



Universidad
Casa Grande



Facultad de
Ecología Humana,
Educación y Desarrollo

UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

VALORACIÓN DEL CAMBIO DE LA ENSEÑANZA INCIDENTAL DE TRES MAESTRAS DE EDUCACIÓN INICIAL DE ESCUELAS PARTICULARES ORDINARIAS DE GUAYAQUIL TRAS UNA JORNADA DE FORMACIÓN

Elaborado por:

MARÍA PATRICIA MENDOZA ZAMBRANO

GRADO

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

Licenciado en Educación Inicial, con mención en Educación Especial

Guayaquil – Ecuador

Noviembre 2019



Universidad
Casa Grande



Facultad de
Ecología Humana,
Educación y Desarrollo

UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

VALORACIÓN DEL CAMBIO DE LA ENSEÑANZA INCIDENTAL DE TRES MAESTRAS DE EDUCACIÓN INICIAL DE ESCUELAS PARTICULARES ORDINARIAS DE GUAYAQUIL TRAS UNA JORNADA DE FORMACIÓN

Elaborado por:

MARÍA PATRICIA MENDOZA ZAMBRANO

GRADO

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

Licenciado en Educación Inicial, con mención en Educación Especial

DOCENTE INVESTIGADOR

Marcela Frugone

CO-INVESTIGADOR

Fresia Rodríguez

Guayaquil, Ecuador

Noviembre 2019

Resumen

El presente estudio es de enfoque mixto y se realizó con tres maestras de niños de 3 a 6 años de escuelas particulares ordinarias de Guayaquil. A través del cual se buscó identificar el cambio que se puede presentar en la práctica de la enseñanza incidental de las docentes, cada una con una niña con necesidades educativas especiales, a partir de una capacitación enfocada en promover el uso de esta estrategia educativa. Mediante observaciones y análisis del uso de la enseñanza incidental de las maestras, antes y después de la capacitación, se obtuvo que la formación generó un cambio positivo y un aumento en la práctica de la enseñanza incidental. Además, se recolectaron las percepciones de las docentes entorno a la formación y su incidencia, referente a lo cual se obtuvieron resultados positivos del impacto de la capacitación.

Palabras Claves: enseñanza incidental (E.I), formación docente, capacitación, inclusión educativa, implicación, necesidades educativas especiales (NEE).

Abstract

This mixed methods research, conducted with three teachers of children from 3 to 6 years of ordinary private schools from Guayaquil, seeking to identify the change that can be presented in the incidental teaching practice of the teachers with a focused training to promote the use of this educational strategy to girls with special educational needs. The result after observations and analyses of the use of incidental teaching of the teachers, before and after the training, was that the training generated a positive change and an increase in the practice of incidental teaching. In addition, the collection of teacher perception about the formation and its incidence showed an overall positive result in the impact of this training.

Key words: incidental teaching, teacher training, educational inclusion, engagement, special educational needs.

Índice

Introducción.....	7
Revisión de la literatura	11
Desarrollo infantil	11
Inclusión educativa.....	14
Implicación	17
Enseñanza incidental	21
Formación docente hacia la inclusión educativa.....	25
Estado del arte.....	29
Objetivos	32
Objetivo General	32
Objetivos Específicos	32
Preguntas de investigación.....	32
Metodología.....	33
Descripción general	33
Diseño metodológico.....	34
Conceptualización y operacionalización de la variable.....	35
Muestra y acceso	36
Principios éticos	40
Descripción del lugar y temporalidad.....	40
Instrumentos y técnicas	41
Plan de trabajo de campo	44
Procedimiento de análisis de datos.....	48
Resultados	51
Resultados cuantitativos	51
Resultados cualitativos	55
Efectividad de la formación docente	55
Experiencias en inclusión.....	58
Auto-competencia percibida.....	61
Expectativas de la formación docente.....	63
Validez social	64
Replicabilidad.....	65
Discusión de resultados.....	66

Conclusiones:.....	71
Recomendaciones:	74
Bibliografía:.....	76
Anexos.....	¡Error! Marcador no definido.

Índice de tablas

Tabla 1. Variable, conceptualización y operacionalización	35
Tabla 2. Escuelas participantes.....	37
Tabla 3. Maestras participantes	38
Tabla 4. Niños participantes	39
Tabla 5. Instrumento específico de recogida de datos	43
Tabla 6. Estadísticos Descriptivos del Porcentaje y Duración de Enseñanza Incidental Pre y Post Formación por Maestra.....	52
Tabla 7. Estadísticos Descriptivos y Resultados de Prueba de Signos de Wilcoxon Para el Porcentaje y Duración de Enseñanza Incidental Pre y Post Formación	54

Índice de figuras

Figura 1. Cronograma detallado del plan de trabajo.....	47
Figura 2. Codificación de la enseñanza incidental en una grabación	49

Nota Introductoria

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

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

1.- Nivel de implicación de un niño y dos niñas con discapacidad en las diferentes rutinas del aula de educación infantil según la escala STARE. Estudio descriptivo cuantitativo.

2.- Valoración de la implicación de los niños y niñas desde tres perspectivas maestras, padre/madre y la implicación observada en las rutinas. Estudio descriptivo cuantitativo.

3.- Valoración del cambio de la enseñanza incidental de los maestros tras una jornada de formación [línea Base 1 (antes de la formación) vs. Intervención 1 (Después de la Intervención)]. Estudio cuasiexperimental mixto.

4.- Mejoramiento de la implicación de un niño y dos niñas con discapacidad tras una intervención con enseñanza incidental. Análisis del Estudio de Caso Único.

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

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

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

Introducción

Dentro del contexto ecuatoriano existen leyes que establecen los derechos de las personas con discapacidad. En la Constitución de la República del Ecuador del 2008, se decreta según el artículo 47 numeral 7, que los ciudadanos con discapacidad tienen derecho a: “Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular”.

En el marco legal nacional, está claramente decretado el derecho de las personas con discapacidad a oportunidades de educación con un trato oportuno de acuerdo al individuo. Dentro de la Ley Orgánica de Discapacidades del 2012, artículo 28, se establece que “La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos [...]”. Estas leyes respaldan los derechos de los ciudadanos con discapacidad en el ámbito de la educación y sus oportunidades en el mismo; sin embargo, el mencionado marco legal, no garantiza el cumplimiento de prácticas inclusivas en la vida cotidiana.

En la última década, debido a las leyes y normativas, las instituciones educativas han tenido la obligación de recibir a niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, en beneficio al desarrollo de ellos. Mas, para que pueda existir un óptimo proceso de inclusión educativa, se deben de considerar varios aspectos, entre ellos el factor económico, de infraestructura, curricular y sobre todo el recurso humano. Es decir, existe un marco de leyes y normativas a nivel nacional, en torno a las personas con discapacidad y su derecho a la educación, pero, no se da la formación necesaria para que el proceso de inclusión se puede llevar a cabo (Lugmaña, 2017).

De acuerdo con Valenzuela, Guillén & Campa (2014), la inclusión educativa se define como el proceso mediante el cual se brinda educación a todos los niños y niñas, y se responde ante la heterogeneidad de los mismos, sin importar sus dificultades o discapacidades. Los autores establecen que, dentro del mencionado proceso inclusivo, se debe de considerar la igualdad de oportunidades para todos, así como también brindar herramientas a cada niño de acuerdo a sus características, y lograr que todos aprendan juntos y consigan objetivos de aprendizaje significativos, de acuerdo a sus potencialidades. Inclusión es aprender de la diversidad, de las características únicas de cada individuo, convirtiendo esto en un recurso útil, y no en una desventaja (Díaz-Posada & Rodríguez-Burgos, 2016).

Los docentes, aunque no son los únicos responsables, sí son parte de los actores primordiales para poder llegar a un adecuado proceso de inclusión educativa, y su accionar podrá generar grandes avances en el proceso, o lo contrario. Es por esto, que es imprescindible la formación de los maestros en el ámbito de la inclusión. Así pues, se les debe brindar las herramientas necesarias y las oportunidades de adquisición de conocimientos, que son fundamentales para poder llevar una buena práctica en ello (Enriquez & Fárez, 2018).

En el ámbito nacional, existen algunas investigaciones acerca del proceso de inclusión educativa implementado en las instituciones del país (Lugmaña, 2017; Enriquez & Fárez, 2018; Simbaña, 2017; Zea & Ortega, 2016). Estos estudios manifiestan un claro problema: las prácticas inadecuadas en inclusión educativa debido a la escasez de formación docente en inclusión, y la falta de herramientas, estrategias, actividades, para que las maestras pongan en práctica y favorezcan a la inclusión educativa en las instituciones. Este es un problema que se puede evidenciar en distintos entornos educativos y ante el cual se deben de tomar acciones para la mejora de los procesos de inclusión en la educación. Ya que, como establece Luque

(2016), la formación docente es un elemento fundamental para llegar al desarrollo de óptimas prácticas inclusivas.

Otro de los factores principales para la inclusión educativa es la participación de los niños con NEE dentro de los entornos naturales o cotidianos de los mismos (Snyder et al., 2015). Ante lo cual, se plantea el uso de estrategias, por parte de los docentes, que permitan “abordar las metas individualizadas de los niños con discapacidades en el contexto de las actividades diarias [...]” (Casey & McWilliam, 2008, p.253). Es recomendable que los objetivos de los niños que son parte del proceso inclusivo, sean considerados dentro del marco de las rutinas cotidianas y entornos escolares. Es por esto que los autores plantean la estrategia de enseñanza incidental para el trabajo educativo con niños con discapacidad, como una gran manera de alcanzar un adecuado proceso de educación y óptimas situaciones de enseñanza – aprendizaje (Casey & McWilliam, 2008).

A pesar de que dentro del contexto investigativo nacional existen algunos estudios sobre la inclusión educativa (Lugmaña, 2017; Enriquez & Fárez, 2018; Simbaña, 2017; Zea & Ortega, 2016), aún no se presentan investigaciones que planteen a la enseñanza incidental como estrategia para trabajar en el ámbito de inclusión. Internacionalmente, existen algunos estudios sobre esta herramienta educativa, cómo implementarla y el impacto que llega a tener en el desempeño de los niños (Hart & Risley, 1975; Casey, McWilliam & Sims, 2012; Hart & Risley, 1978; Casey & McWilliam, 2008).

Como lo establecen Hart & Risley (1975) la enseñanza incidental se usaba mayormente para desarrollar el área del lenguaje en los alumnos. Sin embargo, en la actualidad, existen estudios que muestran un efecto positivo en el uso de enseñanza incidental en el trabajo a favor de la inclusión de niños con discapacidad (Casey & McWilliam, 2008; Casey et al.,

2012). Es por esto que existe una gran necesidad en el contexto ecuatoriano al no presentar, dentro del país, investigaciones acerca de esta estrategia educativa.

El presente trabajo investigativo forma parte de un estudio de caso único en el marco de proyecto semilleros de la Universidad Casa Grande en conjunto con la Universidad Católica de Valencia en España. De dicho trabajo se desprenden algunas variables que abren paso a distintos trabajos de investigación. Por lo que el presente documento se va a enfocar en establecer el cambio en la práctica de enseñanza incidental de tres maestras de educación inicial de escuelas particulares ordinarias de Guayaquil, tras una jornada de formación, lo que constituye la intervención ejecutada en el marco del Estudio de Caso Único. Por ende, dentro de este estudio se investiga acerca del impacto que produce la formación docente en enseñanza incidental, en las prácticas de las maestras entorno a esta estrategia educativa.

Al identificar la problemática de escasez de formación docente sobre inclusión y de falta de estudios sobre enseñanza incidental en el Ecuador, se considera necesaria la iniciativa de investigación para aportar conocimientos sobre este tema. Para lo cual, se desarrolló un proceso de capacitación de cuatro horas, con una retroalimentación por parte de la capacitadora. Dicha formación se trabajó con tres maestras de educación inicial regular, que tienen estudiantes de 3 a 6 años con NEE en proceso de inclusión. Se estableció una línea de base previa a la formación y una de intervención posterior a la misma, para comprobar si surge un cambio en sus prácticas de docencia, con las alumnas con NEE escogidas para participar en el presente estudio; para lo que se sostiene un enfoque específico en el ejercicio de la enseñanza incidental por parte de las maestras.

Para recoger datos sobre la perspectiva de las maestras, se realizó una entrevista inicial a cada maestra, previo a la capacitación, y se elaboró un grupo focal con las mismas, posterior a la formación, para poder recolectar datos acerca de sus percepciones y testimonios de cómo

aportó la intervención realizada, en su desempeño profesional. De manera que se logra comparar un antes y un después en los pensamientos y apreciaciones de las educadoras participantes de este estudio.

Revisión de la literatura

Desarrollo infantil

El desarrollo humano se basa en el desempeño de la persona a través de su ciclo de vida con enfoques en varios aspectos, entre ellos el factor de la salud y de los derechos humanos. Otros de estos factores influyentes en el desarrollo humano son la obtención de conocimientos y experiencias, así como también la accesibilidad a los medios que permitan tener un estilo de vida decente. El desarrollo humano contempla también facultades como la libertad, el sentirse útil para la sociedad, y la autoestima (Amar, Abello & Tirado, 2004).

Delval (2008) considera que el contexto social es una necesidad para todo ser que, desde sus primeros momentos de vida, requiere de otros individuos para poder sobrevivir. Es así, como el ser humano forma relaciones con otras personas de manera constante, desde el momento de su nacimiento. Lo cual se convierte en el motivo por el cual el ámbito social de cada persona es fundamental para definir su desarrollo en todo aspecto.

Arce (2015) establece varios elementos claves para poder evidenciar el desarrollo en el periodo de la infancia. Entre ellos se destacan el factor físico y las áreas de desarrollo motriz y emocional de cada niño. Las cuales se presentan como cambios importantes y de gran consideración, para lograr identificar una evolución en ellos. Además, este autor también distingue el hecho de que los niños son seres vulnerables y dependientes, esto se involucra directamente con el desarrollo infantil, ya que el mismo es un suceso cambiante relacionado a procesos evolutivos y de autonomía.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011) coincide con el aspecto de dependencia que caracteriza a los niños en sus primeros años de vida, y cómo estos evolucionan para llegar a convertirse en seres independientes en varios aspectos. Esta idea conlleva al pensamiento de que dentro del proceso de desarrollo en la etapa de la infancia “el funcionamiento del niño depende de la continua interacción con la familia u otros cuidadores en un entorno social estrecho” (OMS, 2011, p.20). Entonces, se puede establecer que, durante los primeros años, los seres humanos se construyen a través de sus interacciones con las demás personas de su contexto social.

El desarrollo en la etapa infantil, es una parte fundamental dentro del desarrollo del ser humano en su totalidad. Este comprende un periodo de gran importancia para todo individuo, ya que es en los primeros años de vida, en los cuales se forman la mayor cantidad de conexiones neuronales. Esta etapa, al desempeñarse de manera óptima, es beneficiosa para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos en la persona. Además, es el tiempo en el que se desarrollan las habilidades y capacidades que son base para el desempeño del ser humano a futuro. Esto se forma a partir de dos grandes influencias para el desarrollo del niño: la carga hereditaria y de genes, y el ambiente en el que se desenvuelve y las interacciones que se dan en este contexto (Souza & Veríssimo, 2015).

Así mismo, Arce (2015) establece como factores influyentes de manera directa en el desarrollo infantil, al componente genético en cada niño y al aspecto ambiental y contextual en el que se desempeña a través de su etapa infantil. El autor destaca la gran importancia del segundo de estos factores, sin dejar a un lado el primero, pero exponiendo lo fundamental que es propiciar para el niño experiencias enriquecedoras y oportunidades de desarrollo óptimas, dentro de ambientes establecidos para el beneficio del mismo. Además, es necesario que exista una buena nutrición, relaciones sociales y emocionales de calidad, cuidados en la salud,

estimulación en sus áreas del desarrollo, y otros elementos que pueden aportar a un mejor desempeño del niño y a optimizar su calidad de vida.

Pérez (2004) hace énfasis en la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner (1971), la cual se enfoca en los ambientes que se encuentran alrededor del niño, las interacciones entre ellos, y cómo esto influye directamente en el desarrollo infantil. Así pues, basado en esta propuesta teórica, el autor presenta 3 distintos niveles de contextos en torno al niño. El primero de ellos, representa al ambiente más próximo y directamente relacionado, como las personas con las que convive, los maestros y compañeros de su escuela, entre otros. El segundo nivel se refiere a las interacciones entre las partes del primer nivel, por ejemplo: la comunicación y relación entre la maestra y los padres, lo cual, aunque no involucra específicamente al niño, sí influye directamente en su desarrollo y evolución. Y, el último nivel, conlleva las acciones de personas o entidades lejanas para el niño en su totalidad, pero que con sus decisiones pueden afectar en gran manera al desarrollo del mismo, por ejemplo: los organismos establecedores de leyes y normativas para la educación nacional.

En el libro “Desarrollo infantil y construcción del mundo social” se menciona que:

La tendencia del ser humano a afiliarse a los demás con el fin de alcanzar una serie de metas y suplir un conjunto de necesidades, resalta la idea fundamental de que la interacción social resulta ser fundamental para el desarrollo de todo ser humano. (Amar et al., 2004, p.20).

Entonces, al establecer el ámbito social como una necesidad para el ser humano, se plantea también que es por esto que las interacciones sociales van más allá de las familiares. De manera que la comunidad en la que vive el niño, se considera como pieza clave para su desarrollo, ya que dentro de ella se llevan a cabo interacciones importantes y se presentan relaciones y apoyos para el niño en los miembros de la misma. Además, es en la comunidad en

donde se forja la base de principios, aspiraciones, normas, e incluso proyectos, a partir de la cual se da la vida familiar y la vida estudiantil y educativa (Amar et al., 2004).

Inclusión educativa

Para que exista un adecuado proceso de inclusión educativa, antes se deben de identificar las obstrucciones que impiden las prácticas inclusivas en la escuela. Dentro de este proceso, se requiere actuar en base a los recursos que se necesitan para el desarrollo de óptimos procesos de inclusión. De manera que se eliminen las barreras presentes, para brindar igualdad de relaciones y oportunidades a todos los niños (Echeita et al., 2008).

Al hablar de un proceso de inclusión educativa, se va más allá del hecho de integrar a los niños con discapacidad o alguna dificultad dentro de escuelas e instituciones educativas regulares. Para que exista una adecuada experiencia inclusiva, es necesario considerar el hecho de que cada niño es diferente, aprende de distinta manera y posee distintas habilidades o capacidades, unas mejor desarrolladas que otras. Al considerar esta diversidad, como un principio dentro de las escuelas, se llega a una verdadera práctica inclusiva, realizando un trabajo en base a los requerimientos del alumnado y a sus necesidades, bajo requisitos escolares, didácticos y formativos (Calvo, 2009).

En tiempos anteriores, se consideraba el concepto de inclusión educativa, específicamente para los alumnos con alguna discapacidad. No obstante, en los últimos años “ese foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío: hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas” (Infante, 2010, párr. 2).

Entrar en el análisis de la inclusión, permite llegar a la idea fundamental de que la clave no es pensar que todos somos iguales; más bien, el punto principal se encuentra en establecer que cada ser humano es diferente, y es por esto que existe constante diversidad en

las sociedades. Es a partir de este argumento, que se llega a la idea de que la educación óptima para la inclusión y el adecuado desarrollo de todos los niños, es aquella que no se centra en un mismo trabajo con todos, sino en un trabajo integral considerando las características y capacidades de cada niño, a través del cual se podrá llegar a la igualdad de oportunidades y al progreso en las destrezas y habilidades de cada uno (Calvo, 2013).

El proceso de educación inclusiva requiere de un gran cambio en muchos paradigmas y formas de trabajo. Esta transformación precisa de muchas condiciones para que se dé adecuadamente, lo cual lo hace un proceso de considerable complejidad. Para llegar a la existencia de escuelas que trabajen por completo en base a la inclusión, se requiere una reformación de las instituciones, así como la remodelación de metodologías de trabajo por parte de las maestras (Talou et al., 2010).

En una adecuada inclusión educativa, se deja a un lado la perspectiva de que la discapacidad o dificultad es el punto de partida y el principal elemento para establecer un proceso educativo. Se cambia el paradigma y se establece una mirada primordial hacia el funcionamiento de cada niño, sus habilidades, capacidades, talentos y destrezas en base a las cuales se puede trabajar. Al cambiar de perspectiva y establecer las posibilidades y puntos fuertes del niño como la base del proceso, se logra un trabajo adecuado en inclusión (Luque, 2016).

Según la UNESCO (2008), el hecho de aceptar a niños con discapacidad, dificultades o situaciones de riesgo dentro de las instituciones, no supone un proceso de inclusión. Ya que estos niños, estando escolarizados, pueden continuar en la exclusión, al no tener las mismas oportunidades de aprendizaje y socialización que sus compañeros. Es por esto, que se establece la importancia de la educación de calidad para cada alumno (UNESCO, 2008).

Por otro lado, la inclusión educativa no solo se presenta como un proceso académico, también se da dentro de las escuelas como un proceso social que involucra a las personas del entorno, al desarrollo de la capacidad del niño para relacionarse con los demás e integrarse en los grupos sociales, y a la participación activa del alumno en la rutina escolar (Valenciano, 2009).

En los procesos óptimos de inclusión educativa, se considera como punto fundamental los ambientes en los que se desenvuelven los niños dentro de este proceso. La División de Infancia Temprana del Consejo para Niños Excepcionales establece que:

Las prácticas relacionadas con el ambiente se refieren a aspectos del espacio, los materiales (juguetes, libros, etc.), los equipos, los procedimientos de rutina, y las actividades que los profesionales y los familiares pueden alterar intencionalmente para favorecer el aprendizaje de cada niño a través de los dominios del desarrollo. (División de Infancia Temprana del Consejo para Niños Excepcionales, 2014, p.10).

Lo cual quiere decir que los adultos cercanos a los niños en procesos de inclusión, como docentes y miembros de la familia, son los encargados de construir entornos ricos en experiencias y oportunidades para el niño. De manera que se consideren los recursos del entorno y las acciones que se realicen promoviendo el desarrollo de habilidades y capacidades (División de Infancia Temprana del Consejo para Niños Excepcionales, 2014).

Por otro lado, Labajos, Gallego & Lago (2012) establecen que la participación de todos los niños dentro de la clase, es un elemento necesario para poder desarrollar un proceso de inclusión educativa adecuado. Se puede manifestar que la consideración de este aspecto, comienza desde el punto de la asistencia a clases. Si un niño no presenta una asistencia regular, se entiende que no está participando en totalidad o en la mayoría de las actividades y

rutinas dentro de la escuela, lo cual no permite mejorar el proceso de inclusión. Para esto, se pueden construir modelos de trabajo en el aula y fuera de ella, más flexibles y motivantes para promover el interés del niño en asistir a clases.

El que todos los alumnos puedan presentar un nivel significativo de participación activa dentro de las escuelas, se establece como un elemento inclusivo. Ya que, generalmente, los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales, suelen presentar niveles de participación bajos y no se encuentran activos en la realización de lo que se propone en la clase. Se debe de considerar la participación de estos niños como un elemento principal para el desarrollo de diferentes habilidades y capacidades, y para conseguir llegar a sus objetivos (Casey et al., 2012).

A través de la participación de los estudiantes, se consigue que ellos puedan sentirse pertenecientes al lugar en donde se desenvuelven y parte fundamental de los procesos educativos. Además, el presentar un nivel alto de participación, repercute en la obtención de un nivel significativo en la implicación del niño, lo cual se considera como un elemento sumamente influyente para un adecuado proceso de inclusión. Por lo tanto, se establece que la participación de los niños dentro de clase, se encuentra directamente relacionada con el avance educativo e inclusivo de los mismos, así como con el desarrollo y aprendizaje de ellos a través del trabajo y actividades en rutinas escolares (Coelho et al., 2019).

Implicación

Según la División de la Infancia Temprana del Consejo para Niños Excepcionales (2014), la participación e interacción de los niños con las personas a su alrededor y con su ambiente, es pieza clave para conseguir desarrollar un óptimo proceso de inclusión y beneficiar al desarrollo del niño. En su guía de prácticas recomendadas, consideran la

participación del niño en varios de sus apartados, estableciendo que se debe de llegar a una adecuada interacción de los niños a través de actividades, guía del docente, ambientes favorecedores, óptima comunicación entre los miembros de la clase, entre otras pautas.

Según Adolfsson, Sjöman & Björck-Åkesson (2018) la implicación se define como el tiempo que el niño emplea en una actividad, participación o interacción, dentro o fuera del aula de clase. De manera que presente conductas emocionales o cognitivas, que demuestren que está implicado en la situación, participando con sus maestros, compañeros, materiales o recursos. Este aspecto, es fundamental en el ámbito educativo y puede llevar a mejores competencias en el niño y a un mayor nivel académico.

La implicación en el alumno, es un elemento necesario para el aprendizaje del mismo. Al estar interesado en la actividad y en las situaciones que se dan en la rutina escolar, podrá adquirir más conocimientos y desarrollar más habilidades. La implicación está directamente relacionada con los logros de los estudiantes e incluso se considera como un factor a tomar en cuenta para evaluar la efectividad de un programa o metodología aplicada en el ámbito de la educación (Kishida & Kemp, 2006).

Para poder presenciar una adecuada implicación en el niño, tiene que haber una intervención o instrucción del docente, para promover la participación del alumno. Además, esta acción de parte del niño, debe de presentarse de forma funcional, pertinente, accionada y positiva. De manera que se dé una interacción del alumno con todos los elementos de su entorno (Coelho, Cadima & Pinto, 2019).

El nivel de implicación del niño puede estar directamente relacionado con la edad del mismo, como puede no estarlo. Cuando la implicación se da de manera que presente acciones de atención y permanencia, se puede identificar que no está relacionada con la madurez del niño. Debido a que son capacidades que no presentan niveles altos de complejidad. Mientras

que, al presentarse una implicación de manera que el niño realice acciones cada vez más complejas dentro de la actividad o situación, sí es un tipo de implicación que se desarrolla de acuerdo a la edad y madurez del niño (Sjöman, Granlund & Almqvist, 2016).

Además de factores como la guía del docente, el ambiente, y los recursos y materiales, las capacidades y habilidades del niño son influencia directa para el nivel de implicación que presenta. La implicación en el alumno es necesaria de tomar en consideración, sobre todo, en procesos de inclusión con niños con discapacidad, dificultades o atrasos en el desarrollo. Así como también, se deben de tener en cuenta las dificultades del niño al momento de querer generar en él mayores niveles de implicación. Mediante la instrucción adecuada por parte de la maestra, y ambientes enriquecedores y pensados para el desarrollo del niño de acuerdo a sus capacidades, se podrá llegar a una mejor implicación en él (Almqvist, 2006).

Al trabajar en implicación dentro de procesos de inclusión, es necesario considerar el tipo de discapacidad o dificultad que presenta el estudiante. Definir si los inconvenientes para el niño se presentan a nivel cognitivo e intelectual, o son de carácter social o de lenguaje, etc. Dentro de la gran cantidad de tipologías de discapacidades y NEE, es necesario determinar con cuál se trabaja antes de plantear la mejor manera de hacerlo (Kishida & Kempt 2009).

Según Morales-Murillo, McWilliam, Grau & García (2019), uno de los enfoques principales de la implicación, es la cantidad de tiempo en la que el niño realiza una actividad o presta atención a lo que se explica en la clase. Lo cual es una de las causas del buen o mal desempeño del estudiante. Se ha establecido una relación directa del tiempo de atención y concentración de los niños, con mejores calificaciones académicas, y con la disminución de problemas como la tendencia al crimen, uso de drogas y depresión.

Otro enfoque de la implicación que se destaca, es la importancia del ambiente o contexto en el que se desenvuelve el niño. Poder adaptar o modificar el entorno en donde se

realiza el proceso enseñanza-aprendizaje, es uno de los puntos claves para conseguir mejores niveles de implicación. Cabe recalcar que las adaptaciones en el ambiente educativo para obtener una mayor participación, interés y motivación en los alumnos, son necesarias tanto para procesos de inclusión con niños con discapacidad o dificultades, como para todos los estudiantes y su desempeño (Morales-Murillo, McWilliam, Grau & García, 2019).

Los comportamientos de los alumnos conforman una dimensión importante de la implicación, pues llevan a identificar si el niño se encuentra implicado de manera adecuada o no. A partir de la interacción con el adulto, el niño muestra ciertos comportamientos, como contacto visual, atención a lo que se le dice, persistencia en la situación, llevar a cabo las instrucciones dadas, realizar acciones más complejas de acuerdo a lo establecido, entre otros comportamientos que serán clave para determinar el nivel de implicación. Sin embargo, también podrían darse otros comportamientos que no muestren interés ni atención, lo cual denotará otros resultados alrededor del alumno (McWilliam, Scarborough & Kim, 2003).

En el Manual E-Qual III de McWilliam & Kruif (2019), se establecen los códigos de implicación de niños y niñas. Dentro de este, se mencionan distintos niveles a partir de los que se puede identificar la implicación que presenta el niño. Uno de ellos es la *Persistencia*, nivel que se caracteriza por los intentos del niño para poder conseguir su propósito, es decir, debe existir un desafío para el niño el cual él podrá llegar a resolver a través de una o distintas estrategias. El *Comportamiento Simbólico* se establece como otro de los niveles, el cual conlleva la reflexión por parte del niño, también el juego de roles, y el hablar de situaciones futuras o de personas o cosas que no estén presentes, cumpliendo con acciones de abstracción. Otro nivel de implicación, es el *Comportamiento Codificado*, el cual se refiere al lenguaje verbal del niño, es decir, emisión de palabras entendibles, pero sin afán de repetición ni fuera

de contexto, las cuales son dichas por el niño para expresarse en relación a objetos, personas o situaciones que suceden en el contexto inmediato en el que participa.

Por otra parte, el nivel de *Juego Constructivo* se centra en las acciones del niño en relación a los objetos o materiales con los que está interactuando, de manera que los utilice con el propósito de formar o armar algo. El *Comportamiento Diferenciado*, por su parte, se presenta con acciones que se acomodan al contexto y se presentan de manera convencional en relación a lo social. En la *Atención Focalizada*, otro de los niveles, el niño mira o escucha enfocado en algo, por 3 segundos o más. Lo cual se relaciona con otro de los niveles, el de *Atención Casual*, que también se refiere a la concentración del niño, pero en este caso se da una atención dispersa, es decir, durante 3 segundos mira o escucha a diferentes objetos, situaciones o personas, sin focalizarse en una sola. El *Comportamiento No Diferenciado*, por su parte, se presenta como una interacción con el ambiente por parte del niño, pero con comportamientos no complejos. Por último, la *No Implicación* se da cuando el niño no está siendo partícipe de manera notable en ninguna actividad (McWilliam & Kruif, 2019).

Enseñanza incidental

Hart & Risley (1978) mencionan que empezaron su investigación acerca de la enseñanza incidental, con un proyecto sobre cómo enseñar los nombres de los colores a los alumnos, ya que se identificó que los niños no utilizaban los colores en su lenguaje durante el tiempo libre. Debido a esto, los autores del estudio propusieron un ambiente donde se usen más estos términos. Así pues, las maestras comenzaron a entablar interacciones distintas con los alumnos, encaminándolos a mencionar el nombre de los materiales y el color de los mismos para poder pedirlos. De esta manera, se comenzó a profundizar en la investigación de la enseñanza incidental en distintas situaciones.

En la investigación de Casey et al. (2012), se establece a la enseñanza incidental como una estrategia educativa que “involucra una interacción maestro-niño, basada en la implicación existente del niño, que expande la participación del niño o alienta el uso de comportamientos más sofisticados” (p.123). Es decir, para que se dé una enseñanza incidental, se debe de partir de una relación y comunicación entre el alumno y el profesor, considerando el nivel de implicación en el que se encuentra el niño y tratando de mantenerlo o mejorarlo. Así mismo, se impulsa al niño a poder realizar, dentro de su accionar o dentro de la actividad que está realizando, conductas de mayor nivel de complejidad, alcanzando nuevas destrezas.

El principal objetivo de la enseñanza incidental, lo que determinará la óptima aplicación de la misma de parte de la maestra, es el trabajo de manera que se consiga llevar al niño de un comportamiento básico a uno de mayor sofisticación, que requiera de un esfuerzo mayor. Así también, llevar al alumno de un nivel de implicación bajo, a otro más alto, supondrá uno de los retos y propósitos de la enseñanza incidental. Además, a través de esta herramienta, se consigue direccionar al niño hacia el alcance de habilidades planteadas con anterioridad como objetivos individuales para él (Casey & McWilliam, 2008).

El proceso de enseñanza incidental, empieza en base a la necesidad de apoyo o ayuda que presente el estudiante, ante la cual el maestro acude y aprovecha de esta ocasión para entablar una interacción con el alumno, lo que llevará a una comunicación ya sea verbal o no verbal. A partir de instrucciones o de pedir al alumno que realice ciertas acciones, el maestro está poniendo en práctica la enseñanza incidental, buscando una respuesta relacionada de parte del estudiante. De no existir respuesta alguna, se acude al recurso de la imitación; tratar que el alumno imite lo que hace el adulto, ya sea reproduciendo las mismas palabras o acciones que produce el maestro en primera instancia (Hart & Risley, 1975).

Otra de las características básicas de la enseñanza incidental es que se práctica durante la rutina diaria del niño. Es una práctica que se puede llevar a cabo dentro del aula, en el momento de clase y del desarrollo de actividades, así como también puede tener lugar en el tiempo de juego o momentos libres de los alumnos. Este es uno de los puntos principales de esta herramienta educativa, ya que así se pueden desarrollar en el niño, habilidades y capacidades que suceden rutinariamente y día a día en uno de los entornos donde el niño se desenvuelve más, como lo es la escuela (Casey & McWilliam, 2008).

Aunque la investigación sobre la enseñanza incidental, no inició como una búsqueda para mejorar el proceso de inclusión de niños con discapacidad o NEE, hoy en día existen ya algunos estudios que se han basado en este enfoque. Para los niños en proceso de inclusión, es recomendable dirigir sus propósitos de desarrollo en las distintas áreas, hacia sus contextos diarios. Es por esto, que la escuela es uno de los principales entornos en el que se deben plantear objetivos para el desarrollo de habilidades de los niños con discapacidad o dificultades, y trabajar en beneficio de ello durante actividades cotidianas. Es ahí, donde entra la estrategia destacada de enseñanza incidental (Casey & McWilliam, 2008).

Para poder identificar si la práctica docente está siendo realizada mediante el uso de enseñanza incidental, se deben de considerar otras dos interacciones, según Casey et al. (2012), las cuales se identifican como: *respuestas no elaboradas* y *directrices no responsivas*. La categoría de respuestas no elaboradas, se refiere a la respuesta simple a una pregunta realizada por el niño o al elogio de parte de la maestra hacia el alumno, pero sin el propósito de mantener o aumentar el nivel de implicación. Y en cuanto a las directrices no responsivas, se refieren a indicaciones de la maestra hacia el niño que no tengan relación con la actividad que están realizando. Además, es necesario tener en cuenta que, dentro de una práctica de

enseñanza incidental, no pueden presentarse pausas de más de 5 segundos seguidos, ya que, de ser así, se considerará por terminado el episodio (Casey et al., 2012).

Según Hart & Risley (1978, p.413) “El proceso de enseñanza incidental tiene tres aspectos principales: la iniciación del estudiante, sus consecuencias, y la solicitud de elaboración del profesor”. Entonces, el primer momento de la enseñanza incidental será propiciado por el estudiante a través del lenguaje, ya sea verbal o no verbal. El profesor, debe aprovechar este momento en el que el alumno requiere de apoyo, para establecer una interacción con él y posteriormente pedirle que realice acciones más complejas o elaboradas (Hart & Risley, 1978).

Cabe recalcar que, al darse un proceso de enseñanza incidental con niños con discapacidad o dificultades en su desarrollo, el docente trabaja en relación a las habilidades y capacidades del niño. De tal forma que, con ciertos niños, puede tomar más tiempo y más acciones de moldeo, instrucciones e indicaciones, para poder llegar a un proceso de enseñanza incidental con acciones del niño en incremento de complejidad (Casey et al., 2012).

El rol del docente y sus maneras de interactuar con los alumnos, son aspectos fundamentales para la práctica de la enseñanza incidental. Se ha comprobado que las prácticas docentes de educadores con un estilo activo y responsivo, que escuchan y apoyan a sus alumnos, tienen mejores resultados en el desempeño de los estudiantes, en comparación a las prácticas de maestros estrictos y autoritarios (Casey et al., 2012).

De la misma manera, en el artículo de Hart & Risley (1975) se menciona la importancia del docente y sus comportamientos con los niños. Plantean que actitudes como el contacto físico y contacto visual, son clave para el buen desarrollo del proceso de enseñanza incidental. Así como también las instrucciones que dé el docente con las palabras pertinentes, procurando continuar con el buen desempeño del alumno y mejorarlo dentro de la situación.

Formación docente hacia la inclusión educativa

Los docentes son pieza fundamental en la educación de sus alumnos; sus prácticas, destrezas, y habilidades como maestros, influyen directamente en el desarrollo y desempeño, tanto académico como conductual, de los estudiantes. Es por esto, que se plantea un modelo de formación constante como parte de las características de la docencia. La construcción de nuevas competencias en los docentes es necesaria y es algo que se da a través de la continua capacitación que debe formar parte de su desarrollo como maestros. No como una formación que supla específicamente ciertas carencias en su desempeño profesional, ni solamente para informar cambios curriculares y demás aspectos normativos. La formación docente debe de caracterizarse por ser un proceso sucesivo y persistente, que permitirá a los maestros innovar y continuar con la adquisición de conocimientos (Ortega, 2011).

Pavié (2011) también coincide en que la formación es un proceso continuo que se desarrolla a través de las experiencias en el campo laboral. Ya que se evidencia mediante el progreso de las prácticas docentes y a partir de la reflexión y análisis de las mismas a través del tiempo, de la mano de la innovación en información y experiencias de docencia. De la misma manera, este procedimiento de instrucción a maestros, se evalúa de manera constante para poder identificar avances o cambios en la práctica de los mismos.

La formación docente es parte fundamental al momento de hablar de educación de calidad. Para poder evaluar los entornos escolares, hoy en día toman en cuenta como uno de los factores principales, a la capacitación de los maestros. A pesar de que aún existe escasez en procesos de formación del personal de docencia de las instituciones, en la actualidad se lo establece como parte fundamental de la educación en políticas, programas y normativas (Vezub, 2007). Por lo tanto, debido a la importancia del proceso de educación de los profesores, se debe de establecer en mayor cantidad prácticas de formación para los mismos.

Para poder entender con más profundidad el proceso formativo de los docentes, es adecuado identificar en primera instancia, cómo se da el aprendizaje en los adultos. Vaillant & Marcelo (2015) establecen en su libro 3 categorías a partir de la teoría de Simpson (1986):

La primera de ellas es la educación basada en las cualidades de la persona; la cual se basa en un compromiso de forma activa que parte de las vivencias y destrezas del adulto, así como también del interés que tenga en el aprendizaje. Esta categoría, considera grandes diferencias entre la educación a niños y la enseñanza para adultos; ya que la primera es ineludible y estandarizada, en cambio el aprendizaje en el adulto, se da de manera voluntaria y deliberada. La segunda categoría, se basa en la etapa de la adultez, la cual considera la vitalidad en esta etapa, que se encuentra dividida entre aprender y desempeñarse en las demás circunstancias de este ciclo. También se destaca dentro de esta categoría, la búsqueda del ser humano por desarrollar competencias en su vida en ocasiones diarias y a través de interacciones sociales. Por último, se encuentra la categoría basada en la concientización del adulto, en el juicio que se crea en él, posterior a una enseñanza, para así conseguir cambiar situaciones reales llevando el aprendizaje adquirido a la práctica (Vaillant & Marcelo, 2015).

Al identificar al aprendizaje en adultos como un hecho voluntario, que nace del interés propio de la persona; se presenta un modelo de capacitación docente que fomenta nuevas líneas de investigación por parte del profesorado. Así pues, la formación de los maestros promueve que se dé una búsqueda de información y nuevos conocimientos por iniciativa de ellos mismos. Y de la misma manera, busca incentivar en los docentes, el interés y motivación en aprender y posteriormente poner en práctica lo aprendido (Salazar-Gómez & Tobón, 2018).

La formación docente tiene una relación directa con las prácticas que los maestros desempeñan profesionalmente. De manera que el proceso formativo de la docencia se centra en factores de los educadores, como el desarrollo profesional poniendo en práctica el

aprendizaje, la intercomunicación entre los individuos para la adquisición de distintos conocimientos, la experiencia formada a partir del rol del docente, las diversas circunstancias en clase que representen una dificultad para el maestro, la importancia de reflexionar sobre el desempeño profesional, y la consideración de la docencia como una labor única, que se da a través de las habilidades a desarrollar para el buen ejercicio de la misma (Davini, 2015).

McLeod, Hardy & Grifenhagen (2018) establecen distintas características de la capacitación a docentes. Una de ellas es que la formación a maestros es una práctica pensada para ayudarlos a mantener su desempeño positivo en el ámbito laboral y a aprender nuevas prácticas que contribuyan a la mejora de su ejercicio profesional. También se establece que dentro de la capacitación se dan acciones como la introspección, análisis, diálogo y resolución de problemáticas entre el capacitador y el capacitado. Además, es ideal que en la formación se establezcan metas específicas de acuerdo a cada docente que está siendo capacitado, y cómo conseguir llegar a estas metas. De manera que se pueda dar una retroalimentación de acuerdo a su desempeño para cumplir con los objetivos que fueron planteados con anterioridad.

En la actualidad, el proceso de formación docente en inclusión se plantea como un elemento necesario de implementar. Ya que la diversidad y heterogeneidad en el alumnado, desemboca en la inclusión de todos los estudiantes en el ámbito de la educación, sin importar sus condiciones, discapacidades, dificultades, o necesidades educativas especiales. Hoy en día, la formación a los maestros se plantea el gran objetivo de llegar a conseguir que los docentes sean competentes y aptos, para poder desempeñar un óptimo trabajo en ambientes en donde existe gran diversidad y diferencias en cuanto al grupo de alumnos (Infante, 2010).

Según Luque (2016), la formación hacia maestros en el ámbito de inclusión educativa, pretende instruirlos para que creen en ellos mismos el sentido de acogida hacia sus alumnos, de manera que establezcan una clara responsabilidad y compromiso en relación a su grupo de

estudiantes, sin derivar esto a otros individuos. También, a través de esta capacitación, se busca establecer ideas como la necesidad de todos los alumnos a desarrollarse en contextos comunes, considerando la atención y ayudas pertinentes en ciertos casos, de la misma manera que los docentes son los responsables de tener la clara noción acerca de la diversidad y distinciones entre sus alumnos.

Las tácticas para la buena práctica de procesos inclusivos, y el buen manejo curricular y metodológico, son otro punto fundamental que se debe de tratar en la formación docente para la inclusión, y que los maestros deben de conocer a profundidad para poder aplicarlas. Además, la docencia debe aprovechar los recursos humanísticos a su alrededor, como los mismos estudiantes o los profesores relacionados con la clase, los cuales podrán aportar, mediante sus capacidades y habilidades, al desarrollo de los niños en proceso de inclusión y también al desempeño docente. Otro de los elementos importantes en los que formar a los docentes, es en el ámbito de la investigación, ya que a partir de esta conseguirán analizar realidades, reflexionando y obteniendo maneras crecer profesionalmente (Luque, 2016).

Vezub (2017) afirma también la importancia de la reflexión dentro de la práctica de formación del profesorado. Para lo cual, existe previamente una relación entre los conocimientos teóricos del maestro y las experiencias vivenciales que ha tenido en su desempeño profesional y laboral. De manera que, a partir de este precedente, con las enseñanzas impartidas en el proceso de formación docente, acompañadas de un análisis y reflexión sobre lo aprendido, se pueda dar un aprendizaje significativo y puesto en práctica laboralmente.

De la misma manera, Calvo (2013) establece ciertos elementos claves a considerar dentro de la formación docente, para que los maestros obtengan aprendizajes indispensables y necesarios para su desempeño profesional dentro de su campo laboral en inclusión educativa.

Entre estos elementos se distinguen: el conocimiento a profundidad del ámbito específico en el que desempeñan su función como docentes; la habilidad para promover la lógica, análisis e inventiva en sus alumnos; el conocimiento de aspectos teóricos y metodológicos en cuanto al ámbito curricular, de manera que puedan producir adaptaciones curriculares de acuerdo al caso; la destreza para plantear acciones según las situaciones y aplicarlas en beneficio al proceso de aprendizaje de sus estudiantes; la habilidad para propiciar entornos favorecedores para la enseñanza a todos los niños, considerando el ambiente en el que se encuentran de acuerdo a cada situación.

Dentro de la formación de la docencia, también se plantea la capacitación de los maestros enfocada en el trabajo con factores externos al aula de clase, pero que afectan directamente en los procesos de inclusión. Por ejemplo; la intervención y colaboración por parte de los padres de familia o representantes, en dicho proceso. Así pues, la formación en inclusión a los profesores, debe de plantearse de manera plena e integral, abarcando también temáticas como el trabajo con padres o cuidadores, para favorecer el proceso de inclusión (Gaete, 2014).

Estado del arte

Dentro del contexto nacional, se presentan investigaciones sobre la inclusión educativa (Lugmaña, 2017; Enriquez & Fárez, 2018; Simbaña, 2017; Zea & Ortega, 2016) en las que se establece que, a pesar de que existen conocimientos acerca de este concepto, se dan prácticas erróneas por parte de los docentes respecto a los procesos de inclusión en instituciones dentro del país. Estos estudios mencionan la necesidad de incrementar en cantidad y calidad la formación docente en temas de inclusión educativa, para así poder mejorar las prácticas de los maestros en beneficio a los procesos de inclusión dentro de los planteles educativos.

Se encontraron estudios (Calle, Argudo, Cabrera, Calle & León, 2015; Sánchez, Árraga & Pirela, 2014; Villagrán, 2000), tanto en el contexto internacional como nacional, en los que se establecen los efectos positivos de la formación docente en la práctica laboral de los maestros. De manera que la capacitación de la docencia se presenta como un punto clave en el desempeño profesional de los docentes y, de la misma manera, en el desarrollo de sus alumnos.

Dentro del estudio de Villagrán (2000) se concluyó que la formación de los docentes influye en la mejora de la educación. Y una de las áreas en las que es necesario capacitar a los maestros, es en las metodologías y técnicas adecuadas para poder tener un efecto positivo en el avance del ámbito educativo.

En la investigación de Calle et al. (2015) se obtuvo que, a partir de una capacitación en estrategias comunicativas para los docentes, se generó un impacto positivo en el uso de las mismas dentro del aula. Este impacto fue más significativo a corto plazo, encontrando un impacto menos considerable a largo plazo, luego de dos años de la formación docente. Lo cual sugiere una gran importancia de que exista una constante capacitación hacia los maestros, para poder conservar los efectos positivos de ello.

También, en el estudio de Sánchez et al. (2014) se investigó acerca del efecto de una formación a docentes. En el cual se obtuvo que los maestros partícipes de la capacitación, no presentaron un aumento significativo en sus comportamientos favorables, luego de la misma. Pero, sí se dio, de manera sustancial, una disminución de los comportamientos desfavorables de los docentes. De tal manera que, a través de este estudio, se evidencia un efecto positivo de la formación docente.

En la investigación de Casey & McWilliam (2008), realizada en Estados Unidos en base a 10 salones de clases distintos, se encuentran cambios significativos en la práctica de la

enseñanza incidental de los maestros, a partir de la comparación de un antes y un después entre la línea base y la intervención posterior a la formación en el tema. Así mismo, identifican un efecto positivo en la formación docente para las prácticas de los maestros, lo cual repercute en la optimización del desarrollo de los niños y sus interacciones.

En el contexto internacional, se encuentran algunas investigaciones sobre la enseñanza incidental como estrategia educativa. Hart & Risley (1975) parte de un estudio de la enseñanza incidental como elemento clave para mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos. Destacando características de la estrategia, como el hecho de que se manifiesta mediante la interacción entre adulto y niño, a partir del cual el maestro consigue una mayor atención y participación de parte del alumno.

Hart & Risley (1978) también, en un estudio 3 años más tarde, establecen que en un ambiente educativo donde se practica la enseñanza incidental, se presentan alumnos interactivos, interesados y responsivos ante las actividades y los temas en clase, logrando mejores niveles de implicación en sus rutinas escolares.

Casey, McWilliam & Sims (2012) establecen la relación positiva entre el proceso de inclusión y la enseñanza incidental, y los efectos de la enseñanza incidental en mejorar el nivel de implicación de los niños con NEE, lo cual se establece como elemento fundamental para el proceso de inclusión educativa.

Cabe recalcar que la estrategia educativa de enseñanza incidental, a pesar de ser un tema de investigación desde hace ya varios años, desde Hart & Risley (1975), es una temática nueva en el contexto nacional ecuatoriano. No se encontraron investigaciones acerca de la enseñanza incidental en el Ecuador.

Objetivos

Objetivo General

Establecer el cambio en la práctica de enseñanza incidental de tres maestras de educación inicial de escuelas particulares ordinarias de Guayaquil, tras una jornada de formación.

Objetivos Específicos

- Comparar el número de veces que las maestras utilizan enseñanza incidental, cada una con una niña con NEE, antes y después de una jornada de formación.
- Determinar el cambio en la práctica de enseñanza incidental de las maestras a partir de la formación, mediante observaciones de aula y comparación de codificaciones antes y después de la formación.
- Valorar las percepciones de las docentes sobre el proceso de formación y su incidencia, mediante una entrevista individual de inicio (pre-formación) y una entrevista ampliada de cierre (post-formación).

Preguntas de investigación

- ¿Existen diferencias en el número de veces que las maestras utilizan enseñanza incidental antes y después de la formación?
- ¿Existe un cambio en la práctica de la enseñanza incidental de las maestras a partir de la formación?
- ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre el proceso de formación y su incidencia?

Metodología

Descripción general

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

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

Existen dos tipos de Diseño de Caso Único propuestos por Kazdin (2001) los cuales son los diseños experimentales de caso único y los diseños observacionales de caso único (Roussos, 2007). La investigación se basa en el Diseño Experimental de Caso Único debido a que cumple con las características propuestas por el autor, las cuales son: el control de la intervención, evaluación del rendimiento a lo largo del tiempo y búsqueda de configuraciones intra-caso con el fin de obtener predicciones (Roussos, 2007). En cuanto al “control de la intervención se refiere a la manipulación de las variables independientes a través del retiro y presencia de la intervención” (Roussos, 2007, p.263), como es en este caso la enseñanza

incidental. La Asociación Psicológica Americana (APA, 2006 citado por Roussos, 2007) reconoce los Diseños Experimentales de Caso Único, como un diseño útil para establecer una relación causal del individuo en su contexto (Roussos, 2007). El cual implica una intervención que se evalúa (Wolfe, Barton y Meadan, 2019), que, en el caso de la presente investigación, lo constituye la formación a las docentes en enseñanza incidental y se establece si las docentes implementan esta estrategia educativa y los efectos en la implicación de las niñas participantes.

La propuesta metodológica del ECU ha sido desarrollada por el equipo de investigadores, donde cada tesista desarrolla su diseño metodológico específico y plantea sus objetivos de investigación ligados al Estudio de Caso Único sobre Enseñanza Incidental y la Implicación en tres niñas con NEE. De dicho trabajo se desprenden algunas variables que abren paso a distintos trabajos de investigación, por lo que el presente documento se va a enfocar en establecer el cambio en la práctica de enseñanza incidental de tres maestras de educación inicial de escuelas particulares ordinarias de Guayaquil, tras una jornada de formación.

Diseño metodológico

En el caso del presente estudio, se interesa por complementar los datos cuantitativos referentes al cambio en la enseñanza incidental de las maestras luego de la formación y a la comparación del número de veces que usan esta estrategia educativa antes y después de la formación, con las perspectivas y percepciones de las docentes sobre el proceso de formación y su incidencia. Por ello, se define como un estudio de diseño mixto cuasi-experimental de comparación de condiciones, debido a que se analizaron dos momentos: pre y post formación docente en enseñanza incidental. Y, es un estudio de enfoque mixto, porque integra datos de

tipo cuantitativo y también cualitativo al buscar recolectar las percepciones de las docentes, de manera que se apliquen “procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.36).

Cuantitativamente se analizaron las observaciones de aula sobre implementación de la enseñanza incidental por parte de las docentes. Cualitativamente se analizó una entrevista realizada a cada una de las docentes previo al proceso de formación y una entrevista ampliada posterior a la formación.

Conceptualización y operacionalización de la variable

Ya que el presente estudio es de enfoque mixto se presenta la variable y las categorías que se desarrollan en esta investigación.

Tabla 1.

Variable, conceptualización y operacionalización

Variable	Conceptualización	Indicadores	Operacionalización
Enseñanza Incidental	Casey et al. (2012, p.123), establecen que la enseñanza incidental es una estrategia educativa que “involucra una interacción maestro-niño, basada en la implicación existente del niño, que expande la participación del niño o alienta el uso de comportamientos más sofisticados”	<ul style="list-style-type: none"> - Se asegura que el niño o niña esté implicado en algún nivel. - Sigue la iniciativa del niño o niña u otras claves para determinar en que se está enfocando. - Elicita (provoca, suscita) ya sea: (1) una interacción de mayor duración con el adulto, compañero o compañera u objeto, o (2) una forma más compleja de comportamiento. - Se asegura de que la interacción era reforzante para el niño o niña. 	Observaciones áulicas (grabaciones)

Categorías:

- Efectividad de la formación docente
- Experiencias en inclusión
- Auto-competencia percibida
- Expectativas de la formación docente
- Validez social
- Replicabilidad

Muestra y acceso

Para llevar a cabo la investigación, la muestra recolectada fue no probabilística, por cuanto los sujetos fueron seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador, debido a que los participantes debían cumplir con criterios específicos, los cuales fueron:

- Maestras de instituciones educativas ordinarias regulares en la ciudad de Guayaquil.
- Maestras de nivel inicial (que atiendan a niños entre 3 a 6 años).
- Trabajar en un aula de clase en la que haya al menos un niño con N.E.E. en proceso de inclusión.

Para el acceso a la muestra se procedió de la siguiente manera: una de las docentes investigadoras tomó contacto con centros educativos particulares ordinarios que realizan inclusión y consultaron la disponibilidad de participar en la investigación. El procedimiento de acceso a participar en la investigación dependió exclusivamente de los directivos de la escuela y los docentes, padres y niños participantes.

Dos directoras de centros educativos accedieron a participar. Las mismas consultaron a las docentes de educación inicial para integrarse a la investigación, para lo que debían

identificar un niño con N.E.E. en cada aula. Se consultó también a las familias sobre la disponibilidad para que sus hijos participen en la investigación. Docentes y padres de familia involucrados firmaron los consentimientos informados que fueron revisados y aprobados por la institución educativa. En la UEB1 se tomó contacto con dos niños de 4 y 6 años de edad, cuyos padres autorizaron la participación en el proyecto de investigación. Sin embargo, se constató que los niños tenían una asistencia extremadamente irregular debido a sus condiciones de salud (epilepsia) y falta de recursos económicos. Por ello en ese momento, se procedió a cambiar de niños participantes, consultando con la docente sobre otros estudiantes con N.E.E. y señalaron a N1 de inicial 1 y a N3 de inicial 2. Se contactó a los padres de las niñas, quienes son gemelas, para comentarles sobre la investigación, pedirles la autorización respectiva y firmar el consentimiento.

A continuación, se detalla las características de la muestra del estudio.

Tabla 2.

Escuelas participantes

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

La UEB1 está ubicada en la Ciudadela Kennedy, y se encuentra en un contexto socio-económico medio-bajo. La misma, cuenta con niveles de Maternal, Inicial 1 y 2, y Escuela

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

Tabla 3.

Maestras participantes

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

La M1 tiene 37 años y cuenta con el título de maestra parvularia. Ha trabajado durante 7 años en la UEB1 y ese es el tiempo de su experiencia laboral en el ámbito educativo. La M2, por su parte, no concluyó sus estudios universitarios en educación. Tiene 38 años, 16 años de experiencia, de los cuales 11 ha trabajado en la UEB2. La M3 tiene 40 años de edad, es maestra parvularia con 20 años de experiencia y 9 de ellos laborando en la UEB1. Ninguna de las 3 maestras tiene formación especializada en inclusión, y declaran haber recibido cursos cortos y esporádicos sobre el tema.

Tabla 4.

Niños participantes

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

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

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

Principios éticos

En las investigaciones cuantitativas, los sujetos que se observan o se miden, no deben ser afectados por el investigador, evitando en lo posible tendencias que puedan influir en los resultados del estudio o interfieran en los procesos de la investigación. Así mismo, es fundamental de parte de las investigadoras presentar responsabilidad ética en torno a la recolección de información, acercamiento a los sujetos y la manera de relacionarse con los participantes, manteniendo la dignidad y cumpliendo con los requisitos de cada uno. En este caso, los procedimientos éticos fueron los siguientes.

La participación de las familias y docentes fue totalmente voluntaria. Previo a la aplicación de la intervención y aplicación de las escalas y ficha sociodemográfica, se explicó a los padres, docentes y directoras el objetivo de la investigación e intervención, y la duración de las mismas. Se indicó también que la información recogida es únicamente de fines académicos. Así mismo, se comunicó que la información recaudada y las observaciones realizadas se las manejaría con confidencialidad, concluyendo con la firma de un consentimiento informado (Anexo #4). Con referencia al manejo y análisis de datos, se cambiaron los nombres de los participantes por códigos asignados para el registro de la información, manteniendo total confidencialidad.

Descripción del lugar y temporalidad

Esta investigación se realizó en la ciudad de Guayaquil en un contexto socio-económico medio, medio-bajo, en dos escuelas particulares ordinarias que tienen prácticas inclusivas. Y se realizó en el periodo de mayo - septiembre del 2019.

Instrumentos y técnicas

De manera cualitativa, se aplicó una entrevista a cada maestra. Definiéndose este instrumento como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, et al., 2014, p.403). Estas entrevistas se realizaron antes del proceso de formación docente, de manera presencial e individual entre la tesista de la presente investigación y cada una de las docentes. Mediante este instrumento metodológico, se pretendió recoger datos sobre las experiencias de las maestras en inclusión y formación docente, además de averiguar si tenían conocimiento sobre la herramienta de enseñanza incidental.

También, cualitativamente, se realizó una entrevista ampliada con las maestras, la cual se generó de la idea principal de efectuar un grupo focal, pero, por el número de participantes, no llegó a serlo. Ya que una de las tres docentes partícipes, por motivos personales, no pudo asistir. Por tanto, se realizó la entrevista ampliada con dos de las tres maestras involucradas en el estudio y por ello no se consideró como grupo focal. Sin embargo, esta herramienta metodológica, sí contó con algunas características de un grupo focal, ya que fue una conversación grupal, dirigida por una moderadora, con el objetivo de llegar a la recolección de datos de cuestiones establecidas con anterioridad (Hernández, et al., 2014).

Esta entrevista ampliada tuvo como partícipes a la tutora de tesis, como moderadora, y a dos de las tres docentes involucradas en el estudio. Es necesario mencionar que dentro de la misma se contó con la presencia del equipo de investigación de la Universidad Católica de Valencia, las tesistas de la investigación y dos docentes investigadoras más. Mediante este instrumento, se buscaba recolectar datos sobre el efecto de la intervención de la presente investigación, y todo lo que surja a partir de ello, como nuevas experiencias en inclusión y nuevas expectativas para próximas capacitaciones.

Cuantitativamente, se usa el instrumento de la observación estructurada, que se da en las aulas de clase en dos momentos específicos de la jornada escolar: el saludo y la primera actividad de la clase. Se escogieron estos momentos por parte de las investigadoras, por ser considerados como oportunidades para observar la interacción maestro-alumno y el desempeño del niño y la maestra en cada ocasión. Estas observaciones fueron realizadas durante 5 semanas, 3 días por semana.

A continuación, se presenta la tabla de los instrumentos de recogida de datos.

Tabla 5.

Instrumento específico de recogida de datos

Instrumento	Definición	Dirigido a	Aplicado por	Indicadores
Observaciones (grabaciones) áulicas enfocadas en enseñanza incidental (Investigadoras del proyecto, 2019)	Observaciones y grabaciones de dos momentos de la rutina escolar: salud y actividad dirigida realizadas por un período de cinco semanas, tres días a la semana	Tres docentes participantes y tres alumnas con NEE	Investigadoras	Para codificar las grabaciones se basó en los siguientes indicadores: - Se asegura que el niño o niña esté implicado a algún nivel. - Sigue la iniciativa del niño o niña al seguir lo que mira u otras claves para determinar que se esté enfocando. - Elicita (provoca, suscita) ya sea: 1) una interacción de mayor duración con el adulto, compañero u objetivo 2) una forma más compleja de comportamiento. - Se asegura de que la interacción era reforzante para el niño.
Entrevista individual de inicio	Se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, et al., 2014, p.403).	Tres docentes participantes en el estudio	Investigadora	Las categorías en las que se clasifican los datos recolectados de las entrevistas de inicio y de cierre son: - Efectividad de la formación docente
Entrevista ampliada de cierre	Se dio como una entrevista con características del grupo focal, como el hecho de que fue una conversación grupal, dirigida por una moderadora y con el objetivo de llegar a la recolección de datos de cuestiones establecidas con anterioridad. (Hernández, et al., 2014).	Dos docentes participantes en el estudio	Investigadora	- Experiencias en inclusión, - - Auto-competencia percibida - Expectativas de la formación docente - Validez social - Replicabilidad

Plan de trabajo de campo

El presente estudio se realizó en 7 fases:

- Preparación: Durante esta primera etapa se dio la revisión de la propuesta de tesis y además se comenzó a presentar teoría sobre el tema y a revisarla.
- Contacto inicial con escuelas - docentes - madres y padres: Gracias a los contactos previos que tenían las tutoras de tesis con las escuelas involucradas, se pudo realizar, durante esta etapa, el primer acercamiento por parte de las tesisistas con las instituciones educativas para solicitar su participación en este estudio. Se mostraron abiertas a participar y expresaron su voluntad a colaborar en la investigación. Posterior a esto, se realizó el contacto con las maestras y padres de familia en donde se les explica acerca de la investigación, los procedimientos a realizar, etc. Tanto maestras como padres muestran su apertura para colaborar, de manera que se les extiende un consentimiento informado y se les solicita que lo firmen. Cabe recalcar que, durante este proceso, se pudo identificar que dos de los niños involucrados en el estudio, tenían una gran cantidad de inasistencias por problemas de salud u otras dificultades. Lo cual no favorecía para la investigación, debido a que se necesitaba la asistencia regular de los niños partícipes para poderlos grabar durante los días establecidos. Motivo por el que se tomó la decisión de cambiar de muestra, y se seleccionaron a otras dos niñas con NEE. Ante esto, se realizó nuevamente el proceso de contacto inicial con los padres. Tanto las maestras como los padres de familia, completaron ciertas escalas entorno a los niños involucrados: ASQ, SDQ, CEQ. En el caso de las profesoras, también realizaron la STARE y el cuestionario sociodemográfico de ellas. Mientras que los padres, completaron el cuestionario sociodemográfico del niño y la EBR.

- Formación sobre tema y proceso de grabación: En esta etapa se dieron las formaciones a las tesistas por parte de las investigadoras de la Universidad de Valencia. A través de videoconferencias, se impartieron formaciones sobre temas esenciales en el estudio: enseñanza incidental, implicación, proceso de grabaciones y entrenamiento a maestras.
- Recogida de datos e intervención: Se dieron 5 fases de grabaciones áulicas: línea base 1, formación, intervención 1, línea base 1, intervención 2. Entre las grabaciones de línea base 1 y las de intervención 1, se dio un proceso de formación a las maestras involucradas en el estudio. Dentro de esta capacitación docente se explicaron los temas de enseñanza incidental e implicación enfocados específicamente en procesos de inclusión. Además, se dio de manera interactiva, ya que las docentes pudieron contar sobre sus experiencias en inclusión educativa, hacer preguntas, pedir sugerencias acerca de los casos inclusivos con los que ellas trabajan, etc. Posterior a la formación, se llevó a cabo la retroalimentación de cada maestra de manera directa con la capacitadora (investigadora de la Universidad de Valencia). Luego de la formación docente, se dieron las grabaciones de intervención 1, línea base 2 e intervención 2. Por último, se planteó una entrevista ampliada de cierre con las maestras involucradas, a la cual asistieron dos de las tres, por motivos de fuerza mayor. Dentro de esta última actividad de intervención con las maestras, se pudo recopilar información significativa sobre lo que fue el proceso de formación y su incidencia. Además, se estableció una conclusión y se manifestó un agradecimiento con las docentes involucradas por ser parte de esta investigación.
- Recopilación y formación de codificaciones: Luego de que las tesistas enviaron las grabaciones áulicas a las docentes investigadoras, ellas seleccionaron una muestra aleatoria de las grabaciones y colocaron códigos ciegos, para dar paso al proceso de

interjueces. Pero, antes de ello, se les dio una formación a las tesoristas acerca de cómo codificar, tanto implicación como enseñanza incidental. Luego, se llevó a cabo el procedimiento de interjueces, dentro del cual las tesoristas codificaron las mismas grabaciones. Este ejercicio tuvo como objetivo, verificar que exista al menos un 85% de concordancia al relacionar las codificaciones de las tesoristas, para cerciorarse de la comprensión en el tema por parte de las alumnas investigadoras. Cabe mencionar que, durante este proceso, las tesoristas no tenían permitido realizar las codificaciones de forma grupal, ni hacerse entre ellas ningún tipo de consulta, ya que se buscó que esta información sea lo más real posible.

- Codificaciones y análisis de datos: Las grabaciones se dividieron en segmentos de 15 segundos para su correcta codificación, en los que se determinaba si existía o no enseñanza incidental e implicación y el grado de la misma. Luego, todas esas codificaciones pasaron a un documento de excel en donde se detalla en qué nivel de implicación las niñas permanecen más tiempo, cuál fue el nivel más alto que alcanzaron en el periodo de tiempo y con qué estaban implicadas (material, adulto, compañeros). En cuanto al aspecto de la enseñanza incidental, se considera el hecho de que la maestra aplique esta estrategia durante cada periodo de 15 segundos, y el tiempo que la aplica. Luego de la aprobación de las codificaciones de las muestras aleatorias se asignaron, a las tesoristas, las grabaciones respectivas para que cada una codifique. Se enviaron las codificaciones realizadas por las tesoristas a una de las investigadoras españolas, para comenzar con el proceso de resultados. Además, se recolectaron los datos de los cuestionarios y entrevistas aplicados tanto a las maestras como a los padres, para su tabulación y cruce de información.
- Escritura y entrega del trabajo final por parte de las alumnas

Figura1. Cronograma detallado del plan de trabajo

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

Procedimiento de análisis de datos

Las grabaciones de las observaciones de aula se analizaron de manera cuantitativa, a partir de una codificación de los videos enfocada en la práctica de enseñanza incidental de las maestras. Para calcular el porcentaje de intervalos en que se utilizó la enseñanza incidental, se dividieron las grabaciones de 5 minutos en periodos de 15 segundos, para un total de 20 intervalos por grabación. Se codificó, por cada intervalo, si se utilizó enseñanza incidental y la duración en segundos de la misma.

A continuación, se muestra la figura 2 que presenta una de las grabaciones codificada de acuerdo a las veces que la maestra usa la enseñanza incidental y el tiempo que dura la práctica de la misma.

Figura 2. Codificación de la enseñanza incidental en una grabación

Número de la Grabación	Intervalo tiempo	Enseñanza incidental	Segundos que dura la enseñanza incidental	Respuesta no elaborada	Directriz no responsiva	Tipo de interacción	Observaciones
N5784	0:00:00 a 0:15:00					Dirigida al grupo	
	0:15:00 a 0:30:00	1	2			Enseñanza incidental	
	0:30:00 a 0:45:00	1	3			Enseñanza incidental	
	0:45:00 a 0:60:00					Dirigida al grupo	
	0:60:00 a 1:15:00					Dirigida al grupo	
	1:15:00 a 1:30:00					Dirigida al grupo	
	1:30:00 a 1:45:00	1	5			Enseñanza incidental	
	1:45:00 a 2:00:00					Dirigida al grupo	
	2:00:00 a 2:15:00					Dirigida al grupo	
	2:15:00 a 2:30:00	1	5			Enseñanza incidental	
	2:30:00 a 2:45:00					Dirigida al grupo	
	2:45:00 a 3:00:00	2	6			Enseñanza incidental	
	3:00:00 a 3:15:00	1	6			Enseñanza incidental	
	3:15:00 a 3:30:00					Dirigida al grupo	
	3:30:00 a 3:45:00					Dirigida al grupo	
	3:45:00 a 4:00:00					Dirigida al grupo	
	4:00:00 a 4:15:00					Dirigida al grupo	
	4:15:00 a 4:30:00					Dirigida al grupo	
	4:30:00 a 4:45:00					Dirigida al grupo	
	4:45:00 a 5:00:00					Dirigida al grupo	

Para calcular el porcentaje de intervalos en los que se utilizó la enseñanza incidental, de cada video, se multiplicó por 100 el número de intervalos en los que hubo E.I con la niña que participaba en el estudio y se dividió por el número de intervalos en los que se podía ver a la maestra y esta interactuaba con la niña. Se comparó el porcentaje de intervalos en los que se utilizó enseñanza incidental y la duración de la misma antes de la formación (15 grabaciones) y después de la formación (15 grabaciones). Cabe destacar que los intervalos de 15 segundos en los que no se daba una interacción entre maestra y niña partícipes, se excluyeron del análisis. También dos grabaciones, una pre y una post- formación, se excluyeron de los análisis debido a que no se observaba a la maestra en ningún momento.

Se utilizó el test no-paramétrico de Signo de Wilcoxon, por tratarse de pocos casos de estudio, ya que la investigación se basó en 3 sujetos en específico. En el análisis se incluyó el porcentaje de intervalos en los que la maestra utilizó enseñanza incidental con la niña participante y la duración de la enseñanza incidental antes y después de la formación docente.

Las entrevistas individuales de inicio y la entrevista ampliada de cierre se analizaron de manera cualitativa, recolectando testimonios y perspectivas de las maestras y realizando la comparación pre y post formación docente para identificar la incidencia de la misma. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con la revisión de las docentes investigadoras principales de este estudio. Se analizaron en base a 6 categorías (Efectividad de la formación docente, Experiencias en inclusión, Auto-competencia percibida, Expectativas de la formación docente, Validez social, Replicabilidad), las cuales se obtuvieron de manera inductiva, a partir de la revisión de los resultados de las entrevistas, y fueron revisadas con una de las docentes investigadoras, para poder definir una similar interpretación.

Resultados

Resultados cuantitativos

Los resultados detallados a continuación responden a los siguientes objetivos:

- Comparar el número de veces que las maestras utilizan enseñanza incidental, cada una con una niña con NEE, antes y después de una jornada de formación.
- Determinar el cambio en la práctica de enseñanza incidental de las maestras a partir de la formación, mediante observaciones de aula y comparación de codificaciones antes y después de la formación.

Tabla 6.

Estadísticos Descriptivos del Porcentaje y Duración de Enseñanza Incidental Pre y Post Formación por Maestra

	Pre-Formación			Post-Formación		
	<i>N</i>	<i>Min - Max</i>	<i>M (DT)</i>	<i>N</i>	<i>Min - Max</i>	<i>M (DT)</i>
Maestra 1						
Porcentaje Enseñanza Incidental	5	0 - 15	7 (5.70)	5	6.25 - 33.33	16.99 (10.52)
Duración Enseñanza Incidental ^a	5	0 - 30	9.6 (12.09)	5	3 - 41	19.6 (17.57)
Maestra 2						
Porcentaje Enseñanza Incidental	6	20 - 95	43.08 (28.24)	5	10 - 75	48.08 (24.91)
Duración Enseñanza Incidental ^a	6	5 - 204	76 (68.66)	5	11 - 128	72.2 (53.09)
Maestra 3						
Porcentaje Enseñanza Incidental	5	0 - 35	9 (15.16)	6	5 - 75	30.83 (26.35)
Duración Enseñanza Incidental ^a	5	0 - 75	16 (33.05)	6	3 - 191	58.83 (71.26)

Mediante esta tabla, se evidencia el cambio del uso de la enseñanza incidental por parte de las tres maestras, definiendo los valores de porcentaje de enseñanza incidental y duración de la misma, antes y después de la formación. En los 3 casos, se da un aumento de la aplicación de la enseñanza incidental, luego de la capacitación docente.

La maestra 1, presenta un porcentaje del 7% de enseñanza incidental en la fase pre-formación. Mientras que, en el periodo post-formación, muestra un 16.99% en enseñanza incidental. En cuanto a la duración de la misma, la maestra 1 presenta un porcentaje de 9.6% antes de la capacitación docente, y un 19.6% después de ella.

En el caso de la maestra 2, se manifiesta un 43.08% de la práctica de enseñanza incidental pre-formación, y un 48.08% en la fase posterior a la formación. Sin embargo, los valores de duración de la enseñanza incidental difieren, reflejando un porcentaje mayor (76%) en el periodo antes de la capacitación docente, y una cantidad menor luego de la misma (72.2%).

Por último, la maestra 3 presenta un porcentaje de enseñanza incidental del 9%, antes de la formación, y un 30.83% luego de la misma. En cuanto a la duración de la enseñanza incidental, ella muestra un 16% previo a la capacitación docente, y un 58.83% posterior. Lo cual supone una gran diferencia entre los porcentajes pre-formación y los post-formación, indicando que hubo un aumento de la enseñanza incidental y de su duración, luego de la formación docente.

Mediante la prueba de Signo de Wilcoxon, y al tomar en consideración las puntuaciones de las tres maestras en conjunto, se obtuvieron los resultados detallados a continuación:

Tabla 7.

Estadísticos Descriptivos y Resultados de Prueba de Signos de Wilcoxon Para el Porcentaje y Duración de Enseñanza Incidental Pre y Post Formación

	Pre- formación	Post- formación	Prueba de Signos de Wilcoxon				
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>Rangos negativos</i>	<i>Rangos positivos</i>	<i>Empates</i>	<i>Z^b</i>	<i>p</i>
Porcentaje Enseñanza Incidental	21.16 (25.38)	31.90 (24.25)	2	13	0	- 1.97	.0 4
Duración Enseñanza Incidental ^a	36.5 (53.92)	50.75 (55.04)	3	12	0	- 2.04	.0 4

Los cuales indican que, luego de la formación docente, se dio un significativo aumento en el porcentaje de aplicación de la enseñanza incidental por parte de las maestras, así como también en la duración de la misma. Se reflejan un 21.16% de enseñanza incidental pre-formación y un 31.90% post-formación. Así como también, en el caso de la duración de la enseñanza incidental se presenta un valor menor (36.5%) antes de la formación, y un valor mayor (50.75%) posterior a la misma.

Los resultados descritos se establecen como significativos. Ya que la significancia que se obtuvo mediante Signo de Wilcoxon (*p*) es menor a 0.05, lo cual representa una significancia aceptada de los resultados obtenidos.

Resultados cualitativos

Los resultados detallados a continuación responden al siguiente objetivo:

- Valorar las percepciones de las docentes sobre el proceso de formación y su incidencia, mediante una entrevista individual de inicio (pre-formación) y una entrevista ampliada de cierre (post-formación).

Efectividad de la formación docente

Antes de la intervención de esta investigación con las maestras (formación docente), dos de ellas destacaron la falta de capacitaciones en el ámbito de la inclusión.

“... capacitaciones que nos indiquen cómo trabajar con este tema de la inclusión, no hemos recibido.” (M1)

“Acerca del tema de inclusión educativa no han habido muchas capacitaciones realmente, más han sido enfocadas en niños regulares. Considero que falta mucho en ese aspecto.” (M3)

Lo que manifiesta la necesidad de capacitaciones para mejorar los procesos de inclusión.

En cuanto a la efectividad de las capacitaciones que han tenido dentro de su trayectoria como educadoras, en la entrevista inicial (pre-formación), una de ellas comentó que sí le han sido de utilidad las formaciones de las que ha participado, pero manifiesta que muchas veces no puede poner en práctica lo que le enseñan debido a la estructura del sistema educativo.

“El problema es que nos estabilizan dentro de una planificación y hay que trabajar siempre de acuerdo a ello.” (M1)

De igual manera, M3 también expresó que, para ella, hay factores más importantes que la capacitación docente:

“Yo pienso que más que escuchar, es el vivir diario [...] Eso enseña más que nada para mí. Conocer a mis niños y saber qué hacer y qué no hacer con cada uno, sus intereses, sus rutinas, etc.”

Por otro lado, M2 valora las capacitaciones en las que recibe instrucciones que puede poner en práctica en el aula:

“Claro que sí, me han ayudado bastante porque me dan tips y sugerencias, además puedo hacer preguntas sobre los casos de mis niños y me han sabido contestar, eso lo empleo día a día dentro del salón.”

Posterior a la etapa de formación docente del presente estudio, en la entrevista ampliada de cierre, las maestras dieron su perspectiva sobre la investigación y su efectividad en ellas como docentes y también en sus alumnos:

“... fue algo nuevo pero una gran oportunidad para aprender y poder ayudar a los chicos. Este proyecto me ha ayudado mucho, no solo con N2, sino también con mis demás alumnos con discapacidad.” (M2)

Ambas maestras destacan que la formación logró causar un impacto directo en su trabajo e interacción con sus alumnos en clases:

“Se nos dieron algunas estrategias como explicarles y hablarles a los niños sobre las actividades que nos tocan para que tengan un seguimiento [...] Entonces yo pienso que sí nos ha ayudado mucho esta intervención” (M1)

“También los chicos respetan más el momento en el que estoy trabajando con N2, ellos ya no causan distracción para ella en el momento del trabajo.” (M2)

M2 hace referencia al impacto que ha tenido la formación docente que recibió, en uno de sus alumnos con NEE que no fue partícipe en la investigación.:

“En el caso de uno de mis niños que tiene asperger, esto ha ayudado bastante y también los consejos que me dieron sobre como tranquilizarlo en sus crisis, [...] para que cuando ya pueda estar más tranquilo poder explicarle lo que pasa.”

“... ha sido muy enriquecedora la experiencia, nos ha enseñado a poner más atención a estos niños porque a veces tendemos a que, como tenemos niños regulares, trabajamos más con ellos y dejamos a un lado a los niños con alguna discapacidad, sin darnos cuenta de que son ellos quienes necesitan la mayor atención y a quienes debemos incluir dentro del grupo para trabajar en conjunto.” (M1)

“De mi parte yo puedo decir que he mejorado mucho en el trabajo con mis alumnos que tienen alguna discapacidad, en distintos ámbitos.” (M2)

Al preguntarle a las maestras si utilizarían la enseñanza incidental para promover la implicación de los niños en las actividades, nos dijeron que sí, que estaban totalmente de acuerdo con aquello.

“Sí, totalmente de acuerdo.” (M1)

“Sí, así es. Totalmente de acuerdo.” (M2)

Otra de las interrogantes durante la entrevista ampliada de cierre, fue acerca del efecto que tuvo esta intervención directamente en las niñas involucradas en el estudio. Sobre todo, en cuanto a promover la participación de ellas a través de la enseñanza incidental. Ante lo cual, las maestras respondieron de manera positiva:

“Que se integren más como grupo [...] sí se ha logrado que estén más pegados como grupo y se quieran entre ellos.” (M1)

“Yo estoy muy a gusto con la aceptación que han tenido ahora con N2. Porque me entristecía mucho que solo una parte la aceptaba y otra parte del salón no. Entonces con toda la intervención que hemos tenido y la participación de ella, hemos logrado eso.” (M2)

También, manifestaron los sentimientos y emociones que llegó a despertar en ellas el trabajo realizado a través de este estudio:

“... sí me ha movido la parte más humana. El saber que hay niños que nos necesitan mucho y si tenemos ya las herramientas para poderlos ayudar entonces comenzar a trabajar ya en eso.” (M2)

“Yo creo que en mi caso me ha despertado más el sentimiento maternal.” (M1).

“... también es el poder guiar a todos los niños para que aprendan a trabajar juntos entre ellos.” (M1)

“... también yo creo que el sentimiento que más ha despertado es el amor. Porque si no hay amor, compromiso y disposición para trabajar con ellos, no hay nada.” (M2)

Estos son testimonios que manifiestan que, además de que esta investigación ha tenido una gran efectividad en el ámbito laboral de las docentes, también ha generado un efecto positivo de carácter emocional para ellas.

Experiencias en inclusión

Cuando se les preguntó a las maestras, en la entrevista inicial pre-formación, sobre sus experiencias laborales y sus desafíos más grandes, las 3 coincidieron en que lo más difícil para ellas ha sido trabajar en inclusión educativa. Ellas consideran sus experiencias en inclusión, como las más desafiantes dentro de su práctica laboral en el campo de la educación.

“Lo más difícil para mí, fue cuando trabajé por primera vez con niños con Síndrome de down” (M1)

“... mis desafíos más grandes son ahora que hay más casos de niños con discapacidad. [...] Ese es mi gran desafío ahora, el tema de la inclusión.” (M2)

“... mis retos han sido ahora, trabajar en inclusión con niños con necesidades especiales. El año pasado y este año han habido más casos de inclusión. [...] La experiencia sí ha sido un poco difícil porque nosotras no estamos especializadas para trabajar con niños así...” (M3)

“Hay todavía muchas cosas que son nuevas para mí, con niños regulares estamos acostumbrados a hacer las cosas de manera normal. Por ejemplo, a mí en la universidad no me enseñaron sobre educación especial y no estoy capacitada para eso.” (M1)

De manera que se profundizó acerca de sus vivencias en los casos de inclusión educativa con los que han podido trabajar. Ante lo cual se obtuvieron distintos testimonios que destacan desafíos de la inclusión, que son afrontados por las educadoras.

“Lo más difícil de trabajar con niños en inclusión, para mí ha sido el tema de la conducta. No saber cómo trabajar para que por ejemplo los niños se puedan calmar o tranquilizar luego de las crisis...” (M3)

“El desafío más grande para mí es el trabajo con los padres en estos procesos de inclusión. Muchas veces los padres no aceptan ni reconocen lo que tienen sus niños [...] Eso hace el trabajo con el niño mucho más difícil” (M1)

“... una de mis niñas con Síndrome de down es muy tranquila, llevadera [...] Pero del otro lado también tenemos a N2 que es todo un torbellino [...] tiene demasiada energía, comienza un trabajo pero no lo termina, se distrae y busca otra cosa que le llame la atención...” (M2)

“... el caso de un niño asperger que tuve el año pasado, le dio una crisis por eso y empezó a lanzarme las sillas [...] Nunca me había pasado algo así y fue súper difícil porque uno no sabe cómo manejar la situación...” (M3)

Posterior a la formación impartida a las maestras involucradas en este estudio, se realizó la entrevista ampliada de cierre, en la cual manifestaron experiencias positivas en torno a la inclusión.

“Con N1 trabajo poniendo todos los colores en la mesa para que los vea y le pregunto, por ejemplo, ¿cuál es el color blanco? y ella me lo señala. A pesar de que no puede expresarlo verbalmente, yo sé que los conoce.” (M1)

“... uno de los aspectos más importantes es la parte de la maestra que sienta que el niño sí puede. Porque a veces el niño se puede frustrar, pero ahí debe de estar la maestra para incentivarlo. [...] porque una vez que el niño siente que la maestra lo quiere, lo apoya, también él se deja llevar y logra muchas cosas.” (M1)

“en cuanto a N1, sí ha sido un poco difícil la verdad, pero trabajando dentro del grupo ella visualiza, ve lo que el grupo hace entonces ella también trabaja. Incluso, hay veces que yo le doy la hoja de trabajo a ella y me doy la vuelta a coger cualquier cosa y ella ya está trabajando.” (M1)

“... me gusta trabajar con material concreto, porque a N2 le gusta mucho trabajar con pintura, por ejemplo, experimentar con los colores, con globitos trabajos, ella los inserta en la pintura y comienza a pintar y a crear.” (M2)

“... yo la guío y le digo, por ejemplo: nos vamos a la playa y en la playa ¿qué podemos encontrar? “El sol” me dice ella, ¿y de qué color es el Sol? Le pregunto yo. Entonces ahí ya vamos trabajando lo que es colores, las formas, su parte sensorial y motriz ...” (M2)

“También los chicos respetan más el momento en el que estoy trabajando N2, ellos ya no causan distracción para ella en el momento del trabajo.” (M2)

“Algo muy importante también es el trabajo con los padres. Muchos de ellos no querían que sus hijos se sienten al lado de los niños con discapacidad [...] en esta

formación yo hablé sobre eso y luego de lo que me dijeron inmediatamente convoqué a una reunión [...] Fue una reunión llena de emociones [...] y llegamos a una conclusión muy buena.” (M2)

Se puede identificar que las experiencias manifestadas posterior a la formación docente hacia las maestras, se caracterizan por ser más positivas y con claros ejemplos de prácticas en inclusión.

Auto-competencia percibida

En la entrevista individual de inicio, las maestras mencionaron no sentirse capacitadas para trabajar con niños en inclusión:

“Por ejemplo, a mí en la universidad no me enseñaron sobre educación especial y no estoy capacitada para eso.” (M1)

“... nosotras no estamos especializadas para trabajar con niños así, estamos capacitadas para el trabajo con niños regulares. Por esto sí ha sido un poco duro, ya que no sabemos qué metodología o estrategias usar para poder llegar a ese niño.” (M3)

De manera que manifestaron una auto-competencia limitada en el tema de la inclusión, antes de la formación docente impartida hacia ellas.

Posterior a la formación, en la entrevista ampliada de cierre, las maestras mencionaron ciertos comentarios, a través de los cuales se puede identificar una mejor percepción de auto-competencia de ellas mismas.

Cuando se les preguntó sobre las ventajas que tienen ellas como maestras ante la inclusión educativa, a diferencia de otras maestras, respondieron lo siguiente:

“Bueno mi ventaja, primero, que he adquirido las herramientas para poder ayudar a los chicos.” (M2)

“... otra de las ventajas, yo creo que es la capacidad que uno tiene y el deseo y la voluntad que uno tiene para ayudar a estos niños.” (M1)

También se les preguntó si se sienten preparadas para ayudar a otros compañeros docentes con lo que aprendieron en la formación. Ante lo cual M1 respondió:

“Bueno, que pueda darles algunos tips, claro que sí. Pero que me sienta capacitada como para darles una clase o algo así, no. Creo que todavía me falta, estoy aprendiendo y me gustaría aprender mucho más.”

Comentario que también refleja motivación y ganas por seguir aprendiendo, una percepción que no había sido manifestada de manera clara, antes de la formación por parte de esta maestra.

Además, se pudieron recolectar otras apreciaciones de parte de las maestras, acerca de su auto-competencia. Por ejemplo, M2 manifestó que realizó una reunión de padres que ayudó mucho a la aceptación de sus alumnos con discapacidad. Incluso generó que otros salones replicaran esto, ayudando también a muchos estudiantes, docentes, y padres de la institución en la que trabaja.

M1, manifestó factores en los que ha podido mejorar, de manera que se percibe una mayor auto-competencia de parte de ella, luego de la intervención realizada en esta investigación (formación docente hacia las maestras).

“... creo que he aprendido a trabajar mucho más ordenadamente, a crear hábitos en los niños a través de la rutina. A guiar a los niños para que puedan terminar su trabajo, que luego de terminar la actividad puedan ir a jugar con legos [...] pero no dejarlo inconcluso.” (M1)

Expectativas de la formación docente

Previo a la intervención de este estudio (formación docente), las 3 maestras manifestaron sus expectativas alrededor de las capacitaciones, partiendo de la necesidad de un mayor enfoque en inclusión educativa:

“Creo que necesitamos saber las pautas de inclusión para poder trabajar con estos niños.” (M1)

“Para mí es importante conocimientos sobre el manejo de conducta con estos niños, tips y pautas para poder saber mejor cómo hacer con niños con discapacidad que tengan estos problemas de conducta ...” (M2)

“A lo mejor una táctica o algo que me indique cómo trabajar de tal forma que pueda llegar mejor al niño. O a utilizar o elaborar quizás algún material que sea mejor para la inclusión. Más que todo pautas para poder trabajar mejor con los niños en inclusión.” (M3)

Por otro lado, posterior a la formación docente impartida a las tres maestras, dos de ellas, quienes participaron en la entrevista ampliada de cierre, manifestaron nuevas expectativas en torno a las próximas capacitaciones:

“Yo creo que, a lo mejor, un poco más de tiempo.” (M1)

Una mayor cantidad de tiempo de formación fue una expectativa en la que ambas maestras coincidieron.

“Sí y también la parte práctica, por ejemplo, yo he ido a otros talleres en que nos hacen trabajar más en grupo [...] Que nos corrijan cuando hagamos preguntas o digamos algo que esté mal porque de esa manera aprendemos.” (M2)

También se presentaron, de parte de las maestras partícipes del estudio, otras acotaciones al trabajo de campo de este estudio y expectativas de cambios en futuras formaciones:

“Esto de grabar a los niños, nosotros que estábamos trabajando con N1 pudimos ver que ella se daba cuenta de que la grababan, entonces hacía ciertas cositas o dejaba de hacer cosas por eso.” (M1)

“También que se pueda trabajar de otra manera, por ejemplo, cuando iban a grabar a N1, lo hacían en la asamblea y la primera actividad y también ella tenía otras actividades como ballet o natación, quizás eso también hubiera sido bueno” (M1)

“Creo que sería bueno una guía en cuanto a material didáctico o un apoyo sobre cómo hacer ciertos materiales que nos ayuden con el trabajo con los niños, porque los materiales podríamos hacerlos a través del reciclaje o cosas así.” (M1)

“También sería buena una charla con los padres para que se comprometan con el trabajo con los niños y refuercen en casa con otros materiales también [...] creo que ese sería un punto bueno también a trabajar en próximas capacitaciones.” (M2)

Estas percepciones de parte de las maestras, manifiestan nuevas ideas que han podido surgir a partir de la intervención realizada en esta investigación. Y son opiniones que aportan en gran manera a futuras formaciones docentes.

Validez social

En los datos de la entrevista individual de inicio, no se pudo obtener ningún resultado relacionado con esta categoría, por cuanto señalan limitadas capacitaciones y no explican nada que se pueda asociar a la validez social de las mismas.

Por otro lado, a partir de la entrevista ampliada de cierre, se recolectaron testimonios de las maestras que dan validez social al estudio, manifestando que la intervención del mismo (formación docente) se extendió a otros usuarios del contexto, generando un impacto positivo en ellos también.

“... lo que nos enseñaron en la capacitación nos ha ayudado mucho, incluso he podido hacer partícipe de esto a la directora y a otras compañeras de lo que hemos aprendido.” (M2)

También, M2 pudo hacer extensivo algo de la capacitación a los padres de familia de su salón, obteniendo buenos resultados de ello e incluso llevando a que otras clases de la institución en la que ella trabaja, repliquen su práctica.

“Algo muy importante también es el trabajo con los padres. [...] en esta formación yo hablé sobre eso y luego de lo que me dijeron inmediatamente convoqué a una reunión [...] Fue una reunión llena de emociones, también hice un ejercicio que me enseñaron aquí que fue el del abrazo entre los padres y llegamos a una conclusión muy buena. Y de esta manera comenzaron a trabajar los demás salones de la escuela, entonces fue algo que nos favoreció en general...” (M2)

Por su lado, M1 no mencionó ninguna idea que se relacione con la validez social de la formación docente.

Replicabilidad

Antes de la formación docente, en los datos de la entrevista inicial, no se obtuvo información sobre la replicabilidad de capacitaciones anteriores.

Pero, luego de la formación, sí se pudieron obtener datos relacionados a esta categoría. Al preguntarles si creían posible extender la formación a otras docentes quizás de otros entornos culturales, respondieron afirmativamente.

“Claro que sí, porque hay que ser realistas, muchas maestras no están preparadas para esto y no saben. [...] Sobre todo, en las escuelas fiscales porque se llenan de niños, en las particulares hay un cupo limitado, pero en las fiscales muchas veces tenemos 40 – 50 niños

por aula y también un mayor número de niños con discapacidad, muchas veces sin tener una auxiliar si quiera.” (M2)

“... el número de niños sí es muy importante.” (M1)

“... tengo pocos niños y acá en nuestra escuela tenemos rincones. Los padres nos aportan en algo y la escuela se encarga. Pero en las escuelas fiscales, las maestras son las que se encargan de poder adecuar el sitio o los rincones...” (M2)

Lo cual destaca que las maestras consideran posible el hecho de replicar esta investigación en otros contextos.

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos a través de los instrumentos cuantitativos, dan respuesta a los dos primeros objetivos. Se encontró un aumento del número de veces que las maestras usaron enseñanza incidental, en las codificaciones posteriores a la capacitación. Y se encontró un cambio en la práctica de esta estrategia educativa por parte de las maestras, ya que la utilizaron más veces y una mayor cantidad de tiempo, luego de la formación docente.

Es importante destacar, como dato interesante, el hecho de que dos de las tres maestras presentaron un aumento en el porcentaje y tiempo de duración de la enseñanza incidental, en el periodo post-formación. Mientras que en el caso de M2 se dio un aumento del porcentaje de enseñanza incidental, al comparar un antes y un después de la capacitación docente, pero se disminuyó el tiempo de la E.I realizando la misma comparación. Lo cual indica que, aunque se mostró un mayor porcentaje de E.I luego de la formación, la cantidad de tiempo en que la empleaba era menor.

A partir de las entrevistas individuales de inicio, se obtuvo que las docentes reconocieron su necesidad de formación específica en inclusión y se mostraron interesadas en

ello. Como lo manifiestan Vaillant & Marcelo (2015), una de las características del aprendizaje en adultos es que se basa en el interés de la persona, de lo cual debe partir el planteamiento de la formación docente. Como en el presente caso que se propició una capacitación a las maestras, sobre lo que los ellas estaban interesadas: temas de inclusión.

En específico, esta investigación se enfocó en la estrategia educativa de enseñanza incidental, entorno a la aplicación de la misma en procesos inclusivos. De manera que se impartieron conocimientos sobre ello (formación docente) a las maestras participantes del estudio. A partir de esto, se encontró que dicha capacitación tuvo un efecto favorable en el uso de la enseñanza incidental por parte de las educadoras, dentro de su trabajo en las instituciones. Casey & McWilliam (2008) también encontraron, dentro de su estudio, que la formación en enseñanza incidental impartida a docentes, tuvo un cambio positivo significativo en la práctica de esta estrategia educativa por parte de los maestros que fueron capacitados.

Por otro lado, como tercer objetivo se planteó la valoración las percepciones de las docentes sobre el proceso de formación y su incidencia. Lo cual se obtuvo en los resultados obtenidos a partir de los instrumentos cualitativos. En lo que se encontró que las percepciones de la formación docente realizada en esta investigación, fueron positivas por parte de las maestras. Así mismo, en las entrevistas, las docentes manifestaron que la capacitación brindada tuvo una gran incidencia en ellas y en su entorno: estudiantes, compañeras de trabajo, institución en general.

Las maestras manifestaron que para ellas sí es posible la replicabilidad del presente estudio en otros contextos. Sobre todo, en un contexto socio-económico bajo, ya que destacaron a las maestras de las escuelas fiscales como aquellas que más necesitan de formaciones en temas de inclusión educativa.

Según Vezub (2007) la formación docente se establece como una parte fundamental y necesaria en el ámbito de la educación. Idea que también se presentó en los resultados que fueron recolectados de manera cualitativa, ya que las maestras manifestaron, en las entrevistas, que para ellas es de suma importancia el hecho de poder capacitarse y adquirir nuevos conocimientos que las ayuden en su desempeño laboral. Además, Davini (2015) establece que la capacitación docente está directamente relacionada con el desenvolvimiento laboral de los maestros y sus prácticas docentes. Así como se ha demostrado dentro del presente estudio.

De acuerdo a Infante (2010) la formación docente en inclusión es necesaria debido a la diversidad y heterogeneidad que existe en el alumnado. Y, a partir de las percepciones de las docentes, se encontró la problemática de la escasez de capacitaciones en inclusión educativa. Lo que ellas mencionaron como esencial en la actualidad, ya que se presentan más casos de inclusión en sus situaciones laborales.

En los resultados, se encontraron varias experiencias de inclusión educativa contadas por las maestras involucradas. Sobre todo, luego de la formación docente. También, manifestaron que dentro de la capacitación pudieron comentar experiencias y recibir tips específicos sobre los casos de inclusión que tenían. Lo que responde a la definición de Vezub (2017) que manifiesta la importancia de las experiencias vivenciales de los maestros en el campo laboral, y poder relacionarlas con el conocimiento teórico.

Además, Casey et al. (2012) manifiestan en su estudio que la enseñanza incidental comprende el hecho de que la maestra interactúe con el niño y trate de conseguir que ejecute un comportamiento más sofisticado. Lo que se puede evidenciar en la recolección de datos de las entrevistas post formación, mediante las experiencias de las maestras con sus estudiantes

en proceso de inclusión y las interacciones que se dan entre ellos, muchas veces buscando que el niño realice una acción de mayor complejidad.

Cabe recalcar que las maestras también mencionaron ciertas acotaciones y opiniones para mejorar el proceso de intervención que se realizó en la presente investigación. Según Ortega (2011) la capacitación debe ser sucesiva y persistente para que los maestros puedan tener una continua adquisición de conocimientos. Lo que se relaciona con la declaración de Pavié (2011) que define a la formación docente como un proceso continuo y que requiere de una reflexión y análisis de los participantes. Ideas que se demuestran en la investigación de Calle et al. (2015), ya que en la misma se encontró un impacto significativo de la capacitación docente a corto plazo. Pero, a largo plazo se disminuyó este impacto. Por lo que se llega a la idea de procesos de formación más persistentes y continuos. Lo mismo que manifestaron las maestras involucradas en el presente estudio, al manifestar su opinión acerca de aumentar el tiempo de la capacitación docente.

Según Casey & McWilliam (2008) la enseñanza incidental se da en la rutina del niño y sus actividades del día a día. Destacan que se puede realizar tanto dentro del aula, como fuera de ella en los momentos de juego. La M1, involucrada en este estudio, dio la acotación de que se consideren otros momentos del día escolar para realizar las grabaciones con los niños partícipes de la investigación. Ante lo cual se afirma que pueden ser escogidos otros momentos como por ejemplo el tiempo de juego libre. Sin embargo, es necesario mencionar que deben de tomarse en consideración los momentos o las actividades en que se vea involucrada la maestra con la niña partícipe del estudio. Ya que la M1, planteaba grabaciones en momentos del día escolar como ballet o natación, pero estas eran actividades que N1 no

realizaba en conjunto con la M1, por lo cual queda descartado el planteamiento para estudios que repliquen la presente investigación.

En la entrevista ampliada de cierre, se pudieron recolectar percepciones significativas por parte de las docentes. Entre ellas, se manifestaron varias acotaciones y nuevos temas para futuras capacitaciones. Como Salazar-Gómez & Tobón (2018) manifiestan, la formación docente incentiva a los maestros a innovar en la búsqueda de información y a adquirir nuevos conocimientos por iniciativa propia.

Es así que se propusieron, por parte de las maestras involucradas, nuevas temáticas a tratar en próximas formaciones como: material didáctico para la inclusión y el trabajo con los padres en procesos inclusivos. Tal como lo establece Gaete (2014), parte de la capacitación a los maestros, también puede ser el planteamiento de un trabajo integral con elementos externos pero que influyen de manera directa en la inclusión educativa, como los padres de familia.

Por último, se evidenció en las percepciones de las maestras, manifestadas en la entrevista ampliada de cierre, un sentimiento de compromiso y amor relacionado con los niños en procesos de inclusión. De manera que se logró, a través de la formación, fortalecer en las docentes el sentido de comprometerse en el trabajo que tienen con sus alumnos en inclusión. Así como lo manifiesta Luque (2016), la capacitación hacia maestros en temas de inclusión, los instruye para crear en ellos un sentido de acogida, responsabilidad y compromiso en relación a sus estudiantes.

Conclusiones:

El presente estudio tuvo como finalidad identificar el cambio en la enseñanza incidental de tres maestras que fueron partícipes de esta investigación, posterior a una formación docente hacia ellas. Lo cual se obtuvo a través de observaciones y grabaciones áulicas de sus prácticas como educadoras, específicamente de cada maestra con una de sus estudiantes con NEE.

Para complementar este estudio y contar con una mayor certeza del cambio en las maestras posterior a la formación, se realizaron entrevistas iniciales individuales a cada maestra, y una entrevista ampliada de cierre para terminar el proceso de intervención con las docentes involucradas. Ambos instrumentos generan percepciones y testimonios significativos que se compararon entre el antes y el después de la formación docente, para determinar la incidencia de la misma.

Mediante estos instrumentos y el estudio de los mismos, se obtuvo un cambio positivo en la práctica de enseñanza incidental de las maestras, luego de la formación docente. Tal como en la investigación de Casey & McWilliam (2008), la cual establece un efecto positivo de la capacitación a maestros en la práctica de la enseñanza incidental de los mismos.

Como establece Almqvist (2006), mediante la instrucción adecuada por parte de la maestra, y ambientes enriquecedores y pensados para el desarrollo del niño de acuerdo a sus capacidades, se podrá llegar a una mejor implicación en él. Lo que supone que los alumnos tengan una mayor atención, participación, interés y motivación, siendo un elemento fundamental para procesos de inclusión educativa (Morales-Murillo, McWilliam, Grau & García, 2019).

También se consiguieron testimonios favorables de parte de las maestras involucradas en el presente estudio, en la entrevista ampliada posterior a la capacitación. Se destacó un cambio entre un antes y un después de la formación y se estableció el efecto beneficioso de la misma, para el desempeño laboral de las educadoras.

Además, se obtuvo, a partir de las percepciones de las maestras, que la intervención de este estudio tuvo una incidencia positiva, no tan solo en ellas, sino también en las personas a su alrededor: sus estudiantes, otras profesoras de las instituciones en las que laboran, y por lo tanto la institución en general también se vio beneficiada. Incluso, en el caso de M2 que realizó una reunión con los padres de su clase, incentivada por la formación docente que se realizó como intervención en este estudio, se pudo identificar a los padres como beneficiarios también de la misma.

Es importante mencionar también las limitaciones que presenta el estudio, como los momentos del día escolar en los que se realizaron las observaciones áulicas. Ya que, como manifiesta Casey et al. (2012), la enseñanza incidental se da a partir de las interacciones entre maestra-alumno. Es así que no se encuentra posible, en un estudio como este, la consideración de todos los momentos del día escolar, ya que no en todos ellos se da una interacción significativa entre la maestra principal y el alumno involucrado.

Otra de las limitaciones del presente estudio fue que se tuvieron que dejar fuera del análisis a dos grabaciones áulicas, debido a que no se observaba a la maestra partícipe de la investigación. También, varios intervalos de 15 segundos no se consideraron en análisis debido a que no existió en ellos una interacción entre maestra y niña involucradas en el estudio. Es necesario mencionar que, algunas veces, esto se daba debido a la presencia de la

maestra sombra de la niña involucrada. Lo cual puede disminuir, en ciertas ocasiones, la intercomunicación entre maestra principal y niño.

Otra de las acotaciones a esta investigación, es el tiempo en el que se desempeñó la intervención de la misma. Según Ortega (2011) la formación docente es sucesiva y persistente, de igual manera que Pavié (2011) declara que la capacitación a los maestros es un proceso continuo y que requiere de una reflexión y análisis de los participantes. Lo que es necesario destacar, ya que se puede considerar más momentos dentro de la intervención con los docentes (formación), que generen un proceso de mayor tiempo y profundización de conocimientos y experiencias.

Debido a lo que se pudo encontrar en el presente estudio, se concluye que es de gran importancia seguir explorando sobre la enseñanza incidental a partir de una formación docente, sobre todo en un contexto socio-económico bajo, en base a lo manifestado por las maestras acerca de la replicabilidad del estudio. Es necesario tomar en cuenta las acotaciones y limitaciones de estudios como este. Aunque, a pesar de ello, existe la posibilidad de obtener resultados positivos, el hecho de considerar estas acotaciones, podrían llevar a un mejor desempeño de la investigación y a resultados de mayor veracidad. Además, se presenta la necesidad de promover el conocimiento de esta estrategia educativa y de más información que aporte a la mejora de procesos de inclusión educativa.

Recomendaciones:

A partir de los resultados encontrados en el presente estudio, y por la escasez de formaciones a los docentes en inclusión educativa y específicamente en enseñanza incidental, se considera oportuno, sobre todo en contextos socio-económicos bajos, dar a conocer acerca de esta estrategia educativa mediante diversas formaciones para los maestros, enfocadas en mejorar el proceso de inclusión dentro de las instituciones educativas.

También al reflexionar acerca de la intervención y trabajo de campo que se realizó en este estudio, y considerando las opiniones de las maestras que fueron acotadas en la entrevista ampliada de cierre, se identificaron puntos importantes a mejorar para futuras investigaciones:

- Ampliar el tiempo de la formación docente y proponer más actividades prácticas y en grupo para trabajar con los maestros.
- Tener una mayor discreción al grabar a los niños y maestros involucrados en el estudio. Se puede considerar el uso de una cámara que grabe de manera amplia toda la zona en la que se está desempeñando la actividad o clase, para situarla en un lugar estratégico, de forma que no llame la atención en gran manera. Esto se considera en función de no incomodar a las personas partícipes de la investigación, ni provocar que las acciones que ellas realicen cambien debido a la notoriedad de las grabaciones.
- Tomar en consideración el hecho que exista una maestra sombra para el niño involucrado en el estudio, en caso de que así sea.
- Para próximas investigaciones, se podrían considerar más momentos del día escolar para realizar las grabaciones, como el tiempo de juego libre. Si se acapara una

mayor cantidad de momentos en los que se desempeñan las personas involucradas en el estudio, se podrán tener resultados novedosos y de mayor veracidad.

- Tomar en consideración distintos contenidos para trabajarlos dentro de la formación docente. Como aquellos que fueron planteados por las propias maestras involucradas en esta investigación: material didáctico para el trabajo con niños en inclusión y trabajo directo con los padres involucrados en el proceso de inclusión.

Bibliografía:

- Adolfsson, M., Sjöman, M., Björck-Åkesson, E. (31 mayo 2018). ICF-CY as a Framework for Understanding Child Engagement in Preschool. *Frontiers in Education*, 3, 1-12.
- Almqvist, L. (marzo 2006). Patterns of Engagement in Young Children with and without Developmental Delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 65-75.
- Amar, J., Abello, R., Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Arce, M. (septiembre 2015). Crecimiento y desarrollo infantil temprano. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 32(3), 574-578.
- Calle, A; Argudo, J; Cabrera, P; Calle, M; León, M. (marzo 2015). El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca. *Revista Maskana*. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22279>
- Calvo, G. (agosto 2009). Inclusión y formación de maestros. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 78-84.
- Calvo, G. (junio 2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-74682013000100002&script=sci_arttext
- Casey, A., McWilliam, R. (junio 2008). Graphical Feedback to Increase Teachers' Use of Incidental Teaching. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 251-268.
- Casey, A., McWilliam, R., Sims, J. (2012). Contributions of Incidental Teaching, Developmental Quotient, and Peer Interactions to Child Engagement. *Infants & Young Children*, 25(2), 122-135.

- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. (1 abril 2019). Child Engagement in Inclusive Preschools: Contributions of Classroom Quality and Activity Setting. *Early Education and Development*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046>
- Constitución de la República del Ecuador, [Const.] (2008). [Vigente]. Recuperado de: https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf
- Davini, M. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Díaz-Posada, L., Rodríguez-Burgos, L. (abril 2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- División de la Infancia Temprana del Consejo para Niños Excepcionales, (2014). *Prácticas recomendadas de la DEC*. Recuperado de: <https://divisionearlychildhood.egnyte.com/dl/znR6hzwkIs/>
- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., Calvo, M.I. (2008). La opinion de feaps sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Enriquez, C., Fárez, J. (2018). *Percepciones de docentes y directivos respecto a la educación inclusiva en una Unidad Educativa de Cuenca*. (Tesis de grado). Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/31752/3/Trabajo%20de%20Titulación.pdf>
- Gaete, M. (2014). *Cómo se puede preparar a los docentes sobre el manejo de la inclusión de niños con discapacidades físicas en el aula*. (Tesis de grado). Recuperado de: <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/3963/1/112653.pdf>
- Hart, B., Risley, T. (agosto 1978). Promoting productive language through incidental teaching. *Education and Urban Society*, 10(4), 407-429.

- Hart, B., Risley, T. (invierno 1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411-420.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Interamericana Editores S.A.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 36(1), 287-297.
- Kishida, Y., Kemp, C. (agosto 2009). The Engagement and Interaction of Children With Autism Spectrum Disorder in Segregated and Inclusive Early Childhood Center-Based Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 105-118.
- Kishida, Y., Kemp, C. (junio 2006). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(2), 101-114.
- Labajos, S., Gallego, B., Lago, M. (mayo 2012). Factores de la cultura escolar que favorecen o dificultan la inclusión del alumnado de diversidad cultural. Propuestas para el plan de acogida. *Tabanque*, 25, 127-150.
- Ley Orgánica de Discapacidades [Ley 796]. (25 septiembre 2012). Recuperado de:
https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Lugmaña, V. (2017). *La preparación docente y la educación inclusiva en la Unidad Educativa Particular Jerusalén del cantón Ambato, provincia de Tungurahua*. (Tesis de grado).
Recuperado de:
<http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26375/1/Tesis%20final%20Lugmaña%20Cordero%20Vanessa%20Estefania%201804771101.pdf>

- Luque, M. (julio 2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad – Sociedad*, 1(2), 21-34.
- McLeod, R., Hardy, J., Grifenhagen, J. (20 abril 2018). Coaching Quality in Pre-kindergarten Classrooms: Perspectives from a Statewide Study. *Early Childhood Education Journal*.
Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0899-5>
- McWilliam, R., Kruif, R. (2019). E-Qual III Códigos de la Implicación (Engagement) de los Niños y las Niñas (Catalina Morales-Murillo, trad.). (Obra original publicada en 1998).
- McWilliam, R., Scarborough, A., Kim, H. (enero 2003). Adult Interactions and Child Engagement. *Early Education and Development*, 14(1), 7-27.
- Morales-Murillo, C., McWilliam, R., Grau, D., Garcia, P. (2018). Evolución del estudio de la implicación desde tres enfoques. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(4), 245-258.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Organización Mundial de la Salud, (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Centro de Publicaciones Paseo del Prado.
- Ortega, S. (2011). *Formación Continua*. Recuperado del sitio de internet de UNESCO:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>

- Pavié, A. (marzo 2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé*, 3(2), 161-177.
- Roussos, A. (2007). El Diseño de Caso Único en Investigación en Psicología Clínica. Un vínculo entre la Investigación y la Práctica Clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVI, p. 261 - 269
- Sánchez, M; Árraga, M; Pirela, L. (mayo 2014). Efectos de un programa de capacitación dirigido a docentes. *Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 12(1), 44-62.
- Simbaña, L. (2017). *La inclusión educativa implementada en los distintos ambientes escolares por los docentes en la unidad educativa "Computer World" de la parroquia Tumbaco, cantón Quito, en el periodo escolar 2016 – 2017*. (Tesis de posgrado). Recuperado de:
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6247/1/T2676-MIE-Simba%C3%B1a-La%20inclusi%C3%B3n.pdf>
- Sjöman, M., Granlund, M., Almqvist, L. (2 febrero 2016). Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behaviour difficulties and engagement in preschool. *Early Child Development and Care*. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1121251>
- Snyder, P., Rakap, S., Hemmeter, M., McLaughlin, T., Sandall, S., McLean, M. (2015). Naturalistic Instructional Approaches in Early Learning: A Systematic Review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.

- Souza, J., Veríssimo, M. (noviembre 2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654>
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M., Escobar, S., Hernández, V. (2010). Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología – Segunda época*, 11, 125-145.
- Vaillant, D., Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea S.A.
- Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*. Salamanca: KADMOS.
- Valenzuela, B.A., Guillén, M., Campa, R. (diciembre 2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Vezub, L. (junio 2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11(1), 1-23.
- Villagrán, E. (mayo 2000). *La capacitación docente y el mejoramiento cualitativo de la educación en el ciclo básico*. (Tesis de grado). Recuperado de: http://www.academia.edu/download/33100718/capacitacion_docente.pdf
- Wainer, A. (2012). Estudios de Caso Único en el Campo de la Investigación Actual en Psicología Clínica. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(2), p. 214 – 222.
- Wolfe, K., Barton, E. y Meadan, H. (2019). Systematic Protocols for the Visual Analysis of Single – Case Research Data. *Behavior Analysis in Practice*, 12(2), p. 491 – 502.
- Zea, X., Ortega, R. (2016). La inclusión educativa de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la Educación General Básica

regular en la Sede Guayas. (Tesis de posgrado). Recuperado de:
<http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/5623/1/11951.PDF>