



UNA E

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en:

Educación Inclusiva

**Estrategias de trabajo colaborativo para potenciar la Inclusión
Educativa en el grupo de Inicial 2 del CMDI “Sol de Talentos”**

Trabajo de titulación previo a la obtención
del título de Magíster en Educación
Inclusiva

Autora:

Nataly Estefanía Quito Vidal

CI: 0104429469

Tutor:

José Luis del Río Fernández

CI: 0151826450

Azogues, Ecuador

25-noviembre-2020



Resumen:

Las páginas siguientes constituyen el Trabajo Final de Máster (TFM) de la Maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Educación - UNAE (2019-2020). El tema central del mismo es el trabajo colaborativo como estrategia metodológica para favorecer el desarrollo de competencias inclusivas en el nivel de Educación Inicial. En la investigación se diseñan y proponen estrategias basadas en el trabajo colaborativo, siguiendo el Currículo de Educación Inicial 2014 de Ecuador, con el fin de proporcionar experiencias y actividades acordes a la edad de los estudiantes. En síntesis, con el presente trabajo, se busca fomentar las relaciones interpersonales de estudiantes en edades iniciales, favoreciendo la convivencia y la celebración de la diferencia.

Palabras claves: Educación Inclusiva, Trabajo Colaborativo, Educación Inicial.



Universidad Nacional de Educación

UNAE

Abstract:

The following pages constitute the Final Master's Thesis (TFM) of the Master's Degree in Inclusive Education of the National University of Education - UNAE (2019-2020). Its central theme is collaborative work as a methodological strategy to favor the development of inclusive competencies at the Early Childhood Education level. In the research, strategies based on collaborative work are designed and proposed, following the Curriculum of Initial Education 2014 of Ecuador, in order to provide experiences and activities according to the age of the students. In summary, this work seeks to promote interpersonal relationships of students in initial ages, favoring coexistence and the celebration of difference.

Keywords: Inclusive Education, Collaborative Work, Initial Education

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Línea de investigación.....	6
1.2. Identificación de la situación o problema a investigar	6
1.3. Definición del problema o pregunta de investigación	7
1.4. Justificación.....	7
1.5. Objetivo general.....	8
1.6. Objetivos específicos	8
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. ¿A qué llamamos educación inclusiva?	9
2.2. Importancia de la educación a edades tempranas	11
2.3. La Educación Inclusiva en el nivel Inicial.....	13
2.4. El trabajo colaborativo como vía para la inclusión.....	15
2.5. Estrategias de trabajo colaborativo.....	23
3. MARCO METODOLÓGICO	26
3.1. Paradigma de la investigación.....	26
3.2. Método de investigación.....	27
3.3. Fases de la investigación.....	30
3.4. Técnicas e instrumentos para la recogida de información	31
3.5. Unidad de análisis.....	32
3.6. Categorías de análisis.....	34
4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	35



4.1. Análisis de la información recopilada durante la fase de diagnóstico	35
4.2. Caracterización individual.....	38
4.3. Selección de estrategias y/o actividades para fomentar la inclusión mediante el trabajo colaborativo	41
5. VALORACIÓN DE LA PROPUESTA POR PARTE DE EXPERTOS.....	65
6. CONCLUSIONES	72
7. BIBLIOGRAFÍA:.....	78

Índice de tablas

Tabla 1. Relación entre trabajo colaborativo y educación inclusiva.....	18
Tabla 2. Roles del docente y relación con la educación inclusiva	20
Tabla 3. Diseños de la investigación-acción	29
Tabla 4. Diversidad en el grupo de Inicial 2 del CMDI "Sol de Talentos"	332
Tabla 5. Categorías de análisis.....	34
Tabla 6. Caracterización individual de los estudiantes	38
Tabla 7. Organización y contenido de las planificaciones	41

1. INTRODUCCIÓN

Las páginas que se presentan a continuación constituyen el trabajo final de la Maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Educación - UNAE (2019-2020). El tema central del mismo es el trabajo colaborativo como estrategia metodológica para favorecer el desarrollo de competencias inclusivas en el nivel de Educación Inicial. El tema lo he seleccionado debido a que considero que las relaciones interpersonales como seres humanos son vitales desde edades muy tempranas; más aún cuando estas relaciones cobran valor en el campo de la educación al momento del trabajo en grupo y colaborativo.

Dentro del Máster, el trabajo colaborativo guarda estrecha relación con todas las asignaturas revisadas, por el mismo hecho de que la convivencia con el otro y para el otro se vuelve un eje transversal durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante dicho proceso, el rol del educador es fundamental. Considero, pues, que es necesario fomentar espacios de convivencia, diálogo y colaboración que guíen una práctica inclusiva dentro y fuera del aula. Por otra parte, dentro de las competencias del Máster, encontramos la siguiente: “promover y conducir procesos educativos inclusivos desde la investigación, la innovación y el trabajo colaborativo, con el propósito de lograr el acceso, el aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes, independientemente de las condiciones de su desarrollo y la situación social, económica, cultural, religiosa y otras”. Creo que esta competencia se desarrolla mediante la elaboración del presente trabajo de investigación, debido a que se busca conducir, mediar y hacer partícipes a todos los estudiantes dentro de un grupo.

El trabajo tiene la siguiente estructura: en primer lugar, iniciará con una serie de epígrafes referenciales que nos ayudarán a contextualizar el escrito. A continuación, se da paso a un breve marco teórico que ayuda a entender las bases conceptuales sobre las que se sustenta la posterior propuesta de intervención. En tercer lugar, se procede a la descripción del marco metodológico, en el que se señalan las características principales del proceso seguido durante la investigación. El cuarto epígrafe sirve para presentar la citada propuesta de intervención, así como la validación de

la misma por parte de un grupo de expertos. Finalmente, el trabajo se cierra con un apartado de conclusiones, así como con las correspondientes referencias bibliográficas.

1.1 Línea de investigación

La línea de investigación en la que se inscribe el presente trabajo corresponde a la línea número 2, la cual hace referencia a los procesos de innovación para la inclusión en contextos educativos, formales y no formales.

1.2. Identificación de la situación o problema a investigar

En el proceso de enseñanza aprendizaje escolar es común observar en las aulas grupos de trabajo en los cuales, factores tales como la organización del espacio físico o la distribución de los grupos, no invitan a una verdadera convivencia. Y mucho menos, a entender la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento personal gracias a las posibilidades que ofrece el aprendizaje colaborativo. Esta realidad se ha podido evidenciar en el contexto en el que se plantea esta investigación: el Centro Municipal de Desarrollo Infantil “Sol de Talentos” (en adelante, CMDI “Sol de Talentos”).

El CMDI “Sol de Talentos” atiende alrededor de 70 niños/as en edades iniciales. El aula en la que se propone el presente trabajo es la correspondiente al grupo de Inicial 2, que alberga a infantes de edades comprendidas entre los 4 y 5 años. En el grupo se presenta una amplia diversidad y existen niños que apenas interactúan con sus iguales, mostrando actitudes de aislamiento y escasa participación en las actividades que se desarrollan, tanto dentro como fuera del aula. Es por ello, que se plantea la necesidad de diseñar y proponer estrategias didácticas para fomentar la inclusión e ir sentando las bases para el respeto a las diferencias individuales, la cooperación como vía para la consecución de metas comunes y el compañerismo.

En la literatura disponible sobre las ventajas del trabajo colaborativo se alude a experiencias propuestas en el campo de las nuevas tecnologías (Collazos, 2006) aunque llama la atención que

todas están centradas en el nivel de Educación Básica. En este trabajo se aboga por implementar este tipo de estrategias desde las edades iniciales, con el fin de sembrar la semilla para la creación de aulas inclusivas sustentadas en el trabajo en grupo.

1.3. Definición del problema o pregunta de investigación

La pregunta de investigación que ha servido como eje vertebrador del trabajo ha sido la siguiente: ¿Cómo contribuir a potenciar la inclusión educativa en el grupo de Inicial 2 del CMDI “Sol de Talentos”

1.4. Justificación

Esta investigación se realizará con el fin de poner de manifiesto la relación existente entre educación inclusiva y trabajo colaborativo, partiendo de la premisa de que los niños necesitan aprender unos de otros y evitar la competencia diaria. Con la presente propuesta de intervención, se pretende que los niños convivan con la diversidad desde edades tempranas y, al mismo tiempo, se habitúen a trabajar en equipo, sentando las bases para interiorizar las virtudes que se derivan del aprendizaje colaborativo. Según las investigaciones de autores como Johnson y Johnson (1999) o Collazos (2006) podemos afirmar que el trabajo colaborativo aporta varias ventajas al proceso de enseñanza-aprendizaje: se favorece el empoderamiento de los estudiantes, posibilita trabajar habilidades sociales como la capacidad de empatía y permite vincular los contenidos curriculares con los problemas del entorno. Es por ello, que se considera pertinente introducir estas estrategias ya desde la Educación Inicial. Además, de manera transversal, se fomenta el desarrollo de actitudes inclusivas y se contribuye a aceptar como “natural” la diversidad humana existente en el seno de cualquier grupo de personas.

1.5. Objetivo general

Diseñar estrategias de trabajo colaborativo para potenciar la inclusión educativa en el grupo de Inicial 2 del CMDI “Sol de Talentos”.

1.6. Objetivos específicos

- Diagnosticar el estado de inclusión educativa en el grupo de Inicial 2 del CMDI “Sol de Talentos”.
- Diseñar estrategias de trabajo colaborativo que permitan la inclusión educativa en el grupo de Inicial 2 del CMDI “Sol de Talentos”.
- Evaluar, atendiendo al criterio de especialistas, la potencialidad y viabilidad de las estrategias diseñadas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿A qué llamamos educación inclusiva?

Es frecuente que el término “inclusión” se asocie directamente a la discapacidad o se relacione de manera automática con la atención a las necesidades educativas especiales. Sin embargo, la realidad de este concepto atiende otros aspectos más profundos. Booth, Ainscow, Black-Hawkings y Vaughan (2000) señalan que la inclusión abarca también la atención a las diferencias culturales, étnicas y sociales existentes en un grupo, así como a las normas, valores, creencias y comportamientos fuera de lo convencional que, por lo general, no han sido tomados en cuenta como parte de la cultura escolar. Añaden, a su vez, que la educación inclusiva se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión.

Lo recurrente de este tema ha hecho posible que sean muchos los autores que discutan el concepto de inclusión. Y más aún, cuando se conjuga el término “inclusión” con “educación”. Es por ello, que el término “educación inclusiva” va a constituirse como eje de este trabajo. En esta línea, Echeita (2007) hace referencia a la educación inclusiva cuestionándose la necesidad de hablar de ella: es preciso ponerla de manifiesto a día de hoy para frenar la orientación de sociedades en las que el proceso de exclusión social es cada día más fuerte. Desde esta perspectiva, para hacer presente el debate sobre la inclusión, se requiere partir de su antónimo, la exclusión. Este término cobra importancia debido a que la exclusión ha llevado a varias sociedades y culturas a rechazar la diferencia y a no convivir con ella. A partir de esta realidad, la educación cobra valor, ya que se convierte en una herramienta para el cambio y en una “proclamación desenfadada, una invitación a la sociedad a la celebración de la diferencia” (Corbett y Slee, 2000, p. 134).

En consecuencia, la educación inclusiva se postula como “el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos” (UNESCO, 1994, p. 10). En otras palabras, la diferencia no es motivo de rechazo ni de exclusión, sino todo lo contrario: se celebra y se valora.



Y es únicamente desde la concepción de una educación para todos, en la que se dé cabida a todas esas diferencias, que se construirá el concepto de educación inclusiva.

Por otro lado, también existe una terminología que no forma parte del discurso de la inclusión. Nos referimos a las llamadas “Necesidades Educativas Especiales”. En el índice para la inclusión (2000) el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “Barreras para el Aprendizaje y la Participación”. Y este cambio no es solo terminológico, sino que implica un cambio de paradigma. La atención no se focaliza en el individuo, sino en el contexto. Así pues, para lograr verdaderos procesos de inclusión, se deberá identificar y procurar minimizar las barreras que impiden el aprendizaje y dificultan la participación, tratando de intentar sacar el máximo provecho posible a los recursos con los que se cuenta (Booth, et al., 2000).

Por consiguiente, desde un enfoque inclusivo, resulta esencial no centrar la atención únicamente en las dificultades que presentan los estudiantes, sino en la potenciación de sus habilidades. Hay que darles la oportunidad de reconocer en qué son buenos y no perder de vista que es todo el grupo el que presenta necesidades, no únicamente el “etiquetado” con una necesidad educativa especial, como comúnmente se hace. Desde este prisma, la diferencia se estará abordando desde un modelo social que va mucho más allá del “déficit”, contribuyendo a que los esfuerzos educativos se dirijan a plantear posibles alternativas de aprendizaje.

De acuerdo con el modelo social, las barreras del aprendizaje y la participación “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth, et al., p. 20). Y hay que tener en cuenta que, cuando hablamos de “interacción con las personas”, de manera implícita, nos estamos refiriendo también a la interacción con los docentes. Así contemplado, la responsabilidad de hacer efectiva la inclusión se convierte en una tarea moral. Las actuaciones desarrolladas en los contextos escolares deben servir para asegurar que los grupos más vulnerables puedan gozar de plena participación, presencia y rendimiento en el sistema educativo (Echeita y Sandoval, 2002).

En definitiva, y siguiendo a Arnáiz (2003), podríamos decir que la educación inclusiva se define como una actitud, como un sistema de valores y de creencias que busca centrar la atención en apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno en particular y de todos los alumnos en general, para conformar una verdadera comunidad escolar en la que todas las personas se sientan bienvenidas, seguras y con posibilidades para alcanzar el éxito educativo.

2.2. Importancia de la educación a edades tempranas

2.2.1. ¿Qué se conoce como Educación Inicial?

Como se desprende de lo expuesto en el apartado anterior, resulta conveniente empezar definiendo la Educación Inicial y presentando algunas ideas de autores que han aportado en este campo. De acuerdo con Egido (2000), citado en Escobar (2006), la Educación Inicial es aquella etapa comprendida entre los 0 y 6 años, en donde se destaca la influencia del desarrollo infantil. Es por esta razón, que resulta necesario aprovechar al máximo las potencialidades de los niños desde edades tempranas. Así mismo, León de Vilora (1995) afirma que, tanto la fisiología, las ciencias de la salud, la sociología, la psicología y la educación, han evidenciado la importancia de los primeros años de vida para el adecuado desarrollo de las áreas social, motora, cognitiva, lenguaje y autonomía.

Por otra parte, las investigaciones realizadas por Vygotsky (1934), Bronfenbrenner (1979), Brunner (1991) y Papalia (2009) han resaltado la importancia que tiene el contexto en donde se desenvuelve el niño para propiciar un adecuado desarrollo. Es por ello que, en sus primeros años de vida, se debe brindar al niño un ambiente estimulante, con experiencias de aprendizaje que favorezcan no únicamente su crecimiento sino también su desarrollo.

Vygotsky (1928), citado en Escobar (2006), es considerado el precursor del Constructivismo Social. y es a partir de él que se desarrollan diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje, las cuales permanecen en la actualidad. No cabe duda de que el componente social se vuelve un factor importante en este nivel. Los docentes que están diariamente en el aula, se convierten en

mediadores sociales que buscan, a través de las relaciones interpersonales tanto con sus pares como con los adultos, favorecer el desarrollo del niño. En este orden de ideas, es importante conocer cómo está planteada la Educación Inicial en el Ecuador y de qué manera se busca estimular dicho desarrollo.

2.2.2. El nivel Inicial en el Ecuador

En el país, la búsqueda por reconocer a la Educación Inicial como etapa base para su vida futura empieza en el 2002, creando un referente curricular como guía para las docentes de este nivel. A partir de este documento, hasta el año 2007, se elaboraron diferentes propuestas más. Sin embargo, no fue hasta el año 2008 que la Constitución de la República del Ecuador, en su artículo 344 reconoce por primera vez en el país a la Educación Inicial como parte del sistema educativo nacional. Seis años después, el Ministerio de Educación del Ecuador publica el Currículo de Educación Inicial 2014, que hasta la actualidad es un referente curricular para las docentes del nivel (constituyéndose como una base fundamental para la elaboración del presente trabajo de investigación).

El Currículo de Educación Inicial propone 2 subniveles. El subnivel inicial 1, donde se atiende a niños de edades comprendidas desde los 6 meses hasta los 3 años edad; y el subnivel inicial 2, donde se atiende desde los 3 hasta los 5 años. En el subnivel inicial 2, se proponen destrezas segmentadas a las edades de 3 a 4 años, y a las edades de 4 a 5. Esta última etapa viene a ser el contexto en la que se basará este trabajo.

Dentro de este marco, se considera que la Educación en el nivel Inicial en el Ecuador, está reconocida en sus políticas y está siendo llevado a la práctica educativa. Por otro lado, también es conveniente describir la inclusión en este nivel.

2.3. La Educación Inclusiva en el nivel Inicial

Educar en la primera infancia resulta ser un reto para el docente en la actualidad y más aún cuando el interés de un docente inclusivo es crear un ambiente en donde la diversidad sea celebrada y respetada entre los estudiantes. Al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con la persona que se desea formar. Al ser la educación un acto formal, significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad (docentes, pedagógicos, directivos), acciones para lograr que los niños como seres sociales, aprendan a convivir unos con otros, en la medida en que se potencialicen sus habilidades (Escobar, 2006).

Los primeros indicios de la atención a la diversidad en la primera infancia se hacen apreciables en las concepciones de pedagogos como Rousseau (1989) y Comenio (1992), citados en González, Rubio y Galiano (2018), quienes, en sus postulados, si bien no describen explícitamente la terminología de diversidad e inclusión, enfatizan la necesidad de respetar la naturaleza de los niños, sus necesidades y características según la edad. Así mismo, Rousseau (1989) proclama la necesidad de “respetar la naturaleza de la infancia y destaca la importancia de estudiar profundamente sus inclinaciones y aptitudes individuales” (González, Rubio, y Galiano, 2018, p. 208).

Posteriormente, con el aporte de la UNESCO (2019) se postula una educación y atención inclusiva para la primera infancia, basándose en los derechos y en una infancia acogedora. Añade también que, “un enfoque sistémico de la educación que contribuya a la inclusión debe comenzar en la primera infancia y continuar posteriormente de forma fluida en niveles superiores de educación, inclusivos y en el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 13). Para ello, este proceso debe contar con las siguientes características (UNESCO, 2019, p. 12):

- Las diferencias y diversidad son acogidas con agrado y no ignoradas ni “curadas”.

- Los profesores y otros coordinadores de la atención para la primera infancia tienen altas expectativas para todos los niños.
- Todo el personal colabora para garantizar la participación de todos los niños y sus familias.
- La presencia, participación, aprendizaje y desarrollo de los niños se vigila y apoya de forma constante.

Siguiendo la misma línea, se postula que una educación inclusiva no excluye, no establece estereotipos, no estigmatiza ni discrimina a los niños debido a sus diferencias. En su lugar, promueve los valores y actitudes de la inclusión, permitiendo de esta manera adquirir nuevas habilidades de comunicación, desarrollar empatía y crear diversos lazos de amistad en la escuela y la comunidad (UNESCO, 2019). Ahora bien, si consideramos la importancia de crear lazos de amistad y permitir la interrelación del niño con el contexto, también es preciso atender la manera (es decir, el cómo) y las condiciones en las que estas acciones se deben llevar a cabo con el fin de crear espacios inclusivos.

Partiendo de que los espacios inclusivos se caracterizan por el diálogo, la convivencia y el respeto, se cree oportuno mencionar un término relevante que conjuga estos aspectos: el juego. Zapata (1990), citado en Menesses y Monge (2001), recalca que el juego es un elemento primordial en la educación escolar. Así mismo, estos autores argumentan que el juego, además de contribuir al desarrollo físico, también favorece el desarrollo cultural y emocional de los niños hacia los demás (Menesses y Monge, 2001).

Efectivamente, a día de hoy nadie pone en duda que el juego en las edades iniciales es un factor muy importante para el desarrollo integral de los infantes. Sin embargo, es esencial la guía del docente en ese momento, debido a que se convierte en un mediador de actividades para generar un aprendizaje social, dando lugar un ambiente de respeto hacia el otro. Es por ello que, en este trabajo de investigación, el juego se hace parte de la metodología y de las estrategias a abordar.

2.4. El trabajo colaborativo como vía para la inclusión

Luego de señalar en los apartados anteriores la importancia de generar aprendizajes inclusivos en la etapa de Educación Inicial, se presentará, a continuación, el trabajo colaborativo como vía para la inclusión.

2.4.1. Antecedentes e investigaciones del trabajo colaborativo

Es necesario revisar los antecedentes existentes en la temática del trabajo colaborativo y cómo, en la actualidad, se convierte en vía para crear espacios de aprendizaje inclusivos. El trabajo colaborativo sustenta sus bases en investigaciones de varios autores, resaltando los aportes de Slavin (1983) y Johnson, Johnson y Holubec (1999).

En el año 1983, Slavin estudió los efectos del trabajo colaborativo en el logro académico y social en estudiantes del nivel de Primaria y Secundaria en una institución educativa, quienes durante un periodo de 6-8 semanas, trabajaron en grupo colaborativamente. Los efectos en los resultados fueron positivos para el aprendizaje de los estudiantes. Además, evidenciaron una mejor actitud hacia la discapacidad y hacia las diferencias, tanto raciales como étnicas.

Johnson, Johnson y Holubec (1999), autores anglosajones, aportan definiciones importantes al empezar a hablar del trabajo cooperativo y citan elementos claves que se toman en cuenta al momento de implementar esta metodología en el aula. Al mismo tiempo, hacen referencia a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, puesto que los estudiantes procuran tener resultados que sean beneficiosos para ellos y para todo su grupo, maximizando su propio aprendizaje y el de los demás.

Dentro de este marco, también es sustancial conocer investigaciones que, tanto internacional como nacionalmente, aportan al trabajo colaborativo. Sobre todo, en la etapa de Educación Inicial.

Sánchez (2018), realizó una investigación titulada “El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo”, en San Luis de Potosí (México). Esta investigación propuso favorecer el trabajo colaborativo en niños de educación preescolar para la mejora de las relaciones interpersonales. Luego de diseñar situaciones didácticas basadas en el trabajo colaborativo, haciendo partícipes a padres y estudiantes, se encontró que la colaboración puede disminuir la agresión, beneficiar el diálogo, la escucha, el trabajo conjunto y la asunción de roles. En conclusión, mejoraron las relaciones interpersonales de los estudiantes.

Así también, Garzón (2019), en la ciudad de Bogotá (Colombia), a través de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos con 16 niños de preescolar y mediante actividades incluidas en su planificación dirigidas a fomentar el trabajo colaborativo, concluyó que los estudiantes, al finalizar el periodo escolar, habían aprendido a respetar las diferencias personales que surgían a la hora de realizar diferentes actividades. Además, la implementación del trabajo colaborativo permitió establecer rasgos de líder en cada uno de los estudiantes.

Las investigaciones sobre esta temática encontradas dentro del país son pocas. En la mayor parte de ellas, se encuentra el trabajo colaborativo acompañado de la herramienta de la tecnología. De igual manera, los resultados han sido favorables para los estudiantes y su relación con los demás.

Si bien es cierto que existen en la bibliografía algunas investigaciones sobre trabajo colaborativo en los diferentes niveles (incluido Educación Inicial), el aporte de este proyecto de investigación será el de fomentar el trabajo colaborativo en edades tempranas mediante el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad, áreas en las que las investigaciones han evidenciado poco trabajo, aun existiendo la necesidad de fomentar estos valores en los estudiantes.

2.4.2. La relación entre trabajo colaborativo y atención a la diversidad

Como afirman Johnson, Johnson, y Holubec (1999), “el aprendizaje requiere la participación activa de todos los estudiantes, y si ellos lo hacen formando parte de un equipo colaborativo



escalarán más rápido esta cima” (p. 14). Partiendo de esta cita, las ideas de “equipo”, “colaboración”, “trabajo conjunto” y “participación”, se conjugan en una sola frase. Y es que, en los próximos epígrafes, se hará referencia no solo a la inclusión, sino también a la manera en la que el trabajo colaborativo se vuelve una vía para ésta.

Ya se conocen las diferentes concepciones acerca de la inclusión y la diversidad. Y resulta evidente que el trabajo colaborativo coincide con varias de las características de este tema. Pero, ¿qué se conoce como trabajo colaborativo?

El aprendizaje colaborativo es, ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser responsables mutuamente del aprendizaje de cada uno de los demás. (Collazos y Mendoza, 2006, p. 64)

Cuando se habla de trabajo colaborativo, se piensa que, al poner a un grupo de estudiantes a trabajar juntos, se va a dar un aprendizaje y eso no siempre sucede así. Como explican los autores, el trabajo colaborativo es un sistema en el que la interacción de cada uno influye en el resultado de todo el grupo. El esfuerzo de uno, es la suma para lograr un objetivo final.

Según Johnson, Johnson, y Holubec (1999), y Kagan (1994), para que se lleve a cabo en las aulas un trabajo colaborativo, deberá existir en estas las siguientes características.

- El objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros motiva a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que motivan la capacidad individual.
- Cada miembro del grupo asume la responsabilidad y hace responsable a los demás.
- Los miembros del grupo trabajan codo a codo con el fin de producir resultados conjuntos.

- A los miembros del grupo se les enseña ciertas formas de relación interpersonal, para alcanzar las metas en el grupo.
- Analizan en qué medida están trabajando juntos para alcanzar el trabajo propuesto

Por su parte, Collazos y Mendoza (2006), exponen los beneficios que trae consigo trabajar de manera colaborativa, los cuales están estrechamente relacionados con las características de la educación inclusiva (veáse en la tabla 1).

Tabla 1. Relación entre trabajo colaborativo y educación inclusiva

El trabajo colaborativo	Relación con la educación inclusiva
Favorece el diálogo ya que el estudiante negocia, argumentando su punto de vista.	El diálogo es la principal característica al momento de crear espacios inclusivos.
Se desarrolla el concepto de ser responsables consigo mismo y el otro.	Tiene la concepción de que el otro me importa.
Ayuda a los estudiantes a reconocerse y confiar en ellos.	Fomenta las relaciones sociales e interpersonales.
Se desarrollan habilidades interpersonales como aceptar y apoyar a los demás en la resolución de problemas en forma constructa.	
Se trabaja sumando esfuerzos, talentos y competencias. Participación de todos los miembros del grupo y cada uno da un aporte al grupo.	Se tienen en cuenta las necesidades, características y potencialidades de todos, y cada aporte cuenta.
El estudiante es el protagonista y el docente se convierte en un mediador del proceso.	El protagonismo y el espacio en el aula se le da al estudiante, y el docente guía el proceso para un aprendizaje significativo.

Fuente: Elaboración propia.

2.4.3. Elementos para el trabajo colaborativo en la educación inclusiva

Aprender a trabajar de manera colaborativa es una capacidad que no se aprende de un día para otro, sino que se adquiere a base de mejora continua y disciplina. En otras palabras, para trabajar colaborativamente es necesario aprender a hacerlo. Según Collazos y Mendoza (2006), no todo es cuestión de poner en un mismo lugar a varias personas, sentarlas juntas e indicarles que colaboren en la realización de una actividad.

a) Actividad

En las actividades de aprendizaje colaborativo el éxito de una persona guarda relación con el éxito de los demás. Este aspecto es conocido como “interdependencia positiva”. La interdependencia es el mecanismo que incentiva la colaboración dentro de los grupos de trabajo y la razón para que los estudiantes trabajen juntos (Collazos y Mendoza, 2006). Como afirman Johson, Johnson y Taylor (1993), la esencia de un grupo colaborativo reside en el desarrollo y el mantenimiento de la interdependencia positiva entre sus integrantes. Con esto, la premisa básica en la interdependencia positiva es “todos nadamos, o todos nos ahogamos”.

Para promover la inclusión y el trabajo en equipo en Educación Inicial, es sustancial enseñar a los niños desde pequeños que el esfuerzo de cada uno de los integrantes del grupo tendrá consecuencias en el resultado final. Ejemplificando un poco más, es muy común mirar en las actividades de clase a estudiantes que no comparten sus juguetes o que no dejan mirar su trabajo al niño que está a su lado, porque es muy probable que la competitividad y un trabajo individualizado esté arraigado en ellos. A esto hace referencia la interdependencia positiva: a dejar de lado estas actitudes y fomentar, tanto dentro como fuera del aula, el trabajo conjunto. Para ello, es indispensable asumir los roles que, tanto el profesor, como el estudiante, tienen en ese momento.



- Rol del profesor

Es muy común escuchar a algunos profesores decir que no practican en sus clases el aprendizaje colaborativo. Por otro lado, también existen profesores que creen justo lo contrario y piensan que en sus clases aplican adecuadamente esta metodología. Lo cierto, es que, dentro del aula de clase, aún se arrastran enfoques tradicionalistas, en los que ni siquiera se concibe el trabajo en grupo. Esto convierte al profesor en generador de prácticas contrarias a las inclusivas. Según Collazos, Guerrero y Vergara (2001), existen varias razones por las que los profesores, de una u otra forma, no han utilizado el aprendizaje colaborativo como un mecanismo para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre otras, se pueden mencionar las siguientes:

- ✓ Pérdida de control de la clase.
- ✓ Falta de preparación.
- ✓ Miedo a perder el cubrimiento del contenido.
- ✓ Falta de materiales preparados para usar en la clase.
- ✓ Resistencia de los alumnos al trabajo colaborativo.
- ✓ Falta de familiaridad con algunas técnicas del proceso colaborativo y administración de las clases.

En lo concerniente al rol del profesor, Collazos, Guerrero y Vergara (2001) describen tres posibles caracterizaciones: el profesor como “diseñador instruccional”, como “mediador cognitivo” y como “instructor”. La siguiente tabla orienta los diferentes roles, caracterizando cada una de ellas. Al mismo tiempo, se complementa dentro del mismo, un análisis breve, en base a los autores, de cómo estos roles se relacionan con una práctica inclusiva:

Tabla 2. Roles del docente y relación con la educación inclusiva

Rol del profesor	Características dentro de clase	Relación con la práctica inclusiva
Diseñador instruccional	✓ Define las condiciones de trabajo y diseña ambientes de aprendizaje interesantes,	Al crear ambientes y oportunidades de trabajo para todos.

	<p>donde se den oportunidades de acceso a todos los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Promueve el dialogo, mediante la reestructuración del ambiente. Por ejemplo: moviendo las mesas para que todos puedan verse entre sí. 	
Mediador cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Usa las destrezas de enseñanza en pequeños grupos, y busca, retroalimentar y dirigir las actividades. ✓ Cuestiona a los estudiantes. ✓ Proporciona la suficiente ayuda (ni mucha, ni poca) al estudiante y su aprendizaje es guiado 	<p>Respeto el ritmo del estudiante y proporciona la ayuda suficiente y necesaria en las actividades.</p>
Instructor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enseña habilidades colaborativas y no solo trabajo en quipo ✓ Evalúa la efectividad de los procesos que lleva a cabo en su aula 	<p>Aprendizaje guiado como cita la teoría de Vygotsky, en que las habilidades sociales deber ser enseñadas y reforzadas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

- Rol del estudiante

Los estudiantes que estén comprometidos con el aprendizaje colaborativo deben contar con algunas características que les distingan del resto de grupos de trabajo. Su rol es esencial al momento de trabajar con sus pares. Siguiendo a Collazos, Guerrero, y Vergara (2001), fundamentalmente, se distinguen 4 características, tales como:

- ✓ Responsabilidad con el aprendizaje. Se hacen cargo de su propio aprendizaje y se autorregulan.
- ✓ Motivación para aprender. Poseen pasión para resolver problemas y entender ideas y conceptos.
- ✓ Estrategia. Estos estudiantes son capaces de aplicar y transformar el conocimiento, con el fin de resolver los problemas en forma creativa, y de hacer conexiones en diferentes niveles.
- ✓ Colaborativos. Entienden que el aprendizaje es social. Están abiertos a escuchar las ideas de los demás y a articularlas efectivamente; tienen empatía y poseen la habilidad para identificar las fortalezas de los demás.

Así pues, al relacionar las características de los estudiantes en el trabajo colaborativo con la educación inclusiva, se puede ver que la última de ellas, alude al concepto de inclusión. Son estudiantes que, al estar abiertos al diálogo, permiten que se trabaje de mejor manera dentro de un grupo, haciendo que lo demás aporten desde sus fortalezas y potencialidades. En un aula de Educación Inicial, potencializar estas características, se convierte en un objetivo fundamental para los profesores.

b) Herramientas

Otro de los elementos para lograr una colaboración efectiva es el de contar con herramientas adecuadas que permitan soportar el proceso. Y la principal herramienta la constituye la capacitación profesional. Atendiendo a autores como Kessler (1992), y Collazos, Guerrero y Vergara (2001), la capacitación permite a los profesores guiar sus prácticas en el trabajo colaborativo. Consideran que se debe capacitar en las siguientes áreas:

- ✓ Familiarizarlos con las definiciones e implicaciones del trabajo colaborativo.

- ✓ Habilidades colaborativas que pueden ser utilizadas, tales como interrumpir apropiadamente, esperar pacientemente o preguntar.
- ✓ Cambios que va a tener la estructuración del ambiente luego de implementar este trabajo.
- ✓ Elaboración de planes de capacitación. Los planes de capacitación pueden llevarse a cabo mediante actividades colaborativas.
- ✓ Manejo de diferentes estrategias en el trabajo colaborativo.

Al ser importante para la construcción de la identidad docente, conocer acerca de estas cinco áreas en específico, a continuación, se detalla una de ellas: las estrategias en el trabajo colaborativo.

2.5. Estrategias de trabajo colaborativo

Según Roselli (2016), la aplicación de estrategias colaborativas no consiste en la mera aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida.

2.5.1. El juego grupal

Por medio del juego, el niño progresivamente aprende a compartir, a desarrollar conceptos de cooperación y de trabajo común. Por otro lado, aprende a protegerse a sí mismo y defender sus derechos. En primer lugar, la actitud del docente, como facilitador y organizador de situaciones de enseñanza-aprendizaje lúdicas, es fundamental. Es el responsable de recrear el clima lúdico. El clima funciona como un ámbito de encuentro, de acogimiento, en el que podemos convivir y aprender con interés y alegría (Menesses y Monge, 2001).

2.5.2. Distribución física del ambiente

La dimensión física, constituida por el espacio áulico, puede funcionar como facilitador o como empobrecedor de situaciones de enseñanza-aprendizaje. La ubicación y el ordenamiento

de mesas, nos indican el tipo de relaciones sociales que pueden establecer los alumnos. En el aula, adquieren importancia todos los útiles que pueden ser significativos desde el punto de vista didáctico: el pizarrón, el armario, el escritorio, percheros, papeleros, láminas, etc. El aula no es lugar de paso para el niño, es un espacio donde debe convivir y aprender durante muchas horas de su vida (Castro y Morales, 20015). En el presente trabajo, la adecuada distribución física del ambiente, será parte de todas las sesiones de trabajo.

2.5.3. Jigsaw

Collazos (2006), cita que el *JIGSAW* es una estrategia apropiada cuando la tarea tiene distintos aspectos o componentes. Se forman los equipos, en los cuales cada persona se responsabiliza de un aspecto de la tarea en cuestión. Se obtiene así una interdependencia positiva, debido a que cada estudiante tiene diferente información necesaria para completar la tarea. En la presente investigación, esta técnica es pertinente dentro de un trabajo grupal y con cada estudiante asumiendo un rol de colaboración con sus compañeros.

2.5.4. Tutoría entre iguales

Es una estrategia que, en la medida de lo posible, trata de adaptarse a las diferencias individuales en base a una relación diádica entre los participantes. Comúnmente, estos son dos compañeros de la misma edad, uno de los cuales hace el papel de tutor o tutora y el otro estudiante aprende de él. Esta guía generalmente está mediada por el profesor (Parrilla, Bonilla, Caño, Corral, Gallego, Murillo y Roca, 1996).

Según Parrilla, et al., (1996) para que la tutoría entre iguales ayude a mejorar el rendimiento de los alumnos y alumnas implicados, tienen que darse las siguientes condiciones:

- ✓ El alumno o alumna que tutoriza debe responder a las demandas de ayuda de su compañero/a.

- ✓ La ayuda que proporcione a su compañero/a debe acogerse a explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema y no debe ofrecerle soluciones ya hechas.

2.5.5. Dramatización

La dramatización es un instrumento pedagógico que fomenta y potencia en sus participantes valores, así como también diferentes medios de expresión oral y escrita, desarrolla aptitudes en diferentes lenguajes e impulsa la creatividad (Tejerina, 2009). Para Medrano (2016), el proceso de aprendizaje a través del juego dramático, abarca facetas tales como: alentar la empatía, superar la timidez, desarrollar el sentido del humor, así como potenciar las relaciones grupales y el trabajo cooperativo. Implica el desarrollo de un sistema de trabajo que favorece el espíritu de colaboración, al mismo tiempo que potencia la ayuda mutua y la retroalimentación (Medrano, 2016).

En definitiva, las ideas expuestas en el Marco Teórico, fundamentan el presente trabajo de investigación, y, dan a conocer las temáticas principales para llegar a comprender de qué trata el trabajo colaborativo, y cómo desde esta metodología, se fomenta la convivencia con los demás, mirando la diferencia como una oportunidad de crecer y aprender del otro.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de la investigación

El enfoque desde el cual se abordará en la investigación será cualitativo, ya que se describirán y propondrán estrategias de trabajo colaborativo en un contexto concreto, como es el grupo de inicial 2, del CMDI “Sol de Talentos”.

El enfoque cualitativo de investigación, desde sus fundamentos teóricos, procura comprender los fenómenos sociales explorándolos desde la perspectiva de los participantes (cómo se vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa; cuáles son sus actitudes) en relación con su contexto. Es decir, estudia la realidad en su contexto usual y natural, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas (Sampieri, Collado y Batista, 2004). Además, con frecuencia, se apoya en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. Y, a veces, pero no necesariamente, se aprueban hipótesis (Sampieri, Collado y Batista, 2004).

Los autores referenciados, junto a Blasco y Pérez (2007), describen las características de la investigación cualitativa, las cuales se han tenido en cuenta a la hora de dar forma al presente trabajo:

- ✓ Es holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- ✓ Es descriptiva: se describen detalladamente situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

- ✓ Es inductiva: explora y describe, luego genera perspectivas teóricas. Es decir, va de particular a lo general.

- ✓ Es humanista: estudia a las personas para llegar a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad o en las organizaciones.

3.2. Método de investigación

La metodología seleccionada para el presente trabajo es la “investigación-acción”, puesto que se partirá de una realidad educativa concreta y se propondrán estrategias de mejora para lograr su transformación. Según Elliott (2000), la finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad que se vinculan a un contexto en particular, ya sea éste, un grupo, programa, organización o comunidad, frecuentemente aplicando la teoría y las mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento inicial. Asimismo, a través de este método de investigación se procura aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales. Por lo tanto, podría decirse que su precepto básico es conducir las acciones a un cambio, de modo que se indaga al mismo tiempo que se interviene.

Autores como Stringer (1999), citado en Sampieri (2004, p. 497), y Elliott (2000, p. 5) señalan algunas de las características que guían la investigación acción en la escuela. Entre ellas, Stringer (1999) considera que la investigación-acción debe ser:

- a) Democrática: puesto que habilita a todos los miembros de un grupo o comunidad para participar.

- b) Equitativa: las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a todo el grupo o comunidad.

- c) Liberadora, una de sus finalidades reside en combatir la opresión e injusticia social.

- d) Detonadora de la mejora de las condiciones de vida de los participantes.
- e) Guardar relación con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores.

En esta misma línea, Elliott (2000) afirma que la investigación-acción aplicada a los contextos escolares debe dirigirse a las siguientes acciones:

- ✓ Explicar lo que sucede, es decir, construir un “guion” sobre el hecho en cuestión, desde la acción del profesor.
- ✓ Interpretar "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Es por esa razón, que las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de este tipo de investigación.
- ✓ Considerar la situación desde el punto de vista de los participantes; se describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos. Por eso, los relatos de investigación-acción pueden ser validados en el diálogo con los participantes.
- ✓ Contemplar los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y las explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción.
- ✓ Incluir el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, puesto que debe haber un flujo libre de información entre ellos, y la confianza no puede faltar.

Tomando en cuenta estas características, es importante considerar que existen fases que guían los procesos de investigación-acción, para que en ellos se haga partícipes, tanto al profesorado como a los estudiantes. Stringer (1999), citado en Sampieri (2004) señala que las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar, pensar y actuar, en torno a la situación problema:

- Observar: se construye un bosquejo del problema y posteriormente se recolectan datos.
- Pensar: analizar e interpretar los datos recolectados.
- Actuar: indica resolver problemáticas e implementar mejoras, las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto.

En cuanto a los diseños de investigación-acción, Creswell y Creswell (2005) definen dos, los cuales se describen en la siguiente tabla:

Tabla 3. Diseños de la investigación-acción

Investigación Acción	
Práctico	Participativo
<ul style="list-style-type: none"> • Estudia prácticas locales (del grupo o la comunidad) • Involucra indagación individual o en equipo • Se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes. • Implementa un plan de acción (para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudia temas sociales que afectan las vidas de las personas de un grupo o comunidad • Resalta la colaboración equitativa de todo el grupo o comunidad • Se enfoca en cambios para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos • Emancipa a los participantes y al investigador

Fuente: Creswell (2005).

3.3. Fases de la investigación

De acuerdo a lo señalado en el apartado anterior, cualquier proceso de investigación-acción que se lleve a cabo debe transitar por tres fases fundamentales: diagnóstico, análisis e interpretación de datos, y diseño de un plan de mejora. El presente trabajo de investigación contempla dichas fases y las acciones desarrolladas se organizan en base a ellas:

a) Diagnóstico:

Durante la fase de diagnóstico, se analiza en profundidad el contexto en el que se plantea la propuesta de intervención y se recopilan datos mediante la técnica de la observación.

b) Análisis e interpretación de datos:

Durante la fase de análisis e interpretación de datos, se reflexiona sobre las informaciones recogidas en la fase anterior.

c) Diseño de un plan de mejora:

Por último, en la fase de diseño del plan de mejora, se pretende seleccionar una serie de actividades para aplicar el trabajo colaborativo como vía para la inclusión en el grupo de Inicial 2 del CMDI “Sol de Talentos”.

Ahora bien, debido a la suspensión de clases presenciales como medida de protección ante la pandemia del COVID-19, es preciso indicar que esta tercera fase no podrá llevarse a cabo. En su lugar, se propondrá que la propuesta de intervención sea sometida a valoración por un grupo de especialistas.

3.4. Técnicas e instrumentos para la recogida de información

Para la recogida de información durante la fase de diagnóstico, se ha aplicado la técnica de la observación participante. Como profesora, esto me ha permitido detectar necesidades dentro del grupo de trabajo y diagnosticar las diferentes necesidades, fortalezas y oportunidades que presenta el grupo. Y es que diariamente se comparte información con los estudiantes, ya sea en el momento del receso, en actividades dentro o fuera del aula, o incluso fuera de la institución. Esto ha permitido que se tenga una visión clara de cómo es el grupo de trabajo. Al mismo tiempo, se ha podido observar sus interacciones con el medio, con sus pares, profesores y familia.

Kawulich (2005) cita en su trabajo a Marshal y Rossman (1989), quienes definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p. 79). Al mismo tiempo, la observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio, en el escenario natural, a través de la observación y participando en sus actividades. (Kawulich, 2005). Esta técnica se aplica a diario en las aulas de clase ya que, como profesores, es prácticamente inevitable no involucrarse activamente en las actividades desarrolladas con los estudiantes.

Siguiendo a Musante y DeWalt (2010), la observación participante se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de que se pueden cometer errores, ser cuidadoso al observar y tener una buena escucha. De esta manera, se tendrá una mejor comprensión del contexto de estudio.

El instrumento seleccionado para llevar el registro de lo observado ha sido el diario de campo. Según Sampieri (2004), éste corresponde a un instrumento no estructurado y se refiere a un cuaderno en el que se recogen observaciones sobre acontecimientos, hechos o situaciones día a día, relativos a la investigación en proceso. Las anotaciones pueden incluir, de acuerdo a la naturaleza del estudio, fecha, registro de observaciones, comentarios del observador, descripciones del ambiente, (lugares, personas y sus relaciones), etc., "además de aspectos relativos al desarrollo

de la investigación: cómo se ha avanzado, qué falta, qué se debe hacer, etc.” (Sampieri, 2004, p. 374).

Efectivamente, durante el desarrollo del trabajo de investigación, a medida que se compartían experiencias con el grupo de estudiantes, y se los observaba, se iban registrando en este diario los principales sucesos acontecidos. Mediante este instrumento, se llegó a la conclusión de que se debía motivar a los niños de Educación Inicial a poner en práctica el trabajo colaborativo, con la intención de ir sentando las bases para fomentar una educación inclusiva.

3.5. Unidad de análisis

La unidad de análisis de la presente investigación es el aula de Inicial 2 del Centro Municipal de Desarrollo Infantil, CMDI “Sol de Talentos”, ubicado en la ciudad de Cuenca. Aunque en la institución se atienden alrededor de 70 niños, el grupo de Inicial 2 está compuesto por 12 infantes, de edades comprendidas entre los 4 y 5 años. Las características que dejan patente la amplia diversidad existente en dicho grupo quedan recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 4. Diversidad en el grupo de Inicial 2 del CMDI "Sol de Talentos"

Diversidad	Características
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> — Estudiantes con talento para el arte: música, dibujo. — 4 estudiantes con retraso en el desarrollo del lenguaje. — 2 estudiantes con niños con retraso global del desarrollo. — 1 estudiante con diagnóstico de TEA (trastorno del espectro autista) y alta retención de memoria. — Estudiantes inquietos.

	<ul style="list-style-type: none"> — Estudiantes pasivos al momento de aprender ya que presentan problemas en su atención y focalización.
Género	<ul style="list-style-type: none"> — 10 estudiantes varones. — 2 estudiantes mujeres. — Tendencia a jugar y compartir actividades según su género.
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> — Se encuentran diferentes tipos de familia: Familias nucleares, y familias extendidas, familias monoparentales. — Estudiantes que han pasado por un duelo por el nacimiento de un hermano y eso ha generado dificultad en el aprendizaje en la escuela. — Estudiantes que han pasado por un duelo por la separación de sus padres desde edades muy tempranas. — Estudiantes que son hijos únicos. — Estudiantes con hermanos.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, es preciso señalar que, en ocasiones, algunos niños se aíslan del grupo por momentos, y no participan en las actividades propuestas. Es aquí donde nace la necesidad de diseñar y proponer estrategias de aprendizaje colaborativo para fomentar la inclusión.



3.6. Categorías de análisis

Se consideran dos categorías de análisis: los conceptos de “educación inclusiva” y “trabajo colaborativo”. En la siguiente tabla, se describen las categorías de análisis con las respectivas dimensiones a considerar al momento de realizar un análisis de resultados.

Tabla 5. Categorías de análisis

Categorías de análisis	Dimensiones
Educación inclusiva	Respeto a la diversidad
	Convivencia en la diversidad
	Diálogo entre compañeros
	Potencialización de habilidades
	Actitud del docente hacia la diversidad
Trabajo colaborativo	Respuesta de los niños antes cambios en la estructuración del ambiente
	Motivación de los niños ante las propuestas de trabajo en grupo
	Asunción de roles por parte de los niños en las tareas grupales
	Respeto y tolerancia antes las ideas diferentes puntos de vista
	Responsabilidad al permanecer en el grupo

Fuente: Elaboración propia.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Previamente al diseño de la propuesta, se realizó un diagnóstico del grupo de estudiantes, acompañado de su caracterización individual y grupal. Todo esto con el fin de presentar un esquema amplio de cómo es el trabajo diario con el grupo de estudiantes. En los epígrafes siguientes se presentará el análisis de la información recopilada, la caracterización individual y, finalmente, las actividades propuestas.

4.1. Análisis de la información recopilada durante la fase de diagnóstico

A continuación, se plantea el análisis y discusión de los resultados a partir de la aplicación de la técnica de la observación participante, implementada durante la fase de diagnóstico.

Durante la observación participante, se prestó atención a los siguientes aspectos: relación entre pares; reacción de los estudiantes al momento del ponerlos en grupo; rol del docente al momento de dar la clase; formación de los estudiantes en la hora cívica u momentos que lo ameritase; roles que los estudiantes establecen al momento de permanecer en grupo; actitud con la que los estudiantes se integraban a grupos nuevos; trabajo en el piso o, utilizando mobiliario que no fuesen las bancas del grado; actitud al jugar al aire libre; respeto hacia la opinión del compañero; rol del docente al momento de que los estudiantes permanecen en grupo. Seguido de ello, se llega al siguiente análisis en cada uno los aspectos:

- a) **Relación entre pares:** La relación se considera buena. Sin embargo, al momento de compartir actividades juntos, existen grupos de afinidad y no logran compartir todos en ese momento.

- b) **Reacción de los estudiantes al momento del organizarlos en grupo:** Reaccionan con alegría, puesto que es una forma de trabajo diario y están acostumbrados a aquello. Sin

embargo, existen estudiantes que cuestionan por qué no se los ha agrupado con su “mejor amigo”.

- c) **Rol del docente al momento de dar la clase:** Por lo general, el rol que el docente ha tenido ha sido, en ocasiones, transmisor de conocimientos. También se observa que dedica mayor tiempo a los niños que requieren más apoyo al momento de la tarea. Por ejemplo, permanece sentada al lado de los niños con más dificultad en realizar trazos, y pone en ellos mayor atención. También dedica mayor tiempo a que el estudiante que presenta autismo, pueda finalizar una tarea. Por otro lado, mientras los demás niños desarrollan las actividades, piden también ayuda y la profesora presenta dificultad para atenderles a todos a la vez.
- d) **Formación de los estudiantes en la hora cívica u momentos que lo ameritase:** En la formación de los estudiantes en la hora cívica, generalmente los días lunes, se observa que tienen tendencia a hacer filas según su género, probablemente porque miran que los demás compañeros de otras aulas, lo hacen. Luego la profesora logra que hagan una sola fila.
- e) **Roles que los estudiantes establecen al momento de permanecer en grupo:** No se distinguen roles, al menos, explícitamente. Se observa que se ayudan entre ellos, pero también tienden a hacer competencias por ver quién termina más rápido las actividades.
- f) **Actitud con la que los estudiantes se integran a grupos nuevos:** Se observa que cuestionan por qué la profesora le separó de su “amigo”, como ellos se refieren. Sin embargo, logran integrarse óptimamente.
- g) **Cuando se organizan grupos, ¿en función de qué los organiza la profesora?:** La profesora trata de organizar los grupos de manera heterogénea. Por ejemplo, ubica a los estudiantes que presentan mayor capacidad de atención durante una actividad con los estudiantes que necesitan mayor apoyo. Trata de que sea posible un trabajo de tutorías de

pares, es decir un apoyo entre ellos. Cada semana la profesora, cambia de posición a cada uno en los grupos.

- h) Trabajo en el piso o utilizando mobiliario que no fuesen las bancas del grado:** Existe un disfrute de trabajo en el piso. Los estudiantes junto con la profesora, realizan el saludo en el piso de aula. Posteriormente, si la actividad a trabajar lo amerita, trabajan en las mesas y sillas. Se observan cómodos al realizar actividades y jugar en el piso.
- i) Actitud al jugar al aire libre:** Existe un patio amplio en la institución, con juegos para los niños. Se puede observar que disfrutaban del juego y se agrupan entre ellos de manera heterogénea.
- j) Respeto hacia la opinión del compañero:** Cuando un estudiante opina, el compañero muestra curiosidad del por qué él preguntó eso, y cuestiona a la profesora para que le dé una respuesta que él piense, válida. No se observan burlas hacia la opinión. Sin embargo, el estudiante con autismo, tiende a negar enunciados que tanto la profesora como el compañero puedan hacer. Por ejemplo: un estudiante le dice a la profesora: *la carpeta está arriba de la mesa*; y él refuta: *no, está abajo*. De esta manera, niega realidades y en ocasiones, ha confundido a los compañeros sobre algún tema tratado en clase. Este evento, se observa de manera usual durante las clases.
- k) Rol del profesor al momento de que los estudiantes permanecen en grupo:** El rol del profesor es el de acompañante en las actividades, ya sea, apoyándolos de manera física o verbal, acorde a lo que se necesite.

Durante la fase de diagnóstico, se ha evidenciado la necesidad de fomentar el trabajo colaborativo. Al mismo tiempo, los estudiantes necesitan asumir roles durante el desarrollo de las actividades y que el acompañamiento por parte de la profesora se dirija hacia todos los estudiantes, y no sólo a los que, aparentemente, necesitan mayor apoyo. Por otra parte, se considera que existe una buena relación entre el grupo, ya sea entre pares o entre estudiantes y profesora.

4.2. Caracterización individual

Con el fin de preservar el anonimato de los estudiantes, se han planteado las características de los estudiantes, organizándolas por sus fortalezas y necesidades, para que posteriormente en la planificación, sea de fácil lectura y se comprenda la razón de la distribución de los estudiantes y sus roles en las diferentes actividades.

Tabla 6. Caracterización individual de los estudiantes

ESTUDIANTE	FORTALEZA	NECESIDAD
A	Independiente Amigable Cortés	Expresión en tono de voz más alta
B	Permanencia en actividad constante Disfrute de pintar en papel	Articulación más legible de algunas palabras Normas de convivencia.
C	Memoria retentiva Habla clara Participación constante en clase Atención en los detalles	Modulación del tono de voz
D	Memoria retentiva Habla clara Participación constante en clase Atención en los detalles	Normas de convivencia y cortesía. (existen comportamientos egoístas con los compañeros)

E	<p>Amigable</p> <p>Empático con los demás</p> <p>Generoso</p> <p>Tiene lazos de amistad fuertes con L, quien presenta autismo.</p>	<p>Estimulación de su motricidad gruesa y fina; y equilibrio.</p>
F	<p>Gran creatividad</p> <p>Resolución rápida de problemas</p>	<p>Aprendizaje en la diferenciación de la realidad y la ficción.</p>
G	<p>Empática con sus pares y adultos</p> <p>Demostración constante de afecto hacia los demás</p>	<p>Estimulación en las áreas de lenguaje y cognición.</p> <p>Mayor motivación durante las actividades en clase</p>
H	<p>Gran capacidad de memoria</p> <p>Demuestra curiosidad y participación durante las actividades</p>	<p>Estimulación en la correcta articulación de palabras (presenta seseo)</p>
I	<p>Empática con sus pares y adultos</p> <p>Demostración constante de afecto hacia los demás</p> <p>Independiente en sus actividades</p>	<p>Mayor orden en sus tareas</p> <p>Pintado más preciso</p>

<p>J</p>	<p>Prolijo y cuidadoso en las actividades que realiza. Se toma tiempo en realiza las actividades con calma.</p>	<p>Mayor participación en actividades sociales (presenta poca participación en aquellas reuniones) Sostener su atención por mayor tiempo.</p>
<p>K</p>	<p>Prolijo y cuidadoso en las actividades que realiza Ordenado Respeto hacia las pertenencias de los demás</p>	<p>Escucha activa al adulto. (Ya que es necesario decirle repetidamente las consignas para que las ejecute)</p>
<p>L</p>	<p>Gran capacidad retentiva de memoria Lee y escribe Posee diagnóstico de autismo, por lo que se presenta muy ordenado en sus actividades Disfrute de sonidos repetitivos Diagnóstico de autismo leve</p>	<p>Contradice a pares y adultos los enunciados, estén estos correctos o incorrectos.</p>

Fuente: Elaboración propia.



4.3. Selección de estrategias y/o actividades para fomentar la inclusión mediante el trabajo colaborativo

Para el desarrollo pertinente de la propuesta, se han planteado 5 actividades dentro de una planificación, que fomentan la colaboración en el grupo de niños descrito anteriormente. Para ello, se han seleccionado 5 ámbitos de aprendizaje descritos en el Currículo de Educación Inicial. Los ámbitos son los siguientes: Comprensión y expresión del lenguaje; expresión corporal y motricidad; expresión artística; relaciones lógico-matemáticas; y convivencia. A continuación, se presenta la organización y contenido en las que han sido basadas las actividades y propuestas, con una descripción más detallada.

Tabla 7. Organización y contenido de las planificaciones

Elementos	Descripción de los elementos	Cantidad propuesta.
<i>Ámbito</i>	Son obtenidas del Currículo, y están ya descritas. Serán una guía en el proceso de aprendizaje.	5
<i>Objetivo de aprendizaje</i>		5
<i>Destreza</i>		5
<i>Objetivo de aprendizaje basado en la colaboración</i>	Se planteará un objetivo no solo de aprendizaje académico, sino también, que dirija el trabajo colaborativo.	5
<i>Estrategia colaborativa</i>	Las estrategias que se han descrito en el Marco Teórico, en apartados anteriores. Estas son: juego grupal, distribución física del ambiente, <i>Jigsaw</i> ,	5

	tutoría entre iguales y dramatización.	
<i>Descripción de la estrategia</i>	Se detallará brevemente la razón de la estrategia escogida para la actividad.	
<i>Propuesta de actividades.</i>	<p>La actividad será abordada, en base a la estrategia colaborativa propuesta.</p> <p>La propuesta de actividades se divide en dos momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribución del espacio dentro o fuera del aula • Momentos de aprendizaje 	<p>Se detallarán 2 propuestas para el ámbito de comprensión y expresión del lenguaje y 3 para las demás antes mencionadas.</p> <p>Convivencia y relaciones lógicas matemáticas, fueron fusionadas para trabajarlas en una misma sesión. Se ha seleccionado de esta manera, debido a la necesidad en el grupo de reforzar estos ámbitos.</p>
<i>Recursos</i>	Serán los recursos necesarios para la actividad que se propone.	Según cada actividad



<i>Evaluación</i>	Se realizará una evaluación, en base a la cualidad colaborativa que presenten los niños, al momento de realizar y cumplir la destreza descrita en un inicio.	Según cada actividad.
--------------------------	--	-----------------------

Fuente: Elaboración propia.

Propuesta de trabajo colaborativo 1

Ámbito: Comprensión y expresión del lenguaje.

Duración: 2 sesiones de 40 minutos.

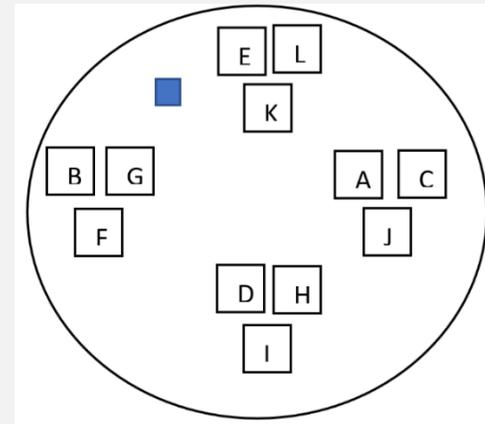
<p><i>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</i></p>	<p>INCREMENTAR LA CAPACIDAD DE EXPRESIÓN ORAL A TRAVÉS DEL MANEJO DE ADECUADO DEL VOCABULARIO Y LA COMPRENSIÓN PROGRESIVA DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS PARA FACILITAR SU INTERACCIÓN CON LOS OTROS.</p>
<p><i>OBJETIVO DE APRENDIZAJE BASADO EN LA COLABORACIÓN DESTREZA</i></p>	<p>Reproducir y crear 1 trabalenguas, 1 adivinanza, 1 canción y 1 un poema corto, trabajando en grupo y de manera colaborativa. Para luego ser familiarizado con toda la clase.</p> <p>Reproducir trabalenguas sencillos, adivinanzas canciones y poemas cortos, mejorando su pronunciación y potenciando su capacidad imaginativa.</p>
<p><i>ESTRATEGIA COLABORATIVA DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA</i></p>	<p><i>JIGSAW</i></p> <p>Se distribuirá al aula en 4 grupos de 3 estudiantes. Cada grupo respectivamente va a crear y reproducir 1 canción basándose en las ideas que cada estudiante del grupo aporte y con el ritmo de una melodía conocida.</p>
<p><i>PROPUESTA DE ACTIVIDADES</i></p>	<p>1. Momentos de aprendizaje:</p>

- **Experiencia concreta:** con los estudiantes sentados en ruedo en el piso, la profesora aborda y encamina la conversación sobre actividades que se suelen realizar el fin de semana. Los estudiantes conversan entre ellos.
- **Reflexión:** luego del dialogo generado entre compañeros, se forman 4 grupos de 3 estudiantes. Los grupos serán formados de acuerdo a las similitudes de actividades que realicen en su fin de semana. Por ejemplo: grupo 1: salir al parque; 2, visitar a los abuelos; 3, dar un paseo en el mall; 4, salir a pasear con las mascotas. Los estudiantes permanecen en el piso.
- **Conceptualización:** la profesora, pasará por cada grupo y les dará las indicaciones de la actividad. Las cuales son: 1) cada estudiante del grupo va a aportar con 1 idea de lo que hace en su fin de semana, es decir, por grupo se tendrán 3 ideas. 2)En un papelito van a dibujar su idea. 3) Luego con estas ideas, van a formar 1 canción con la melodía de la canción *Estrellita donde estás*. 4) Compartirán con toda la clase su canción corta y creada por ellos.
- **Evaluación:** comparten la canción creada con todo el grupo de compañeros y demuestran colaborar y aportar en el proceso de la actividad.

2. Gráfica de la distribución del espacio en el aula:

○ Código:

- = estudiantes
- = profesora



○ Descripción de la distribución:

- El estudiante E permanecerá con el estudiante L, porque su relación favorece el desarrollo social de este estudiante que ha presentado dificultades en habilidades sociales.
- Las dos estudiantes mujeres, G y H, permanecerán en grupos distintos, ya que se busca favorecer la relación con todo el grupo de estudiantes.



<i>RECURSOS</i>	<ul style="list-style-type: none">- A y J, permanecerán en un mismo grupo, junto con C, quien podrá favorecer su extroversión.- Los demás estudiantes, aportarán en cada grupo, en base a sus propias características. Lo que hará enriquecedor este proceso.
<i>EVALUACIÓN</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Lápices✓ Pinturas✓ Melodía de la canción Estrellita✓ Papel

Propuesta de trabajo colaborativo 2

Ámbito: Comprensión y expresión del lenguaje.

Duración: 40 minutos.

<p><i>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</i></p>	<p>MEJORAR SU CAPACIDAD DE DISCRIMINACIÓN VISUAL EN LA ASOCIACIÓN DE IMÁGENES Y SIGNOS COMO PROCESO INICIAL DE LA LECTURA PARTIENDO DEL DISFRUTE Y GUSTO POR LA MISMA.</p>
<p><i>OBJETIVO DE APRENDIZAJE BASADO EN LA COLABORACIÓN DESTREZA ESTRATEGIA COLABORATIVA DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA PROPUESTA DE ACTIVIDADES</i></p>	<p>Descubrir y asociar la imagen de la portada con el título de un cuento conocido, a partir del trabajo colaborativo con todos los niños de la clase.</p> <p>Asociar la imagen de la portada con el título de los cuentos conocidos.</p> <p>JIGSAW</p> <p>Los estudiantes trabajarán en grupo de 4 estudiantes cada uno. Al final el logro de cada grupo, favorecerá el descubrimiento y aprendizaje de todos los 12 estudiantes.</p> <p>1. Momentos de aprendizaje:</p> <p>— Experiencia concreta:</p> <p>En el aula de clase, junto con la docente, los estudiantes formarán un círculo y permanecerán sentados en el piso. Juntos dialogarán sobre qué cuentos han leído y cuáles son sus favoritos.</p> <p>— Reflexión:</p>

La profesora, les mostrará 3 portadas de diferentes cuentos (*Ricitos de oro*, *Blancanieves* y *El gato con botas*). Conversarán sobre qué se trata cada uno y cuáles son sus escenas favoritas.

— **Conceptualización:**

La profesora mediará la actividad e indicará que en la clase juntos van a descubrir la portada de otros 2 cuentos conocidos. Para ello, formarán 3 grupos de 4 estudiantes cada uno.

La actividad consistirá en unir las piezas de un rompecabezas gigante de papel, que será exhibido en la pared del aula (la profesora previamente preparó el material). Este rompecabezas se forma de 12 diferentes piezas, y al final cuando esté armando, se visibilizará la portada de un cuento. Entonces, cada grupo tendrá 4 piezas; deberá unir las y junto con los demás grupos, completar y descubrir la portada del primer cuento. (*Blancanieves y los siete enanitos*). Se repetirá el proceso, con un segundo cuento (*La ratita presumida*). Al finalizar, se visualizarán dos portadas gigantes de cuentos (1 metro por 50 cm). Todos los estudiantes los identificarán y los leerán en voz alta. Posteriormente se felicitará por el trabajo colaborativo que han realizado entre todos.

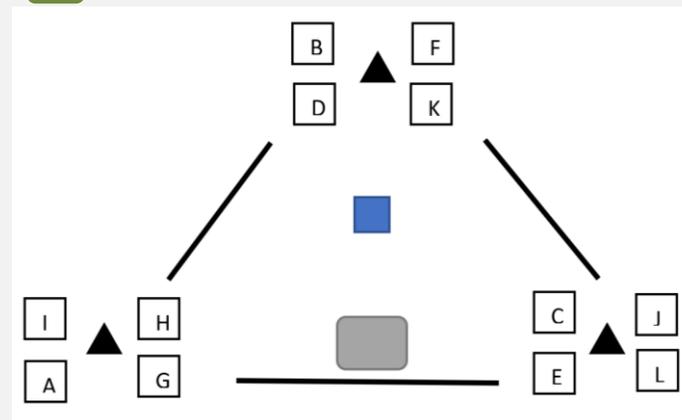
— **Evaluación:**

Se observará la colaboración mostrada durante el proceso de la actividad. Cada grupo, dibujará y coloreará la portada del cuento que más le gustó en la clase.

2. Gráfica de la distribución del espacio en el aula:

○ Código:

-  = estudiantes
-  = profesora
-  = mesa
-  = pared



○ Descripción de la distribución:

- En esta ocasión, los estudiantes formarán grupos por afinidad.
- Es importante destacar que, los estudiantes E y L, permanecerán juntos. Por elección propia del estudiante L, y una respuesta positiva de E.



	<p>-Se han colocado los elementos, a manera de triángulo. Con el fin de favorecer la visibilidad al panel o pared en donde se colocarán las portadas de los cuentos.</p>
<p><i>RECURSOS</i></p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Panel o pared✓ Portadas de los cuentos✓ Piezas de dos portadas de cuentos gigantes
<p><i>EVALUACIÓN</i></p>	<p>Se observará la colaboración mostrada durante el proceso de la actividad.</p> <p>Cada grupo, dibujará y coloreará la portada del cuento que más le gustó en la clase.</p>

Propuesta de trabajo colaborativo 3

Ámbito: Expresión corporal y motricidad

Duración: 40 minutos.

<p><i>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</i></p>	<p>DESARROLLAR EL CONTROL POSTURAL EN ACTIVIDADES DE EQUILIBRIO ESTÁTICO Y DINÁMICO AFIANZANDO EL DOMINIO DE LOS MOVIMIENTOS DE SU CUERPO.</p>
<p><i>OBJETIVO DE APRENDIZAJE BASADO EN LA COLABORACIÓN DESTREZA</i></p>	<p>Realizar los movimientos de equilibrio, controlando las partes gruesas del cuerpo, mediante la imitación de las acciones del compañero, según se indique la consigna.</p> <p>Realizar ejercicios de equilibrio estático y dinámico, controlando los movimientos de las partes gruesas del cuerpo y estructurando motricidad facial y gestual según la consigna incrementando el lapso de tiempo.</p>
<p><i>ESTRATEGIA COLABORATIVA DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA PROPUESTA DE ACTIVIDADES</i></p>	<p>Tutoría entre iguales</p> <p>Los estudiantes trabajarán en parejas. Uno acompañará al otro, en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Momentos de aprendizaje:</p> <p>— Experiencia concreta:</p> <p>Se dirigirán los estudiantes al patio de la escuela. Se colocarán en parejas, según la indicación de la profesora, con el objetivo de afianzar el compañerismo entre todos. La profesora, pondrá</p>

la canción *We Will rock you* (conocida y la favorita del grupo de estudiantes). Todos bailarán espontáneamente al ritmo de la música.

— **Reflexión:**

Se socializará al grupo, si la experiencia fue de su agrado y, sobre todo, se dialogará y se indicará que las siguientes actividades serán de trabajo en parejas, y que necesitarán mucha energía para juntos salir adelante.

— **Conceptualización:**

Cada pareja se colocará frente a frente, como mirándose en un espejo, y por turnos, uno será quien guíe la actividad del otro. La actividad consiste en bailar frente a frente, cada vez que suene la música. Un estudiante imitará al otro. Cuando la música pare, todos permanecerán inmóviles; y, cuando se escuche un pitido en medio de la música, todos deberán darse un abrazo. Para los pasos, se indicará a los estudiantes que, se dejará a su imaginación, pero que deben usar todas las partes de su cuerpo (cabeza, hombros, rodillas, piernas, pie, etc.), incluyendo las partes de su rostro. Durante 5 minutos un estudiante será quien guíe la actividad, y el otro, imitará sus movimientos. Luego intercambiarán roles.

— **Evaluación:**

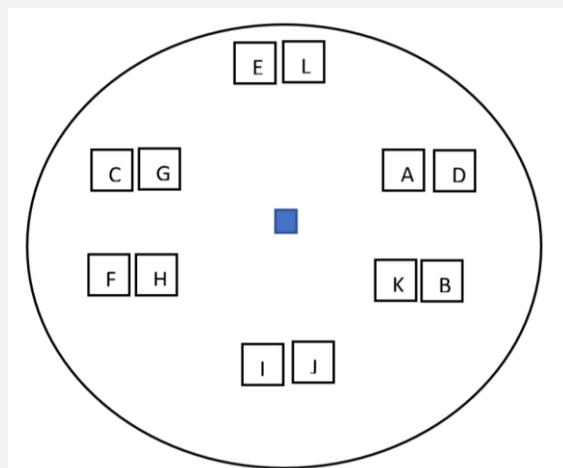
Se observarán la cooperación entre los dos compañeros y la guía que cada uno aporte en el momento del baile. Cada pareja de estudiantes, compartirá frente a todos, el paso de baile favorito que crearon durante la actividad.

Gráfica de la distribución del espacio en el patio:

○ **Código:**

□ = estudiantes

■ = profesora



○ **Descripción de la distribución:**

	<p>La distribución está elaborada a partir de las características de cada uno de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none">- E, al ser un estudiante que favorece la expresión de sentimientos y afecto de K, permanecerá en la actividad con él.- G, F, y D podrán favorecer la extroversión e imaginación de C, H, y A. respectivamente.- I, podrá favorecer el mantenimiento de la atención de J.- K, al ser un estudiante más afectivo, será de gran apoyo para B; convirtiendo la actividad más amena y de disfrute para B.- La profesora será quien guíe la actividad, mediante la observación constante.
<p><i>RECURSOS</i></p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Canciones✓ Radio✓ Parlante
<p><i>EVALUACIÓN</i></p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Se observarán la cooperación entre los dos compañeros y la guía que cada uno aporte en el momento del baile.✓ Cada pareja de estudiantes, compartirá frente a todos, el paso de baile favorito que crearon durante la actividad.

Propuesta de trabajo colaborativo 4

Ámbito: Expresión artística

Duración: 40 minutos.

<p><i>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</i></p>	<p>PARTICIPAR EN DIVERSAS ACTIVIDADES DE JUEGOS DRAMÁTICOS ASUMIENDO ROLES CON CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN.</p>
<p><i>OBJETIVO DE APRENDIZAJE BASADO EN LA COLABORACIÓN</i></p>	<p>Participar en dramatizaciones, asumiendo roles de diferentes personas del entorno y de personajes de cuentos e historietas, mediante el apoyo de todos los compañeros del aula.</p>
<p><i>DESTREZA</i></p>	<p>Participar en dramatizaciones, asumiendo roles de diferentes personas del entorno y de personajes de cuentos e historietas</p>
<p><i>ESTRATEGIA COLABORATIVA</i></p>	<p>Dramatización</p>
<p><i>DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA</i></p>	<p>A partir de la adaptación del cuento A qué sabe la luna, cada niño dramatizará el personaje de un animalito. En este cuento trabajarán en conjunto para conseguir lo tanto deseado, que es el queso.</p> <p>¿En qué se basa el cuento?</p> <p><i>Hace mucho tiempo que los animales deseaban averiguar a qué sabía la luna. ¿Sería dulce o salada? Tan solo querían probar un pedacito. Por las noches, miraban ansiosos hacia el cielo. Se estiraban e intentaban cogerla, alargando el cuello, las piernas y los brazos. Pero todo fue en vano, y ni el animal más grande pudo alcanzarla. Será entonces cuando la tortuga suba a la montaña más alta para intentar alcanzar la luna. Como no llega, llamará al elefante. Con el elefante encima tampoco lograrán tocarla, de modo que irán acudiendo otros animales, formando una gran torre.</i></p>



*PROPUESTA
DE ACTIVIDADES*

El trabajo en equipo dará sus frutos y finalmente el animalito más pequeño de todos, el ratón, conseguirá darle un mordisco a la luna y repartir otros trocitos entre sus amigos.

Momentos de aprendizaje:

— **Experiencia concreta:**

Junto con la profesora, se dirigirán al rincón de la lectura, que está en la institución.

Se sentarán en círculo, y escucharán la historia de *A qué sabe la luna*, que su profesora les contará a los estudiantes. Lo acompañará del respectivo apoyo visual para captar su atención.

— **Reflexión:**

Les explicará que hay 11 animalitos que juntos, quieren alcanzar a la luna, y que necesitan el apoyo uno del otro para alcanzarla. La luna dará sus movimientos y no se dejará atrapar.

— **Conceptualización:**

Dramatizará cada a un animalito y al queso en movimiento. Estos serán: tortuga, elefante, jirafa, cebra, león, zorro, mono, lobo, tigre y mamut; harán el sonido respectivo y saltarán para alcanzar la luna.

Esto se realizará con la ayuda de bloques, cada uno subirá un escalón arriba del otro, como se muestra en la imagen.



Reflexionarán en conjunto, sobre las características propias de cada uno y lo que pueden aportar en un grupo para que todo salga adelante.

— **Evaluación:**

Se observará el entusiasmo y participación.

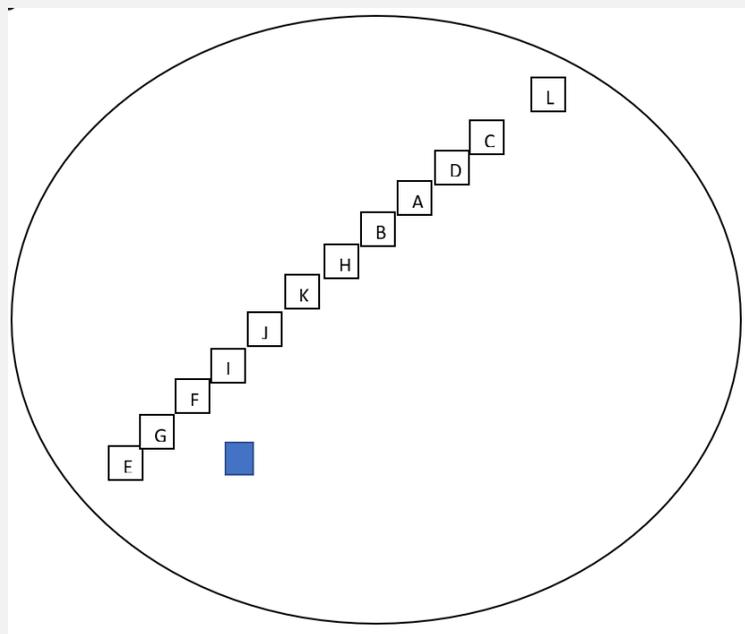
Ideas aportadas al grupo y dialogo durante la dramatización.

Gráfica de la distribución del espacio en el patio:

○ Código:

□ = estudiantes

■ = profesora





RECURSOS

EVALUACIÓN

○ **Descripción de la distribución:**

La profesora será quien guíe la actividad, pero además quien proporcione las diferentes herramientas como bancas para poder estar de pie durante la dramatización.

A su vez narrará y acompañará a los estudiantes en su expresión y gestualidad.

✓ Cuento

✓ Bancas

✓ Vestimenta

✓ Se observará el entusiasmo y participación.

✓ Ideas aportadas al grupo y dialogo durante la dramatización.

Propuesta de trabajo colaborativo 5

Ámbito: Relaciones lógico-matemáticas y convivencia

Duración: 40 minutos.

<p><i>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</i></p>	<p>MANEJAR LAS NOCIONES BÁSICAS ESPACIALES PARA LA ADECUADA UBICACIÓN DE OBJETOS Y SU INTERACCIÓN CON LOS MISMOS.</p>
<p><i>OBJETIVO DE APRENDIZAJE BASADO EN LA COLABORACIÓN</i></p>	<p>Reconocer la ubicación de objetos en relación a sí mismo y diferentes puntos de referencia según las nociones espaciales de: entre, adelante/ atrás, junto a, cerca/ lejos: demostrando actitudes de colaboración en la realización de actividades dentro y fuera de la clase</p>
<p><i>DESTREZA</i></p>	<p>Reconocer la ubicación de objetos en relación a sí mismo y diferentes puntos de referencia según las nociones espaciales de: entre, adelante/ atrás, junto a, cerca/ lejos.</p>
<p><i>ESTRATEGIA COLABORATIVA</i></p>	<p>Juego colaborativo</p>
<p><i>DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA</i></p>	<p>Mediante el uso de una tela impermeable, los 12 estudiantes caminarán dentro de esta, a manera de <i>hormiguitas trabajadoras</i> , con el fin de todos participar y hacer que el grupo marche hasta llegar a la meta final. Esto se llevará a cabo en el patio.</p>



*PROPUESTA
DE ACTIVIDADES*



Momentos de aprendizaje:

— **Experiencia concreta:**

La profesora en el aula, narrará un cuento sobre las Hormiguitas Trabajadoras. En este, los estudiantes escucharán y además observarán las respectivas imágenes, que muestran que un trabajo en grupo apoya la actividad diaria.

— **Reflexión:**

Se dialogará con los estudiantes acerca del cuento y se reflexionará sobre las veces en las que se ha ayudado a salir adelante en una tarea a un compañero.

— **Conceptualización:**

Se dirigirán al patio de la institución, y la profesora entregará la tela en la que van a caminar para llegar al punto de partida. El juego consistirá en dar una vuelta en círculo por el patio, con juguetes como obstáculos, mientras se siguen las diferentes consignas que la profesora dirá. Por ejemplo: *vamos 5 saltos adelante, 3 pasos atrás*; además de verbalizar a los estudiantes cada vez que se encuentren cerca o lejos de un obstáculo. De esta manera se hará

referencia al objetivo de aprendizaje y la destreza de la sesión. Se buscará llegar al punto de partida, con todos los estudiantes caminando. Y, si alguien en el camino cayó, el grupo lo esperará para poder retomar y continuar la actividad. La profesora también participará en la actividad.

Gráfica de la distribución del espacio en el patio:

○ **Código:**

 = estudiantes

 = profesora

Según la imagen presentada en la parte superior, se seguirá la gráfica de distribución para esta sesión, que será uno detrás de otro, a manera de fila india.



○ **Descripción de la distribución:**

- La profesora será quien guíe la actividad, dará el apoyo verbal que necesitarán los estudiantes en la parte delantera y trasera. La distribución está elaborada a partir de las características de cada uno de los estudiantes.
- E, al ser un estudiante que favorece la expresión de sentimientos y afecto de L, permanecerá en la actividad con él (delante de él).



	<ul style="list-style-type: none">- G, F, y D, al ser más extrovertidos, podrán ir delante de C, H, y A. respectivamente, como en actividades anteriores. Esto con el fin de brindar ánimo durante la actividad.- I, podrá favorecer el mantenimiento de la atención de J, y será un guía durante la actividad.- K y B, irán juntos, el liderazgo y el ánimo, serán claves al encontrarse al último de la hilera.
<i>RECURSOS</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Obstáculos✓ Tela impermeable✓ Cuento de las Hormiguitas trabajadoras
<i>EVALUACIÓN</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ Se observará el entusiasmo y participación.✓ Paciencia y espera al momento de que un estudiante caiga o salga de la tela mientras todos caminan.

5. VALORACIÓN DE LA PROPUESTA POR PARTE DE EXPERTOS



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

MATRIZ PARA LA VALIDACIÓN DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Estimado/a especialista:

En primer lugar, reciba un cordial saludo y un sentido agradecimiento por su importante apoyo en la validación de la propuesta de intervención elaborada por la estudiante **Nataly Estefanía Quito Vidal**, la cual surge de un proceso sistemático de investigación sobre cómo fomentar la educación inclusiva en el aula a través de la colaboración y el trabajo en equipo.

Valoramos en alto grado su colaboración en este proceso de revisión debido al amplio conocimiento que tiene sobre la temática abordada, así como a su dilatada experiencia en el ámbito de la educación inicial. Por este motivo, agradecemos la imparcialidad en los criterios y la honestidad en las consideraciones que estime pertinentes.

Para facilitar el proceso, se adjunta una rúbrica cuyo objetivo principal es la retroalimentación del trabajo realizado atendiendo a los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de la propuesta de intervención. Por favor, valore cada uno de los apartados señalados y complete la información en caso de que lo considere necesario.

Gracias de antemano por su colaboración.

Atentamente.

PhD. José Luis del Río Fernández

Tutor Académico.



1. DATOS INFORMATIVOS

Nombre y apellidos del/la especialista: Liliana de la Caridad Molerio Rosa

Cédula de ciudadanía: 0107081374

Correo electrónico: liliana.molerio@unae.edu.ec

Títulos académicos: PhD. en Ciencias Pedagógicas, Especialista en Docencia Universitaria, Licenciada en Educación.

Experiencia profesional: 23 años de experiencia como docente-investigadora.

2. VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

I. CLARIDAD: La propuesta es fácil de entender y podría aplicarse en el contexto indicado sin mayor dificultad.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
La redacción de la propuesta usa un lenguaje académico correcto y comprensible para otros actores de la comunidad educativa interesados en su réplica.					X
La escritura de la propuesta cumple con las reglas ortográficas del idioma español.					X
La escritura de la propuesta cumple con las reglas gramaticales del idioma español.					X
La escritura de la propuesta cumple con las reglas semánticas del idioma español (el sentido y el significado de las ideas expuestas es correcto).					X

Señale las observaciones oportunas en el caso de que las hubiera:

II. PERTINENCIA: La propuesta de intervención planteada es adecuada para dar respuesta a la problemática detectada.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
La propuesta de intervención está bien justificada y se evidencia la relevancia del tema objeto de estudio.					X
Los objetivos de la propuesta de intervención están bien planteados y se relacionan directamente con la temática planteada.				X	
El objetivo general de la propuesta se alcanza progresivamente con el desarrollo de actividades específicas y particulares.					X
Las actividades incluidas en la propuesta tienen relación estrecha con el fomento de actitudes inclusivas en el aula.					X

Señale las observaciones oportunas en el caso de que las hubiera:

III. COHERENCIA: Las actividades incluidas en la propuesta de intervención están bien diseñadas y contribuyen a alcanzar el objetivo general de la misma.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
Se describe de manera detallada cada una de las actividades que incluye la propuesta.					X
Los objetivos específicos de las actividades están bien planteados.					X
Los recursos para el desarrollo de las actividades son adecuados.					X
La descripción de la hipotética ejecución de las actividades es plausible y se ajusta al contexto específico del que surge la propuesta.					X

Señale las observaciones oportunas en el caso de que las hubiera:

IV. RELEVANCIA: La propuesta de intervención planteada se considera potencialmente útil para el logro del objetivo general planteado.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
Las actividades incluidas en la propuesta son adecuadas para el nivel de Educación Inicial.					X
Las actividades son aplicables y transferibles al contexto del que surgen.					X
Las actividades incluidas en la propuesta son originales e innovadoras.			X		
Se evidencia la potencialidad de cada una de las actividades propuestas para el desarrollo de actitudes inclusivas en el aula.					X

Señale las observaciones oportunas en el caso de que las hubiera:

En general, las actividades propuestas no resultan originales o innovadoras. Este aspecto podría ser susceptible de mejora.

Firma del/la especialista:



Fecha: 9 de octubre de 2020

1. DATOS INFORMATIVOS

Nombre y apellidos del/la especialista: Diana Priscila Saldaña Gómez

Cédula de ciudadanía: 010499251-6

Correo electrónico: diana.saldana@unae.edu.ec

Títulos académicos: Magister en dirección y liderazgo para la gestión educacional – Licenciada en ciencias de la educación mención Educación Inicial, estimulación e intervención precoz

Experiencia profesional: Experiencia laboral en atención y coordinación de centros de desarrollo infantil Ecuador y Chile, docencia en Educación Inicial y cargo directivo en MinEduc Ecuador, docencia en Universidad de Cuenca y Universidad Nacional de Educación.

2. VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

I. CLARIDAD: La propuesta es fácil de entender y podría aplicarse en el contexto indicado sin mayor dificultad.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
La redacción de la propuesta usa un lenguaje académico correcto y comprensible para otros actores de la comunidad educativa interesados en su réplica.					X
La escritura de la propuesta cumple con las reglas ortográficas del idioma español.					X
La escritura de la propuesta cumple con las reglas gramaticales del idioma español.					X
La escritura de la propuesta cumple con las reglas semánticas del idioma español (el sentido y el significado de las ideas expuestas es correcto).					X

II. PERTINENCIA: La propuesta de intervención planteada es adecuada para dar respuesta a la problemática detectada.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
La propuesta de intervención está bien justificada y se evidencia la relevancia del tema objeto de estudio.					X
Los objetivos de la propuesta de intervención están bien planteados y se relacionan directamente con la temática planteada.					X
El objetivo general de la propuesta se alcanza progresivamente con el desarrollo de actividades específicas y particulares.					X
Las actividades incluidas en la propuesta tienen relación estrecha con el fomento de actitudes inclusivas en el aula.					X

Observación: Muy interesante y novedoso la distribución del espacio físico y la posición de los estudiantes y docentes. Los gráficos son de gran apoyo para comprender las relaciones y dinámica de las actividades.

III. COHERENCIA: Las actividades incluidas en la propuesta de intervención están bien diseñadas y contribuyen a alcanzar el objetivo general de la misma.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
Se describe de manera detallada cada una de las actividades que incluye la propuesta.					X
Los objetivos específicos de las actividades están bien planteados.					X
Los recursos para el desarrollo de las actividades son adecuados.					X
La descripción de la hipotética ejecución de las actividades es plausible y se ajusta al contexto específico del que surge la propuesta.					X

IV. RELEVANCIA: La propuesta de intervención planteada se considera potencialmente útil para el logro del objetivo general planteado.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
Las actividades incluidas en la propuesta son adecuadas para el nivel de Educación Inicial.					X
Las actividades son aplicables y transferibles al contexto del que surgen.					X
Las actividades incluidas en la propuesta son originales e innovadoras.					X
Se evidencia la potencialidad de cada una de las actividades propuestas para el desarrollo de actitudes inclusivas en el aula.					X

Firma del/la especialista:



Fecha: 06/10/2020



1. DATOS INFORMATIVOS

Nombre y apellidos del/la especialista: Sandra Pamela Medina Márquez

Cédula de ciudadanía: 0103829073

Correo electrónico: sandra.medina@unae.edu.ec

Títulos académicos: Licenciada en Educación Inicial, Máster en Neurociencia Cognitiva y NEAE. Doctoranda en el Programa de Didácticas Específicas por la Universidad de Valencia-

Experiencia profesional: Fundadora y Directora del Centro de Educación Inicial "Casita de Caramelo", Docente universitaria.

2. VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

I. CLARIDAD: La propuesta es fácil de entender y podría aplicarse en el contexto indicado sin mayor dificultad.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
La redacción de la propuesta usa un lenguaje académico correcto y comprensible para otros actores de la comunidad educativa interesados en su réplica.					X
La escritura de la propuesta cumple con las reglas ortográficas del idioma español.				X	
La escritura de la propuesta cumple con las reglas gramaticales del idioma español.					X
La escritura de la propuesta cumple con las reglas semánticas del idioma español (el sentido y el significado de las ideas expuestas es correcto).					X

Señale las observaciones oportunas en el caso de que las hubiera:

II. PERTINENCIA: La propuesta de intervención planteada es adecuada para dar respuesta a la problemática detectada.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
La propuesta de intervención está bien justificada y se evidencia la relevancia del tema objeto de estudio.					X
Los objetivos de la propuesta de intervención están bien planteados y se relacionan directamente con la temática planteada.					X
El objetivo general de la propuesta se alcanza progresivamente con el desarrollo de actividades específicas y particulares.					X
Las actividades incluidas en la propuesta tienen relación estrecha con el fomento de actitudes inclusivas en el aula.					X

Señale las observaciones oportunas en el caso de que las hubiera:

III. COHERENCIA: Las actividades incluidas en la propuesta de intervención están bien diseñadas y contribuyen a alcanzar el objetivo general de la misma.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
Se describe de manera detallada cada una de las actividades que incluye la propuesta.					X
Los objetivos específicos de las actividades están bien planteados.					X
Los recursos para el desarrollo de las actividades son adecuados.					X
La descripción de la hipotética ejecución de las actividades es plausible y se ajusta al contexto específico del que surge la propuesta.					X

Señale las observaciones oportunas en el caso de que las hubiera:

IV. RELEVANCIA: La propuesta de intervención planteada se considera potencialmente útil para el logro del objetivo general planteado.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).

Aspectos	1	2	3	4	5
Las actividades incluidas en la propuesta son adecuadas para el nivel de Educación Inicial.					X
Las actividades son aplicables y transferibles al contexto del que surgen.					X
Las actividades incluidas en la propuesta son originales e innovadoras.				X	
Se evidencia la potencialidad de cada una de las actividades propuestas para el desarrollo de actitudes inclusivas en el aula.					X

Señale las observaciones oportunas en el caso de que las hubiera:

Firma del/la especialista:



Fecha: 9 de octubre de 2020

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se ha llegado después de haber diseñado y planteado la respectiva propuesta de intervención dirigen la atención a la gran importancia que tiene el trabajo colaborativo en el momento de trabajar con un grupo de estudiantes. Siendo así, se llega a la reflexión de que, si se desea trabajar con los estudiantes, y a manera de grupo, es esencial direccionar las actividades en función de las características de cada uno. De esta manera, se está buscando el fortalecimiento de sus potencialidades, haciendo que las diferencias que cada cual posee, enriquezcan al resto y aporte en cada momento de las sesiones de clase.

Otra conclusión a la que se llega, es que resulta fundamental que, en el nivel de Educación Inicial, se empiece a introducir una metodología de trabajo en donde la colaboración se convierta en eje transversal del currículo y que se constituya como parte esencial del fortalecimiento de los distintos ámbitos. Por más pequeño que sea un grupo, refiriéndonos tanto a cantidad de estudiantes como la edad de los mismos (inicial), siempre será posible fortalecer la colaboración, mediante distintas estrategias que hagan que tanto los estudiantes como el docente o profesor, asuman un rol y participen aportando al resto.

Al empezar este trabajo se plantearon una serie de objetivos, siendo el general “diseñar estrategias de trabajo colaborativo para potenciar la inclusión educativa en el grupo de Inicial 2 del CMDI “Sol de Talentos”. Honestamente, creo que este objetivo se ha cumplido. Pese a la situación de emergencia que afronta el país, fue posible diseñar dichas estrategias para un grupo, en función de las necesidades de cada uno de los actores en el proceso. Respecto a los objetivos específicos, éstos en un principio atendían a la aplicación de las estrategias diseñadas para el grupo. Sin embargo, luego fueron replanteados debido a coyuntura del Covid-19. De esta manera, se cumplieron con los objetivos de: “diagnosticar el estado de inclusión educativa en el grupo de Inicial 2 del CMDI “Sol de Talentos”, “diseñar estrategias de trabajo colaborativo que permitan la inclusión educativa en este grupo” y “evaluar,

atendiendo al criterio de especialistas, la potencialidad y viabilidad de las estrategias diseñadas”.

En base en estos objetivos, se llevó a cabo la elaboración de un trabajo de investigación que fomenta el trabajo colaborativo, lo cual ha supuesto para mí un reto personal. Durante el desarrollo de cada apartado, traté de relacionar el trabajo colaborativo con la educación inclusiva, buscando a profundidad de qué manera se puede fomentar al máximo la colaboración, incluso en grupos de niños en edades iniciales. Al mismo tiempo, desarrollando las diferentes actividades, se buscó cumplir y desempeñar habilidades acordes a la edad del grupo, las cuales estaban descritas en el Currículo de Educación Inicial, favoreciendo las relaciones sociales entre los miembros del grupo.

Por otra parte, también es de justicia reconocer que, durante desarrollo de la propuesta, se encontraron algunas dificultades. Una de ellas responde la coyuntura nacional y mundial debido al COVID-19, la cual impidió que la propuesta diseñada pudiera ser aplicada con el grupo. Sin embargo, se sometió a la valoración del criterio de especialistas, lo que permitió que el trabajo de investigación siguiera su curso. Por otro lado, debido a la misma razón citada, otra dificultad que se encontró fue el no poder presencialmente visitar la biblioteca de la universidad. Únicamente se tuvo acceso a bibliografía virtual. No obstante, esto no interrumpió el desarrollo de un profundo sustento teórico.

Como profesional de la educación, el desarrollo del trabajo de investigación me ha ayudado a convertirme en una docente inclusiva, que conoce las fortalezas y necesidades de cada estudiante para que, en la práctica y en la convivencia diaria, sean un aporte y ayuda para el resto. Ahora considero que el trabajo colaborativo debería ser la metodología que todo docente inclusivo debería llevar a cabo en su aula de clase. La premisa de la educación desde edades iniciales, así como también en cursos posteriores, tendría que ser “partir del compartir y del dialogar con el otro”, para que la armonía y la convivencia fuesen una característica presente en todo grupo.



Para finalizar, quiero mencionar que, como profesional de la educación, también adquirí competencias que fueron expuestas en el Máster desde un principio. Actualmente, soy capaz de promover y conducir procesos educativos inclusivos desde la investigación, la innovación y sobre todo desde el trabajo colaborativo, con el propósito de lograr el acceso, el aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes, independientemente de las condiciones de su desarrollo y la situación social, económica, cultural, religiosa, etc. Y lo más importante, soy capaz de llevar estos procesos a las aulas y ambientes de Educación Inicial.



BIBLIOGRAFÍA:

Ainscow, y Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Reino Unido, Inglaterra: Bristol.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.

Bellamy, L., D, E., Linder, D., McNeill, B., y Raupp, G. (1994). *Teams in Engineering Education*. Arizona, Estados Unidos: National Science.

Blasco Mira, J., y Pérez, T. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliado horizontes*. San Vicente, España: Club Universitario.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Teoría ecológica del desarrollo humano*. Universidad de Harvard. Boston, Massachusetts.

Brunner, J. (Diciembre, 1991). La libertad de los modernos: Una visión desde la sociología. *Estudios Públicos*, (16), 1-81.

Collazos, C., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76.

Collazos, C., Guerrero, L., y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Actas del 3er Taller de Educación en Informática*, 1-10.

Corbett, J., y Slee, R. (2000). An International Conversation of Inclusive Education. *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, 1, 133-146. Recuperado de <https://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/an-international-conversation-of-inclusive-education>.

- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning*. Oxford, Inglaterra: Elsevier
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea S.A Ediciones.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48.
- Ecuador, C. d. (2008). Decreto Legislativo 0. Registro Oficial 449. Quito, Ecuador.
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, (12), 169-194.
- Garzón Bacca, A. M. (2019). *La motivación, el juego y el trabajo colaborativo como propuesta a optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje en el preescolar del Grado Jardín en el Colegio Agustiniانو Norte de Bogotá* (tesis de pregrado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia.
- González, I., Rubio, B., y Galiano, J. (2014). Reflexiones teóricas y prácticas en torno a la atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar. *Revista Didascalia: Didáctica y Educación*. (5), 205-216.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Johson, D., Johnson, R., y Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learnig on high-ability students achievement. *The Journal of Social Psychology*, 6(133), 839-844.
- Kagan, S. (1990). *The Structural Approach to Cooperative Learning*. San Juan Campistrano, California: Summer training.
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante cómo método de recolección de datos*. *FQS*, 6 (2), p. 32.
- Kessler, C. (1992). *Cooperative language learning: a teacher`s resource book*. New Jersey, Estados Unidos: Englewood Cliffs.
- León de Vilora, C. (1995). *Secuencias de Desaroollo infantil integral*. Caracas, Venezuela: Texto.
- Medrano, R. (2016). El uso de la dramatización como estrategia de enseñanza-aprendizaje cooperativo. *Torreón Universitario*, (12), 25-36.
- Menesses, M., y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44025210>
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo Educación Inicial*. Quito, Ecuador. Recuperado de www.educación.gob.ec
- Musante, K., y DeWalt, B. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Maryland, Estados Unidos: Altamira.

- Papaplia, D. (2009). *Desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia: McGraw-HILL.
- Parilla, A., Bonilla, G., Cano, F., Corral, L. G., Murillo, P., y Roca, A. (1996). Atención a la diversidad: Una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional. La escuela en acción. *Revista del profesor*, (6), 28-34.
- Pérez, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de niños y niñas escolares. *Educare*, 19(3), 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Revista de Psicología Educativa*, 4(1), 220-250. doi: 10.20511/pyr2016.v4n1.90
- Sampieri, R., Collado, F., y Batista, L. (2004). *Libro metodología de la investigación*. México D.F, México: McGraw-Hill.
- Sánchez, D. (2018). El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo. San Luis de Potosí, México: Semantic.
- Slavin, R. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 2(46), 31-33. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Robert_Slavin/publication/238066205_Research_on_Cooperative_Learning_Consensus_and_Controversy/links/549812260cf2c5a7e3429059/Research-on-Cooperative-Learning-Consensus-and-Controversy.pdf
- Tejerina, M. I. (2009). El juego dramático como herramienta de la educación intercultural. *Dialnet* (244), 53-59. Mieres, España.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Salamanca, España.



Universidad Nacional de Educación

UNESCO. (2019). *Educación y Atención Inclusiva para la Primera Infancia*. Cali, Colombia.

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*: Fausto. París, Francia. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Nataly Estefanía Quito Vidal, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Estrategias de trabajo colaborativo para potenciar la Inclusión Educativa en el grupo de Inicial 2 del CMDI Sol de Talentos”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 26 de noviembre de 2020

Nataly Estefanía Quito Vidal

C.I: 0104429469



Cláusula de Propiedad Intelectual

Nataly Estefanía Quito Vidal autor/a del trabajo de titulación “Estrategias de trabajo colaborativo para potenciar la Inclusión Educativa en el grupo de Inicial 2 del CMDI Sol de Talentos” certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 25 de noviembre de 2020.



Nataly Estefanía Quito Vidal

C.I: 0104429469

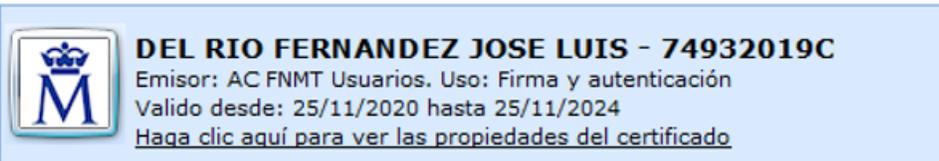


UNAE

Certificación del Tutor

Yo, José Luis del Río Fernández, tutor del trabajo de titulación denominado **“Estrategias de trabajo colaborativo para potenciar la inclusión educativa en el grupo de Inicial 2 del CMDI Sol de Talentos”**, perteneciente a la estudiante: Nataly Estefanía Quito Vidal, con C.I. 0104429469. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 6% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Málaga, 25 de noviembre de 2020



José Luis del Río Fernández

C.I: 015182645-0

DNI español: 74932019-C