



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en:

Educación Inclusiva

Estudio comparativo de la caracterización de las competencias inclusivas del profesorado de educación inicial en el centro educativo CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy de Cuenca en el período 2019-2020.

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

Autor:

María Elisa Arichavala Delgado

CI: 0104352638

Tutor:

PhD. María Dolores Pesantez Palacios

CI: 0102131893

Azogues – Ecuador

17-abril-2021

Resumen:

La educación inclusiva consiste en brindar la oportunidad a todos los niños de asistir a la escuela y participar activamente en el desarrollo de sus habilidades, dentro de los mismos espacios educativos que los demás, sin importar su nivel socioeconómico, condiciones físicas o necesidades educativas especiales (NEE), donde no debe existir ningún tipo de discriminación. Esta investigación nace de la necesidad de identificar el rol del docente y las competencias inclusivas que debe aplicar para atender a la diversidad de estudiantes. El estudio comparativo se realiza en dos instituciones educativas, el CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy. Esta investigación tiene como propósito caracterizar las competencias inclusivas de los docentes los centros educativos de la ciudad de Cuenca CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy. La información se obtuvo utilizando diversas fuentes, a partir de las técnicas de revisión bibliográfica, grupos focales y entrevistas de profundidad. El proceso de análisis de datos se realizó siguiendo los criterios de Hernández Sampieri. Las conclusiones a las que llega este estudio demuestran que las docentes de los centros educativos no desarrollan las competencias inclusivas y que, por consiguiente, es necesaria la capacitación recurrente del personal docente en esta área para lograr una mejor atención de los niños con NEE.

Palabras claves: educación inclusiva, competencias docentes inclusivas, práctica docente.

Abstract:

Inclusive education consists of providing the opportunity for all children to attend school and actively participate in the development of their abilities, within the same educational spaces as others, regardless of their socioeconomic status, physical conditions or special educational needs (SEN), where there should not be any type of discrimination. This research arises from the need to identify the role of the teacher and the inclusive competencies that he must apply to attend to the diversity of students. The comparative study is carried out in two educational institutions, CDI Ciudad de Cuenca and Joel Monroy Educational Institution. The aim of this research is to characterize the inclusive competencies of teachers in educational centers in the city of Cuenca CDI Ciudad de Cuenca and the Joel Monroy Educational Institution. The information was obtained using various sources, based on bibliographic review techniques, focus groups and in-depth interviews. The data analysis process was carried out following the criteria of Hernández Sampieri. The conclusions reached by this study show that school teachers do not develop inclusive competencies and that, consequently, recurrent training of teachers in this area is necessary to achieve better care for children with SEN.

Keywords: inclusive education, inclusive teaching competencies, teaching practice.

Agradecimiento

En este trabajo debe ser reconocida la labor de la Ph. D. María Dolores Pesantez, quien fue mi maestra y tutora, tanto en las clases de la maestría como en la realización de este trabajo de Titulación.

A la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que me dio la oportunidad de alcanzar un cuarto nivel mediante técnicas innovadora.

Así mismo, agradezco a mis compañeros: Lic. Armando Ochoa, Lic. Raquel Méndez, Lic. Graciela Cabrera y Lic. Daniela Murillo, por siempre ser esos compañeros leales que pudieron darme ánimos cuando ya estaba por rendirme. Y, a mis demás compañeros, que de una u otra forma pudieron aportar con ideas, apoyo o motivación para culminar este trabajo de titulación.

Dedicatoria

A mis padres, que siempre me mostraron el camino a la superación; en especial a mi madre, quien me motiva a seguir y conseguir mis anhelos. Muchos de mis logros también son impulsados por mis hijos y mi esposo, quienes siempre me muestran que con amor y paciencia todo se puede, son ellos los me dan fuerza y son el soporte de cada uno de mis días, sin dejar de lado a mis suegros que ellos estuvieron pendientes de mis hijos mientras podía asistir a clases los fines de semana.

Gracias a Dios, que me guía en todos mis propósitos y él es quien está presente en cada milagro que se presenta en mi vida.

Índice del Trabajo

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
CAPÍTULO II	16
MARCO TEÓRICO	16
2.1. Antecedentes	16
2.2. Inclusión social.....	16
2.3. Educación inclusiva	18
2.4. Importancia de la educación inicial	25
2.5. Competencias docentes.....	25
2.6. Competencias docentes en educación inclusiva.....	28
2.6.1. Perfil del docente inclusivo	29
2.6.2. Rol del maestro en la educación inclusiva	30
2.7. Antecedentes de investigación: Estado del arte.....	32
CAPÍTULO III	35
MARCO METODOLÓGICO	35
3.1. Paradigma y/o el enfoque.....	35
3.2. Tipo de investigación	36
3.3. Fases de la investigación.....	36
3.4. Unidad de análisis o población y muestra	38
3.5. Métodos, técnicas e instrumentos	38
3.6. Recolección de datos	41
3.7. Categorías de análisis, dimensiones e indicadores de análisis	42
3.8. Análisis de la aplicación de los instrumentos	45
3.9. Discusión de los resultados.....	57
3.10. Identificación de barreras	58
3.11. Aspectos éticos	59
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	60
Conclusiones	60
Recomendaciones	62
BIBLIOGRAFÍA.....	64

ANEXOS	73
Anexo 1: Permiso de solicitud de realización del estudio en los establecimientos educativos	73
Anexo 2: Consentimiento informado para las docentes	74
Anexo 3: Cuestionario 1 del “Index for Inclusion” de Booth y Ainscow	76
Anexo 4: Guion de preguntas generadoras básicas de la entrevista de profundidad	78
Anexo 5: Guía metodológica para el desarrollo del grupo focal	79
Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional	81
Cláusula de Propiedad Intelectual	82
Certificado del Tutor	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de las categorías de análisis en la entrevista y grupos focales.....	43
Tabla 2. Principales hallazgos obtenidos en los grupos focales.....	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Palancas para el cambio.....	21
--	----

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva comprende un proceso de enseñanza–aprendizaje basado en la atención de la diversidad, el trato equitativo, la eliminación de las barreras y la integración de experiencias dentro del aula que contribuyan al desarrollo de los alumnos. De acuerdo con Castillo Briceño (2015), la educación inclusiva consta de un conjunto de principios, valores, estrategias y experiencias orientadas a proveer de una educación democratizada, considerando todo el espectro posible de la diversidad y las diferentes necesidades educativas, lo que exige la actualización permanente del cuerpo docente en competencias inclusivas.

El docente de educación inicial juega un papel fundamental en la atención de la diversidad y las necesidades educativas especiales, pues es el encargado de transmitir y generar confianza en los alumnos, ayudándoles a pensar y desenvolverse de forma autónoma, reduciendo o eliminando las barreras que impiden el desarrollo emocional e intelectual de los niños y niñas.

Es necesario que los docentes apliquen las competencias inclusivas, las mismas que permiten identificar necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad; lo que permitirá establecer estrategias educativas que eliminen o disminuyan las barreras para el aprendizaje. Estas competencias inclusivas parten desde la forma de abordar las necesidades educativas, adaptar las estrategias y materiales, establecer un marco de equidad dentro del aula y aumentar la calidad del proceso enseñanza–aprendizaje, mediante el trabajo cooperativo y la capacitación permanente a todo el profesorado.

En este contexto, se ha detectado a través de la exploración que, en los centros educativos, concretamente en el CDI Ciudad de Cuenca y en la Institución Educativa Joel Monroy, las docentes presentan escaso conocimiento en la atención a la diversidad y aplicación de competencias docentes inclusivas en el aula que permitan garantizar a todos los niños y niñas el acceso a una educación libre de barreras, lo que dificulta la atención

integral de los niños y niñas en el marco de la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Partiendo de lo anteriormente señalado, esta investigación tiene el propósito de caracterizar y comparar las competencias inclusivas de los docentes los centros educativos de la ciudad de Cuenca: CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy, la misma que ha sido organizada en tres capítulos.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento de la problemática de investigación, en el que se desarrolla la contextualización de la investigación; la misma que sirvió como base para plantear la pregunta de investigación: ¿cuáles son las competencias inclusivas que desarrollan los docentes de los centros educativos CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy para atender la diversidad?

Luego, en el segundo capítulo, se encuentra el marco teórico relacionado con la educación inclusiva, las competencias docentes inclusivas, el rol del docente inclusivo y antecedentes de investigación; este se desarrolló tomando como referentes teóricos a los principales autores: Ainscow (2001, 2005 y 2012), Booth y Ainscow (2000, 2002 y 2015), Fernández-Batanero (2012 y 2013).

En el tercer capítulo se presenta la metodología de investigación, los respectivos resultados y la discusión de los hallazgos. Este estudio corresponde a una investigación cualitativa, utilizando el método comparativo; la información se obtuvo de diversas fuentes: revisión bibliográfica, entrevistas y grupos focales. Con los resultados obtenidos se procedió a realizar el análisis a través de un cuadro comparativo en el que se identificaron las semejanzas y diferencias de la práctica docente, así como también, el desarrollo y/o aplicación de competencias docentes inclusivas que se utilizan en los dos centros educativos que participaron en la investigación.

Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones a las que llegó esta investigación, destacándose los principales hallazgos las diferencias en el abordaje de la

diversidad y las necesidades educativas especiales en cada una de las instituciones educativas, así como también se observó la necesidad de capacitación de las docentes en materia de competencias inclusivas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se ha detectado, a través de la exploración, que, en los centros educativos, CDI Ciudad de Cuenca e Institución Educativa Joel Monroy, los docentes tratan de manera igualitaria a los niños dentro del aula. Esto significa que, se imparten las clases y actividades escolares sin considerar las diferencias individuales de los niños o con dificultades en el manejo de las diversas situaciones que se presentan en clases. Esta situación puede evidenciarse por la falta de preparación de los docentes en la educación inclusiva o de una respectiva actualización; ya que, los docentes no aplican competencias docentes para atender a la diversidad.

Se determinó, mediante indagación entre los docentes del CDI Ciudad de Cuenca, que no manejan adecuadamente la discapacidad, así como tampoco dominan los términos relacionados con la educación inclusiva; dado que en las escuelas fiscales se reciba un gran número de alumnos. Los docentes tienden a afrontar las situaciones de necesidades de inclusión, pero en ocasiones se ven limitados, demostrando falta de experiencia en el tratamiento de discapacidades y falta de conocimiento en la aplicación de metodologías apropiadas para ello. Esta situación representa una diferencia cualitativa respecto a la Institución Educativa Joel Monroy, quienes muestran mayor disposición y formación para atender la diversidad y llevar a cabo acciones inclusivas dentro del contexto educativo.

Por otra parte, se presenta heterogeneidad entre las competencias docentes que tienen o desarrollan los profesores, debido a las diferencias entre las formaciones que ha recibido cada docente, el tiempo de experiencia y la frecuencia con la que se tienen niños de inclusión en el aula de clases; esto se observa tanto de manera interna en las instituciones educativas como de manera externa; esto implica la cuestión de la necesidad de indagar sobre las diferencias presentes respecto a las competencias docentes, así como de profundizar en los elementos o factores que describen este comportamiento.

Existen múltiples situaciones que se pueden dar dentro de las necesidades de educación inclusiva, desde tener niños con dificultades motoras o físicas, hasta casos de autismo; cada una de ellas requiere de un tipo particular de atención a la diversidad. Así, se observa que se presentan algunas barreras que impiden desarrollar una educación inclusiva efectiva, tales como la falta de actualización de los docentes respecto a las competencias que deben desarrollar para atender la diversidad, quedando prácticamente sujeto a voluntad de ellos la búsqueda de capacitación; si bien es parte de lo que un docente debe realizar durante su carrera, también es cierto que las escuelas y la autoridad en educación deben procurar estandarizar la atención que requieren los niños de inclusión y mejorar las capacidades docentes a través del aumento y mejora de sus competencias.

Actualmente, a pesar de los diversos argumentos y desarrollos teóricos relacionados con las competencias docentes inclusivas, presentes en el discurso educacional, todavía persiste la necesidad de determinar el cómo debe ser instrumentado en los centros educativos y, peor aún, hay docentes que no desarrollan o no aplican estas competencias.

De esta manera el profesorado muestra fallas en las competencias inclusivas para atender a la diversidad, quienes constituyen el factor más importante para el desarrollo de la educación inclusiva.

Pregunta de investigación

Con base en lo planteado anteriormente, se presenta la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las competencias inclusivas que desarrollan los docentes de los centros educativos CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy para atender la diversidad?

Justificación

La investigación es de importante relevancia porque aún existe inequidad en el contexto educativo, así como una deuda social respecto a la calidad de la educación que se ofrece a la población con necesidades especiales y desde la diversidad. De modo que,

contribuye al conocimiento de las competencias docentes orientadas a la educación inclusiva en la educación inicial, con el fin de determinar el nivel de su conocimiento y aplicación por parte de los docentes de educación inicial para la atención a la diversidad.

El estudio es importante puesto que se buscó caracterizar y comparar objetivamente las competencias docentes inclusivas en la educación inicial, con el fin de detectar heterogeneidades entre instituciones educativas, dado que se parte del supuesto de homogeneidad de criterios en el sistema educativo ecuatoriano y que el mismo se orienta hacia una educación inclusiva.

Es de gran utilidad conocer la percepción que el propio profesorado tiene acerca de las competencias docentes necesarias para desarrollar la inclusión educativa, que permitan contrastar con la base conceptual de estas, así como también es necesario identificar las experiencias y factores de éxito, por una parte, mientras que, por otra, es imprescindible establecer estrategias para corregir las fallas en la aplicación de competencias inclusivas.

Se espera que el estudio sea útil en la determinación de cuáles son las fallas actuales de los docentes respecto a la educación inclusiva y así establecer correctivos ajustados a la realidad de las instituciones educativas de Cuenca.

El estudio es pertinente en el sentido que la educación inicial es esencial para el desarrollo de habilidades cognitivas, de lenguaje y sociales en el niño, por lo que las estrategias y competencias inclusivas juegan un papel importante en este aspecto. Con los resultados se podrán establecer estrategias en las instituciones de educación inicial para el desarrollo de las competencias de educación inclusiva en los mismos.

Con este estudio, se pretende también obtener y facilitar un punto de partida inicial para la ciudad de Cuenca sobre el diagnóstico de esta problemática a nivel local, dado que no se encuentran estudios desarrollados sobre las competencias docentes inclusivas en el nivel preescolar en la región. Esto contribuirá a establecer un precedente respecto al

desarrollo de la educación inclusiva y servirá como base de análisis para el establecimiento de futuras estrategias en los centros educativos de educación inicial.

El Ministerio de Educación ha establecido las políticas del modelo educativo, que incluye la educación especializada e inclusiva, por lo que este estudio permitirá mejorar la calidad en términos de inclusión en las instituciones de educación inicial.

La investigación tendrá el beneficio académico, ya que otros investigadores podrán replicar la metodología en sus propios estudios o apoyarse en este dentro de su línea de investigación.

El objetivo general de la investigación se basó en la necesidad de: Caracterizar las competencias inclusivas de los docentes los centros educativos de la ciudad de Cuenca CDI “Ciudad de Cuenca” y la Institución Educativa “Joel Monroy”.

Mientras que, de forma más precisa se buscó alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Fundamentar las competencias docentes inclusivas en educación inicial.
- Identificar las prácticas y competencias inclusivas de los docentes de educación inicial.
- Determinar las percepciones de las docentes acerca de la importancia de las competencias inclusivas para la atención a la diversidad en Educación Inicial.
- Comparar las realidades encontradas en los dos centros educativos, en relación con las competencias docentes inclusivas en el nivel inicial.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Para la elaboración de este proyecto de investigación se tomaron en cuenta diferentes estudios, tanto internacionales como nacionales, sobre la importancia de las competencias docentes inclusivas dentro de la educación inicial. Las competencias docentes inclusivas constituyen un área de investigación y desarrollo de suma importancia para el profesorado, en el marco de un sistema de educación inclusiva y de equidad.

2.2. Inclusión social

La educación inclusiva es el punto de partida para alcanzar una sociedad integrada y con mayor equidad, de ahí la importancia que los docentes desarrollen y apliquen competencias inclusivas en el aula. Pero esto es parte de la construcción de una sociedad más equilibrada, equitativa y justa, en la cual las personas no sean excluidas por su apariencia, limitaciones físicas o cognitivas, por su género, grupo étnico u otra cualidad, por lo que se considera que la escuela es uno de los focos principales en la creación y transformación de una sociedad inclusiva.

Huget (2006), afirma que en las interacciones de grupo y el conocimiento de otras realidades es donde se afianza correctamente la integración, siendo allí el espacio donde se materializa la experiencia propia, se da nueva forma a los aprendizajes, en tanto que también el concepto de identidad propia se construye mejor y se promueve el enriquecimiento cultural (como se cita en Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013).

La inclusión social se refiere a las oportunidades de integración y reconocimiento de la individualidad y la diversidad en la sociedad; representa la agregación de los factores necesarios para que una persona acceda y disfrute de una vida segura y productiva, considerado como un miembro integrado totalmente en la sociedad, sin distinción de su

origen étnico, raza, género, posición social u orientación sexual (Figueroa Ángel et al., 2017).

En Latinoamérica, la desigualdad es un fenómeno que ha sido visibilizado en diversos escenarios, como el educativo; en este se hacen evidentes realidades tales como el riesgo de no permanecer y terminar los estudios, lo que depende de múltiples factores, entre los que se tienen la zona de residencia, vivir en un lugar de difícil acceso, inequidad de género y la inversión pública (Fajardo Pascagaza, 2018).

Tyagi (2016) enfatiza que, la inclusión ya no se define por discapacidades físicas y cognitivas, sino que también incluye una gama completa de diversidad humana con respecto a la capacidad, el idioma, la edad, la cultura, el género y otras diferencias humanas.

De acuerdo con Moreno Ruiz (2019), la educación inclusiva responde al derecho universal de recibir educación, por lo que la educación inclusiva representa un cambio del sistema de educación. En concordancia con ello, Domínguez-Jara (2017), refiere que como premisa se tiene que admitir que la educación inclusiva es un aspecto elemental de los Derechos Humanos, dado que no se puede segregar o discriminar a ninguna persona debido a su discapacidad o por dificultades de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica.

La inclusión social tiene uno de sus ejes fundamentales en la socioformación, la cual se centra en el desarrollo humano, expresado a través de la realización personal, mediante la superación de múltiples barreras económicas, sociales y culturales (De la Oliva et al., 2015).

En este sentido, la inclusión social impulsa a la gestión de la educación inclusiva en los establecimientos escolares, a través de políticas, normativas y leyes que se dirigen a reducir la exclusión, atender a los más vulnerables y establecer un paradigma de igualdad y una cultura inclusiva.

La escuela representa un medio muy importante para el desarrollo de los niños y niñas, ya que allí se producen y desarrollan procesos de inclusión que parten desde la atención a la discapacidad y la vulnerabilidad socioeconómica que, posteriormente, se extiende a la atención de la diversidad en la búsqueda de su viabilidad, integración y coherencia social (Figueroa Ángel et al., 2017).

2.3. Educación inclusiva

La educación inclusiva supone la formulación y aplicación de un conjunto de estrategias de aprendizaje que respondan a la diversidad de los educandos y superen la rigidez del modelo de integración (Pérez-Pérez & Pérez-Francés, 2017). La Educación Inclusiva es el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en la vida escolar del centro con particular atención a aquellos más vulnerables (Fernández Batanero, 2013).

Tyagi (2016) expone que, la educación inclusiva se refiere a que todos los estudiantes, jóvenes con o sin una red adecuada de servicios de apoyo deben recibir enseñanza digna. En esto, se cree que, si un niño no puede aprender, no se debe a la discapacidad del niño sino al sistema escolar. Es responsabilidad de la escuela gestionar la enseñanza de tal manera que se satisfagan las necesidades de todos los niños. La educación inclusiva es un proceso de búsqueda de las formas más apropiadas de responder a la diversidad, así como tratar de aprender a aprender de las diferencias (Mehta & Panju, 2018).

Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) refieren que hablar de la educación es referirse a la humanización, a la vez que esta se circunscribe a la inclusividad. No obstante, si dentro del espacio de clases no se ponen en práctica las herramientas y competencias respectivas para generar y garantizar la inclusión, dichos términos presentarán divergencias.

En Ecuador, la educación inclusiva se entiende como aquella relacionada únicamente con la educación especial, orientada a atender las necesidades educativas de personas con

alguna discapacidad; no obstante, la educación inclusiva va mucho más allá, haciendo referencia a la igualdad de oportunidades entre los alumnos, considerando sus necesidades y reconociendo la diversidad, con el fin de participar en la transformación del sistema educativo y de las condiciones de las personas que lo conforman (Cabrera et al., 2019).

Como señalan Escarbajal et al. (2012), la inclusión tiene una finalidad mucho más amplia que el solo esfuerzo de la integración, ya que esta pretende garantizar el derecho de las personas a recibir educación en los establecimientos ordinarios; de modo que, la inclusión busca hacer efectivo el derecho de todos a una educación equitativa y de calidad, ocupándose particularmente de quienes se encuentran excluidos o presentan riesgo de exclusión, para ayudarles a convertirse en ciudadanos participativos, activos e incluidos socialmente, más críticos y solidarios.

La educación inclusiva significa la inclusión completa de niños con diversas habilidades, tanto superdotados como con discapacidades, en todos los aspectos de la escolarización a los que otros niños pueden acceder y disfrutar; implica que las escuelas y aulas "regulares" adopten y cambien de manera genuina para satisfacer las necesidades de todos los niños como celebración y valoración de las diferencias (Kusuma & Ramadevi, 2013).

La educación inclusiva tiene la intención de introducir el impacto positivo en los enfoques de la educación en un entorno en el que tanto los niños discapacitados como los no discapacitados aprenden y socializan entre sí, descontando los temores de tener un ambiente de estigma, exclusión y diversas formas de negligencia (Baguisa & Ang-Manaig, 2019).

Según el estudio realizado por Plancarte (2017), los orígenes de la inclusión se basan en que la misma se constituyó como un problema social no atendido; la inclusión social en el sector educativo se inicia con el movimiento de integración escolar y la iniciativa REI (Regular Education Initiative), que fueron gestados en Estados Unidos a partir de la crítica

acerca de la ineficiencia notable en la Educación Especial; con este movimiento se impulsó la escolarización total de los niños para que recibieran una educación eficaz, con lo que se promueve la integración educativa considerando las diferencias personales y sociales.

En este orden de ideas, la educación y, particularmente, la educación inclusiva constituyen un proceso de inclusión real de niños con necesidades educativas dentro de una comunidad educativa necesariamente activa y en la vida pública, por lo que el proceso de capacitación del personal docente es de suma importancia dentro de este proceso; a su vez, la educación inclusiva puede actuar como una herramienta para superar la exclusión o marginación de los niños con necesidades especiales y contribuye a la vitalidad del individuo (Kramarenko, 2015).

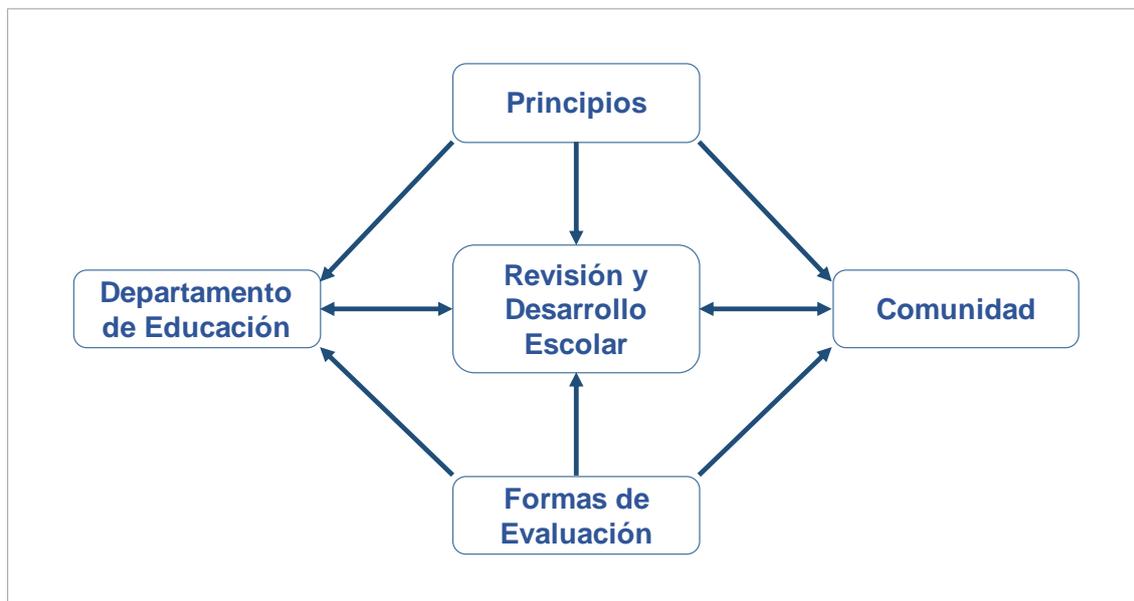
Es importante destacar que, por otra parte, la educación para necesidades especiales se considera ampliamente como uno de los mecanismos por los cuales los estudiantes que experimentan dificultades de aprendizaje son incluidos en formas de escolarización que antes solo estaban disponibles para niños de edades similares sin estos tipos de dificultades (Tyagi, 2016).

De acuerdo con Ainscow (2005), la situación en que se encuentra una institución educativa respecto a la educación inclusiva puede ser observada por un profesional externo dado que, en términos prácticos, la comprensión se desarrolla mejor como resultado de la observación y análisis de personas externas, profesionales, con conocimientos en formulación de políticas educativas; según el autor, la investigación en educación inclusiva proporciona marcos y proposiciones que pueden ser utilizados para determinar los esfuerzos en materia de educación inclusiva.

Uno de estos marcos proporciona un mapa útil para el argumento que se desarrolla en este documento (ver Figura 1); su objetivo es ayudar a centrarse en los factores que influyen en desarrollos inclusivos dentro de un sistema educativo, más específicamente,

enfoca la atención en posibles palancas que pueden ayudar a hacer avanzar el sistema (Ainscow, 2005).

Figura 1. Palancas para el cambio



Fuente: Tomado de Ainscow (2005)

El marco de análisis coloca a las escuelas en el centro; esto refuerza el punto de que los movimientos hacia la inclusión deben centrarse en aumentar la capacidad de las escuelas locales del vecindario, para apoyar la participación y el aprendizaje de una gama cada vez más diversa de estudiantes. Este es el cambio de paradigma que implica la Declaración de Salamanca (1994), a partir de la cual se considera que los movimientos hacia la inclusión tienen que ver con el desarrollo de las escuelas lo que, más bien, simplemente implican intentos de integrar grupos vulnerables de estudiantes en los arreglos o condiciones existentes; por lo tanto, se trata esencialmente de aquellas prácticas, acciones y actividades dentro de las escuelas que se desarrollan para que puedan llegar a todos los alumnos (Ainscow, 2005).

Booth et al. (2015) destacan que, para obtener la mejora y el cambio en los centros educativos, es necesario que se promuevan las decisiones e iniciativas que se pongan en marcha desde un marco común y compartido, las cuales tengan sentido.

Dado que el sistema educativo de cada país está formado por sus docentes, es notable que el éxito, el dinamismo y la realización de los objetivos de este sistema requieren un aumento en el nivel de conocimiento y capacidad de estos docentes, que promueva el fortalecimiento y el desarrollo de este sector, puesto que se consideran el corazón y el alma de la educación (Moghtadaie & Taji, 2018).

Bajo este marco, es preciso revisar diferentes conceptos y perspectivas acerca de la educación inclusiva. Ainscow (2001), al referirse a la educación inclusiva, dice que “la inclusión se da en una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella, la inclusión no es asimilación, no es un acto de integración de la diferencia” (p. 44).

Booth y Ainscow (2000) afirman que la inclusión se dirige a la identificación y reducción de las barreras del aprendizaje, pero no solo de ello, sino también de la participación, lo que no se puede dar efectivamente si no se potencian los recursos para generar el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa.

Según Parrilla (2002), la educación inclusiva plantea una ética basada en la participación activa, social y democrática, que promueva la igualdad de oportunidades, por lo que, la educación inclusiva es parte de un proceso integral de inclusión social. Con ello, la autora pone de manifiesto la importancia de la educación dentro de un esquema de inclusión social, a la vez que se superan preconcepciones existentes respecto a la equidad e igualdad de oportunidades.

En este sentido, según el informe de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, llevada a cabo en 2008 con el título de “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, la educación inclusiva se define como:

Un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas. (UNESCO, 2008, p. 5)

La definición planteada por la UNESCO intenta abarcar los ámbitos más descriptivos de la exclusión, que contempla las diferencias de género y discriminación étnica, así como nuevas formas de exclusión como las generadas por los prejuicios a partir de enfermedades como el VIH-SIDA. También, se destaca la importancia de comprender a la educación inclusiva como un proceso y no como un mero enunciado o intención; la educación inclusiva va hacia la transformación del ser humano al considerar su pertenencia a una comunidad y a una sociedad, en la que el alumno es partícipe.

Parrilla (2002) enfatiza que para llegar a una educación inclusiva es necesario que existan dos procesos interrelacionados, el primero se refiere al proceso de propiciar e incrementar la participación de los escolares en la cultura y el currículum académico de las comunidades y escuelas ordinarias, mientras que, por otra parte, se tiene el proceso de reducir la exclusión de los estudiantes de las comunidades y de las supuestas culturas normales.

Así, de acuerdo con Barrios de la Puente (2009), la educación inclusiva consiste en un gran proyecto con el cual se quiere construir una educación dirigida a rechazar cualquier tipo de exclusión en el ámbito educativo y que, por otra parte, potencie la participación de cada sujeto y el aprendizaje equitativo en el aula.

Según la metodología del Índice para la Inclusión desarrollada por Ainscow y Booth (2002), la inclusión en la educación implica:

- Valorar a todos los estudiantes y al personal por igual.
- Aumentar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión de las culturas, los planes de estudio y las comunidades de las escuelas locales.
- Reestructurar las culturas, políticas y prácticas en las escuelas para que respondan a la diversidad de estudiantes en la localidad.
- Reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, no solo aquellos con impedimentos o aquellos que están clasificados como “con necesidades educativas especiales”.
- Aprender de los intentos de superar las barreras para el acceso y la participación de estudiantes particulares para hacer cambios en beneficio de los estudiantes de manera más amplia.
- Ver la diferencia entre los estudiantes como recursos para apoyar el aprendizaje, en lugar de como problemas a superar.
- Reconociendo el derecho de los estudiantes a una educación en su localidad.
- Mejora de las escuelas para el personal y para los estudiantes.
- Destacando el papel de las escuelas en la construcción de la comunidad y el desarrollo de valores, así como en el aumento de los logros.
- Fomento de relaciones de sostenimiento mutuo entre escuelas y comunidades.
- Hay que reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Finalmente, en concordancia con lo mencionado anteriormente, Begum (2017) sintetiza afirmando que, para que una escuela sea inclusiva, las actitudes de todos en la escuela, incluidos los administradores, maestros y otros estudiantes, deben ser positivas hacia los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales; la educación inclusiva significa que todos los niños, independientemente de su nivel de habilidad, estén incluidos

en un aula principal, o en el entorno más apropiado o menos restrictivo, que los estudiantes de todos los niveles de habilidad se enseñan como iguales, pero considerando sus formas de aprendizaje, y que los maestros deben ajustar su plan de estudios y metodologías de enseñanza para que todos los estudiantes se beneficien.

2.4. Importancia de la educación inicial

Los primeros años de vida en el ser humano constituyen una etapa con características propias cuyas problemáticas se analizan vinculadas al desarrollo ulterior del sujeto; este periodo es considerado como el momento en que se sientan las bases para el desarrollo físico y espiritual de las personas. Es durante la primera infancia cuando se asimilan conocimientos, habilidades y hábitos; además, se forman capacidades y cualidades volitivo-morales que en el pasado se consideraba que solo se podrían alcanzar en edades mayores (Gutiérrez Duarte & Ruiz León, 2019).

Con base en esta aseveración, es de suma relevancia que los docentes de educación inicial se encuentren bien preparados en relación con los elementos y factores que contribuyen al desarrollo pleno de cada uno de los niños, atendiendo sus diferencias y minimizando las brechas que se forman a partir de la diversidad.

Según Hujala (2008), se ha demostrado la efectividad de la educación de la primera infancia tanto en el desarrollo social como cognitivo de los niños, lo que produce mejores resultados en el desenvolvimiento social e intelectual del niño a lo largo de su vida.

2.5. Competencias docentes

Las competencias se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y experiencia necesarios para el futuro, que se manifiesta en actividades; así, los maestros necesitan mejorar el conocimiento y las habilidades para mejorar, perfeccionar y explorar sus prácticas de enseñanza (Selvi, 2010).

Las competencias comprenden el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que un maestro tenga éxito; para maximizar el aprendizaje de los estudiantes, los

maestros deben tener experiencia en una amplia gama de competencias en un entorno especialmente complejo donde se requieren cientos de decisiones críticas cada día (Moghtadaie & Taji, 2018).

Las competencias docentes definen la calidad de educación que recibe el alumno, las cuales están contenidas en cuatro categorías que deben estar relacionadas y dirigidas a la función de cada docente, las cuales se mencionan a continuación (Jofré Araya, 2009):

- Competencia técnica: se refiere al cuerpo de conocimientos que debe manejar el docente para dar las clases y preparar a los alumnos.
- Competencia metodológica: se refiere a las capacidades docentes para desarrollar estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, coherentes con las necesidades del estudiantado y los resultados curriculares esperados.
- Competencia social: implica estar atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado al grupo.
- Competencia personal: consiste en manifestar una conciencia profesional, es decir, actuar responsablemente asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que les son confiados, dentro del marco de acompañamiento profesional.

Según los investigadores Rabi y Zulkefli (2018), la competencia más importante que deberían adquirir los maestros convencionales son las habilidades para administrar el entorno de enseñanza y aprendizaje, comprender el comportamiento de los estudiantes y desarrollar habilidades de interacción social.

De acuerdo con Florian (2015), la pedagogía inclusiva surgió como un concepto que pone de manifiesto la relevancia del quehacer del profesorado en la atención y reducción de las desigualdades que surgen antes o durante el aprendizaje, así como en la mejora de la calidad educativa (como se cita en García-González et al., 2018).

De acuerdo con Cabrera et al. (2019), las iniciativas pedagógicas representan un puente entre los objetivos educativos y la integración de los niños y niñas con necesidades especiales, a través de técnicas enfocadas a lograr que no haya discriminación dentro de las aulas, ya sea por razones sociales o culturales, así como fuera de ella.

La pedagogía inclusiva rechaza el etiquetado de habilidades y ofrece un marco alternativo para organizar el aprendizaje; la pedagogía inclusiva insta a los maestros a crear entornos que no limiten las expectativas, tanto del docente como de los alumnos, específicamente, se opone a las prácticas que abordan la educación para todos ofreciendo provisión para la mayoría con experiencias adicionales o diferentes para algunos, en cambio, exige que los maestros extiendan lo que normalmente está disponible para que sea accesible para todos (Spratt & Florian, 2013).

De esta manera, debe existir una sinergia entre la pedagogía y los objetivos de la educación inclusiva, lo cual potenciará las competencias docentes de los maestros de educación inicial, al buscar las mejores estrategias pedagógicas posibles dirigidas a cumplir con el proceso de aprendizaje de los niños, a la vez que se trabaja desde la diversidad.

En este sentido, Fernández Batanero (2013) afirma que, referirse sobre la diversidad de alumnos en términos de aprendizaje, es equivalente a considerar que el aprendizaje no es propio de un grupo sino de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y maneras de acceder; de modo tal que, una docencia que se basa en el aprendizaje de los alumnos, considerando su individualidad, obliga al docente estar pendiente de cada uno de ellos, así como también a supervisar el proceso que siguen,

facilitar su progreso mediante el uso de dispositivos didácticos, es decir, una enseñanza más individualizada.

Los maestros son la clave del éxito en la inclusión, por lo tanto, deben ser sensibles a las necesidades de los estudiantes y el medio ambiente en el cual se desenvuelven; en vista de ello, los maestros pueden necesitar adquirir nuevas habilidades y rechazar algunas de sus creencias y prácticas (Mehta & Panju, 2018).

2.6. Competencias docentes en educación inclusiva

La educación inclusiva implica todo tipo de prácticas que se fundamentan en la buena enseñanza, de manera tal que lo que hacen los buenos maestros es pensar cuidadosamente sobre los niños y desarrollar formas de llegar a todos los niños; sería difícil abordar todos los conocimientos y habilidades específicos que los maestros deben demostrar para incluir a los estudiantes con discapacidades con éxito, sin embargo, es posible identificar áreas generales de conocimiento y habilidades (Rabi & Zulkefli, 2018).

Según Zabalza (2009), las competencias docentes en educación inclusiva están referidas al conjunto de competencias que el profesor debe dominar para garantizar la participación y el aprendizaje de los alumnos (Fernández Batanero, 2012). Sin embargo, todavía constituye un desafío el hecho que los profesores cumplan con el requisito de dominar y aplicar correctamente las competencias inclusivas.

Manrique, Marcano y Aular (2017), han puesto de manifiesto que existen profesores que afirman practicar una formación basada en competencias inclusivas, pero que realmente no se comprometen con los cambios que esto implica.

La transformación del concepto de la educación dirigida a atender las potencialidades a la educación inclusiva tuvo un hito fundamental en el proyecto IQEA, por las siglas en inglés de Improving the Quality of Education for All (Mejorando la calidad de la educación para todos), el cual fue un programa de investigación colaborativa que comenzó a fines de la década de 1980 en la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Involucró el esfuerzo de

equipos de investigadores que trabajan en colaboración con colegas de las escuelas, para identificar formas en las que se podría mejorar el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar: estudiantes, padres y personal de las escuelas (Ainscow et al., 2012).

Experiencias demuestran que es necesaria la realización de ajustes curriculares para alcanzar una educación inclusiva. En Noruega, por ejemplo, a los maestros se les instruye que, como los planes de estudio individuales para niños con necesidades especiales no deben ser muy diferentes del plan de estudios de la clase para una mejor inclusión, los materiales deben hacerse más fáciles y fácilmente comprensibles para que los estudiantes puedan discutirlos con sus compañeros en su grupo y seguir bien la lección; para lograr esto, una combinación de diferentes libros y folletos seguidos de adaptación son, a menudo, la rutina diaria de los maestros para producir un programa educativo adecuado para el alumno (Wen Chong, 2010).

Según Fernández Batanero (2013), es necesario “acomodar y ajustar cuanto sea necesario la enseñanza y aprendizaje a todos los alumnos es un requerimiento para una educación de calidad” (p. 91). De manera que, es necesario realizar los ajustes necesarios para transmitir los contenidos apropiadamente de acuerdo con las condiciones propias de los alumnos, considerando la diversidad, en tanto que también el profesor emplea diferentes recursos para lograr un aprendizaje significativo en los niños.

2.6.1. Perfil del docente inclusivo

La inclusión requiere una visión amplia y competencias específicas en los docentes, quienes deben comprender que la diversidad está presente en el aula y que es su deber atender las diversas necesidades; por ello, todo maestro debe manejar los tres aspectos educativos más importantes que para ser inclusivo (Mehta & Panju, 2018):

- igualdad: promoviendo las mismas oportunidades para todos;
- calidad: ofreciendo un aprendizaje funcional y significativo; y,
- equidad: responder a necesidades educativas especiales.

Según el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), el perfil profesional del docente en cuanto a las competencias docentes inclusivas debe caracterizarse por:

1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado, considerando que las diferencias son un recurso valioso y no una barrera.
2. Apoyar a todo el alumnado, mediante la promoción del aprendizaje académico, así como del aprendizaje práctico, social y emocional de los alumnos.
3. Trabajar en equipo; lo que incluye el trabajo colaborativo entre alumnos, padres de familia y la comunidad educativa.
4. Desarrollo profesional y personal. Los docentes tienen la responsabilidad de mantenerse en permanente capacitación y aprender a lo largo de sus carreras.

2.6.2. Rol del maestro en la educación inclusiva

Las habilidades necesarias para los maestros regulares del aula incluyen una comprensión de cómo una discapacidad afecta la capacidad de aprender habilidades académicas o adaptarse a la situación social; el papel del docente en la educación inclusiva es muy crucial, dado que debe tener la capacidad de resolver problemas y aprovechar el interés individual de los niños y usar su motivación interna para desarrollar las habilidades necesarias (Begum, 2017).

Dentro de los roles que deben llevar a cabo los educadores, orientados a la educación inclusiva, se mencionan los siguientes según Tyagi (2016):

1. Identificación de los niños con discapacidad en el aula.
2. Remitir lo identificado a los expertos para su posterior examen y tratamiento.
3. Aceptar a los niños con discapacidad.
4. Desarrollar una actitud positiva entre niños normales y discapacitados.
5. Colocar a los niños en el aula en los lugares adecuados para que se sientan cómodos y se beneficien de la interacción en el aula.

6. Eliminar las barreras arquitectónicas siempre que sea posible para que los niños con discapacidades se muevan independientemente.
7. Involucrar a los niños con discapacidades en casi todas las actividades del aula.
8. Hacer una adaptación adecuada en la transacción curricular para que los niños con discapacidades aprendan de acuerdo con su capacidad.
9. Preparaciones de material didáctico – adaptación de material didáctico que ayudará a los niños con discapacidad a aprender.
10. Programa de orientación y asesoramiento para padres y conciencia pública a través de actividades escolares.
11. Colaboración con médicos y fisiológicos, trabajadores sociales, padres y maestros especiales.
12. Construcción de herramienta de logro y diagnóstico.
13. Adaptación en evaluación para niños con necesidades especiales.
14. Proporcionar instrucción correctiva a los niños que lo requieren.

Para que los maestros desarrollen competencias inclusivas y procuren la mejora permanente es necesaria la formación y capacitación, sobre todo en materia de educación inclusiva, lo cual constituye una base fundamental para avanzar hacia una enseñanza de calidad y equitativa para todo el alumnado (García-González et al., 2018).

Para una transición sin problemas de la educación general a la educación inclusiva, el papel del maestro en un entorno cambiante también requiere de un cambio en las capacidades y percepciones, ya que el cambio deseado no se producirá si quienes lo implementan son resistente, no están comprometidos o no están preparados, por lo que se requiere que los maestros reconsideren sus roles, construyan nuevos conocimientos y aprendan nuevas habilidades para equiparse para el cambio (Mehta & Panju, 2018).

2.7. Antecedentes de investigación: Estado del arte

Sukumaran, Loveridge y Green (2015) publicaron un artículo científico cuyo objetivo general fue recopilar datos sobre el grado de inclusión en las escuelas preescolares integradas a nivel nacional en Malasia; los investigadores plantearon el estudio en función de la poca investigación desarrollada sobre el alcance y la naturaleza de la educación inclusiva para preescolares con necesidades educativas especiales en Malasia. El estudio fue de tipo descriptivo, en el cual se encuestó a maestros de educación regular y especial en preescolares integrados de Malasia, preguntándoles sobre el nivel y la naturaleza de la inclusión que tienen lugar en sus preescolares y sus percepciones y creencias sobre la inclusión. Hubo poca evidencia de prácticas de inclusión en curso. Los factores identificados que influyen en la inclusión incluyen la cultura escolar, habilidades y competencia, orientación e información, carga de trabajo y discapacidades de los estudiantes.

Lundqvist, Westling y Siljehag (2016) publicaron un estudio en revista científica, el cual tuvo como objetivo describir las características de las escuelas preescolares suecas que brindan educación y cuidado a niños con necesidades educativas especiales. El estudio se centró en examinar las características de una serie de unidades preescolares en Suecia que brindan educación y cuidado a niños con necesidades educativas especiales con respecto a organización, recursos y calidad. La investigación muestra que existe una gran variación en la calidad entre las unidades y que existe la necesidad de desarrollar aún más la calidad de las unidades preescolares y de los servicios para niños con necesidades educativas especiales en las escuelas preescolares suecas.

Manrique, Marcano y Aular (2017) desarrollaron un estudio que tuvo como objetivo determinar las competencias profesionales reflejadas en el desempeño de los docentes de la etapa Preescolar. Esta investigación fue de tipo descriptiva, para lo cual se seleccionó una muestra de 75 docentes de preescolar. Los resultados permitieron concluir que no todos los docentes de la muestra han desarrollado las competencias docentes inclusivas,

tanto básicas como específicas, que les permitan mediar adecuadamente en el proceso de aprendizaje en los niños de preescolar.

Lenakakis, Howard y Felekidou (2018) realizaron una investigación que tuvo como objetivo discutir las actitudes de los maestros griegos hacia la educación inclusiva, así como el papel y la importancia del juego para la educación inclusiva. Esta fue publicada en una revista científica. El análisis de datos permitió concluir que existen dificultades prácticas que enfrentan los maestros en sus esfuerzos por incluir a todos debido a la inflexibilidad del plan de estudios; los términos educación inclusiva y educación especial se usan de manera ambigua en la academia y en la literatura, no se distingue entre el aspecto social y médico de la discapacidad lo que parece dificultar la educación inclusiva y llevar a los maestros a ignorar sus responsabilidades; y, el enfoque de los maestros para jugar inclusivamente es superficial.

Gutiérrez Castro (2018), realizó el trabajo de titulación "Percepción y actitudes de docentes de educación inicial frente a la inclusión educativa", cuyo objetivo fue determinar las percepciones y actitudes de los docentes de educación inicial en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. El estudio permitió concluir que los docentes de educación inicial tienen una actitud favorable, pero la misma tuvo una variación significativa hasta llegar a ser desfavorable al momento de inquirir acerca de la formación y los recursos con los que cuentan para llevar a cabo este proceso y brindar una adecuada atención de inclusión a los alumnos.

Sevilla, Martín y Jenaro (2018) publicaron un estudio acerca de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva; definiendo al profesor como un actor clave en el desarrollo de una educación inclusiva. Entre los resultados del estudio, se tiene que la actitud general de los docentes hacia la educación inclusiva era negativa, pero se detectó que los profesores son sensibles ante los alumnos con necesidades educativas especiales.

Mantilla Proaño (2019) realizó una tesis de maestría titulada “Inclusión educativa para niños y niñas de edad preescolar con capacidades especiales diferentes”, cuyo objetivo fue destacar la importancia de trabajar desde la etapa inicial en la inclusión educativa, debido a que éste periodo, es el más significativo en los niños y niñas y, por consiguiente, es necesaria la práctica de las competencias inclusivas en este grupo de edad. El estudio concluye que los docentes de educación inicial cumplen un rol muy importante ante la diversidad, en especial, cuando hay participación en el aula de niños con condiciones especiales como lo son las discapacidades motoras e intelectuales.

Echeita y Ainscow (2011) desarrollaron un estudio con el objeto de generar discusión acerca de la educación inclusiva como derecho. Los autores destacan que aún existe confusión entre lo que es la educación inclusiva y la inclusión educativa, pues van mucho más allá de la escuela para todos, tratando de llegar a un aprendizaje significativo y relevante para la vida de los educandos.

Kusuma y Ramadevi (2013) publicaron un artículo en el que se hace una revisión de las competencias docentes en educación inclusiva. Los autores concluyen que las competencias del maestro se basan en la capacidad de planificar, controlar y facilitar la interacción en el aula para que sea apropiada para las actividades que se desarrollan y que tenga en cuenta las diferentes necesidades y habilidades de los alumnos. Con maestros más seguros y capacitados, los programas de educación inclusiva tendrán un impacto positivo en la conciencia de la comunidad.

En 2000, Ainscow y Booth desarrollaron una metodología basada en que la educación inclusiva comprende la diversidad como una construcción social. El modelo se caracteriza por la idea de que mediante prácticas inclusivas se pueden mejorar los logros educativos, fundamentado en la concepción de la diversidad como un recurso útil y de apoyo para el aprendizaje y la enseñanza, en tanto que la escuela es considerada como el centro del cambio.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se plantean los fundamentos y se describe el proceso metodológico llevado a cabo en esta investigación.

3.1. Paradigma y/o el enfoque

El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo. Al respecto, Iño Daza (2018) refiere que la investigación cualitativa constituye un proceso interpretativo de las realidades en las actividades humanas, basada en la indagación y que examina un determinado problema, generalmente, social. Asimismo, Ramírez Monsalve (2009), enfatiza que las realidades dentro del sector educativo son de índole cualitativa, a la vez que los problemas que se analizan en la investigación educativa son complejos y las acciones de los actores imprimen dinamismo e interactividad.

Hernández Sampieri *et al.*(2014), indican que el enfoque de investigación cualitativo se fundamenta en la búsqueda, recolección, sistematización y análisis de una serie de datos que son útiles para afinar las preguntas de investigación, así como también para revelar nuevas interrogantes para los investigadores en el proceso de interpretación.

Debido a la naturaleza de esta investigación, que trata de una caracterización de las prácticas inclusivas de los docentes de educación inicial, se ha considerado lo propuesto por Ramírez Monsalve (2009) en cuanto a los fenómenos que se desean investigar en el campo social y, particularmente, en el sector de la educación, donde se experimenta constantemente la transformación del sistema, buscando mejoras e implementando las propuestas teóricas. Así es el caso de la educación inclusiva aplicada al nivel inicial; donde se plantea el reto de identificar las necesidades especiales educativas y dirigir apropiadamente acciones enmarcadas en competencias inclusivas, por lo que, es pertinente tomar como fundamento lo presentado por Ramírez Monsalve (2009), al ser el campo educativo un espacio donde se llevan a cabo múltiples procesos y dinámicas.

3.2. Tipo de investigación

La investigación responde a un tipo de estudio comparativo, ya que busca establecer las similitudes y diferencias entre las competencias docentes inclusivas presentes en los dos centros educativos de educación inicial, siendo estos el CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy. Según Schatz y Welle (2016) el método comparativo en la investigación cualitativa emplea un proceso iterativo para la recopilación y el análisis de datos, generalmente sin estructura a diferencia de cómo se hace en la investigación cuantitativa con información estructurada; está basado en procedimientos sistemáticos, que incluye la selección de los casos que comparten determinadas características; basado en una teoría del cambio (que puede ser de la teoría de las ciencias sociales, una teoría del cambio del programa, experiencia personal, literatura gris sobre el tema, etc.), el evaluador analiza y conjuga las condiciones contextuales y relacionadas con el problema de estudio.

A continuación, el evaluador itera entre la recopilación y el análisis de datos frente a estas condiciones: refinando, agregando o quitando condiciones y casos, según los nuevos conocimientos que surjan durante el análisis. Como parte del análisis, el investigador califica todos los casos según el logro de sus resultados y todas las condiciones según la presencia o ausencia de la cualidad a observar para cada caso.

Para Sartori (1984), citado por Tonon (2011), el método comparativo es aplicable cuando se tiene como objetivo encontrar similitudes y disimilitudes; por lo que este método se fundamenta en el criterio de homogeneidad y se buscan características dentro de un mismo género o especie.

3.3. Fases de la investigación

La investigación se realizó siguiendo los lineamientos del estudio comparativo, de manera organizada y sistematizada, desde el planteamiento del problema hasta el desarrollo general del estudio. De acuerdo con Hernández Sampieri *et al.* (2014), cuando los investigadores desean reseñar y delinear situaciones, fenómenos, características, sucesos o contextos, el alcance de la investigación será descriptivo.

De acuerdo con Gómez Díaz de León y León de la Garza (2014) la comparación es considerada como un proceso propio e inherente de la investigación científica; los autores refieren que el método comparativo atraviesa determinadas etapas, tales como:

1. Configuración de la estructura teórica. Esta etapa consistió en la búsqueda y estructuración de los argumentos teóricos que sustentan el trabajo de investigación. La estructura se basó en los fundamentos de la educación inclusiva, importancia de la educación inicial, competencias docentes, competencias docentes en educación inclusiva, rol del maestro en la educación inclusiva y antecedentes de investigación; las mismas que se sustentan en los siguientes autores: Booth y Ainscow (2002), Parrilla (2002), Fernández Batanero (2013) y otros autores que se han enfocado en ampliar en la investigación educativa asociada con las competencias inclusivas.
2. Criterios para la selección de la muestra. Dado el enfoque cualitativo del estudio, se solicitó el permiso y acceso a dos centros de educación inicial para el desarrollo del estudio, de los cuales se obtuvo conocimiento previo por experiencia profesional de la investigadora. De esta manera, los casos del estudio corresponden a los docentes de las instituciones educativas; las cuales se diferencian en el tipo de administración, siendo una fiscal y la otra particular, mientras que, también existe variedad en la experiencia de los profesores, dado que algunos tienen más de 10 años en la enseñanza y otros son de reciente incorporación en la profesión. El espacio al cual están referidos los docentes, es la ciudad de Cuenca, mientras que la delimitación temporal se refiere a las acciones realizadas durante el último año escolar y el actual.
3. Comparación de los casos estudiados. La comparación de los casos seleccionados se basa en la revisión de semejanzas y diferencias entre las actividades y actitudes de los docentes de educación inicial respecto a las competencias docentes inclusivas. En este punto se analizaron las concordancias entre los docentes de

ambas escuelas respecto a las categorías de las competencias docentes inclusivas consideradas para el nivel inicial y que se encuentran listadas más adelante.

3.4. Unidad de análisis o población y muestra

- Unidad de análisis: Docente de educación inicial.
- Población: Docentes de educación inicial de la ciudad de Cuenca.
- Muestra: es de tipo no probabilística, con participación voluntaria de 12 docentes de dos instituciones educativas de Cuenca: 6 en el CDI Ciudad de Cuenca y 6 en la Institución Educativa Joel Monroy.

3.5. Métodos, técnicas e instrumentos

Para el cumplimiento del objetivo específico número 1: fundamentar las competencias docentes inclusivas en educación inicial, se aplicó la técnica de la revisión bibliográfica, a través de una ficha bibliográfica para la organización documental (ver anexo 3), con la cual se extrajeron los datos básicos de cada fuente, tales como título, autores, nombre de la publicación, año de publicación, volumen y número de la revista, enlace de internet y el resumen o aportes principales para la investigación, entre otros datos.

De acuerdo con Gómez-Luna et al.(2014), la revisión bibliográfica representa una etapa esencial en todo trabajo de investigación; corresponde con la exploración y descripción de un tema específico, exponiendo los argumentos conceptuales y teóricos para sustentar las variables del estudio.

La revisión bibliográfica constó de cuatro etapas, las cuales fueron necesarias para cubrir los aspectos teóricos de las competencias docentes inclusivas en la educación inicial:

1. Búsqueda de la información. Se realizó la exploración de artículos científicos, tesis doctorales, libros e informes relacionados con las competencias docentes inclusivas.

2. Organización de la información. Los artículos fueron descargados en formato PDF y realizó el llenado de la ficha bibliográfica para su exploración.
3. Análisis de la información. Una vez extraída la información básica de cada fuente, se procedió a realizar la lectura del documento y selección del texto relevante para esta investigación.
4. Síntesis de la información. La información encontrada en cada documento fue resumida e interpretada para construir el marco teórico.

Para identificar las prácticas y competencias inclusivas de los docentes de educación inicial, que corresponde al segundo objetivo específico, se aplicó una entrevista a cada docente, a quienes se le aplicó un cuestionario cuyo diseño se basó en el componente de prácticas inclusivas del instrumento "Index for Inclusion" de Booth y Ainscow (2015) y de acuerdo con el estudio de Fernández Batanero (2013) (ver Anexo 4).

De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), "Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, prácticas, experiencias, vivencias y roles manifestados en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva" (p. 443). En este sentido, la entrevista permitió capturar información acerca de las percepciones y vivencias de las docentes respecto a las prácticas y competencias de educación inclusiva en el nivel inicial.

La aplicación de las entrevistas constó de cuatro fases que, de acuerdo con la investigación de Díaz-Bravo et al. (2013), fueron:

1. Preparación. En esta fase se realizó la planificación de los aspectos organizativos de la entrevista, tales como el establecimiento de los objetivos de la misma, la redacción de las preguntas orientadoras del guion y la realización de la convocatoria a los participantes.
2. Apertura. Una vez establecido el encuentro con cada docente, se le indicó acerca de la finalidad de la investigación, los objetivos de la entrevista y la

duración aproximada de la misma. En este paso, se presentó el formato de consentimiento informado para su respectiva aceptación o rechazo y continuar con el proceso de la investigación (Anexo 2).

3. Desarrollo. Esta tercera fase, constituye el foco de la aplicación del instrumento de la entrevista, llevado a cabo mediante una conversación direccionada por la investigadora a partir del guion establecido con las preguntas orientadoras. Se estableció un marco de flexibilidad, con el fin de que las entrevistadas ofrecieran su opinión acerca de las competencias docentes inclusivas, pudiendo añadir argumentos no solicitados en las preguntas. De esta manera, la investigadora consiguió obtener mayor cantidad de información, para identificar recursos adicionales para los resultados del estudio.
4. Cierre. Este momento estuvo caracterizado por la anticipación del final de la entrevista, solicitándole a las participantes que realizaran un aporte final acerca de las competencias inclusivas que el docente de educación inicial pone en práctica o que, si lo deseaba, profundizara en algún aspecto de interés.

Para cumplir con el tercer objetivo específico, determinar las percepciones de las docentes acerca de la importancia de las competencias inclusivas para la atención a la diversidad en educación inicial, se aplicaron dos grupos focales entre docentes; para ello, se diseñó un guion de preguntas basado en las actividades que deben realizar los docentes en el marco de la educación inclusiva, según Booth y Ainscow (2015) y Fernández Batanero (2013) (ver anexo 5).

De acuerdo con Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), el grupo focal tiene la finalidad de recopilar información referente a un tema o problema específico, a partir de la interacción entre diferentes participantes, entre quienes se emiten opiniones similares y diferentes, lo cual enriquece el hallazgo de resultados relevantes debido a las discusiones que se suscitan durante el desarrollo de la reunión por la indagación crítica del investigador. De

esta manera, se realizaron dos reuniones de grupos focales, una con cada institución educativa, desarrolladas de acuerdo con las siguientes fases:

1. Fase preliminar de preparación. Se describieron los objetivos del grupo focal, así como también se construyó un guion orientativo para generar opiniones y discusión crítica en el grupo.
2. Convocatoria. Dado que las participantes del grupo focal eran las mismas docentes que estuvieron en cada entrevista, al firmar el consentimiento informado aceptaron participar en la aplicación de ambos instrumentos. Así se estableció para cada sesión de grupo focal la fecha y hora.
3. Desarrollo de la sesión. Cada sesión se inició estableciendo las normas de participación y se realizó la lectura de los objetivos. Se llevó un orden con las preguntas generadoras pautadas en el guion. La reunión fue realizada a través de la plataforma de reuniones en línea por Internet, Zoom, la cual permitió grabar cada reunión. Asimismo, se dejó abierta la posibilidad de realizar aportes adicionales a cada docente.
4. Cierre. Se realizó el cierre con una conclusión de la investigadora–moderadora y se agradeció la participación de las docentes.

3.6. Recolección de datos

La revisión bibliográfica se realizó a través de buscadores como Google Académico, Scielo, Latindex y Dialnet. Se utilizaron palabras clave como descriptores de la temática del trabajo de investigación, tales como: “competencias docentes inclusivas”, “educación inclusiva”, “educación inicial”, “importancia de la educación inicial”, “necesidades educativas especiales” y “competencias del docente”. Se realizó la lectura de los resúmenes de los artículos que potencialmente fueran elegibles para el trabajo de investigación y se tomaron aquellos que tuvieran una clara relación con las competencias docentes inclusivas.

La entrevista se aplicó de forma individual con cada una de las docentes de los centros educativos seleccionados para el estudio. Con cada una se pautó una fecha y hora

específicas para realizar la reunión a través de la plataforma Zoom, en la cual se dio la interacción y que también fue útil para grabar dicho encuentro y, posteriormente, analizar la información suministrada. Se realizaron las preguntas a cada docente, permitiéndoles responder libre y abiertamente; asimismo, se indagó de acuerdo con las respuestas para profundizar más y obtener datos que no se habían previsto en las preguntas del guion. Cada entrevista se respaldó en formato de video, lo que permitió la transcripción y análisis de los datos.

Asimismo, se realizaron dos sesiones de grupos focales con cada institución educativa, donde se utilizó un guion de preguntas generadoras y se permitió la libre participación de las docentes, propiciando su opinión abierta y sincera, con el objeto de obtener la información necesaria y relevante para realizar la comparación del uso de competencias docentes inclusivas en el nivel inicial. Las sesiones de grupo focal fueron grabadas en video; con ello, se realizó la transcripción de los aportes de las docentes para ser analizados.

3.7. Categorías de análisis, dimensiones e indicadores de análisis

De acuerdo con Rivas Tovar (2015), las categorías de análisis permiten al investigador ordenar apropiadamente el trabajo descriptivo, estas deben ser, preferiblemente, mayores que cinco, pero no exagerar en su número ya que podría generar confusiones en el análisis. Por otra parte, según Sartori (1984) citado por Tonon (2011), el método comparativo se vale del establecimiento de categorías que permiten mantener un criterio homogéneo al momento de realizar las comparaciones, lo cual legitima a dicho ejercicio en la investigación.

La revisión bibliográfica constituyó un punto de partida muy importante para el desarrollo de la investigación, ya que la búsqueda y selección de argumentos teóricos permitió la contextualización y la delimitación del objeto de estudio; de manera que, no se dispersara la atención y se mantuviera el enfoque en lo que se quiso investigar, que eran

las competencias docentes inclusivas dentro de instituciones de educación inicial y realizar comparaciones entre ellas.

De acuerdo con Guevara Patiño (2016), la revisión bibliográfica permite al investigador conocer el estado actual del objeto de estudio, en términos de sus conceptos, alcances, posiciones de los investigadores y evolución del estudio del problema dentro del campo científico; en general, permite la actualización de los conocimientos en un determinado campo de estudio.

Tabla 1. Operacionalización de las categorías de análisis en la entrevista y grupos focales.

Categorías de análisis	Descripción	Dimensión	Indicadores
Equidad dentro del aula de clases	Promover oportunidades para todos y generar condiciones de acuerdo con las necesidades individuales.	Competencia inclusiva: gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula	Actividades para niños con NEE y sin NEE
Calidad del proceso enseñanza–aprendizaje	Ofrecer un aprendizaje funcional y significativo.	Competencia inclusiva: enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje	Implementación de diferentes métodos de evaluación según NEE
Apoyo a todo el alumnado	Promover el aprendizaje académico, así como del aprendizaje práctico, social y emocional de los alumnos.	Competencia inclusiva: Tutorizar	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos y medios para producir el aprendizaje en los niños. • Proporcionar respuestas a las necesidades educativas singulares de alumnos concretos que mejoren su atención. • Orientar sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados.
Trabajo en equipo	Promover el trabajo colaborativo entre alumnos, padres de	Competencia inclusiva: Gestionar metodologías activas	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones llevadas a cabo para promover la

Categorías de análisis	Descripción	Dimensión	Indicadores
	familia y la comunidad educativa.		<p>participación y cooperación entre alumnos, docentes y familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acciones que demuestran capacidad de los docentes para colaborar con sus pares (estrategias de trabajo colaborativo).
Organización del aula	Organizar el espacio de trabajo de acuerdo con la diversidad presente en el alumnado y las necesidades educativas especiales.	Competencia inclusiva: Acomodar la enseñanza y adecuar los materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades realizadas para proveer a los alumnos de un espacio adecuado para el aprendizaje. • Acondicionamiento del espacio físico
Identificación y eliminación de barreras	Observar, identificar y eliminar las diferentes barreras que se presentan en el aprendizaje y la participación de los niños de educación inicial.	Competencia inclusiva: Gestionar metodologías activas	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones que permiten identificar barreras educativas. • Actividades que contribuyen en la eliminación de barreras.
Abordaje de los niños que presentan mayor riesgo de exclusión	Identificar, abordar adecuadamente y hacer énfasis en aquellos niños con mayor peligro de exclusión y marginación.	Competencia inclusiva: Comunicarse e interactuar	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones que permiten identificar los riesgos a los cuales se puede encontrar expuesto un niño. • Abordaje con la institución y la familia sobre los riesgos de niños con NEE.
Desarrollo profesional y personal	Mantenerse en permanente capacitación y aprender a lo largo de sus carreras.	Competencia inclusiva: Capacidad reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas relacionadas con las competencias docentes inclusivas. • Cursos de capacitación sobre competencias docentes inclusivas.

Categorías de análisis	Descripción	Dimensión	Indicadores
			<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones e intercambio de ideas y conocimientos sobre el abordaje de las NEE.

Fuente: Elaboración propia (2020)

3.8. Análisis de la aplicación de los instrumentos

Como ya se mencionó anteriormente, el trabajo de campo de la investigación se llevó a cabo mediante la implementación de una entrevista y dos grupos focales respectivos a cada institución educativa.

Por lo tanto, el análisis de datos fue del tipo cualitativo, el cual se realizó siguiendo lo propuesto por Salgado Lévano (2007), quien destaca que el análisis de datos cualitativos atraviesa las fases de descubrimiento, codificación y relativización de los datos. La fase de descubrimiento involucra acciones como: lectura de los datos de manera repetida, realizar interpretaciones, identificar temas emergentes, elaborar tipologías, hacer conceptualizaciones, revisar el material bibliográfico y desarrollar una guía orientativa.

En la fase de codificación se desarrollan las categorías de codificación, se codifica la información obtenida, se separan los datos de acuerdo con las diferentes categorías establecidas, se examinan los datos que no han sido revisados y se refina el análisis. Finalmente, en la fase de relativización de los datos se realiza la interpretación de los datos en torno al marco contextual seleccionado; se hace un contraste entre los datos solicitados y no solicitados que han sido obtenidos, se determina la existencia de influencia por parte del observador sobre el escenario de investigación, se identifica si existen diferencias en las respuestas de los participantes cuando están solos y cuando responden en grupo, distinción entre las perspectivas individuales y de grupo, así como la realización de una autorreflexión crítica.

A continuación, se describe el proceso de análisis siguiendo la organización establecida en los objetivos específicos:

Para el objetivo uno se realizó la revisión de la literatura científica y académica relacionada con las competencias docentes inclusivas; según Zambrano-Mendieta y Dueñas-Zambrano (2016) el marco teórico de una investigación es un conjunto de principios y suposiciones que se encuentran estrechamente enlazadas, las cuales se utilizan para explicar procesos y dar sentido a los fenómenos que se observan dentro de un estudio. Así, las categorías utilizadas para el cumplimiento del primer objetivo fueron los aspectos teóricos de las competencias docentes inclusivas en la educación inicial, tales como inclusión social, la conceptualización de la educación inclusiva, las competencias docentes inclusivas, el rol del maestro y el estado del arte.

La inclusión social se tomó como un punto de partida en la contextualización del trabajo de investigación, dado que la desigualdad social ha sido un problema que ha afectado de manera igual el acceso a la educación, salud y otros servicios primarios; asimismo, dentro del sector educativo, la desigualdad se evidenció en la separación de escuelas para niños considerados “normales” y niños con necesidades educativas especiales, atendidos en escuelas de educación especial. Esta situación cambió con la modificación de las normativas legales, en especial con la Constitución de la República del Ecuador de 2008, donde se dio un paso adelante con la inclusión social, influyendo positivamente sobre el sistema educativo y dando paso a la educación inclusiva, con la superación de barreras físicas y sociales.

En cuanto a la conceptualización de la educación inclusiva, se encontró que esta consiste en un proceso dirigido a garantizar la participación de todos los educandos en el sistema educativo y recibir la educación correspondiente, en el marco de sus capacidades y limitaciones. La educación inclusiva persigue la integración de todos los alumnos, promoviendo una educación de calidad y equitativa. En este sentido, Moreno Ruiz (2019), enfatiza que la educación inclusiva responde al derecho universal de recibir educación.

Las competencias docentes inclusivas constituyen el eje central del trabajo de investigación. Al respecto, se encontró que los autores más destacados del área son Ainscow (2005), Booth (2015), Parrilla (2002) y Fernández-Batanero (2013). Se puede decir que las competencias docentes inclusivas son el conjunto de habilidades y competencias que el docente debe tener, tanto dentro como fuera del aula, con el fin de maximizar el aprendizaje de los alumnos abordando y respondiendo a la diversidad y las distintas necesidades educativas especiales, ajustando los contenidos, estrategias y actividades. Las competencias más importantes consideradas para una educación inclusiva en el nivel inicial son:

- Equidad dentro del aula de clases.
- Calidad del proceso enseñanza–aprendizaje.
- Apoyo a todo el alumnado.
- Trabajo en equipo.
- Organización del aula.
- Identificación y eliminación de barreras.
- Abordaje de los niños que presentan mayor riesgo de exclusión.
- Desarrollo profesional y personal.

Por otra parte, el rol del maestro es una categoría que fundamenta la importancia de su participación activa en una educación inclusiva. Se destaca en este aspecto la habilidad de los maestros para comprender y abordar las discapacidades, la diversidad y las diferentes situaciones que se presentan en el aula de clases. Asimismo, la capacidad para resolver problemas y adaptar los contenidos son habilidades importantes en el rol como docente de educación inclusiva.

Finalmente, el estado del arte constituyó el último aspecto a cubrir para el cumplimiento del objetivo uno. Entre las referencias encontradas, se observó que el tema de la educación inclusiva es abordado desde diferentes perspectivas, siendo los enfoques de la institución educativa y del maestro los más relevantes. Se destaca un estudio realizado en

Suecia (Lundqvist et al., 2016), acerca de la educación y el cuidado de niños con necesidades educativas especiales, en el cual se concluye que existen diferencias en la calidad ofrecida entre las escuelas. Por otra parte, Manrique, Marcano y Aular (2017) encontraron que, no todos los docentes de su muestra en educación inicial han desarrollado las competencias docentes inclusivas.

Para el cumplimiento de los objetivos dos y tres se planteó una serie de categorías comunes, es decir, para la aplicación de la entrevista y el grupo focal, las cuales se presentaron en la tabla 1. Al respecto, se destaca lo mencionado por Díaz Herrera (2018), enfatizando que las categorías son el núcleo del análisis de contenido, las cuales deben ser fieles a los objetivos, se independientes entre sí y permitir la clasificación inequívocamente.

Con el objeto de dar cumplimiento al objetivo dos, se aplicó una entrevista de profundidad y su análisis; de acuerdo con Salinas Meruane (2013), se basa en la identificación de los elementos del discurso que permiten describir y comprender un fenómeno social. Por lo que, el análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista parte de la premisa de que la información obtenida y analizada está referida a las creencias y percepciones de los docentes de educación inicial respecto a las competencias inclusivas dentro del aula de clase. Al respecto, Díaz-Bravo et al. (2013), afirman que el investigador debe sumergirse en todo el material obtenido para, de manera protagónica, realizar una visión de conjunto para conducir a un proceso de categorización y clasificar adecuadamente los datos, con lo cual podrán surgir nuevas categorías emergentes y obtener valiosos resultados.

En las entrevistas se pudo observar que, el proceso de inicio de las actividades diarias en las escuelas de educación inicial consiste en que el docente llega a la institución con antelación suficiente para preparar el aula. En el CDI Ciudad de Cuenca las docentes llegan una hora antes para realizar la preparación de los espacios en el aula de clases, mientras que en la Institución Educativa Joel Monroy esta labor se realiza el día anterior al finalizar la jornada de clases.

En las entrevista se destacó que, es importante tener todo el material organizado para atender a los niños durante las clases, por lo que el docente debe tener una metodología de trabajo que no solo se enfoca en las clases, sino que existe un trabajo previo que se debe realizar para garantizar que el proceso enseñanza–aprendizaje se lleve a cabo de la mejor manera posible; de esta manera, durante una hora, aproximadamente, el docente debe dejar el aula de clases preparada para recibir a los niños, quienes entran a las 8:00 a.m.

La estrategia metodológica aplicada en educación inicial se basa en el juego, con lo que se da inicio a las clases para integrar a los niños en un ambiente colaborativo y de intercambio, lo cual facilita la socialización. Posteriormente, se fomenta el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes de educación inicial mediante la aplicación de la técnica de “lluvia de ideas”, donde los estudiantes comparten abiertamente sus inquietudes con los docentes.

Cuando el docente observa que existen retrasos en algunas de las áreas de aprendizaje, se van aplicando refuerzos si la necesidad inclusiva es manejable en el aula; mientras que, si el problema que presenta el niño es más grave, como retraso en el lenguaje, se remite con la dirección de la escuela para buscar la ayuda en profesionales especialistas, siempre incluyendo a la familia del niño en todas las decisiones y propuestas.

El análisis de datos cualitativos sobre la entrevista se fundamenta en el análisis de contenido expuesto por Bardin (2002), en el cual se emplea una serie de procedimientos sistemáticos para describir y comprender los mensajes contenidos en los relatos, basado en la búsqueda de indicadores o categorías; al mismo tiempo, el análisis se apoya en el enfoque curricular y educativo. El currículo de la educación inicial se centra en el desarrollo integral de niños y niñas menores de 6 años, con el objeto de impulsar sus potencialidades (Escobar, 2006).

Para cumplir con el tercer objetivo se desarrollaron dos sesiones de grupo focal, con cada institución educativa, respectivamente. De acuerdo con el trabajo de Onwuegbuzie et

al. (2011), entre los métodos más efectivos para analizar los datos de un grupo focal es el análisis de comparación constante; este se realiza en tres etapas. La primera etapa consiste en la codificación abierta de los datos, los cuales son fragmentados en unidades pequeñas; la segunda, consiste en la codificación axial, que significa la agrupación de los datos codificados en categorías; mientras que, la última etapa, consiste en la codificación selectiva, en la cual el sujeto investigador desarrolla una o múltiples temáticas que reflejan el contenido de lo obtenido en cada uno de los grupos.

A continuación, en la tabla 2, se presenta el análisis de los datos obtenidos y comparación entre los datos obtenidos en las instituciones educativas según cada categoría en los grupos focales para el cumplimiento del objetivo tres:

Tabla 2. Principales hallazgos obtenidos en los grupos focales.

Categoría	CDI Ciudad de Cuenca	Institución Educativa Joel Monroy	Similitudes	Diferencias	Observaciones
Equidad dentro del aula de clases	Se analizan, diseñan y ajustan estrategias educativas para que cada niño reciba el contenido de los objetivos del programa educativo, de acuerdo con la presencia de niños con necesidades de inclusión.	Se imparte el programa educativo y se ajustan los contenidos y estrategias educativas según las NEE.	Ambas instituciones ajustan las estrategias según las NEE para cubrir los objetivos educativos de los niños.	No se observan diferencias.	Ambas instituciones ajustan las estrategias según las NEE.
Calidad del proceso enseñanza–aprendizaje	Las estrategias educativas y evaluativas se ajustan de acuerdo con las NEE.	Se realizan evaluaciones periódicas y se realizan los ajustes necesarios de acuerdo con las NEE.	Las estrategias y el contenido educativo son ajustado en el aula de clase para que cada niño logre los objetivos escolares.	En la institución CDI Ciudad de Cuenca cada docente ajusta las evaluaciones y tienen potestad para hacerlo en su aula durante el proceso escolar. En la Institución Educativa Joel Monroy se discute con la Dirección acerca de los ajustes en las evaluaciones, siendo más rígidos, en el sentido en que las docentes disponen de menor autonomía para	Las evaluaciones constituyen un elemento clave para determinar el logro de los objetivos educativos.

Categoría	CDI Ciudad de Cuenca	Institución Educativa Joel Monroy	Similitudes	Diferencias	Observaciones
				tomar decisiones. Las jerarquías juegan un papel muy importante en esta institución, por lo que las docentes tienen mayores restricciones.	
Apoyo a todo el alumnado	Se observa y analiza cada caso de necesidad inclusiva en los niños. También, se realizan reuniones con los padres de familia para orientar estrategias conjuntas. Cada caso es particular y se atiende de una manera ajustada al caso.	Se toman notas de los casos de niños con necesidades de inclusión y se consultan con las autoridades de la institución, para luego hacer un abordaje con los padres.	Se analizan las NEE de los alumnos durante el proceso enseñanza–aprendizaje.	El abordaje se realiza de manera diferente entre las instituciones.	Se observa que en ambas instituciones se realiza un análisis de las NEE cuando se encuentran presentes en el alumnado. En la primera, se hace un abordaje con la familia, mientras que en la segunda se consulta ante las autoridades escolares.
Trabajo en equipo	Se realizan reuniones entre los docentes de la institución educativa y se realiza un abordaje conjunto, para realizar aportes en la mejora de la	Los casos de NEE se discuten con las autoridades de la institución.	Se promueve la participación de todas las docentes cuando hay un caso de NEE.	En la institución pública se observa mayor libertad de participación de las docentes, mientras que en la institución privada hay mayores restricciones.	El trabajo en equipo constituye un factor fundamental para el trabajo escolar, especialmente en la atención de la diversidad y las discapacidades.

Categoría	CDI Ciudad de Cuenca	Institución Educativa Joel Monroy	Similitudes	Diferencias	Observaciones
	atención de la diversidad y las NEE.				
Organización del aula	Las docentes llegan con más de una hora de antelación al aula de clases, con la finalidad de preparar el espacio para atender a todos los niños, ajustando según las NEE.	La preparación del aula se realiza previo a la entrada de los alumnos y se realizan los ajustes durante las actividades, para que todos los niños reciban el contenido del programa adecuadamente.	Se realiza preparación del aula para adaptarla a las necesidades de los niños, especialmente si hay NEE.	En la institución pública las docentes llegan con una hora de anticipación para la preparación del aula; en la institución privada no existe una norma determinada, ya que pueden hacerlo previo a la clase o el día anterior.	Las instituciones aplican diferentes estrategias para adaptar el espacio de clases a las NEE.
Identificación y eliminación de barreras	Las docentes realizan una exploración de las habilidades y dificultades de los alumnos, desde el momento en que se inicia el año escolar y durante el mismo.	Se llevan a cabo conversaciones con los padres, madres y representantes para conocer la situación de cada estudiante.	Las docentes identifican las posibles barreras entre sus estudiantes.	En la institución pública la eliminación de las barreras físicas depende del presupuesto de la Zona escolar. En la institución privada la eliminación de las barreras físicas puede ser solventado directamente con el presupuesto de la institución.	Se destaca la importancia de detectar los diferentes tipos de necesidades educativas en los niños.
Abordaje de los niños que presentan mayor riesgo de exclusión	Al identificarse los diferentes riesgos de exclusión, se realiza un abordaje entre la	Se identifican los riesgos entre los alumnos y se solicita la presencia de los	Se toman acciones que contribuyan a reducir la exclusión y atender los riesgos	En el CDI Ciudad de Cuenca se aborda el problema con la familia y se incorpora	Los abordajes para atender la exclusión se realizan de forma similar, aunque con

Categoría	CDI Ciudad de Cuenca	Institución Educativa Joel Monroy	Similitudes	Diferencias	Observaciones
	institución y la familia. En casos de mayores necesidades, se solicita la intervención especializada de profesionales a través de las instancias oficiales.	padres para determinar los cursos de acción y referir al niño a las instancias que sean necesarias.	en conjunto con la familia. Se realiza un estudio completo de cada caso de exclusión, con el fin de discutir las estrategias adecuadas dentro del aula y a nivel de evaluación.	a otros profesionales institucionales. En la Institución Educativa Joel Monroy se aborda el problema con la familia y se considera referir el caso a otras instancias.	diferente estilo; en ambas instituciones se tiene como objetivo común tomar las acciones pertinentes para atender los riesgos de exclusión. Existen docentes con poca o nula experiencia en competencias docentes inclusivas en la Institución Educativa Joel Monroy, lo que genera un riesgo en futuros años lectivos para este centro educativo para la atención de casos de exclusión.
Desarrollo profesional y personal	Auto capacitación de las docentes a través de lecturas y la discusión de casos de NEE con las compañeras de la institución.	Se llevan los casos a discusión con las autoridades de la institución educativa y luego se comparten los resultados.	Los docentes opinan que su capacitación en competencias inclusivas debe ser permanente. Las instituciones no ofrecen capacitación formal para el crecimiento profesional de las	No se encontraron diferencias.	Se observa que el desarrollo profesional depende solo de las docentes; notándose como una debilidad importante la falta de capacitación ofrecida por las instituciones educativas a sus docentes en todo lo

Categoría	CDI Ciudad de Cuenca	Institución Educativa Joel Monroy	Similitudes	Diferencias	Observaciones
			docentes en el área específica de las competencias docentes inclusivas.		relacionado con las competencias docentes inclusivas.

Fuente: Elaboración propia (2020)

En la tabla precedente se puede apreciar que existen puntos de semejanzas y diferencias en la implementación de competencias docentes inclusivas entre las instituciones que participaron en el estudio. En general, las docentes del CDI Ciudad de Cuenca tienden a discutir los casos y encontrar soluciones en conjunto para abordar apropiadamente los casos de necesidades inclusivas entre sus estudiantes, mientras que en la Institución Educativa Joel Monroy se acude en primera instancia a las autoridades directivas de la escuela, notándose algo de rigidez jerárquica.

El proceso comparativo permitió encontrar similitudes y diferencias entre las instituciones educativas que participaron en la investigación. Entre los hallazgos más importantes se tiene que el CDI Ciudad de Cuenca tiene mayor flexibilidad al momento de evaluar y atender la diversidad dentro del aula de clases, mientras que la Institución Educativa Joel Monroy se rige por una estructura jerárquica más rígida, lo que limita el accionar de las docentes. La identificación de barreras constituye uno de los pasos esenciales en el trabajo docente con los niños que tienen NEE o se encuentran en riesgo de exclusión; además, se considera que es de suma importancia la participación de la familia y, en casos de mayor necesidad, se incluyan a otros profesionales en la atención del niño.

Por otra parte, desde la óptica de la investigadora, se puede inferir que las docentes de ambas instituciones educativas tienen disposición para atender la diversidad, así como también comparten sus experiencias para buscar soluciones ante los casos de diversidad y NEE.

En general, se observa una actitud positiva para hacer frente a las necesidades de los niños y niñas de educación inicial, sin embargo, es necesario que se dé una nivelación entre todas las docentes a través de la capacitación en competencias docentes inclusivas, que permita la actualización de conocimientos y la homogeneización de criterios. Si bien, es importante que cada docente se mantenga actualizada a través de lecturas e investigación voluntaria, es posible que las actividades rutinarias del día a día les impidan estudiar por su cuenta, por lo que será necesario que las instituciones educativas de educación inicial realicen cursos o talleres de formación, de manera organizada y periódica, con la finalidad de cubrir todos los aspectos

relacionados con la inclusión en el aula de clases y la manera en que se puede ayudar, guiar y potenciar a los niños que presenten problemas de inclusión.

3.9. Discusión de los resultados

La educación inicial juega un rol fundamental en el desarrollo físico, social y cognitivo de los niños y niñas, lo cual debe mantenerse alineado con la cooperación y la supervisión de los padres, representantes y otros familiares, por lo que es necesario que en el espacio educativo se creen experiencias enriquecedoras para todos y cada uno de los alumnos, en el marco de un proceso de enseñanza–aprendizaje transversal. En este sentido, Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos (2016), enfatizan que la educación inclusiva es un proceso más que un fin en sí misma y, citando a Ainscow (2003), “Es una búsqueda interminable de formas apropiadas de responder a la diversidad, una práctica cuya labor nunca culmina y tiene que ver con aprender a convivir y aprender a aprender de la diversidad” (p. 56).

A lo largo del estudio se pudo constatar que las docentes de educación inicial adoptan estrategias educativas dirigidas a cubrir las NEE y buscar garantizar la equidad en el entorno educativo, en especial para aquellos alumnos en situación de exclusión o riesgo de esta. Rodríguez Jiménez et al. (2019), indican que los docentes deben ser capaces de superar las barreras didácticas, que impiden la inclusión de todo el alumnado; siendo necesario desarrollar una serie de competencias interactivas, pedagógico-didácticas, digitales y para gestionar el grupo de aprendizaje cooperativo, entre otras que conducen a un mejor tratamiento de la diversidad en el aula.

Existe consenso entre las docentes de las escuelas participantes de la investigación, en que el profesor de educación inicial juega un papel muy importante en la inclusión educativa, particularmente a través de las competencias de estos para atender la diversidad y a los niños con NEE. Al respecto, Sevilla, Martín y Jenaro (2018), los docentes orientan sus esfuerzos para atender la diversidad y la exclusión desde sus propias perspectivas sociales, por lo que se considera importante la capacitación profesional del profesorado en su

conjunto respecto a las competencias docentes inclusivas, lo que mejora los criterios y homogeneiza los conocimientos.

La educación inclusiva representa todavía un gran reto en el sistema educativo del Ecuador, en especial en áreas sensibles como lo es el nivel inicial, en el cual puede resultar difícil identificar casos de necesidades educativas especiales, por lo que el desarrollo de las competencias docentes inclusivas juega un papel muy importante, ya que es el docente quien pasará la mayor parte del tiempo con el niño durante su estancia en la escuela.

Para que la inclusión inicial sea exitosa y para que los niños con necesidades educativas especiales obtengan los beneficios esperados, los docentes deben recibir programas funcionales de capacitación en competencias docentes inclusivas que fomenten actitudes positivas y les brinden una experiencia significativa a los niños. En este sentido, García-González et al. (2018), indican que la formación de los profesores en materia de educación inclusiva es un aspecto clave para avanzar realmente hacia un sistema educativo inclusivo, por lo que es necesario el desarrollo de programas de perfeccionamiento dirigidos a fortalecer el quehacer diario del profesorado para una mejor atención de los alumnos en riesgo de exclusión.

3.10. Identificación de barreras

Debido a las condiciones actuales por la emergencia sanitaria, el proceso de recolección de información tuvo algunas limitaciones y barreras. En primer lugar, las entrevistas y grupos focales se realizaron a través de encuentros sincrónicos, los mismos que no contaron con la participación de todas las docentes de la Institución Educativa Joel Monroy, dado que en esta hay un total de 10 docentes y 4 de ellos no participaron en el estudio. Por otra parte, durante la reunión de grupo focal con la institución privada la participación fue muy limitada, dado que hubo escaso diálogo, lo que impidió recoger la mayor cantidad de información.

Pese a que, al inicio de la investigación, las docentes firmaron el consentimiento informado, durante el desarrollo del estudio se presentó mucha resistencia y poca colaboración, incluso algunas docentes se



retiraron de la investigación. No obstante, se logró recabar información suficiente en las entrevistas y grupos focales, permitiendo la realización del trabajo de investigación.

3.11. Aspectos éticos

El proceso de autorización para el desarrollo de la investigación se realizó siguiendo los protocolos éticos. En primer lugar, se gestionó el permiso con la autoridad de la institución, solicitando directamente por escrito a la dirección (Anexo 1). Luego se realizó una reunión informativa con las docentes a quienes se socializó el protocolo del trabajo de titulación y, una vez terminada esta reunión, las docentes firmaron el consentimiento informado (ver anexo 2), en el cual se explica el objetivo de la investigación, la utilidad de la misma, se deja claramente explicado que la participación es completamente voluntaria y que bajo ninguna circunstancia los datos personales de las docentes serán visibles, siendo protegidos por el principio de confidencialidad.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones a las que llega este trabajo de titulación, las mismas que se han organizado siguiendo el planteamiento de los objetivos específicos.

La educación inclusiva tiene por finalidad atender de forma integral a niños y niñas con necesidades educativas especiales o que presenten riesgo de exclusión social, en un entorno educativo equilibrado, en el que los docentes tienen el deber de identificar y reducir las barreras que impiden alcanzar los objetivos educativos y pedagógicos de manera significativa en los alumnos. Las competencias docentes toman destacada importancia para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva, donde el docente debe ser capaz de resolver las diferentes situaciones con creatividad, innovación y pensamiento estratégico.

Las competencias docentes inclusivas más importantes para el nivel inicial encontradas en la revisión bibliográfica fueron: equidad dentro del aula de clases, calidad del proceso enseñanza–aprendizaje, apoyo a todo el alumnado, trabajo en equipo, organización del aula, identificación y eliminación de barreras, abordaje de los niños que presentan mayor riesgo de exclusión y el desarrollo profesional y personal.

En cuanto a las prácticas y competencias inclusivas de los docentes de educación inicial, es preciso destacar que, tanto las docentes del CDI Ciudad de Cuenca como de la Institución Educativa Joel Monroy, reconocen que es necesario atender los casos de necesidad de inclusión mediante el empleo de estrategias adecuadas para cada uno de ellos.

Por otra parte, se encontró que las docentes de las instituciones educativas flexibilizan los contenidos, adaptándolos a las necesidades educativas de los niños del nivel inicial, pero con diferencias entre las instituciones. En la Institución Joel Monroy, la estructura jerárquica es más rígida, lo que impide que la participación sea menos democrática y el nivel de decisión de las docentes se vea reducido o anulado; asimismo, las restricciones jerárquicas sobre las docentes de esta institución impiden que se ejerza un apoyo

al alumnado óptimo, por lo que esta competencia y el trabajo en equipo no se cumple a cabalidad. Por otra parte, en el CDI Ciudad de Cuenca se realiza un abordaje de los casos de NEE de manera más democrática e inmediata, al permitirse a las docentes participar abiertamente en la búsqueda de soluciones y estrategias sobre estos casos.

En casos de riesgo de exclusión social se realiza un abordaje para conocer a fondo la situación y se adaptan las estrategias educativas para transmitir los contenidos educativos a los niños y niñas promoviendo su desarrollo psicomotor y social. Asimismo, en los casos de alumnos con discapacidades se analiza el tipo de discapacidad y se establece un vínculo con la familia para abordar las necesidades educativas de una forma integral, en la que, inclusive, pueden intervenir otros profesionales o especialistas si así lo ameritara el caso, con el fin de reducir la posibilidad de exclusión. No obstante, la competencia docente del abordaje de los niños que presentan mayor riesgo de exclusión es inconsistente entre las escuelas; siendo preciso estandarizar los procedimientos para este abordaje y mejorar la capacidad de detección, así como mejorar las estrategias de atención.

Al indagarse sobre la importancia de las competencias inclusivas para la atención a la diversidad en educación inicial se encontró unanimidad entre las profesoras que participaron en la investigación, dado que indicaron que las competencias docentes inclusivas son necesarias para atender apropiadamente la diversidad, identificar las NEE en los alumnos, establecer lazos con las familias de los niños con riesgo de exclusión y establecer estrategias educativas y pedagógicas adecuadas a las diferentes situaciones para aumentar la equidad. No obstante, se encontraron diferencias entre los estilos de abordaje de los casos de NEE, particularmente relacionadas con el grado de autonomía que las instituciones permiten a las docentes, así como en disparidad en los niveles de conocimiento acerca de las competencias docentes inclusivas.

Se evidencia escasa capacitación de los docentes en temas relacionados con el desarrollo y aplicación de competencias inclusivas, lo cual puede ser consecuencia de la falta de aplicación de estrategias inclusivas en estas escuelas. Las docentes de educación inicial consideran que deben mantenerse en permanente

formación y capacitación en competencias docentes inclusivas; sin embargo, se enfatiza que las autoridades del sistema educativo no proporcionan los medios ni ofrecen este tipo de capacitación, lo que implica una dificultad en la actualización sobre educación inclusiva. Los resultados obtenidos permitieron observar la heterogeneidad entre los criterios de las docentes respecto a las competencias inclusivas, lo cual representa un inconveniente o debilidad a nivel de atención óptima que puede brindar la institución e incluso como sistema educativo, siendo necesaria la estandarización u homogeneización de los conocimientos y criterios de educación inclusiva para atender la diversidad y las NEE.

Recomendaciones

De acuerdo con las conclusiones presentadas, se proponen las siguientes recomendaciones.

1. La elaboración de una guía teórica–práctica acerca de las competencias docentes inclusivas y socializarlo entre las docentes, con lo cual se pueden unificar criterios y mejorar el abordaje de las necesidades educativas especiales con base en los aportes de los autores más relevantes del tema, tales como Ainscow, Booth, Parrilla, Fernández-Batanero, entre otros.
2. Realizar valoraciones a los alumnos del nivel inicial con la finalidad de identificar sus estilos de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales. Este proceso permitirá planificar de una manera personalizada e individualizada.
3. Coordinar capacitaciones constantes al personal docente ya que estos procesos de actualización permitirán desarrollar competencias inclusivas en la práctica docente para abordar óptimamente las diversas situaciones o casos de niños con NEE.
4. Proponer en la formación inicial docente que las instituciones de educación superior incluyan en la malla curricular la formación en competencias docentes inclusivas, ya que permite avanzar de mejor manera hacia una educación inclusiva y de equidad. Aquí, es preciso también, que los programas educativos de las universidades que forman docentes provean de herramientas pedagógicas influenciadas por las competencias docentes inclusivas, con el fin de aumentar la

creatividad del docente en el abordaje de las necesidades educativas especiales y genere soluciones eficaces dentro del aula.

5. Realizar de estudios en otras escuelas de nivel inicial con la aplicación de otras metodologías como la observación directa y la historia personal, con lo que es posible enriquecer el conocimiento ofrecido por las investigaciones como la presente, con el objeto de profundizar en las carencias de la formación docente y el abordaje de los casos de necesidades educativas especiales.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusion education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121928002.pdf>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 1(1), 1-17.
<https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/29980637/POST-PEER-REVIEW-PUBLISHERS.PDF>
- Baguisa, L., & Ang-Manaig, K. (2019). Knowledge, Skills and Attitudes of Teachers on Inclusive Education and Academic Performance of Children with Special Needs. *PEOPLE: International Journal of Social Science*, 4(3), 1409-1425.
<https://grdspublishing.org/index.php/people/article/download/1779/2955/>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Colmenar.
- Barrios de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.



- Begum, A. (2017). Inclusive Education: Issues and Challenges. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(35), 6563-6571. <http://oaji.net/articles/2017/1174-1512380400.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO - CSIE.
http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion, developing learning and participation in schools* (p. 106). CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5124820.pdf>
- Cabrera, J. M., Cale, J. P., & Cabrera, E. L. (2019). La inclusión en el aula en escuelas con alto rendimiento escolar: Estudio de caso en escuelas de la provincia de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40(44), 3-24. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n44/a19v40n44p03.pdf>
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: Una visión de futuro. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 15(2), 1-33. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44738605002.pdf>
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez S, A. K., & Romero, J. (2015). El proceso de inclusión social desde la socioformación: Análisis de concepciones sobre discapacidad y necesidades Educativas Especiales. *Paradigma*, 36(2), 49-73.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1011-22512015000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es



- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz-Posada, L. E., & Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24, 43-60. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Domínguez-Jara, A. (2017). Dificultades y desafíos en la educación de niños y adolescentes con discapacidad. *CASUS*, 2(3), 185-189.
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J. J., Izquierdo, T., López, J. I., Orcajada, N., & Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: La educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102112.pdf>
- Fajardo Pascagaza, E. (2018). Equidad y calidad educativa en América Latina: Responsabilidades, logros, desafíos e inclusión. *CEDOTIC*, 3(1), 6-31.

- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, *XLI* (2)(162), 9-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/604/60425033001.pdf>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, *15*(2), 82-99.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Figuroa Ángel, M. X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C., & Velázquez León, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, *13*(1), 13-26. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v13n1/1794-9998-dpp-13-01-00013.pdf>
- García-González, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(2), 149-167.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gómez Díaz de León, C., & León de la Garza, E. A. (2014). Método comparativo. En *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 223-251). Tirant Humanidades.
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, *81*(184), 158-163.
<https://www.redalyc.org/pdf/496/49630405022.pdf>

- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS, Segunda Época*(44), 165-179.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
- Gutiérrez Castro, D. T. (2018). *Percepción y actitudes de docentes de educación inicial frente a la inclusión educativa* [Tesis]. Universidad de Cuenca.
- Gutiérrez Duarte, S. A., & Ruiz León, M. (2019). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *REDIECH, 9*(17), 33-51.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200033&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica, 2*(1), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición). McGRAW-HILL.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ra ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta Edición). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hujala, E. (2008). The Development of Early Childhood Education as an Academic Discipline in Finland. *Nordisk Barnehageforskning, 1*(1), 17-23.
- Iño Daza, W. G. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: La historia oral como método. *Voces de la Educación, 3*(6), 93-110.
- Jofré Araya, G. J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media en Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados* [Tesis Doctoral, Universidad

Autónoma de Barcelona].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5064/gjja1de2.pdf?sequence=1>

Kramarenko, I. (2015). Development of Educational and Social Inclusion in Conditions of Social Transformation of Ukraine. *TILTAI*, 3, 83-90.

Kusuma, A., & Ramadevi, K. (2013). Inclusive Education-Teacher Competencies. *Shanlax International Journal of Education*, 1(3), 24-40.

http://www.shanlaxjournals.in/pdf/EDN/V1N3/EDN_V1_N3_003.pdf

Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Play and Inclusive Education: Greek Teachers' Attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.1243040>

Lundqvist, J., Westling, M. A., & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124-139. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108041>

Manrique Leiva, G., Marcano, N., & Aular de Durán, J. (2017). Las competencias profesionales del docente de la etapa preescolar del nivel de educación inicial. *Omnia*, 23(2), 7-21.

<https://www.redalyc.org/pdf/737/73754834002.pdf>

Mantilla Proaño, N. M. (2019). *Inclusión educativa para niños y niñas de edad preescolar con capacidades especiales diferentes* [Tesis de Maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar.

Mehta, A., & Panju, N. (2018). Teaching Competencies in Inclusive Classroom. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 6(8), 131-136.

<http://oaji.net/articles/2017/488-1537502980.pdf>



- Moghtadaie, L., & Taji, M. (2018). Explaining the requirements for teacher's development based on professional competencies approach. *Educational Research and Reviews*, 13(14), 564-569. <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3583>
- Moreno Ruiz, M. (2019). Una integración e inclusión en el ámbito social y escolar mediante las TIC. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 125-132.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(1), 127-157.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pérez-Pérez, C., & Pérez-Francés, I. (2017). Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: Retos del futuro inmediato. *EDETANIA*, 51, 69-82.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Rabi, N. M., & Zulkefli, M. Y. (2018). Mainstream Teachers' Competency Requirement for Inclusive Education Program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11), 1779-1791.
- Ramírez Monsalve, E. (2009). La investigación educativa. *Comunicación Cultura y Política*, 1(1), 23-37.
- Rivas Tovar, L. A. (2015). Capítulo 6. La definición de variables o categorías de análisis. En *Cómo hacer una tesis* (Tercera Edición).

- Rodríguez Jiménez, C., Navas-Parejo, M. R., Santos Villalba, M. J., & Fernández Campoy, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, 3, 39-59. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13, 71-78. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf>
- Salinas Meruane, P. (2013). La entrevista en profundidad una estrategia de comprensión del discurso minero en el norte de Chile. En *Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* (pp. 543-562). Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Schatz, F., & Welle, K. (2016). Qualitative Comparative Analysis: A Valuable Approach to Add to the Evaluator's Toolbox? Lessons from Recent Applications. *Institute of Development Studies*, 13, 1-8. https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/CDI_PP13.pdf
- Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. *Cultura, International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. <https://doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-142. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>



- Spratt, J., & Florian, L. (2013). Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: From university based course to classroom action. *Revista de Investigación En Educación, 11*(3), 133-140.
- Sukumaran, S., Loveridge, J., & Green, V. A. (2015). Inclusion in Malaysian integrated preschools. *International Journal of Inclusive Education, 19*(8), 821-844.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981229>
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: Diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *KAIROS. Revista de temas sociales, 15*(27), 1-12.
- Tyagi, G. (2016). Role of Teacher in Inclusive Education. *International Journal of Education and Applied Research, 6*(1), 115-116.
<https://pdfs.semanticscholar.org/b4a0/5cdd27580bc99f94d3587f7efd85933ed7f8.pdf>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro* (Documento de Referencia ED/BIE/CONFINTED 48/3; p. 37). Organización de las Naciones Unidas.
- Wen Chong, P. (2010). Comparative Analysis of Special Education Teacher Training in France and Norway: How effective, areas taught and recommendation for improvement. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 1*, 87-95.
- Zambrano-Mendieta, J. E., & Dueñas-Zambrano, K. I. (2016). La articulación entre teoría, objetivos y metodología en la investigación social. *Dominio de las Ciencias, 2*(núm. esp.), 163-174.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/viewFile/302/359>

ANEXOS

Anexo 1: Permiso de solicitud de realización del estudio en los establecimientos educativos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en: Educación Inclusiva

SOLICITUD DE PERMISO A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Estimado/a director/a:

Me dirijo a usted en la oportunidad de solicitar sus buenos oficios y permitir la participación de su institución educativa en el **“Estudio comparativo de la caracterización de las competencias inclusivas del profesorado de educación inicial en el centro educativo CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy de Cuenca en el período 2019-2020.”**, desarrollado por la Lic. María Elisa Arichavala Delgado, CI: 0104352638, como requisito para obtener el grado de Maestría en la Universidad Nacional de Educación.

El estudio prevé la aplicación de dos instrumentos en su metodología de investigación: entrevistas de profundidad con cada docente de educación inicial y grupos focales con las docentes de cada institución. La finalidad es obtener información de valor para comparar la aplicación de las competencias docentes inclusivas en el nivel inicial. La participación de cada docente tiene un carácter confidencial y los resultados obtenidos permitirán obtener un diagnóstico de la situación, a partir de la caracterización de los hallazgos.

Con base en lo presentado, yo _____, director/a de la institución educativa _____ acepto la participación en la investigación **“Estudio comparativo de la caracterización de las competencias inclusivas del profesorado de educación inicial en el centro educativo CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy de Cuenca en el período 2019-2020.”**, desarrollado por la Lic. María Elisa Arichavala Delgado.

En, Cuenca, a los ____ días del mes de _____ de 2020.

Firma

C.I.:

Anexo 2: Consentimiento informado para las docentes



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en: Educación Inclusiva

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

Título de la investigación: “Estudio comparativo de la caracterización de las competencias inclusivas del profesorado de educación inicial en el centro educativo CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy de Cuenca en el período 2019-2020.”

Con este documento se le está informando lo siguiente:

- Se solicita su participación en el estudio.
- Usted no está obligado a participar en el trabajo de investigación.
- Si dice que sí, puede dejar de participar en cualquier momento.
- Por favor, tome todo el tiempo que necesite para decidir.

El objetivo general del estudio es Caracterizar las competencias inclusivas de los docentes los centros educativos de la ciudad de Cuenca CDI “Ciudad de Cuenca” y la Institución Educativa “Joel Monroy”.

La investigación se desarrolla bajo la responsabilidad de la Lic. María Elisa Arichavala Delgado, CI: 0104352638, como requisito para obtener el grado de Maestría en la Universidad Nacional de Educación.

¿Para qué se firma este documento?: Lo firma para poder participar en el estudio.

Toda la información de identificación estará protegida durante el desarrollo del estudio y su publicación, por lo que en ningún momento podrá identificarse a la persona que responde.

El estudio comprende la aplicación de dos instrumentos: entrevista de profundidad y grupo focal; por lo que, si acepta su participación, se le solicitará información en ambas sesiones de trabajo.

Con base en lo expuesto anteriormente:



Yo _____, C.I.: _____ declaro que se me ha explicado que mi participación en el “Estudio comparativo de la caracterización de las competencias inclusivas del profesorado de educación inicial en el centro educativo CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy de Cuenca en el período 2019-2020”, consistirá en responder una entrevista y participar en un grupo focal que pretenden aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista y el grupo focal sean grabados en formato de audio y video a través de la plataforma Zoom, para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso la docente PhD. María Dolores Pesantez Palacios, quien guía la investigación. Asimismo, declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

La investigadora responsable del estudio, María Elisa Arichavala Delgado, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Los resultados del trabajo de investigación se presentarán de manera global y podrán ser utilizados en la publicación del mismo, así como en ponencias de investigaciones académicas.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado/a de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte de la Memoria de Título de las investigadoras. He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Cuenca, a los ____ días del mes de _____ de 2020.

Firma de docente participante

C.I.:

María Elisa Arichavala Delgado

CI: 0104352638

Investigadora responsable del estudio

Anexo 3: Cuestionario 1 del “Index for Inclusion” de Booth y Ainscow

MARCO DE PLANIFICACIÓN Y CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO 1. INDICADORES

Por favor, marque las casillas que describa mejor su implicación con el centro escolar:

Docente
 Ayudante de Aula/profesor de apoyo
 Asistente
 Directivo
 Niño o joven
 padre/tutor
 otro miembro del equipo (especificar) _____

De 1 a 5
 1. No lo sé
 2. No lo sé
 3. No lo sé
 4. No lo sé
 5. No lo sé

Por favor, marque la casilla que mejor defina su opinión

Dimensión A - Creando culturas inclusivas						
A1. Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.				
	2	El equipo educativo coopera entre sí.				
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente.				
	4	El Equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.				
	5	El equipo educativo y los padres/tutores colaboraran.				
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.				
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.				
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.				
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género				
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.				
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.				
A2. Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.				
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.				
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.				
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.				
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes.				
	6	Los estudiantes son valorados por igual.				
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.				
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.				
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.				
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.				
Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas						
B1. Desarrollando un centro escolar para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.				
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.				
	3	Los nombramientos y los ascensos son justos.				
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.				
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.				
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.				
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.				
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.				
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.				
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.				
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.				
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.				
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.				

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión ►

		De acuerdo	No de acuerdo ni en absoluto	En desacuerdo	Nunca más información
B2: Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.			
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.			
	3	El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar			
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores			
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.			
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.			
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.			
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.			
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").			
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas					
C1: Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.			
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.			
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.			
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.			
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo			
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.			
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.			
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.			
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.			
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.			
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.			
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.			
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.			
C2: Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.			
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.			
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.			
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.			
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.			
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.			
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.			
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.			
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.			
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.			
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.			
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.			
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.			
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.			

Éstas son las tres cosas que más me gustan de este centro escolar:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Éstas son las tres cosas que más me gustaría cambiar de este centro escolar:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Anexo 4: Guion de preguntas generadoras básicas de la entrevista de profundidad

Guion de preguntas generadoras básicas de la entrevista de profundidad

1. ¿Describa cómo es el proceso de inicio de las actividades diarias en la escuela? Por favor, relate lo que se hace desde antes de recibir a los niños hasta el inicio de las actividades escolares del día.
2. Cuando un docente experimenta algún tipo de dificultad en el aula, ¿busca ayuda con la dirección o se reúne con otros docentes para encontrar una solución? Explique el proceso.
3. ¿Cómo ha percibido la relación entre los alumnos? ¿Existe un código de respeto dentro de la institución educativa?
4. En términos de cooperación en todos los niveles de la comunidad educativa, ¿Cómo describiría las relaciones de cooperación? ¿Cómo participan cooperativamente docentes, directivos y padres de familia? ¿Cómo es la vinculación entre la experiencia educativa y la vida de los estudiantes en el hogar?
5. ¿De qué manera el centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos entre los alumnos, incluyendo el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos, el medio ambiente, la valoración igualitaria de todos y la convivencia evitando el Bullying?
6. ¿Cuáles actividades caracterizan el desarrollo participativo entre los docentes del centro escolar? Por otra parte, ¿cómo se promueve la integración del personal en las actividades del centro escolar y su organización para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes?
7. ¿De qué manera se aborda el apoyo a la diversidad entre los docentes y cómo es la interacción de la dirección de la institución en cuanto al desarrollo curricular de los docentes en materia de educación inclusiva?
8. ¿En qué forma el centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión?
9. ¿Qué barreras cree usted que existen para la asistencia de los niños al centro escolar?
10. ¿Cómo es la integración entre las competencias docentes inclusivas y las habilidades que deben aprehender los alumnos respecto a la producción y consumo de alimentos, importancia del agua, la vida comunitaria, la salud y las relaciones interpersonales?
11. ¿Cómo se realizan los ajustes de las actividades de aprendizaje cuando se tienen niños o niñas con condiciones especiales o de inclusión? ¿El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración?

Anexo 5: Guía metodológica para el desarrollo del grupo focal

GUÍA METODOLÓGICA PARA EL GRUPO FOCAL

- **OBJETIVO:** Determinar las percepciones de las docentes acerca de las competencias inclusivas para la atención a la diversidad.
- **HERRAMIENTA:** Entrevista grupal a partir de un guion. Se empleará la técnica del Grupo Focal, de acuerdo con el desarrollo metodológico presentado por Hernández-Sampieri *et al.* (2014).

La reunión se llevará a cabo a distancia, con el uso del software para reuniones ZOOM; en caso de presentarse algún problema técnico, se recurrirá a la aplicación MEET de Google – Gmail.

- **UNIDAD DE ANÁLISIS:** Docentes de educación inicial del Centro Educativo CEI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Joel Monroy de Cuenca.
- **PARTICIPANTES:** Puesto que el estudio es de tipo comparativo, participará un total de 12 docentes; correspondientes a 6 docentes en cada colegio:
 - Centro Educativo CDI “Ciudad de Cuenca”: 6 docentes
 - Institución Educativa “Joel Monroy”: 6 docentes
- **MODERADORA:** investigadora (María Elisa Arichavala).
- **RECOLECCIÓN DE DATOS:** los datos serán recopilados mediante la grabación en audio y video de la reunión a través del software Zoom, así como también con la toma de notas durante la realización de la reunión.
- **DURACIÓN:** La reunión tendrá una duración de 90 a 120 minutos en cada reunión.
- **RESUMEN:**

Centro Educativo CDI “Ciudad de Cuenca”	Institución Educativa “Joel Monroy”
6 docentes	6 docentes
17/6/2020	19/6/2020
7:00 p.m.	7:00 p.m.
90 a 120 min.	90 a 120 min.

PREGUNTAS GENERADORAS PARA EL GRUPO FOCAL

Guion de preguntas:

1. ¿Cuál es la importancia de la educación inclusiva en la educación inicial?
2. ¿Cuáles son las competencias que un docente debe aplicar para garantizar una atención a la diversidad?
3. ¿Cuáles son las barreras que obstaculizan o dificultan el desarrollo de una educación inclusiva?
4. ¿Cuáles son los facilitadores y las estrategias que potencian y favorecen el desarrollo de la escuela inclusiva?
5. ¿Por qué se deben ajustar las estrategias docentes de educación inclusiva para el nivel Inicial?
6. En función de situaciones de emergencia pública, como el confinamiento por el COVID-19, ¿qué aspectos del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) contribuyen al aprendizaje significativo en la educación a distancia con los alumnos de educación inicial? Y, ¿qué debería mejorarse en la utilización de medios digitales para poner en práctica las competencias docentes inclusivas? ¿Cuáles son las barreras que surgen por el uso de medios digitales para impartir clases a niños de educación inicial?
7. Al levantarse la situación de emergencia por el COVID-19, ¿qué planteamientos realizaría usted para la implementación del uso de herramientas de tecnologías de la información que mejoren las competencias docentes inclusivas?
8. ¿Por qué las competencias docentes inclusivas favorecen a la atención a la diversidad?
9. ¿Qué aspectos contribuyen a que se garantice la atención de la diversidad en el aula de clases de la Educación Inicial?
10. ¿Cuáles son los elementos fundamentales para garantizar la atención a la diversidad?
11. ¿A su criterio, cuáles deben ser las competencias que un docente debe conocer y aplicar en su práctica docente en el marco de la atención a la diversidad?

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

María Elisa Arichavala Delgado, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Estudio comparativo de la caracterización de las competencias inclusivas del profesorado de educación inicial en el centro educativo CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Juan Monroy de Cuenca en el período 2019-2020", 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, 13 de enero de 2021



María Elisa Arichavala
C.I: 0104352638

Cláusula de Propiedad Intelectual

María Elisa Arichavala Delgado, autora del trabajo de titulación "Estudio comparativo de la caracterización de las competencias inclusivas del profesorado de educación inicial en el centro educativo CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Juan Monroy de Cuenca en el período 2019-2020", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 13 de enero de 2021



María Elisa Arichavala Delgado
C.I: 0104352638

Certificado del Tutor

Yo, María Dolores Pesántez Palacios, tutora del trabajo de titulación denominado “Estudio comparativo de la caracterización de las competencias inclusivas del profesorado de educación inicial en el centro educativo CDI Ciudad de Cuenca y la Institución Educativa Juan Monroy de Cuenca en el período 2019-2020.” perteneciente a la estudiante: María Elisa Arichavala Delgado , con C.I 0104352638. 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 4% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Cuenca, 13 enero del 2021



Firmado digitalmente por:
**MARIA DOLORES
PESANTEZ
PALACIOS**

María Dolores Pesántez Palacios

C.I: 0102131893

