el aspecto servicios y espacios **en la escuela** los representantes manifiestan que será importante retroalimentar sobre los siguientes criterios:

- *Una enfermería en caso de accidentes de los niños*
- *Tener un lugar en la institución como para tener primeros auxilios por si pase alguna emergencia.*
- *En un centro médico.*
- *Departamento de orientación: escuchen, ayuden y fomenten cambio.*
- *Talleres educativos, (tejer, música, cocina, y pintura). Manualidad (lo básico). (Gf.)*

Y para finalizar en el aspecto de **seguridad de la institución** tenemos los siguientes criterios que consideran los representantes importantes para retroalimentar:

- *También podría ser que traten de supervisar a los vendedores que se encuentran en las afueras de la salida a veces abusan en los precios, ya que son niños.*
- *Policías fuera de la institución. (Gf.1)*

.

Discusión y conclusiones

En este estudio con estudiantes, docentes, directivo y representantes de una institución particular en Guayaquil, se analizaron las prácticas inclusivas que se desarrollan en los ambientes de aprendizajes de inicial 2; como también la exploración de las percepciones y experiencias de los representantes en relación con la participación familiar en la escuela a raíz de sus vivencias.

Para el desarrollo de esta sección se analizó la revisión la literatura previamente expuesta; por lo que a continuación se muestran los resultados de investigación a la luz de la literatura y se concluye con la información obtenida.

En lo que respecta a las prácticas como fundamento sólido para apoyar la educación y el desarrollo de los niños pequeños en entornos educativos están consideradas las adaptaciones de espacio, materiales y equipamientos; involucramiento de los adultos en las interacciones entre pares, la guía de los adultos a los niños durante las actividades de juego, resolución de conflictos, pertenencia, relación entre adultos y niños, apoyo para la comunicación, adaptaciones de las actividades grupales, transiciones entre actividades, retroalimentación, colaboración entre familias y profesionales, seguimiento del aprendizaje de los niños.

La investigación no incluyó variables sino preguntas de investigación que describan las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en los ambientes de aprendizajes de inicial 2, como también las percepciones y experiencias de los representantes en relación a la participación de las familias en la escuela. Al ser una investigación cualitativa los datos que se remitieron fueron desde el instrumento ICP (Soukakou, 2016) que evaluó los diferentes aspectos que se presentan en el entorno escolar para fortalecer las prácticas inclusivas en la institución educativa.

La categorías “involucramiento de los adultos en las interacciones entre pares”, “pertenencia” y las “adaptaciones de las actividades grupales” obtuvieron un nivel (5- bueno), y tienen el nivel más alto de calidad dentro de las prácticas inclusivas en el aula de clase estudiada. En cuanto a las interacciones entre pares se pudo presenciar que los estudiantes mantienen esa relación social debido a que el mobiliario (sillas y mesas) está ubicado dentro del salón de clase en una manera que permite esa interacción, lo que confirma Gaete y Aguilera (2018) en relación a los espacios en los ambientes de aprendizaje, que deben ser de goce vivencial que permitan al niño sentirse parte del proceso de aprendizaje, a su vez el maestro toma un rol importante para transformar los espacios dentro del aula para encuentros e interacciones sociales. En relación a la interacción docente- estudiante; se evidencia en el aula que, aunque la docente no se involucra en interacciones la mayor parte del tiempo con los estudiantes, crea esos espacios para interacción social entre pares. Un aspecto clave en el ambiente de aprendizaje como lo menciona un estudio de García (2014) es el aspecto social y las relaciones interpersonales que el educador puede establecer con el niño. Los representantes consideran que los niños dentro de la familia reciben la primera fuente de valores y lo que aprenden de sus progenitores y familiares lo practican en la escuela, así lo reafirman los estudios realizados por Bronfenbrenner (1987, 2005) citados en Mestre (2017), en donde la familia es el primer lazo de encuentro donde las interacciones que se produzcan se grabarán con firmeza y guiarán al niño a establecer relaciones con su entorno cercano.

Las acciones, experiencias, vivencias, relación con el entorno e interacción entre personas según como lo menciona Duarte (2003) está en la instauración dinámica que existe en el salón de clase con los materiales que este disponga, en la observación se evidencia que los

estudiantes no tienen acceso independiente a los materiales que están dentro del salón de clase porque están distantes y en un lugar de difícil alcance, por lo tanto, la relación que exista entre los estudiantes, materiales y recursos depende de la elección del alumno y la asignación del adulto. En un estudio efectuado por Duk, Hernández y Sius (2005) se pone en evidencia que los materiales dentro del salón deben estar cerca de los niños siendo parte de su actividad académica con la explicación de su función y utilidad por parte de la maestra para que el niño tenga la libertad de decidir el tipo de material a usar. Es importante destacar que, aunque en la clase estudiada los niños no tenían espacios dentro de la rutina donde ellos puedan elegir por sí solos las actividades de juego o seleccionar los materiales, la maestra permitía la interacción, escogía y brindaba materiales de juego que los niños podían utilizar según sus preferencias; esta situación coincide con lo mencionado por Gaete y Aguilera (2018) quienes indican que los docentes tienen el rol de tomar decisiones para favorecer el aprendizaje en los primeros años de los niños para ayudar a la interacción social y los espacios de encuentro.

En cuanto a las categorías “la manera en que los adultos guían a los niños durante las actividades de libre elección y juego”, y “las relaciones entre los adultos y los niños” se obtuvo en los resultados un nivel de 4 (*mínimo-bueno*). Se evidencia que el salón de clase tiene el espacio donde se encuentran los materiales de juego, pero los niños no tienen el acceso a ellos; por lo tanto, la maestra dispone de materiales para que los niños jueguen. Como exponen Booth, Ainscow y Kingston (2006), es importante que en el salón de clase los niños tengan un espacio para que puedan jugar y decidan las actividades que deseen realizar debido a que el juego en el niño ayuda; como lo menciona Anderson y Bailey (2017) al 75% del desarrollo y estimulación del cerebro y la formación de conexiones entre células

nerviosas; de la misma manera el juego ayuda al desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas; desarrollo de lenguaje, comunicación de emociones, a la creatividad y resolución de conflictos.

La “práctica de la resolución de conflictos” dentro del salón de clase se ve limitada debido a que la docente no comunica las reglas, expectativas de comportamiento de manera constante durante la jornada de clase para incentivar conductas positivas y prevenir conflictos. En relación a esto, en el estudio realizado por Cowie y Fernández (2017) se indica que los programas que se realicen dentro del aula para regular las situaciones adversas o disruptivas, son buenos; uno de ellos es el programa de Befriending donde los estudiantes de la misma edad ayudan a sus pares, en caso de que presenten problemas, para que encuentren soluciones. Por lo cual, es importante que en el salón de clase existan estos programas para ofrecer acuerdos que permitan transformar los conflictos en oportunidades, estos programas permiten las influencias positivas que ayudarán a una situación adversa, y así mantener las buenas relaciones entre los miembros del centro educativo (León, 2016). Así también, Cadena y Soto (2020) mencionan que el docente deberá promover dentro del salón de clase la convivencia escolar, un ambiente al buen entendimiento con los miembros de la comunidad educativa, establecer canales de información, comunicación y diálogo con los padres para conocer sus demandas e intereses vinculados al proceso educativo, lo que favorece la prevención de conflictos o su adecuada resolución.

Desde las percepciones de las familias; la relación que consideran ideal en el centro educativo, estudiantes y familias se basa en la iniciativa desde la misma escuela para la realización de actividades que permitan la integración, relación y mejorar la comunicación entre las familias y estudiantes en donde se puedan compartir valores, compañerismo, juegos

y alimentos. También la relación que pueda existir entre profesores y maestros por medio de tiempo de integración y no solamente cuando son reuniones en la escuela. En los resultados se indicó también que dentro del salón de clase debe existir una convivencia cercana entre profesores y estudiantes. Además, que existan reuniones entre el directivo con los padres, madres y representantes de los niños para que se fortalezcan las relaciones. En la institución usan la forma de relacionarse tradicionalmente con los padres, madres y/o representantes; así que indican que se podría tener mayor apertura para la comunicación, es decir, llamados por medio de comunicados por vía tecnológica (WhatsApp) y carteles ubicados en la pared. Considerando a la familia como parte necesaria a considerarse dentro de los procesos educativos en las escuelas, Torres y Fernández (2025) mencionan que dentro de los centros educativos debe considerarse la participación de las familias; ya que sus percepciones ayudarán a los ambientes escolares, favoreciendo la inclusión educativa.

En este estudio de caso se concluye que la institución alcanza un nivel bueno (5) en el involucramiento de los adultos en las interacciones entre pares, pertenencia y adaptaciones de las actividades grupales. Sin embargo para que estas categorías alcancen un nivel alto (7), el instrumento ICP (Soukakou, 2016) menciona que dentro del involucramiento de los adultos en las interacciones, el docente deberá estimular constantemente la relación entre los niños por medio de estrategias que ayuden a las interacciones por mucho tiempo durante la clase; Montessori (1957, como se citó en García, 2014) manifiesta que el aspecto social y las relaciones interpersonales que el docente establezca con el niño son puntos clave para los ambientes de aprendizajes. Para incrementar el sentido de pertenencia, se recomienda usar diversidad de materiales tales como cuentos, historietas, etc. Así lo manifiesta Duarte (2003) cuando menciona que las acciones, experiencias, vivencias, relación con el entorno e

interacción entre personas deben estar en conjunto con los roles que se establezcan en el aula y las actividades que se realicen para fortalecer los ambientes de aprendizajes; a su vez incentivar la comprensión y las diferencias individuales. Para finalizar con las adaptaciones de actividades grupales, el instrumento ICP menciona la importancia en que los adultos usen estrategias que apoyen de manera diferenciada las necesidades de aprendizaje y comportamiento, ya que los grupos dentro de la sala de clase son diversos. Para fortalecer las relaciones entre pares en los ambientes de aprendizaje inclusivos, Cano y Angel (1995) mencionan que es importante posibilitar el acercamiento de unos con otros, en estos momentos la educación debe construir un grupo con relación estrecha a metas e intereses que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

Dentro de los niveles que alcanzaron un nivel mínimo-bueno (4), “la manera en cómo los adultos guían a los niños durante las actividades de libre elección” y “relaciones entre los adultos y niños”; el instrumento ICP (Soukakou, 2016) considera que para alcanzar un aspecto excelente; en primer lugar dentro de la manera en como el adulto guía a los niños en las actividades de libre elección, deberá el docente demostrar disponibilidad y alegría cuando se involucran con los niños en las actividades y juegos; como la observación de la reacción de los niños para facilitar la participación en el salón de manera permanente. En las relaciones entre los adultos y los niños, el instrumento menciona que el adulto deberá mostrar un afecto cálido durante las interacciones sociales y ser responsivo a los intereses de los niños; el tono de los adultos deberá ser sensible y no amenazante.

Dentro de los niveles mínimo (3) se encontraron las categorías: resolución de conflictos, apoyo para la comunicación, transiciones entre las actividades y retroalimentación. El ICP menciona que para que estos indicadores alcancen un nivel excelente; dentro de la resolución

de conflictos se deben comunicar las reglas claras y expectativas de comportamiento a lo largo del día para incentivar al buen comportamiento y evitar los conflictos; así también el docente dentro de esta categoría, deberá buscar los apoyos para ayudar a que los niños se respeten unos a otros. Dentro del apoyo para la comunicación, los adultos deberán facilitar las oportunidades para la comunicación entre los niños usando la tecnología. Dentro de las transiciones de actividades, el adulto apoyará a cada niño que presenta dificultad en el momento de las transiciones durante la jornada de clase. Y por último en este nivel tenemos la retroalimentación, aspecto que alcanza un nivel excelente cuando el docente reconoce y valora el esfuerzo de los niños durante gran parte del día. Así mismo, ayudar a los niños que presentan dificultad brindándoles la retroalimentación relacionada a las necesidades y debilidades de los niños. También es importante mencionar que dentro de la retroalimentación el adulto deberá crear oportunidades de reflexión en los trabajos de los niños, creando la reflexión en ellos logrando que sean los autores del proceso de aprendizaje.

En el presente estudio, algunas categorías alcanzaron niveles inadecuado- mínimo (2) como las adaptaciones del espacio, materiales y equipamiento; y la relación – colaboración entre familia y escuela. Soukakou (2016) menciona que las adaptaciones del espacio, materiales y equipamiento alcanzan un nivel excelente cuando los adultos organizan intencionalmente el espacio físico y los materiales durante el día para ayudar a las necesidades individuales y animar la interacción entre pares. Así mismo, el adulto anima al trabajo independiente. Referente a la relación y colaboración entre familia y escuela, Soukakou (2016) menciona que la institución deberá tener programas que ofrezcan a las familias las oportunidades para brindar retroalimentación a la escuela y ayudar la mejora educativa. También es importante mencionar que el compartir reportes sobre el progreso de

los niños y las actividades que son acogedoras a las familias ayudan a que este indicador alcance la excelencia.

Para finalizar con las conclusiones de la investigación, se debe señalar que la categoría “el seguimiento de aprendizaje de los niños” alcanza un nivel inadecuado (1), en el instrumento ICP se detalla que el seguimiento deberá constar de recolección recopilada con información contextual sobre formas en cómo los niños aprenden, y así monitorear el aprendizaje de los niños. Deberán existir planes de intervención individualizados para satisfacer las necesidades individuales de los niños.

Luego de presentar las conclusiones de nuestra investigación, se compartirá las limitaciones y recomendaciones en base a lo experimentado en el proceso de la investigación.

Limitaciones

Este estudio ha obtenido datos importantes sobre las prácticas inclusivas en el centro educativo, con un salón de educación inicial. No obstante, como toda investigación durante este proceso se presentaron ciertas limitaciones que se mencionarán a continuación.

- Al realizar esta investigación una de las primeras limitaciones fue que el tiempo para realizar observaciones áulicas estuvo limitado; ya que se realizaron a finales del mes de enero y comienzo de febrero en donde los estudiantes estaban en exámenes y salían temprano.
- Las percepciones que se consideraron fueron de los docentes de inicial con los niños de 4 años, pudiéndose involucrar en el estudio al otro salón de inicial y considerar las opiniones de la docente de dicha clase.

Recomendaciones

- Debido a que en esta investigación los participantes fueron los del nivel inicial con niños de 4 años, es importante considerar a los otros niveles de la educación inicial y primero de básica ya que el instrumento es para salones con niños de 2 a 5 años; de manera que se puedan conocer las prácticas inclusivas se desarrollan en dichos ambientes de aprendizajes.
- Durante la investigación se consideró las percepciones de la maestra del grado en estudio, sería importante considerar a otros docentes por subnivel de educación inicial durante las entrevistas.
- Considerando los resultados obtenidos en esta investigación, se podría brindar retroalimentación en base a la institución y posteriormente realizar observaciones de seguimiento para conocer si se generan mejoras a partir de la retroalimentación brindada.
- A partir de los resultados obtenidos, con la colaboración de la comunidad educativa (directivo, docentes, familias), se pueden realizar programas de mejora relacionados a las categorías “La manera en que los adultos guían a los niños durante las actividades de libre elección y juego”, “resolución de conflictos”, “relación y colaboración entre familias y escuelas” y el “seguimiento del aprendizaje de los niños” debido a que sus niveles fueron menores.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, V. E. (2010). Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, 1(6).
- Ainscow, M (2014). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.
- Aguirre, J. A. M. (2014). De la tecnología asistida a la tecnología inclusiva. Una aproximación al diseño universal de aprendizaje Assisted technology to inclusive technology. An approach to universal design for learning.
- Anderson-McNamee, y Bailey, S (2017) La Importancia del juego en el desarrollo de la primera infancia. Montana State University. Recuperado de <https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/06/La-importancia-del-juego.pdf>
- Angulo, M. C., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L., y Salvador, M. L. (2008). Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación*.
- Balongo, E., y Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2).125-142. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1091>
- Bejarano, M. A. G. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1-9. Recuperado de <http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/7>
- Berlinski, S., y Schady, N. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. BID.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, Madrid, OEI*.

- Bonilla-Jimenez, F. I., y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *CUADERNOS HISPANOAMERICANOS DE PSICOLOGÍA*, Vol. 9 No.1,51-67
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. *Salamanca: INICO*.
- Booth y Ainscow (2000). Índice de inclusión.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113
- Cano, M. & Ángel, Ll. (1995). Espacio, comunicación y aprendizaje. Serie Práctica N.º 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- Carmona, C. E. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. Pedagogías de la inclusión. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 22, pp. 28-31). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- Córica, J. L. (2012). Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, México. Retrieved from http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT46.pdf
- Cowie, H., & Fernández, F. J. (2017). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 291-310.
- Daza, J. D. P., y Becerra, W. M. S. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. "Una reflexión ineludible". *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, S., Karina, A., y Romero, J. (2015). El Proceso de Inclusión Social desde la Socioformación: Análisis de Concepciones sobre Discapacidad y

Necesidades Educativas Especiales. Paradigma, 36(2). Recuperado de:

<http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v36n2/art04.pdf>

De Lima, D. (2014). Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015.

Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113

Duk, C., Hernández, A. M., & Sius, P. (2005). Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza. *Documento de internet* <http://es.geocities.com/teoriaadaptaciones/adaptaciones.pdf>, consultado en septiembre de.

Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.

Escribano y Martínez (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Madrid, España: Narcea

Farias, M. L. (2016). La observación como herramienta de conocimiento e intervención. *Schettini, P y Cortazzo, I (comp.) Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, 8-17.

Gamboa Jiménez, R. A., Jiménez Alvarado, G. A., Peña González, N. J., Gaete Navarro, C. F., & Aguilera Ubeda, D. J. (2018). Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 224-232.

García, G., (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72.

- García, J., (2016). Las mejores actividades para niños con discapacidad auditiva. Recuperado de:
<https://www.incluyeme.com/las-mejores-actividades-para-ninos-con-discapacidad-auditiva/>
- García, T. (2015). *La participación de las familias en la escuela*.
- Gobierno Canarias, (2019). El uso de las TIC. El plan de integración de las TIC. Recuperado de:
http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/webfdirectiva/tema05/tema/seccion_01_02_03.html
- Gómez, G. R., Flores, J. G., y Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa.
- Graham, Berman y Bellert (2015). Aprendizaje sostenible. Australia-Latin America Training Academy.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Capítulo 13. Muestreo en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación*. Recuperado de:
https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernandez Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Capítulo 4. Estudios de caso (Centro de recursos en línea). *Metodología de la investigación*.
- Holzschuher, C (2018). Cómo organizar aulas inclusivas. Madrid, España: Narcea S.A
- Iglesias Forneiro, M (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(3), 49-70.
- León, C. (2016). *La gestión de conflictos en las organizaciones complejas*. España.

LOEI (2015) Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de:

[https://educacion.gob.ec/wp-](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf)

[content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf)

López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56).

López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación inclusiva*, 5(3), 163-177.

Loza, J. (2018). *Adaptaciones curriculares y el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de educación general básica elemental del Colegio Gutenberg Schule*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

Manzano, E. S. (1994). *Introducción a la educación especial*. Editorial Complutense.

Martínez, D. L. L. R. (2017). ¿Cuáles son los métodos preferidos para el modelado de preferencias? –Estudio de la comparación entre pares frente a la valoración directa. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, 4(1), 7-20.

Mateu, D.N., y Amaro, A.E. (2016). Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusive. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (10), 376-393.

McMillan. (2007). *Formative classroom assessment: The key to improving student achievement*. New York.

Melo, P. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del Proyecto de Integración Escolar en un colegio municipal de Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Volumen (10), 147-164.

- Mestre, V. (2017). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). Educación Inclusiva, Iguales en la diversidad. España. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_la_exclusion_social_y_educativa.htm
- Molina Saorín, J. (2009). Estudio sobre el proceso de apoyo educativo en una escuela para todos.
- Moncayo, D. F., Andino, P. A., & Medina, L. S. S. (2015). El clima organizacional dentro de una empresa. *Contribuciones a la Economía*, 3.
- Montoya, R.S., y Vivar, D.M. (2008). TIC y europeos con NEE. Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, 226, 38-43.
- Muntaner, J. J. (2017,14 de marzo). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1). Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Osorio, K. (2014). *La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar*.
- Pablo, P. & Trueba, B. (1994). Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Parra, D. J. L., & Rojas, M. J. L. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa psicológica UST*, 10(2), 57-72.
- Prados, M. Á. H., y Lorca, H. L. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-25.

- Prioretti, J. (2016). Participación de la comunidad Educativa para una educación inclusiva. Recuperado de <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2016/06/27/participacion-de-la-comunidad-para-una-educacion-inclusiva/>
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo.
- Redon Pantoja, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 213-239.
- Rivas, L (2015). Definición de variables o categorías de análisis. DOI: 10.13140/RG.2.1.3446.6644 Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/286288002_Capitulo_6_La_definicion_de_varias_o_categorias_de_analisis
- Romero, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L., y Zea, L., (2017). Ambientes de Aprendizaje y sus mediaciones. Bogota, Colombia: Editorial Arrecife
- Scharager, J., y Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Metodología de la investigación para las ciencias sociales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.*
- Sacristán, G. (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Sanchez, R. (2011). ¿Más avance tecnológico implica mayor inclusión? VIII jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Universidad de Cadiz. España. Recuperado: www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/2011-mas-avance-tecnologico-rafaelsmontoya.pdf?documentId=0901e72b80fc1aac
- Sánchez Montoya, R. (2014). ¿Más avance tecnológico implica mayor inclusión?
- Sánchez, P. A. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.

Soukakou, E. P. (2016). *The Inclusive Classroom Profile (ICP) Manual*. Brookes Publishing.

Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., & Silva, M. (2013). Inclusión educativa:

componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista*

latinoamericana de educación inclusiva, 7(2), 159-173.

Torres, J. A., & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las

percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular

y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del*

profesorado, 18(1), 177-200.

Unicef y ministerio de educación. (2013). Caja de Herramientas para la inclusión

educativa. *Recuperado de:* [https://www.unicef.org/ecuador/Caja-de-herramientas-](https://www.unicef.org/ecuador/Caja-de-herramientas-BAJA.pdf)

[BAJA.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/Caja-de-herramientas-BAJA.pdf)

UNESCO, (2001). Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms.

Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124394>

Valencia, C., y Bernal, M. E. (2016). Institucionalidad y marco legislativo de la discapacidad en

el Ecuador.

Viera, A., y Zeballos, Y. (2016). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible.

ANEXOS

UNIVERSIDAD CASA GRANDE

Anexo 1. Carta de consentimiento informado

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Evaluación de ambientes inclusivos en centros de desarrollo infantil y educación inicial” que se ha diseñado como parte del proceso de Titulación de la Maestría en Educación mención Educación Inclusiva de Universidad Casa Grande. La investigación está siendo desarrollada por el maestrante Willian Javier Loza Guerrero.

Propósito de la investigación

La investigación tiene como propósito conocer las prácticas y percepciones vinculadas a la inclusión educativa en ambientes de aprendizaje de centros de desarrollo infantil y/o educación inicial. La intervención implica observación en aulas de clases, entrevistas a docentes y la realización de grupos focales con padres de familia.

Participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. El maestrante investigador coordinará con usted las fechas de las visitas en las que se desarrollarán las observaciones, entrevistas y grupo focal.

El maestrante investigador tendrá los materiales necesarios para las actividades descritas. Usted apoyará con los conocimientos e información que tengan en su labor como docente o padre de familia.

Al finalizar el proceso investigativo, el maestrante investigador se compromete a socializar los resultados del estudio, con el fin de brindar recomendaciones y estrategias que apoyen el trabajo docente y favorezcan las prácticas inclusivas en el centro.

Duración

La investigación se realizará desde 1 de noviembre hasta la tercera semana de enero.

Confidencialidad de información

El maestrante investigador mantendrá **CONFIDENCIALIDAD ABSOLUTA** con respecto a la información obtenida en el estudio. La información será empleada únicamente con fines académicos. Las identidades de los participantes involucrados no serán detalladas en el documento de investigación.

En las fotos que se tomen durante el proceso de recolección de información, se ocultaran los rostros de los participantes, tanto adultos como menores de edad.

HE LEÍDO LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA O ME HA SIDO LEÍDA. HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE PREGUNTAR SOBRE ELLA Y SE ME HA CONTESTADO SATISFACTORIAMENTE LAS PREGUNTAS QUE HE REALIZADO. CONSIENTO VOLUNTARIAMENTE PARTICIPAR EN ESTA INVESTIGACIÓN.

Nombre del Participante _____

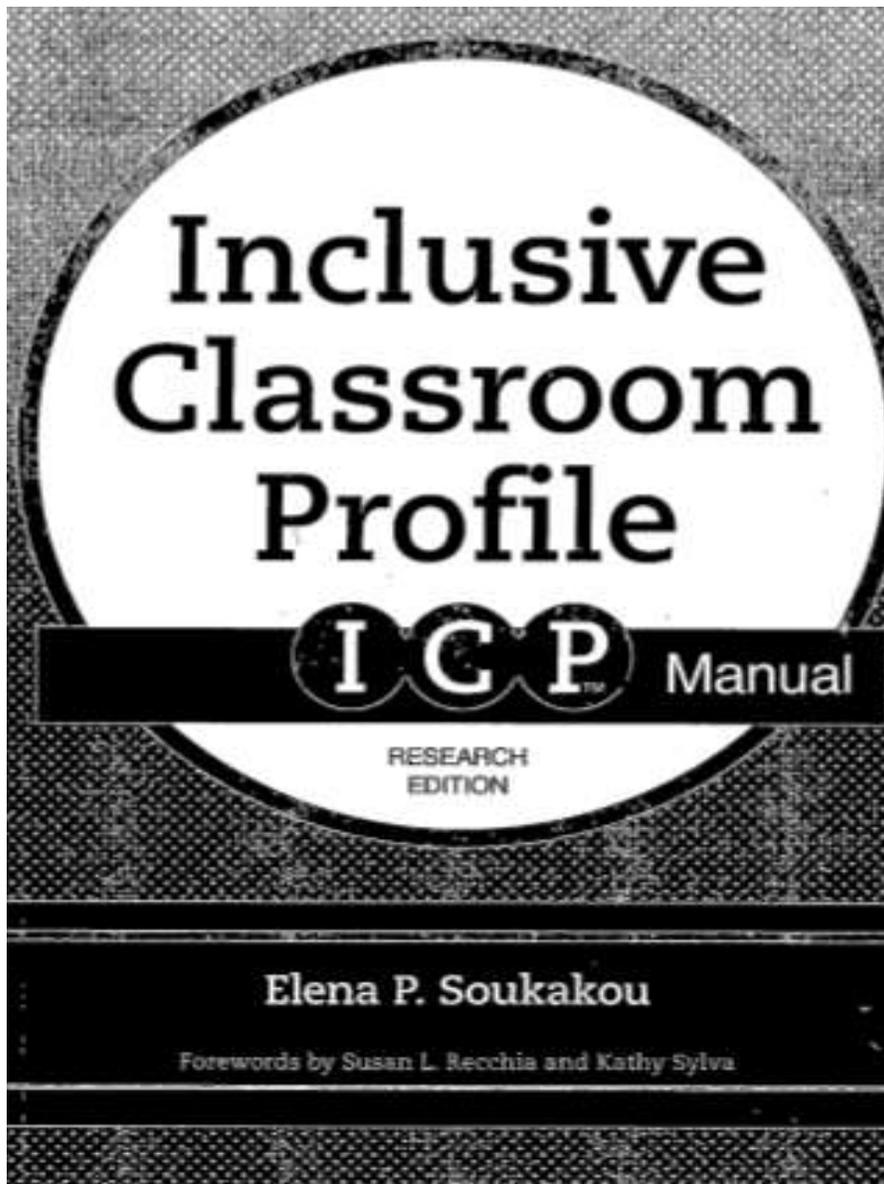
Firma del Participante _____

Fecha :

Maestrante investigador a cargo _____

Anexo 2. Ficha de observación y entrevista ICP

Extracto de la ficha de observación y entrevista que se empleó desde el Inclusive Classroom Profile.



Inclusive Classroom Profile – Perfil Inclusivo de la Clase

	NOTAS
Día de la observación: _____ Nombre de la Institución Educativa: _____	
Nombre del observador: _____	
Nombre del docente: _____	
La observación empezó a las: _____ La observación terminó a las: _____	
Recordatorios para la aplicación del instrumento:	
<ul style="list-style-type: none"> ● La observación debe ser agendada durante la rutina diaria de la clase cuando todos los niños están presentes. ● Antes de realizar la observación se debe haber <u>informado al</u> personal del centro sobre la documentación que se utilizará y las entrevistas que se realizarán. ● Las entrevistas se deben realizar cuando el personal no está interactuando con los niños. ● Asegúrese de haber leído y conocer criterios de puntuación para todos los ítems. 	
INFORMACIÓN OPCIONAL	
Número de estudiantes presentes en la clase: _____	
Número de estudiantes con discapacidad presentes durante la observación: _____	
Antes de la observación haga las siguientes preguntas al docente y escriba las respuestas	
¿Recibirá alguno de los niños alguna clase de intervención específica durante la observación? Sí No	
Si responde afirmativamente, por favor, descríbala:	
¿Recibirá alguno de los niños apoyo de terapeutas u otros especialistas durante la observación? Si No	
Si responde afirmativamente, por favor, descríbala:	
GUÍA DE Puntuación	
1. Califique 1 si alguno de los indicadores en la columna 1 es puntuado con SI	
2. Califique 2 cuando todos los indicadores de la columna 1 son puntuados con NO, y por lo menos la mitad de los indicadores de la columna 3 están puntuados con SI	
3. Califique 3 cuando todos los indicadores de la columna 1 son puntuados con NO, y todos los indicadores de la columna 3 están puntuados con SI	
4. Califique 4 cuando todos los indicadores de la columna 3 se cumplan y al menos la mitad de los indicadores de la columna 5 están puntuados con SI	
5. Califique 5 cuando todos los indicadores de las columnas 3 y 5 se cumplan	
6. Califique 6 cuando todos los indicadores de las columnas 3 y 5 se cumplan y al menos la mitad de los indicadores de la columna 7 están puntuados con SI	
7. Califique 7 cuando todos los indicadores de las columnas 3, 5 y 7 se cumplan	

7. Apoyo para la comunicación (O, E)

1 Inadecuado	2	3 Mínimo	4	5 Bueno	6	7 Excelente
<p>1.1 Los adultos ignoran los intentos de los niños por comunicarse o no destinan tiempo y esfuerzo para entenderlos (ej.: los adultos ignoran cuando el niño señala persistentemente un juguete específico, se deja a los niños llorar por periodos largos de tiempo). (O) SI — NO —</p> <p>1.2 Los adultos no hacen intentos para adaptar su comunicación con alguno o varios niños en particular (ej.: los adultos hablan a todos los niños de la misma manera, abruma a los niños con lenguaje o gestos muy complejos para su nivel de desarrollo). (O) SI — NO —</p>		<p>3.1 Los adultos generalmente parecen estar conscientes de lo que los niños comunican y les responden inmediatamente a la comunicación iniciada la mayor parte del tiempo (ej.: los adultos reconocen los señalamientos del niño y miran hacia donde está señalando, el niño cubre sus orejas como reacción a los ruidos fuertes y los adultos responden de manera contingente, "escuchaste ese ruido fuerte"). (O) SI — NO —</p> <p>3.2 Los adultos hacen algunos esfuerzos para ajustar su comunicación al nivel de comprensión de los niños, según sea necesario (ej.: los adultos generalmente hablan a los niños a un nivel que ellos entienden, los adultos evitan emplear oraciones largas y complejas con niños con retraso del habla, el adulto observa de frente a los niños con discapacidad auditiva cuando les habla, los adultos reconocen los signos de frustración del niño y ajusta su comunicación). (O) SI — NO —</p> <p>3.3 Los adultos usan algunas estrategias en sus interacciones con los niños para</p>		<p>5.1 Los adultos facilitan activamente la comunicación social en sus interacciones con los niños empleando estrategias como el modelado/indicaciones (ej.: el adulto modela para el niño cómo usar un apropiado nivel de voz); imitación; restringiendo el acceso a los materiales (el adulto restringe el acceso a un juguete para estimular la solicitud verbal del niño); e incorporando medios alternativos de comunicación en una variedad de actividades e interacciones (ej.: el adulto usa pictogramas para ayudar al niño a hacer una solicitud, el adulto ayuda al niño a usar un dispositivo de comunicación durante el tiempo del lunch, el adulto enfatiza el uso de gestos y expresiones faciales mientras lee una historia para apoyar la comprensión, el adulto usa señas con niños específicos). (O, E) SI — NO —</p> <p>5.2 Una variedad de apoyos visuales, libros y recursos están disponibles en la clase para apoyar la comunicación social (ej.: Historias Sociales (Social Stories - Carol Gray), carpeta portátil con imágenes de conductas sociales-comunicativas, normas de comunicación visuales, libros ilustrados con poco texto). (O) SI — NO —</p>		<p>7.1 Los adultos crean muchas oportunidades para facilitar la comunicación entre los niños y ayudarlos a mantener una comunicación significativa y relevante (ej.: el adulto aclara a los otros niños lo que dijo un compañero, el adulto repite a un compañero los comentarios de un niño con retraso del habla o lenguaje, los adultos modelan al niño la toma de turnos durante la conversación). (O) SI — NO —</p> <p>7.2 Medios alternativos de comunicación, incluyendo tecnología asistida, incorporados en la clase son usados de forma inclusiva para permitir a los niños comunicarse y participar en las actividades con sus compañeros mientras los adultos proveen el andamiaje necesario para asegurar la comunicación funcional y práctica (ej.: el adulto ayuda a los compañeros a usar imágenes para comunicarse con un compañero que es no-verbal; durante el momento del círculo se anima a los niños a usar señas para facilitar la comunicación con un compañero que emplea lenguaje de señas). (O)</p>

Resumen de la entrevista

Esta hoja contiene todas las preguntas de entrevista incluidas en los 12 ítems del ICP. Está destinado para la conveniencia del usuario en registrar las respuestas correspondientes a la entrevista del ICP. Por favor, consulte la página de criterios de puntuación de cada ítem para obtener la información completa sobre la puntuación.



Todas las entrevistas deben llevarse a cabo con el maestro principal/titular excepto en algunos indicadores del ítem 11.

1. ÍTEM 5, Indicador 3.1: ¿Todos los niños tienen las mismas oportunidades de asumir roles como el ayudante del día?

2. ÍTEM 5, Indicador 3.4: *(Pregunte únicamente en casos en los que no se observa ninguno de los ejemplos descritos en los criterios para el ítem 5, indicador 3.4 o la clase incluye únicamente algunos trabajos de arte publicados en las paredes.)* ¿Cómo decide sobre el trabajo de los niños y las fotografías que se exponen en el aula?

3. ÍTEM 5, Indicador 7.2: *(Pregunte únicamente si no llega a observar ejemplos de las actividades.)* ¿Cómo ayuda a los niños a comprender las diferencias de aprendizaje, habilidades o comportamientos de los demás? ¿Puede describir algunas actividades que podría hacer en la clase para ello?

4. ÍTEM 7, Indicador 5.1: *(Pregunte únicamente si fueran observados niños con dificultades para comunicarse con los adultos o pares y no se observaron métodos alternativos de comunicación.)* ¿Hay algún medio alternativo de sistemas/apoyos para la comunicación recomendados para el(los) niño(s)?

5. ÍTEM 8, Indicador 3.1: *(Pregunte si un niño es intencionalmente retirado de una actividad grupal para participar en un grupo diferente o una actividad individual en la clase donde la actividad fue intencionalmente planificada para responder a sus objetivos individuales de aprendizaje.)* ¿Los niños participan en las actividades grupales planificadas diariamente?



Anexo 3. Guía de grupo focal (*)

(*) Elaborado por Andrea Bejarano.

¿Qué es un grupo focal?

Es una dinámica de grupo en la cual los participantes interiorizan en sus pensamientos y emociones, compartiéndolas con otros, para responder ciertas preguntas específicas.

Pasos para la facilitación

1. Alistándonos
2. La apertura de la sesión (5 minutos)
3. La conversación (30-45 minutos)
4. Cerrar la sesión (5 minutos)

Alistándonos

- Conocer las preguntas
- Tener lista grabadora / cámara de video
- Salón adecuado

La apertura de la sesión

Estas son unas posibles frases que pueden usarse en la bienvenida. La meta es acoger a todos los participantes, que se sientan cómodos. Por favor haga que el tono de su voz sea amigable.

- “¿Cómo están?” “Mi nombre es...”. “Me alegro mucho que puedan acompañarnos...”.
- “Bien, déjenme decirles qué es lo que vamos a hacer. Vamos a conversar acerca la relación y participación familiar en el centro escolar. Toda la información que ustedes compartan, su visión y pensamientos sobre el tema brindarán información importante que puede servir para los procesos de mejora escolar”.
- “Al investigar sobre inclusión educativa, un aspecto importante es promover el aprendizaje de todos los estudiantes y fomentar la participación de la comunidad educativa: estudiantes, personal y familias. Por lo tanto, la participación familiar es un aspecto relevante y necesario para construir una escuela inclusiva. Ustedes como padres, saben mucho de sus hijos y son sus primeros educadores, por lo tanto, la relación y participación que tengan en el proceso escolar de sus hijos incide directamente en su desarrollo...”
- “Por favor siéntanse cómodos de compartir lo que piensan y sienten sobre estos temas, todos sus comentarios son bienvenidos”.
- “Quisiera que sepan que todo lo que digan en esta conversación será confidencial... Lo grabaremos con el fin de no perder la información que ustedes nos comparten” *.
- “¿Estamos listos...?”

*Nota: Es importante obtener el permiso de los participantes para grabar la sesión.

Preguntas

Relación entre centro, estudiantes, escuela

1. ***¿Cómo podría describir la relación establecida en esta comunidad compuesta por el centro, estudiantes y familias?*** Indíquelo mediante un dibujo. Luego compártalo en el pequeño grupo de (3 integrantes) y luego de manera general.
2. ***¿Cómo describirían la relación que consideran ideal en una comunidad educativa (centro, estudiantes, familias)?*** (puede ser igual o diferente a la que se presenta en su comunidad) Indíquelo en un gráfico (grupal), comparta.

Participación y comunicación

3. ***¿Qué formas de participación y comunicación tienen con el centro escolar?*** Indíquelas en el post it rosado (individual).
4. ***¿Considera que habría otras formas de participación que podrían emplearse? ¿Cuáles?*** Descríbalas en el post it verde (individual).
5. ***¿La participación en el centro le permite conectarse con otras familias?*** Responda individualmente en el papel entregado. Comenten en general.

Retroalimentación

6. ***Si ha tenido oportunidades de brindar retroalimentación al centro sobre diferentes aspectos, indique cómo lo ha hecho*** (ej.: ficha de evaluación, reunión). Indíquelo individualmente en el post it naranja.
7. ***¿Qué formas usted considera apropiadas para brindar retroalimentación al centro escolar?*** (puede ser las que ya se empleen u otras) Indíquelo individualmente en el post it celeste. Comenten la preg. 6 y 7 en el pequeño grupo y luego en general.
8. ***¿Sobre qué aspectos considera importante retroalimentar?*** Indíquelo grupalmente en el papel entregado. Comenten en general.

La conversación

Recomendaciones para el facilitador:

- Use las preguntas guía.
- Responda a los comentarios de las participantes con respuestas neutras (e.g., “*Así que usted piensa que...*”, “*Así que esta es su opinión, muy bien, ahora conozcamos que más piensa el grupo*”).
- Nunca juzgue una respuesta (ej., *está bien, está mal*)
- Cuando lo considere necesario, trate que los participantes expresen sus pensamientos y emociones (ej., “*así que usted cree esto, y qué siente al respecto?*”)
- Motive la participación de todos.

Cerrando la sesión

Al final de la sesión el facilitador:

- Destaca la importancia de lo discutido.
- Agradece a los participantes.
- Se asegura que todos los participantes se sienten cómodos al terminar la sesión. Agradezca la participación de todos.