



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Inicial

**PRÁCTICAS ÁULICAS INCLUSIVAS PARA
NIÑOS CON RETRASO GLOBAL DEL
DESARROLLO QUE ASISTEN A CENTROS
DE EDUCACIÓN INFANTIL PÚBLICOS Y
PRIVADOS DE LA CIUDAD DE CUENCA-
ECUADOR**

Autora:

Ana Paula Enríquez Arias

Directora:

Mgst. Tatiana Pesántez

Cuenca – Ecuador

Año

2024

DEDICATORIA

Este trabajo de titulación quiero dedicar a toda mi familia en especial a mis padres, hermanas, sobrina y a mi abuelita que se encuentra en el cielo. También quiero dedicar a todas las personas que estuvieron en todo este caminar de mi carrera, como compañeros y enamorado que siempre me apoyaron para poder seguir adelante paso a paso.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi directora de tesis Mg. Tatiana Pesántez y a mis profesores que estuvieron a lo largo de la carrera, quienes aportaron muchos de sus conocimientos para el éxito del presente trabajo.

RESUMEN:

La presente investigación analizó las prácticas áulicas inclusivas para niños con retraso global del desarrollo que asisten a centros de educación infantil públicos y privados de la ciudad de Cuenca-Ecuador. La metodología se basó en el enfoque cualitativo con un diseño hermenéutico y alcance interpretativo-comparativo. Participó seis docentes del Centro de Educación Inicial Carlos Zambrano Orejuela y el Centro de Estimulación Integral y Desarrollo Psicoterapéutico de la Universidad del Azuay (CEIAP), tres por cada uno. Las fases investigativas consistieron en: 1) describir las prácticas inclusivas de los centros por medio del análisis documental, entrevistas semiestructuradas y observación no participante, 2) categorizar las prácticas inclusivas áulicas por medio de un análisis temático y triangulación de resultados; por último, interpretar las relaciones y contrastes entre las realidades de los dos centros. Se estima que los resultados de la triangulación permitieron identificar cómo estrategias educativas personalizadas y colaborativas benefician el desarrollo infantil integral.

Palabras claves: desarrollo integral, educación infantil, prácticas áulicas, retraso global del desarrollo.

ABSTRACT

This research analyzed inclusive classroom practices for children with global developmental delay who attend public and private early childhood education centers in Cuenca-Ecuador. The methodology was based on a qualitative approach with a hermeneutic design and interpretative-comparative scope. Six teachers from the Centro de Educación Inicial Carlos Zambrano Orejuela and the Centro de Estimulación Integral y Desarrollo Psicoterapéutico de la Universidad del Azuay (CEIAP) participated, three each. The research phases consisted of 1) describing inclusive practice through documentary analysis, semi-structured interviews, and non-participant observation; 2) categorizing inclusive classroom practices through thematic analysis and triangulation of results; and finally, interpreting the relationships and contrasts between the realities of the two centers. It is believed that the triangulation results allowed us to identify how personalized and collaborative educational strategies benefit holistic child development.

Key words: comprehensive development, early childhood education, classroom practices, global developmental delay.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1	2
1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE	2
1.1 Definición y caracterización del Retraso Global del Desarrollo (RGD)	2
1.1.2 Causas y factores de riesgo asociados al RGD.....	2
1.1.3 Diagnóstico y evaluación del RGD en la primera infancia.....	4
1.2 Inclusión educativa	5
1.2.1 Definición de la educación inclusiva.....	5
1.2.2 Marco legal y normativo de la inclusión educativa en el Ecuador	5
1.2.3 Programas de apoyo a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales	6
1.3 Prácticas inclusivas en el aula.....	7
1.3.1 Estrategias pedagógicas inclusivas para niños con RGD	7
1.3.2 Adaptaciones curriculares en niños con RGD.....	7
1.3.3 Uso de tecnologías asistidas y recursos didácticos adaptados.....	7
1.3.4 Formación y capacitación docente en prácticas inclusivas	8
1.4 Apoyo familiar de niños con RGD y centros de atención disponibles	9
1.4.1 Centros de atención disponibles en Cuenca.....	9
1.4.2 Rol de la familia en el apoyo y desarrollo de niños con RGD	10
1.4.3 Estrategias de colaboración entre escuela y familia.....	11
1.5 Análisis Comparativo de Prácticas Inclusivas entre Centros Públicos y Privados 12	
1.5.1 Diferencias y similitudes en las prácticas inclusivas entre centros públicos y privados	12
1.5.2 Factores que influyen en la implementación de prácticas inclusivas en distintos contextos educativos	13
1.5.3 Estudios de caso y ejemplos de buenas prácticas en ambos tipos de centros	13
CAPÍTULO 2	15
2. METODOLOGÍA.....	15
2.1 Contexto, población y participantes.....	15
2.2 Procedimiento	15
2.3 Instrumentos.....	16
Resultados de trabajo de campo.....	18
CAPÍTULO 3	28
3. RESULTADOS	28
Resultados semánticos de la escuela pública.....	28
Resultados semánticos de la escuela privada.....	30

Triangulación de información	32
CAPÍTULO 4	34
4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	34
REFERENCIAS	38
ANEXOS	42
Figura 1 Características del RGD	2
Figura 2 Riesgos del RGD	4
Figura 3 Estudio de caso centro infantil privado.....	14
Figura 4 Estudio de caso en centro infantil público	14
Figura 5 Resultado semántico Centro de Educación Público Carlos Zambrano Orejuela.....	28
Figura 6 Resultado semántico Centro de Educación Público Carlos Zambrano Orejuela.....	29
Figura 7 Resultado semántico Centro Privado CEIAP	30
Figura 8 Resultado semántico Centro Privado CEIAP	30
Figura 9 Comparación de la observación del centro inicial privado y público	31
Tabla 1 Causas del RGD	2
Tabla 2 Estrategias en la escuela de los niños con RGD.....	11
Tabla 3 Estrategias en la familia para niños con RGD.....	11
Tabla 4 Diferencias y similitudes en las prácticas áulicas inclusivas.....	12
Tabla 5 Matriz de categorías de las prácticas áulicas inclusivas para niños con RGD	17
Tabla 6 Matriz de observación de planificación Docente A centro inicial privado CEIAP.....	18
Tabla 7 Matriz de observación de anamnesis centro inicial privado CEIAP	18
Tabla 8 Matriz de observación de planificación Docente B centro inicial privado CEIAP	20
Tabla 9 Matriz de observación de anamnesis Docente B centro inicial privado CEIAP	20
Tabla 10 Matriz de observación de planificación Docente A centro público Carlos Zambrano Orejuela.....	22
Tabla 11 Matriz de observación de anamnesis Docente A centro inicial público Carlos Zambrano Orejuela.....	22
Tabla 12 Matriz de observación de planificación Docente B centro inicial público Carlos Zambrano Orejuela.....	24
Tabla 13 Matriz de observación de la anamnesis Docente B centro inicial público Carlos Zambrano Orejuela.....	24
Tabla 14 Matriz de observación de la planificación Docente C centro inicial público Carlos Zambrano Orejuela.....	26
Tabla 15 Matriz de observación de la anamnesis Docente C centro inicial público Carlos Zambrano Orejuela.....	26

Tabla 16 Análisis documental de los centro público y privado..... 32

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un derecho fundamental que busca garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o necesidades específicas. En este contexto, las prácticas áulicas inclusivas desempeñan un papel crucial, especialmente en la educación inicial, ya que permiten atender las particularidades de los niños con retraso global del desarrollo (RGD), fomentando su participación activa, aprendizaje y desarrollo integral. Este enfoque no solo beneficia a los niños con necesidades educativas especiales, sino que también enriquece el entorno educativo al promover valores como la empatía, el respeto y la diversidad.

En la ciudad de Cuenca, Ecuador, tanto los centros de educación infantil públicos como privados han implementado diferentes estrategias para abordar las necesidades de los niños con RGD. Sin embargo, las características y enfoques de estas prácticas varían según el contexto institucional, lo que genera la necesidad de analizar y comparar estas metodologías. Por un lado, los centros públicos suelen enfrentar limitaciones en recursos y formación docente, lo que puede impactar la calidad de la inclusión. Por otro lado, los centros privados tienden a implementar metodologías más personalizadas, apoyadas en recursos tecnológicos y el trabajo conjunto con equipos multidisciplinarios y familias.

Este estudio tiene como propósito analizar las prácticas áulicas inclusivas implementadas en centros de educación infantil públicos y privados de Cuenca para atender a niños con RGD. A través de un enfoque mixto y el uso de técnicas como entrevistas a docentes, observación de clases y análisis de los niños, identificar sus fortalezas y limitaciones, y proponer mejoras que contribuyan a la construcción de entornos educativos inclusivos y equitativos. La importancia de esta investigación radica en su potencial para aportar conocimientos relevantes que fortalezcan las políticas educativas inclusivas en la primera infancia.

CAPÍTULO 1

1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

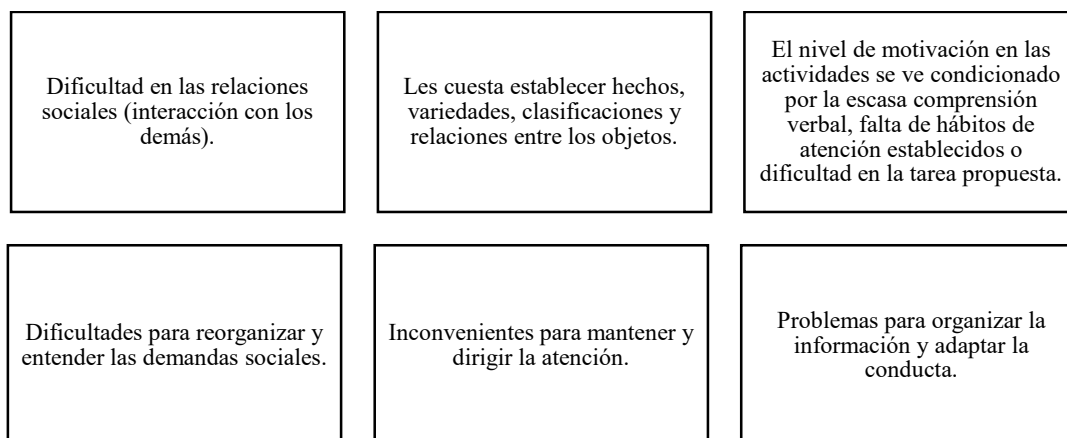
1.1 Definición y caracterización del Retraso Global del Desarrollo (RGD)

El retraso del desarrollo, hace referencia a la adquisición de pautas madurativas con la secuencia esperada, pero a una velocidad más lenta que la habitual. Puede comprometer un área específica (motricidad, lenguaje, sociabilidad, cognición y actividades de la vida diaria), o más de un área, en cuyo caso se define como Retraso Global del Desarrollo (en adelante RGD), y cuya prevalencia es del 1-3% de la población mundial (Braslavsky y Riveros, 2023).

En cuanto a los rasgos característicos generales que presentan los niños con RGD se señalan los siguientes:

Figura 1

Características del RGD



Fuente: adaptado de Vijande, 2021.

1.1.2 Causas y factores de riesgo asociados al RGD

Las causas más comunes del RGD según la doctora Esther Martínez explica las siguientes:

Tabla 1

Causas del RGD

Trastornos del desarrollo o del espectro autista.

Síndrome de Asperger.

Factores genéticos: los niños diagnosticados de Síndrome de Down tienden a mostrar rasgos propios del retraso madurativo.

Fuente: adaptado de García, 2020.

Otros factores que pueden incidir en el RGD son los siguientes:

Dificultades durante el embarazo y/o parto: la prematuridad, infecciones o exposición a factores dañinos durante la gestación como el alcohol o las drogas (Pérez, 2019).

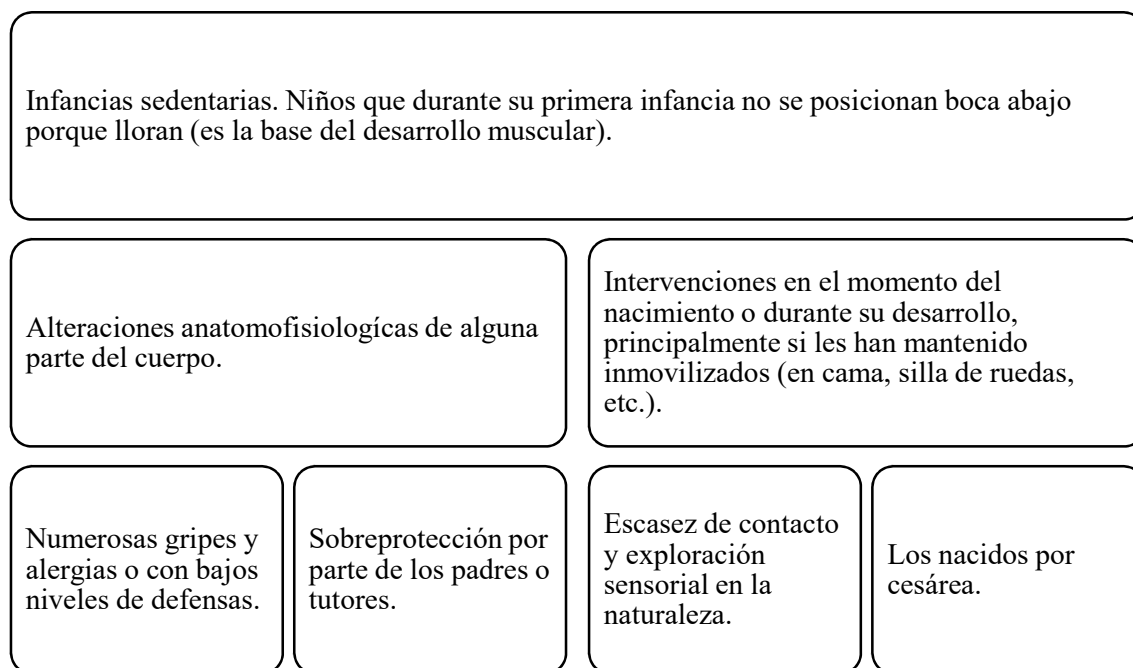
También puede darse por:

- ✓ Estimulación insuficiente: un ambiente pobre en estímulos va a impedir que el niño se desarrolle con normalidad.
- ✓ Es probable que los niños que padecen enfermedades crónicas o graves sufran retraso madurativo debido a los tratamientos o ingresos en el hospital.
- ✓ En lo familiar tiene un papel determinante, si la crianza que se ofrece al niño es poco estimulante, hábitos de autonomía tan simples como controlar esfínteres, vestirse o comer pueden prorrogarse.
- ✓ Origen desconocido: no todos los niños tienen los mismos ritmos de maduración, por lo que una maduración más lenta.

Los niños considerados de alto riesgo de padecer retraso global del desarrollo son:

Figura 2

Riesgos del RGD



Fuente: adaptado de Bernardi, 2015.

1.1.3 Diagnóstico y evaluación del RGD en la primera infancia

Según el DSM-5 (2014) esta categoría se diagnostica cuando un sujeto no cumple con los hitos de desarrollo esperados en varios campos del funcionamiento intelectual, y se aplica a individuos en los que no se puede llevar a cabo una valoración sistemática del funcionamiento intelectual, incluidos niños demasiado pequeños para participar en las pruebas estandarizadas.

La evaluación depende de cada edad, incluyendo historias personales y familiares exhaustivas y un examen físico acucioso, incluyendo la observación del comportamiento esperable a la edad: exploración del ambiente, motricidad, relación con su madre/padre/cuidador(a), relación con el examinador, interés por los objetos, contacto visual, comunicación verbal o gestual, reacción al estrés, tolerancia a la frustración, consolabilidad, etc. Esto requiere tiempo y un ambiente apropiado y tener claridad sobre los comportamientos esperables a cada edad. Se recomienda el uso de instrumentos normados que permitirán apreciar el grado de retraso en las distintas áreas. El objetivo es definir si se trata de un retraso global o de un retraso en un área específica del desarrollo, como el aspecto motor o de lenguaje (Avaria, 2022).

1.2 Inclusión educativa

1.2.1 Definición de la educación inclusiva

Según Quintero (2020) la educación inclusiva es concebida como un proceso de reconocer y responder a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes para que su aprendizaje sea efectivo, minimizando la exclusión dentro y fuera de las Instituciones Educativas.

1.2.2 Marco legal y normativo de la inclusión educativa en el Ecuador

En la Constitución de la República del Ecuador (2008) el Art. 26 señala que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (pág. 5)

Y el Art. 47.-

El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. Se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos 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. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo. La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos. (pág. 8)

La Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (art. 227) (MINEDUC, 2011) “garantiza la educación de todos los niños y niñas con discapacidad, lo cual constituye un derecho y obligación el acudir a instituciones educativas regulares”.

Al respecto, la UNESCO (2008)

Sostiene que la educación inclusiva es un medio para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas. Una poderosa herramienta para contribuir a la cohesión social es garantizar a toda la población una educación de calidad y desarrollar escuelas que acojan estudiantes de diferentes contextos sociales, culturas y con distintas capacidades. (pág.10)

El Ministerio de Educación (2013)

Ofrece una guía para elaborar las adaptaciones curriculares individuales para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, determinando el grado de afectación, el cual será Grado 1, 2 o 3 y serán aplicadas de manera temporal o permanente en relación a su afectación, se realizarán cambios en los elementos de la propuesta educativa para un estudiante atendiendo sus necesidades educativas especiales y no serán compartidas con el resto de compañeros.

1.2.3 Programas de apoyo a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales

Según Gómez y Arroyo (2024) nos ayudan con los siguientes programas de apoyo:

Acceso universal a la educación:

Asegurar la matrícula y permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo.

Eliminar las barreras físicas y de acceso a las escuelas.

Calidad de la educación:

Brindar una educación de calidad que responda a las necesidades de todos los estudiantes.

Implementar estrategias de diversificación curricular y evaluación.

Formación docente:

Fortalecer la formación inicial y continua de los docentes en educación inclusiva.

Brindarles herramientas y estrategias para atender a la diversidad en el aula.

Recursos y apoyo:

Asegurar la disponibilidad de recursos humanos, materiales y financieros para la implementación de la educación inclusiva.

Fortalecer la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad.

1.3 Prácticas inclusivas en el aula

1.3.1 Estrategias pedagógicas inclusivas para niños con RGD

Según Carreño et al. (2020), las estrategias pedagógicas asocian los enfoques teóricos y los métodos de enseñanza- aprendizaje, para propiciar el conocimiento en los estudiantes. Es decir que las estrategias pedagógicas se sirven tanto de la pedagogía y los conocimientos teóricos de los docentes, como de los recursos, técnicas, procedimientos, y la contextualización que realiza el maestro para orientar no sólo procesos académicos, sino integrales de los niños y niñas, buscando que sean cada vez más conscientes de sus procesos de aprendizaje y participativos durante su formación.

1.3.2 Adaptaciones curriculares en niños con RGD

En una educación inclusiva las adaptaciones curriculares son de vital importancia. Según Debonis (2021) las adaptaciones curriculares hacen referencia a las modificaciones que realizan los docentes a una planificación común, con la mira en procurar que el niño con NEE lleve a cabo de manera favorable el proceso de enseñanza –aprendizaje. El autor explica que dichos ajustes se realizan de manera individualizada para lo cual es imprescindible que la planificación didáctica se encuentre al día.

Por lo cual, la realización de las adaptaciones curriculares implica gran responsabilidad. Loo y Aucapiña (2020), manifiestan que quienes están a cargo de la realización de adaptaciones flexibles, realistas, textuales, cooperativas y participativas para el niño con NEE son: el docente; el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE); y el área de dirección. E indican que los ajustes que se realizan en las actividades ordinarias presentan la finalidad de garantizar que el estudiante con NEE sea capaz de recibir una educación de calidad, así mismo, apoyar su progreso y efectuar su promoción.

1.3.3 Uso de tecnologías asistidas y recursos didácticos adaptados

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas (2014) para la Infancia, el uso moderado y supervisado de las tecnologías digitales por parte de niños y niñas promueve la adquisición de conocimientos, el aprendizaje y la participación social. Es decir, que las tecnologías digitales pueden constituir una herramienta mediadora del aprendizaje y del desarrollo infantil. Cuando esto ocurre, se dice que el uso de las tecnologías es seguro. Por el contrario, un uso problemático implica que el tiempo de uso es excesivo y/o sin supervisión de un adulto. En este contexto, se pueden presentar serias repercusiones en la vida del niño en desarrollo.

Aldeán et al. (2023) nos indican que hacer uso de recursos didácticos dentro de la educación, como aquellos auxilios, elementos o apoyos pedagógicos que le facilitan al docente impartir un conocimiento en específico y a los niños aproximarse a situaciones de la vida real, permite adquirir no sólo experiencias sensoriales sino habilidades corporales, comunicativas y expresivas.

1.3.4 Formación y capacitación docente en prácticas inclusivas

La formación de docente se configura como un elemento fundamental en la práctica pedagógica del maestro; ya que, proporciona las herramientas, habilidades y conocimientos, son necesarios para tener un mejor desempeño dentro de la escuela (Leung et al., 2024).

Ahora bien, Granada, et al., (2013) señalan que la actitud del profesor hacia la inclusión educativa está condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas, se hace necesario centrarse en estos aspectos, a saber: (a) La experiencia de los docentes, (b) Las características de los estudiantes, (c) El tiempo y recursos de apoyo, y (d) La formación docente y capacitación. A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno de ellos.

✓ **La experiencia de los docentes:**

Se plantea que los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos (de Boer et al., 2011).

✓ **Las características de los estudiantes**

Asimismo, de Boer et al. (2011), sostienen que los educadores se muestran más negativos al hablar de inclusión de niños/as con trastornos de aprendizaje,

problemas conductuales y discapacidad intelectual, que sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad física o sensorial.

✓ **El tiempo y recursos de apoyo**

Jordan, Glenn y McGhie-Richmond (2010) indican que cuando las escuelas tienen acceso a una gran variedad de apoyos y a diversificadas estrategias de enseñanza, ellas pueden ser.

✓ **La formación docente y capacitación**

En este mismo sentido, de Boer y Minnaert (2011) manifiestan que los profesores/as no se autocalifican como bien preparados para incluir estudiantes con discapacidad en sus aulas. En general los profesores no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas NEE. Ahora bien, si se compara a los profesores en términos de cantidad de capacitación, aquellos educadores que reciben más capacitación poseen una actitud más positiva que los profesores con menos capacitación.

1.4 Apoyo familiar de niños con RGD y centros de atención disponibles

1.4.1 Centros de atención disponibles en Cuenca

Programa de Estimulación Temprana del CEIAP: este centro se enfoca en la atención de niños de 2 a 5 años con necesidades educativas especiales. Tiene como misión un centro de atención integral que brinda una educación de calidad - calidez a niños con o sin NEE y a sus familiares, cuenta con profesionales capacitados, comprometidos a potencializar un pensamiento ecológico mediante procesos y estrategias inclusivas que respeten el medio ambiente y la diversidad con base en principios y valores y como visión se consolidan como un centro de educación inicial inclusivo, comprometidos con el cuidado y protección del medio ambiente y la investigación e innovación metodológica, en búsqueda del desarrollo integral de niños de 2 a 5 años, que favorecen la construcción de una sociedad ambientalista, justa y equitativa. Por otro lado, ofrece evaluaciones, diagnósticos, tratamientos y seguimiento personalizado, además de trabajar en coordinación con maestros y padres para implementar adaptaciones curriculares. El CEIAP cuenta con áreas especializadas como terapia de lenguaje, física y apoyo psicoterapéutico (CEIAP, 2024).

Centro de Desarrollo Infantil (CEDIUC) de la Universidad de Cuenca: el Centro como tal se enfoca en la promoción, prevención e identificación de factores de riesgo y trastornos del desarrollo para realizar un diagnóstico integral e implementar programas terapéuticos que involucren a la familia y a la comunidad. Ofrece servicios de atención temprana a niños y niñas de 0 a 12 años, incluyendo áreas como estimulación temprana, terapia física, fonoaudiología, psicología, pediatría, nutrición y orientación familiar. Este centro trabaja con un equipo interdisciplinario y ofrece tanto modalidades presenciales como de telemedicina, dependiendo de la evaluación inicial de cada niño (UCUENCA, 2000).

1.4.2 Rol de la familia en el apoyo y desarrollo de niños con RGD

El nacimiento de un niño o niña habitualmente genera en los padres y la familia extendida un impacto emocional único. Desde los primeros momentos se establece un vínculo de una fortaleza no comparable a otras relaciones sociales y se genera un cúmulo de expectativas, sueños, esperanzas, y también temores, acerca del futuro de esta nueva persona. En la mayoría, el tratamiento en niños con RGD se dirige a lograr una buena integración social y habilidades funcionales que contribuyan a una buena calidad de vida, incluyendo apoyo farmacológico e intervenciones tempranas dirigidas a regulación emocional, control del comportamiento, desarrollo de funciones ejecutivas entre otras, que permitan la inclusión integral en la sociedad y una adolescencia y adultez sana con el máximo posible de autonomía. El apoyo psicológico y social a la familia juega un rol fundamental (Avaria, 2022).

Según Prado et al. (2017) no se puede generalizar sobre las familias, cada caso es único y particular, es un error comparar una familia con otra. No obstante, pueden darse ciertas características comunes en el ámbito familiar como desadaptaciones que es el nacimiento de un hijo con discapacidad, la culpabilidad y no conseguir las expectativas contempladas. Pero la función de los profesionales es implicarse de manera individualizada, y sensibilización respecto a la temática de la discapacidad, y por lo tanto, en el desarrollo educativo juega un papel importante la familia pero también los profesionales educativos, psicólogos, especialistas en la discapacidad, que ayudan y asesoran a los padres en la formación de los hijos, su formación tiene que ir a la par, del ámbito escolar al ámbito del hogar, y sería ideal que no se dieran diferencias o

distinciones en lo que implica el entorno en el campo de la escuela y la educación recibida en casa por sus progenitores.

1.4.3 Estrategias de colaboración entre escuela y familia

La colaboración entre la escuela y la familia es fundamental para el desarrollo integral de niños con RGD. Estas estrategias permiten crear un entorno de apoyo que favorece el aprendizaje y la inclusión:

Tabla 2

Estrategias en la escuela de los niños con RGD

Implementar diversas estrategias que favorezcan el avance en el aprendizaje de los niños y niñas con necesidades educativas especiales asociado o no a una discapacidad.

Realizar ejercicios de vocalización, gimnasia cerebral y manipulación de objetos de diferentes texturas, y material moldeable.

Proporcionarles a los niños y niñas un mayor número de estrategias variadas para el mismo aprendizaje (material multisensorial llamativo y acorde a los intereses de los niños que permita experimentar con éxito las actividades realizadas).

Fuente: adaptado de García y Hernández, 2019.

Tabla 3

Estrategias en la familia para niños con RGD

Participar en encuentros de escuela con la familia.	Dedicarle más tiempo, brindándoles confianza, amor, respeto y aprender a escucharlos.
-----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

Fortalecer y mejorar la comunicación con sus hijos, hijas y docentes.	Participar en las actividades que realizan en los centros de estudios.
-----------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

Dar seguimiento y acompañamiento durante todo el año escolar.	Crear ambientes agradables en los hogares, donde sus hijos e hijas se sientan en confianza de manifestar sus
---------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

insatisfacciones y frustraciones intervengan o actúen como personas principales.

Fuente: adaptado de García y Hernández, 2019.

1.5 Análisis Comparativo de Prácticas Inclusivas entre Centros Públicos y Privados

1.5.1 Diferencias y similitudes en las prácticas inclusivas entre centros públicos y privados

Tabla 4

Diferencias y similitudes en las prácticas áulicas inclusivas

	Centro Público	Centro Privado
Semejanzas	Los avances de parte del Estado tienen que ver con la asignación de recursos tanto a las instituciones como a los propios estudiantes. Para el caso de las instituciones, el Senadis realiza un Concurso Nacional anual de Proyectos, que financia iniciativas de educación superior (públicas o privadas), cuyas estrategias apunten a crear centros de recursos para los estudiantes en situación de discapacidad, mejorarlos o generar procesos en instituciones que promuevan la inclusión (Senadis, 2016), es importante destacar que los fondos a entregar son limitados y también la cantidad asignada varía por región.	
Diferencias	En otros casos los centros concertados han demostrado tener mayor formación y recursos hacia la inclusión que los centros públicos y mayores apoyos	Se ha podido apreciar que la actitud de los profesores tiene que ver con el tipo de centro. Algunos trabajos han encontrado que en los centros de carácter privado se exteriorizan actitudes más

personales para la positivas hacia la inclusión
implementación del que en los centros públicos
modelo inclusivo que (Clavijo et al., 2016).
los centros privados
(Garzón et al., 2016).

Fuente: adaptado de Valenzuela, 2017.

1.5.2 Factores que influyen en la implementación de prácticas inclusivas en distintos contextos educativos

Como es indicado por Angenscheidt y Navarrete (2017) que los siguientes factores influyen:

- ✓ Con los docentes surge en primer lugar la formación profesional. En el contexto actual, un docente, al egresar de su formación inicial, no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos que imparte, sino que, además, debe ser capaz de promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, brindando oportunidades de desarrollo e inclusión educativa.
- ✓ Con respecto a los factores relacionados con el contexto se describen dos como esenciales. Uno de ellos es la posibilidad de tener el tiempo, el espacio y la oportunidad para planificar, coordinar y colaborar para poner en práctica distintas medidas pedagógicas para atender la diversidad.
- ✓ Otro de los factores que influye en la actitud de los docentes en el marco de la educación inclusiva relacionado con el contexto, son los recursos de apoyo. El apoyo es el medio a través del cual se intenta dar respuesta de manera efectiva a la diversidad en el aula. Puede ser de dos tipos: recursos humanos (profesionales, asistentes, compañeros y familia) y materiales (prácticas inclusivas). Los recursos materiales abarcan las adaptaciones curriculares y las estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivas como el trabajo colaborativo, la co-enseñanza o la propuesta de actividades multinivel, entre otras.

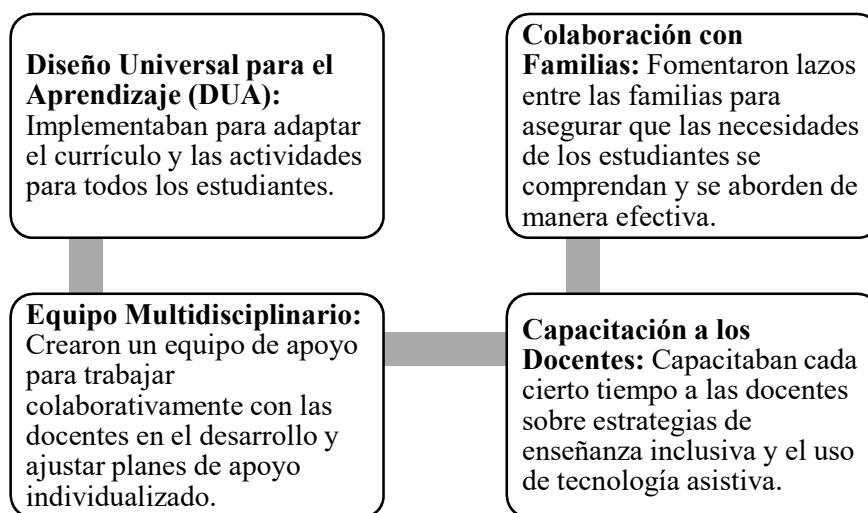
1.5.3 Estudios de caso y ejemplos de buenas prácticas en ambos tipos de centros

Estudio de caso: Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico de la Universidad del Azuay (CEIAP).

Buenas prácticas:

Figura 3

Estudio de caso centro infantil privado

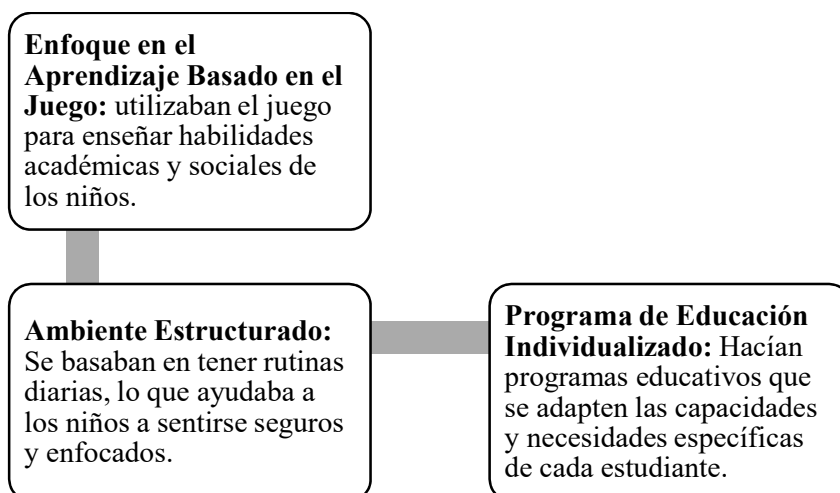


Estudio de caso: Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz”.

Buenas prácticas:

Figura 4

Estudio de caso en centro infantil público



CAPÍTULO 2

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó bajo enfoque cualitativo, este busca principalmente la dispersión o expansión de los datos y la información, se fundamenta primordialmente en la comprensión y análisis profundo de un problema de investigación (Hernández et al., 2014). El diseño elegido fue el hermenéutico que permite a partir del reconocimiento y reflexión de los aportes teóricos de diferentes autores, una aproximación teórica en un contexto cambiante y permeado por las transformaciones culturales debido a los cambios en las dinámicas sociales y los estilos de vida de las personas (Amazo-Suárez, 2023).

Por último, el alcance de la investigación fue comparativo que, con base en los autores, trata de comprender cosas desconocidas a partir de las conocidas, la posibilidad de aplicarlas e interpretarlas para perfilar nuevos conocimientos (Gómez y León, 2014).

2.1 Contexto, población y participantes

El contexto en el que se realizó la investigación fue en dos instituciones educativas una pública y una privada de la ciudad de Cuenca. En cuanto a la población, participaron seis docentes de Educación Inicial de las siguientes instituciones: Centro de Educación Inicial Carlos Zambrano Orejuela y Centro de Estimulación Integral y Desarrollo Psicoterapéutico de la Universidad del Azuay (CEIAP).

2.2 Procedimiento

Luego del cumplimiento de la investigación a partir de los oficios enviados formalmente a los centros educativos y con la firma del consentimiento de cada participante, la investigación se realizó en tres fases con relación a los objetivos descritos:

Fase 1: Describir las prácticas inclusivas en los centros educativos públicos y privados de la ciudad Cuenca - Ecuador

Para esta fase se realizó un análisis documental micro curricular de las planificaciones de cada institución educativa, en este tipo de análisis se realizan operaciones mentales para representar y sistematizar la información interna y externa (Dulzaides y Molina, 2004). Por otra parte, se analizaron las anamnesis de los niños con

RGD que son primordiales para realizar un diagnóstico y tratamiento adecuados (Gago et al., 2022).

Por otro lado, se realizó la observación en cada aula de clases donde se encontraban los niños que tienen retraso global del desarrollo para anotar cualquier acontecimiento que se presentaba. También se realizaron las entrevistas a los docentes que constaron de preguntas formales sobre el tema que se trató.

Fase 2: Categorizar las prácticas inclusivas áulicas

En esta fase se comparó cada práctica del aula con las demás y también ayudó para la categorización de una manera más eficaz.

Fase 3: Interpretar las relaciones y contrastes

Aquí se analizaron los resultados de las entrevistas y también se procedió a comparar si las planificaciones se parecían a las de una escuela regular.

2.3 Instrumentos

Para la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Matriz de análisis documental para micro currículo, aquí se puede observar cómo son las planificaciones que cada docente tiene para su clase. Y también en los historiales por caso llamados también como anamnesis se puede observar la situación de cada niña y conocer más a fondo de la situación familiar y médica.
- Registro de observación semiestructurado es un tipo de observación que implica una planificación previa que se basa en la observación sin intervenir en el estudio.
- Guiones de entrevista semiestructurada para docentes será realizada por preguntas formales y teniendo en cuenta el tema a tratar de la inclusión.
- Matriz de análisis por categorías nos permite organizar la información que recopilamos durante la investigación, clasificándolas en categorías que nos ayudará a entender de una mejor manera.

→ Matriz de concreción de resultados comparativa es el punto de partida para planificar el seguimiento y presentación de informes sobre los resultados.

Tabla 5

Matriz de categorías de las prácticas áulicas inclusivas para niños con RGD

Tema	Prácticas áulicas inclusivas para niños con retraso global del desarrollo que asisten a centros de educación infantil públicos y privados de la ciudad de Cuenca-Ecuador.		
Pregunta generadora	¿Cuáles son las prácticas áulicas inclusivas para niños con retraso global del desarrollo que asisten a centros de educación infantil públicos y privados de la ciudad de Cuenca?		
Objetivo general	Analizar las prácticas áulicas inclusivas para niños con retraso global del desarrollo que asisten a centros de educación infantil públicos y privados de la ciudad de Cuenca-Ecuador.		
Objetivo específico	Categorías apriorísticas	Sub categoría apriorística	Preguntas generadoras Surgen categorías emergentes
Describir las prácticas áulicas inclusivas que se desarrollan en centros de educación infantil públicos y privados donde asisten niños con retraso global del desarrollo.	Prácticas áulicas	Juego. Multisensorial.	¿Cómo adapta los juegos para satisfacer las necesidades individuales en los niños con RGD? ¿Qué estrategias emplea para adaptar las actividades multisensoriales a las necesidades específicas de los niños con RGD en su aula?
Categorizar las prácticas áulicas inclusivas para niños con retraso global del desarrollo.	Educación inclusiva	Planificaciones curriculares. Metodología de enseñanza.	¿Cómo evalúa la eficacia de la planificación curricular en el progreso de los niños con RGD? ¿Qué desafíos ha encontrado al adaptar el currículo para niños con RGD? ¿Qué factores considera al seleccionar o modificar metodologías de enseñanza para niños con retraso global del desarrollo?
Interpretar las relaciones y contrastes de las prácticas áulicas inclusivas para niños con retraso global del desarrollo de centros de educación inicial públicos y privados.	Retraso global del desarrollo	Desarrollo motriz. Emociones.	¿Qué apoyo adicional considera necesario para mejorar su enfoque en el desarrollo motriz de los niños con RGD? ¿Qué métodos emplea para identificar y comprender las emociones de los niños con RGD? ¿Cómo colabora con las familias para apoyar el desarrollo emocional de los niños con RGD?

Resultados de trabajo de campo

En las siguientes tablas (6 al 14) se presenta los resultados de la observación de cada planificación, de las cinco observaciones realizadas en cada clase de las docentes entrevistadas tanto del centro inicial público como del privado y, por último, el análisis de las anamnesis.

Tabla 6

Matriz de observación de planificación Docente A centro inicial privado CEIAP

Análisis de la planificación						
Experiencias	Descripción de experiencias	Ámbito	Destrezas	Actividades	Recursos	Indicador de logro
Si cumple la experiencia con el tema que está yendo a dar.	Se trata del mismo tema que está hablando en la experiencia.	Se va hablar sobre la comprensión y expresión del lenguaje.	Si cumple con la misma destreza del currículo inicial del 2014 con un criterio mínimo para el niño que tenía esta dificultad.	En las actividades si se adaptan al niño con esta condición y se van desarrollando de una mejor manera para él.	Si se acopla los recursos al niño con esta condición.	Me comentó la docente que si se cumplió con la destreza indicada y con el criterio mínimo.

Tabla 7

Matriz de observación de anamnesis centro inicial privado CEIAP

Análisis de la anamnesis			
Datos de identificación	Cronograma familiar	Desarrollo del niño	Antecedentes familiares
Si está completo con toda la información de parte de los padres.	Es una familia corta de padre, madre, él niño y su hermana.	Presenta en algunas áreas muy bajo y no en las edades adecuadas y más presenta en el ámbito del lenguaje.	La abuela materna y el abuelo paterno tienen discapacidad auditiva y la tía presenta hipoxia de 40%.

Observación de la clase Docente A en el centro inicial privado CEIAP

Los niños llegaron a la clase y se sientan en su color ya designado por la docente, tienen rutinas de hacer las actividades. Los niños conversan con la docente y hacen actividades para hacer silencio y luego realizar las actividades iniciales. También la profe hace un refuerzo positivo aplaudiéndoles para que ellos se dieran cuenta que hicieron muy bien. Cantan todos los niños. Conocen un nuevo color que es el azul y si reconocen alrededor cosas de ese color la mayoría de niños, pero el niño con esta dificultad solo señala los objetos y no habla para nada. Aquí también observan un video y si les llama la atención. La docente le pide a cada uno de ellos que vayan a traer objetos del aula y la mayoría si reconoce el color azul. La docente les enseña y les dice que es cada cosa para poder realizar la actividad de un experimento. Cada niño opina a su gusto y si reconocen el color azul. Todos los niños disfrutaban de la actividad porque van viendo como el experimento se va dando lo que dijo la docente. La mayoría de niños disfrutaban como sale burbujas de color azul. Cantan para que cada compañerito busque los objetos y los niños se divierten. Cada vez que logran hacer alguna actividad la docente les aplaude como un refuerzo positivo. Un niño quería limpiarse la nariz y él se levantó solo para hacerlo por su propia cuenta. Él niño con esta condición solo observa y toca las imágenes de lo que él quiere. La docente explicó paso a paso cada actividad para hacer una botella mágica y es multisensorial. Cada niño va sentándose en algún lugar de la mesa. Aquí también le ayuda la practicante y les trata de dar sus botellas para que abran y cierran las botellas, pero la docente tiene que repetir varias veces para él niño con esta condición y él si entiende cada paso ya con varias instrucciones. Cada niño disfruta haciendo sus botellas multisensoriales. La docente pone más énfasis en el niño con esta condición para que pueda realizar de una manera eficaz la actividad. La docente a cada objeto le dice que es mágico para que ellos puedan disfrutar más de la actividad. Él niño con esta condición también realiza terapias con el equipo multidisciplinario, él es muy concentrado en hacer las actividades y si las puede realizar, pero a un ritmo más lento. Él niño espera su turno en su puesto hasta que la docente le de otra indicación. Terminan la actividad y se van a lavar las manos en orden para poder comer su refrigerio.

Tabla 8*Matriz de observación de planificación Docente B centro inicial privado CEIAP*

Análisis de la planificación						
Experiencias	Descripción de experiencias	Ámbito	Destrezas	Actividades	Recursos	Indicador de logro
En esta planificación me indicó que lo hace para 15 días entonces la experiencia no tiene que ver mucho con la destreza.	Aquí si coincide con el tema que se va a tratar en cada destreza.	Se habla sobre la parte socioemocional y la parte de la convivencia de los niños.	Utiliza una parte del currículo del 2014 pero le acopla al PDA del CEIAP y también utiliza la desagregación con criterio que él niño lo pueda lograr.	Aquí la docente no le pone mucho énfasis en el niño ya que está expresando un sentimiento de cariño que él niño a lo mejor si lo puede demostrar. En las actividades las docentes aplican el DUA para poder trabajar con las diferentes necesidades específicas de los niños.	Utiliza buenos recursos para que todos los niños disfruten y no se sientan incómodos al rato de realizar la manualidad.	La docente me comentó que el niño si pudo cumplir con la destreza, pero con el criterio mínimo.

Tabla 9*Matriz de observación de la anamnesis Docente B centro inicial privado CEIAP*

Análisis de la anamnesis			
Datos de identificación	Cronograma familiar	Desarrollo del niño	Antecedentes familiares
Si está completo con la información que ha dado su mamá.	Es una familia corta de padres, pero se encuentran separados, hermana y el niño.	Presenta en algunas áreas bajo a la edad de desarrollo que él niño tiene. Pero la dificultad presenta más en el lenguaje, en la parte emocional y en la parte de la motricidad fina.	El abuelo paterno presenta discapacidad auditiva, bisabuela paterna padeció de cáncer, abuelo paterno diabetes y bisabuelo paterno esclerosis.

Observación de la clase Docente B centro inicial privado CEIAP

La docente se sienta en el piso junto con ellos para conversar sobre algunas actividades que van a realizar. Un niño está sentado en las piernas de la docente porque se siente seguro. El niño con esta condición si hace las actividades y repite lo que hace la docente. El más realiza por modelaje las canciones que cantan junto a sus compañeros y docentes. Las docentes aquí también interpretan todo para que los niños les puedan observar. La mayoría de niños si responden a las preguntas. Le hace preguntas al niño con esta condición, pero no puede responder y se distrae con facilidad. Si responden los demás en su lenguaje. Juega con sus manos viendo sus uñas. Les llama la atención las imágenes con las que las docentes trabajan. Las docentes van hacer una clase fuera del aula y cada niño se pone en fila y en orden para salir. Él niño con esta condición si hace todo lo que se le pide, pero con el modelado de las docentes. Salen hacer la actividad en el patio para escuchar algunos sonidos. El niño con esta condición disfruta de la actividad y las docentes le motivan para que disfrute de la actividad. Escuchando los sonidos que las docentes les ponen para que puedan escuchar. La docente les presenta un instrumento musical y él niño con esta condición no asemeje que es. Lo mira fijamente el instrumento y lo toca para sentir. La docente le muestra como tocar el instrumento, pero él lo hace de otra manera. Cada uno de ellos disfrutan de la música que la docente les pone. Hay un niño que se distrae con facilidad ya que tiene una discapacidad no especificada. Él niño con esta condición solo señala y no puede responder a lo que se le pregunta. Le llama la atención la computadora y se distrae con mayor facilidad. Es muy cariñoso y trata de llamar la atención para que le tomen en cuenta en todas las actividades que realizan. Ve muy fijamente las imágenes de la computadora que le presentan.

Tabla 10

Matriz de observación de planificación Docente A centro público Carlos Zambrano Orejuela

Análisis documental curriculum							
Experiencia	Descripción de la experiencias	Ámbito	Destrezas	Tiempo	Actividades	Recursos	Indicador de logro
Si cumple la experiencia con el tema semanal que va a dar.	Si se trata del tema que van a dar toda esta semana de actividades y con recursos muy llamativos.	Trabajan con lo que es el Ministerio de Educación.	Si trabajan con lo que es el currículo de inicial del 2014.	Si va cumpliendo con cada destreza en el tiempo acordado.	Si están acorde las actividades a las destrezas indicadas.	Se evidencia que salen a trabajar en el patio y si ocupan materiales reciclables para el ser humano.	Puede observar que, si cumplen con la destreza la mayoría de los niños, pero él niño con esta condición si tiene dificultad.

Tabla 11

Matriz de observación de la anamnesis Docente A centro inicial público Carlos Zambrano Orejuela

Análisis de la anamnesis
En esta institución me dijeron que debo tener permiso de los padres para poder observar la anamnesis de su niño. Y que ellos no me podían ayudar con esa documentación ya que es muy confidencial.

Observación de la clase Docente A centro inicial público “Carlos Zambrano Orejuela”

La docente les sienta en orden en las sillas para poder comenzar las actividades iniciales. Les pregunta cómo se encuentran y todos responden que muy bien y con pereza, pero el niño que tiene una necesidad específica se le complica hablar y solo señala. Hacen

ejercicios para poder mover todo el cuerpo. Hay niños que no cumplen con las actividades ya que no pueden moverse o dicen que tienen mucha pereza. Todos cantan la canción de buenos días, la mayoría de niños lo hacen por modelaje de la docente. Algunos niños tienen problemas en el lenguaje y no pueden expresarme muy bien con la docente, pero ella les trata de entender. Por medio de pictogramas les hace que hagan silencio y les va llamando por el nombre y su foto para la asistencia. Algunos niños si cuentan, pero otros niños están perdidos en los números o sino no se les entiende. La docente a todos les escucha lo que ellos quieren expresar y algunos expresan sus emociones de tristeza ya que los papás han discutido o están enfermos. Antes de comenzar las actividades en la mesa les hace hacer fila para salir al baño de la más pequeña a la más grande. Hacen actividades en el patio juegan un rato entre todos y todos disfrutan. Aprenden las nociones básicas y algunos si saben lo que es arriba y abajo. Pero él niño con esta condición no habla ni expresa nada. Todos los niños observan un video en la televisión y el niño si hace lo que está en el video porque le llama la atención. Salen hacer la actividad en el patio de arriba y abajo. Al niño que tiene esta condición tiene que estar siempre al lado de la docente porque no puede hacer solo las actividades. Se suben arriba de la resbaladera para la noción básica de arriba y cuando bajan ya conocen la noción básica de abajo. Juegan con pelotas y ponen arriba de cada uno. El niño con esta condición hace con la docente porque no puede hacer solo. O tiene que ver como hacen los demás para él hacer la actividad. También la docente hace que clasifiquen las pelotas que están más arriba y las otras que están abajo. Y no tolera algunas texturas como lo que es la cinta ósea cosas pegajosas. Les dice como pueden resolver un problema y si le dan opciones para poder resolver. La docente les canta cada vez que van a realizar alguna actividad.

Tabla 12

Matriz de observación de planificación Docente B centro inicial público Carlos Zambrano Orejuela

Análisis de la planificación							
Experiencia	Descripción de experiencias	Ámbito	Destrezas	Tiempo	Actividades	Recursos	Indicador de logro
Si cumple la experiencia con el tema semanal que va a dar.	Si se trata del tema que van a dar toda esta semana de actividades y con recursos muy llamativos.	Trabajan con lo que es el Ministerio de Educación.	Si trabajan con lo que es el currículo de inicial del 2014.	Si va cumpliendo con cada destreza en el tiempo acordado.	Las actividades si están de acorde a las destrezas descritas ya que ellas trabajan la mayoría de destrezas en un solo día.	Si utilizan buenos recursos y los niños si disfrutan de ellos. Ya que también son buenos ya que reutilizan los recursos.	La docente me comentó que la mayoría de alumnos si cumplen con la destreza indicada, pero hay ciertos niños que no lo logran.

Tabla 13

Matriz de observación de la anamnesis Docente B centro inicial público Carlos Zambrano Orejuela

Análisis de anamnesis
En esta institución me dijeron que debo tener permiso de los padres para poder observar la anamnesis de su niño. Y que ellos no me podían ayudar con esa documentación ya que es muy confidencial.

Observación de la clase Docente B centro inicial público “Carlos Zambrano Orejuela”

La docente les hace que se sienten en su puesto, pero en un ruedo para poder conversar sobre que hacen antes de venir a la escuela. Y así conversan todos con la docente, pero

hay un niño que solo pasa llorando y les distrae a los demás niños. Pero este niño con esta condición no se expresa ni siquiera habla. Todos los niños se levantan para poder cantar y mover el cuerpo y así los niños no tengan pereza o estén inquietos. Hacen actividades de los dedos de la mano para poder trabajar. Y todos tratan de mover las manos. La mayoría de los niños si cantan para las actividades iniciales. Observan un video para realizar lo que hacen en el video y recuerdan las nociones básicas que son arriba y abajo. La siguiente actividad que van hacer es el soplo y así aprenden que los gusanitos están en el suelo y eso significa que están abajo. Van a trabajar en el piso para que todos interactúen en parejas. Algunos niños tienen miedo de realizar la actividad porque no se sienten seguros de ellos mismos. Otros niños si disfrutan de la actividad aquí los niños no pueden hacer por modelado ya que la docente no se puede poner al mismo nivel que ellos ya que tiene una enfermedad de los músculos. Pero trata de hacer y que ellos puedan observar. La docente les motiva para que puedan hacer la actividad y puedan aprender disfrutando. La docente les hace hacer las actividades respetando turnos. Los niños salen a jugar en el patio para poder mover su cuerpo y conocer y experimentar todas las partes de su cuerpo. El niño con esta condición juega solo porque es muy grosero con los demás compañeros. La docente trata que jueguen entre todos y sean compañeros todos. La mayoría de niños si tiene autonomía y si hace algunas cosas por sí solos. La docente les indica lo que es el cuerpo humano y reconocen las partes cada uno. Él niño con esta condición se distrae con mucha facilidad y no atiende las actividades que van a realizar. Les hace hacer grupos de trabajo y les entretiene para que todos puedan trabajar y seguirse conociendo entre todos. Trabajan la motricidad fina trozando papel y él niño con esta condición se le complica hacer la actividad. La mayoría de los niños si pueden hacer el rasgado, pero hay niños que si necesitan ayuda. Y así van pegando los trozos de papel en todo el cuerpo humano y van reconociendo cada parte. Todos los niños se van a lavar las manos para poder comer su refrigerio que les envían desde casa.

Tabla 14

Matriz de observación de la planificación Docente C centro inicial público Carlos Zambrano Orejuela

Análisis documental curriculum									
Experiencia	Descripción de experiencias	Ámbito	Destrezas	Tiempo	Actividades	Recursos	Indicador de logro		
Todas las docentes tienen la misma experiencia semanal.	Si coincide la descripción de la experiencia ya que van hablar de algunas destrezas que trabajan todos los días.	Trabajan la mayoría de los ámbitos en un solo día porque dicen que así avanzan rápido y si aprenden con mayor facilidad.	En las destrezas se basan en el currículo de inicial del 2014 y con el Ministerio de Educación.	Se van acoplando al tiempo de cada uno para avanzar las actividades.	Las actividades si cumplen con las destrezas indicadas y si son adaptadas para cada uno de ellos.	Los recursos buenos para la salud y en la escuela si cuentan con buenos recursos para poder trabajar.	Si cumple la destreza con el indicador de logro y la docente comenta que la mayoría de niños si cumple con las actividades y destrezas, pero hay niños que si tienen un poco de retraso en algunas actividades.		

Tabla 15

Matriz de observación de la anamnesis Docente C centro inicial público Carlos Zambrano Orejuela

Análisis de anamnesis
En esta institución me dijeron que debo tener permiso de los padres para poder observar la anamnesis de su niño. Y que ellos no me podían ayudar con esa documentación ya que es muy confidencial.

Observación de la clase Docente C centro inicial público “Carlos Zambrano Orejuela”

Cuando toca el timbre hace que cada uno ponga su asistencia en un lugar ya indicado. Luego hace que todos vayan al baño y la mayoría de niños si van, pero hay un niño que tiene que ir con la docente. Después cantan la canción de bienvenida para saludarse con todos los compañeros y mover todo su cuerpito para que los niños se levanten y no tengan pereza. Con una pelota les da la palabra para que cuenten lo que hicieron en la tarde. En este caso hay un niño que tiene un gemelo en otra aula y depende mucho de la parte emocional con el otro hermanito. La docente me comentó que están tratando de separar un poco para que sean más independientes. En esta aula hay un niño que tiene esta condición y todo lo realiza por medio del modelaje solo viéndole a la docente él lo hace y se siente seguro cuando se siente al lado de la docente. Van a conocer lo que son los vegetales observando un video y ellos interactúan que la mayoría de niños si comen vegetales, pero otros decían que no les gusta algunos vegetales. Salen a jugar en el patio para poder reconocer los alimentos buenos y los que son chatarra y la mayoría si reconoce los alimentos buenos y malos. Pero este niño con esta condición tiene que estar al lado de la docente para hacer alguna actividad. Después cada uno reconoce ya con los objetos de los alimentos saludables y chatarra poniéndoles en cajas de una carita feliz y una carita triste y ellos tienen que reconocer en que caja se pondría dependiendo cual es. Este niño tiene mucho apego con la docente porque todas las actividades necesitan estar con la docente y no puede lanzar porque no tiene fuerzas en sus bracitos. Después de cada actividad ellos salen al patio a respirar para no pasar todo el momento en el aula. La docente cuando ingresan al aula hace que cada uno juegue en el rincón que quieran cada uno para así no cansarles mucho y poder cambiar a otra actividad que van a realizar. La mayoría de los niños les gusta lo que es los rompecabezas y tratan de armar y desarmar a cada rato. Pero él niño con esta condición juega solo y aislado de todos los amigos. Aquí la docente también trata de que cada niño sea independiente.

CAPÍTULO 3

3. RESULTADOS

Para el trabajo de campo, se realizó una triangulación que según Olsen (2004) “significa mezclar enfoques para obtener dos o tres puntos de vista sobre los temas estudiados”. En este sentido se realizaron entrevistas a docentes, quienes destacaron la importancia del desarrollo individual de cada niño y la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a sus necesidades específicas. Esta perspectiva se confirmó mediante la observación de clases, en las cuales se pudo apreciar que las docentes que empleaban métodos de enseñanza diferenciados lograron una mayor participación y motivación de los niños. Además, el análisis de los documentos, como son las anamnesis, sugiere que la incorporación de elementos lúdicos es clave para mejorar la calidad educativa y fomentar un desarrollo integral en los niños de nivel inicial.

Resultados semánticos de la escuela pública

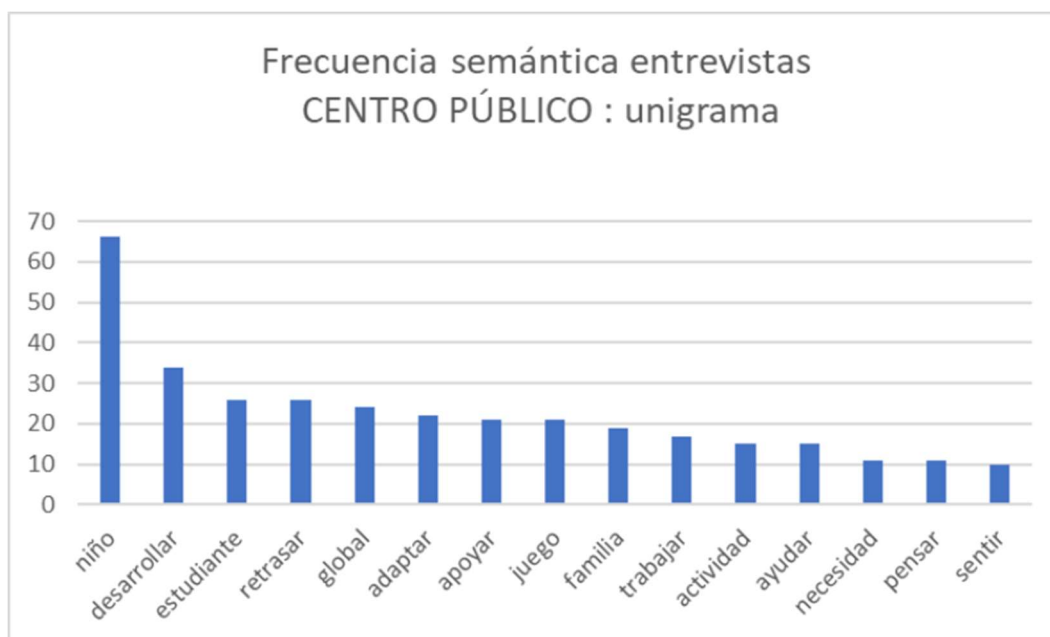
Figura 5

Resultado semántico Centro de Educación Público Carlos Zambrano Orejuela



Figura 6

Resultado semántico Centro de Educación Pública Carlos Zambrano Orejuela



Interpretación:

En el procesamiento de los datos obtenidos se utilizó el software MAXQDA 24 con el fin de analizar los resultados semánticos en el centro inicial público “Carlos Zambrano Orejuela”. Este análisis reveló que el niño era la fuente principal para adaptar las prácticas educativas a las necesidades individuales de cada uno. Además, se observó que las docentes consideraban el desarrollo y evolución de los niños para facilitar su avance en nuevas destrezas. Las docentes señalaron que se enfocaban en el retraso global del desarrollo de cada niño para abordar las dificultades específicas que presenta cada uno.

Además, en las entrevistas a las docentes y durante la observación de las clases, se notó que ellas mencionaban la importancia de adaptar las actividades y los juegos. Comentaron que, en ocasiones, era más conveniente trabajar con juegos para evitar que los niños se agobiaran por estar únicamente sentados, permitiéndoles disfrutar de cada actividad y aprender nuevos temas. Por otra parte, en las anamnesis de los niños se observó que la mayoría presentaba antecedentes familiares, lo cual podría explicar que muchos de ellos muestren alguna deficiencia en su desarrollo.

Resultados semánticos de la escuela privada

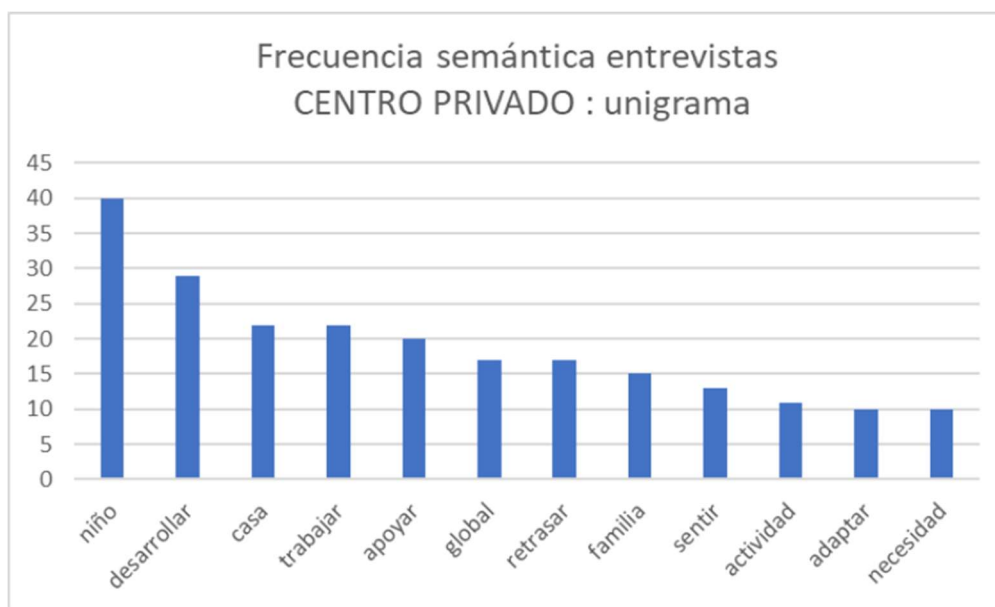
Figura 7

Resultado semántico Centro Privado CEIAP



Figura 8

Resultado semántico Centro Privado CEIAP



Interpretación:

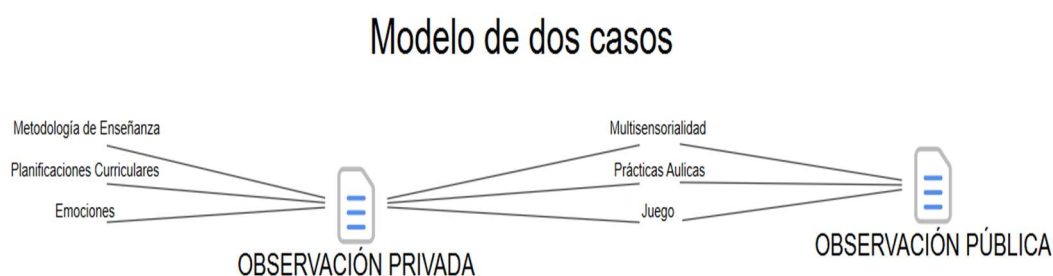
Para el procesamiento de los datos obtenidos, se trabajó con el software MAXQDA 24 para obtener los resultados en el centro inicial privado “Centro de Educación Inicial

Particular CEIAP de la Universidad del Azuay”. Estos resultados indicaron que el factor principal es el desarrollo del niño. En las entrevistas, las docentes comentaron que intentaban adaptarse a las necesidades individuales de cada niño para comprenderlos mejor y fomentar su futuro desarrollo, promoviendo así a su autonomía. Además, se observó que el trabajo conjunto con la familia era considerado fundamental para apoyar el progreso del niño en su desarrollo.

Por otro lado, las docentes manifestaron que se enfocaban en las emociones de los niños, considerando cómo llegaban desde casa y buscando hacerlos sentir seguros en la escuela. Asimismo, se observó que trabajaban en conjunto con un equipo multidisciplinario, lo cual favorecía una evolución más rápida en los niños, quienes contaban además con el apoyo constante de sus padres.

Figura 9

Comparación de la observación del centro inicial privado y público



Interpretación:

La observación en el centro inicial privado reveló numerosos aspectos positivos en su enfoque educativo, destacándose por una metodología de enseñanza personalizada que facilita el aprendizaje de los niños que requieren refuerzo adicional. En las planificaciones curriculares, el centro utiliza el Programa de Desarrollo Académico (PDA) de la institución y, en ciertas ocasiones, incorpora el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para asegurar una educación inclusiva.

En este centro, la atención a las emociones de los niños es prioritaria, ya que consideran que el estado emocional es un factor determinante para su rendimiento durante la jornada. La mayoría de las actividades incluyen elementos de multisensorialidad, lo que permite

a los niños experimentar diferentes texturas y desarrollar sus sentidos. Además, el juego es un componente esencial en su metodología, ya que fomenta la motivación y permite que los niños disfruten y aprendan de manera significativa y activa en cada actividad.

Por otro lado, en el centro inicial público se observó que, si bien integra algunos elementos clave para promover un aprendizaje efectivo, su enfoque es menos integral en comparación con el centro privado. El centro inicial público prioriza la inclusión de actividades multisensoriales, especialmente en aquellas que buscan hacer las clases más atractivas y dinámicas para los niños. Además, incorpora el uso de juegos en sus estrategias de enseñanza, reconociendo la importancia de estas actividades para evitar que los niños se sientan distraídos o desconectados del proceso de aprendizaje. Estas prácticas buscan crear un ambiente educativo en el que los niños se sientan cómodos y motivados, promoviendo una comprensión más efectiva de los contenidos.

Tabla 16

Análisis documental de los centros público y privado

Centro inicial privado	Centro inicial público
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si cumplen con todas las anamnesis de los niños. ✓ El acceso a estos documentos se otorga con facilidad, permitiendo su consulta sin mayores restricciones. 	<p>No pude acceder a estos documentos, ya que la directora me informó que era necesario solicitar el permiso formal de los padres de familia por escrito. Según explicó, el acceso a dicha documentación es un asunto de suma delicadeza y no puede ser revisado por cualquier persona.</p>

Triangulación de información

La triangulación de los datos obtenidos a través de las entrevistas a docentes, observación de clases y análisis documental permitió una comprensión integral de las prácticas pedagógicas en el contexto educativo estudiado. Las entrevistas con los docentes proporcionaron información sobre sus perspectivas, creencias y métodos para abordar en la educación inclusiva, lo que complementó y enriqueció las observaciones realizadas en el aula. Durante la observación, fue posible identificar prácticas reales de enseñanza y

cómo se aplican en situaciones de aprendizaje diarias, así como la interacción entre docentes y estudiantes, lo que dio valor sobre el impacto de estas prácticas en el desarrollo de los niños. Además, el análisis documental, incluyendo las planificaciones curriculares y las anamnesis, permitió contrastar y corroborar las estrategias y enfoques mencionados por los docentes con los lineamientos formales de la institución. Esta triangulación fortaleció la validez del estudio, al permitir una visión coherente y multidimensional de las estrategias educativas, destacando tanto la alineación como el desacuerdo entre teoría y práctica.

CAPÍTULO 4

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En conclusión, pude emplear la triangulación ya que en esta investigación permitió obtener perspectivas diversas sobre la adaptación de las estrategias educativas a las necesidades individuales de los niños. A partir de las entrevistas realizadas a las docentes, se concluyó que estas consideraban fundamental el desarrollo individual de cada niño, esta observación se corroboró mediante el análisis de las clases, en las cuales se evidenció que las docentes que empleaban métodos diferenciados lograban una mayor participación y compromiso por parte de los estudiantes. Así mismo, el análisis documental, particularmente de las anamnesis, subrayó la relevancia de integrar elementos lúdicos en la enseñanza, lo cual favoreció un desarrollo más integral de los niños en el nivel inicial.

Las entrevistas aplicadas a las docentes representaron una herramienta clave para recopilar información directa sobre sus percepciones, prácticas pedagógicas y estrategias inclusivas en el contexto de la educación inicial. A través de este instrumento, se buscó indagar en profundidad sobre los enfoques metodológicos implementados para atender a niños con RGD, así como los desafíos y oportunidades que enfrentan en su práctica diaria. Las docentes encuestadas proporcionaron valiosas reflexiones sobre la importancia de la personalización en la enseñanza y la necesidad de un enfoque holístico que contemple no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo emocional y social de los niños.

Uno de los hallazgos más relevantes fue el consenso respecto a la relevancia de adaptar las actividades a las necesidades individuales de cada niño. Las docentes señalaron que esta personalización se logra mediante estrategias diferenciadas que incluyen el uso de recursos multisensoriales, actividades lúdicas y dinámicas grupales. Estas metodologías no solo facilitan el aprendizaje, sino que también fomentan la motivación y el interés de los estudiantes. Asimismo, las docentes destacaron que, en su experiencia, el éxito de las prácticas inclusivas depende en gran medida de la formación continua y del acceso a recursos adecuados, lo que evidencia la necesidad de fortalecer el apoyo institucional en estas áreas.

Otro aspecto destacado en las respuestas fue el papel de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las entrevistas revelaron que las docentes consideran crucial prestar atención al estado emocional de los niños, ya que este influye directamente en su disposición para aprender y participar en las actividades. En este sentido, las estrategias pedagógicas incluyen no solo la enseñanza de contenidos, sino también la creación de un ambiente seguro y acogedor en el aula. Este enfoque integral permite a los niños desarrollar confianza en sí mismos y mejorar sus habilidades socioemocionales, lo que resulta especialmente significativo en el caso de aquellos con RGD.

Por último, las docentes manifestaron que el trabajo colaborativo con las familias y otros profesionales, como psicólogos y terapeutas, es indispensable para garantizar una atención integral a los estudiantes. En este contexto, las encuestas reflejaron una percepción generalizada sobre la importancia de implementar un enfoque multidisciplinario que permita abordar las necesidades específicas de cada niño desde diferentes perspectivas. Las encuestas aplicadas a las docentes proporcionaron una visión detallada y enriquecedora sobre las prácticas inclusivas en educación inicial, destacando tanto los logros como las áreas de mejora necesarias para garantizar una enseñanza inclusiva y de calidad.

La observación de clases se consolidó como una herramienta metodológica esencial para analizar las prácticas pedagógicas en tiempo real y evaluar cómo estas responden a las necesidades de los niños con RGD. Esta técnica permitió no solo corroborar las perspectivas obtenidas mediante entrevistas y análisis documental, sino también identificar patrones de interacción, estrategias de enseñanza y dinámicas de grupo que reflejan el nivel de inclusión en los contextos educativos observados.

Uno de los aspectos más relevantes identificados en la observación fue el uso de actividades multisensoriales, especialmente en el contexto de centro privados, donde las docentes incorporaron materiales y recursos diseñados para estimular los sentidos y facilitar la comprensión de los contenidos. Por ejemplo, se observaron actividades que integraban texturas, colores y sonidos, fomentando la participación activa de los niños. Estas prácticas no solo enriquecen el aprendizaje, sino también ayudan a los niños a desarrollar habilidades motoras y cognitivas de manera simultánea. Sin embargo, en los centros públicos, aunque también se evidenció el uso de estas actividades, su

implementación fue menos sistemática, lo que subraya la necesidad de fortalecer la capacitación docente y el acceso a recursos adecuados.

Por otro lado, la observación también permitió identificar áreas de mejora. En algunos casos, se evidenció una falta de consistencia en la aplicación de estrategias inclusivas, especialmente en lo que respecta a la atención a las emociones de los niños. Aunque se observaron intentos por parte de las docentes de brindar apoyo emocional, no siempre se emplearon metodologías estructuradas para este fin. Este aspecto es crucial, dado que las emociones desempeñan un papel significativo en la disposición de los niños para aprender y participar activamente en el aula.

Finalmente, la observación resaltó la importancia del entorno físico y social en el proceso educativo. Un aula organizada, con recursos accesibles y un entorno acogedor, contribuyó significativamente al bienestar y al rendimiento de los niños. En aquellos centros donde se promovía la colaboración entre estudiantes, se evidenció un fortalecimiento de las habilidades sociales y un mayor sentido de pertenencia en los niños con RGD.

Y, por último, el análisis documental desempeñó un papel clave en esta investigación, permitiendo examinar información estructurada sobre las prácticas inclusivas a partir de documentos institucionales como las anamnesis y las planificaciones curriculares. Estos documentos ofrecen datos esenciales sobre las características, necesidades y contextos individuales de los niños, así como sobre las estrategias pedagógicas que las instituciones educativas implementan para atenderlos. Este enfoque permitió contrastar las prácticas observadas en el aula con los lineamientos establecidos, proporcionando una visión más completa de los enfoques educativos utilizados en centros de educación inicial públicos y privados.

Las anamnesis resultaron particularmente útiles para identificar antecedentes familiares, socioemocionales y médicos de los niños con RGD. En muchos casos, estos documentos destacaron factores hereditarios o experiencias previas que influyen en el desarrollo de los niños, como enfermedades familiares o contextos de vulnerabilidad social. Esta información permitió comprender mejor las necesidades individuales de los estudiantes y la importancia de un enfoque educativo integral que contemple tanto

aspectos pedagógicos como emocionales y de salud. Además, se evidenció la necesidad de que los docentes utilicen estos datos para diseñar intervenciones personalizadas y colaborar estrechamente con las familias y los equipos multidisciplinares, lo que fue más evidente en los centros privados que en los públicos.

Por otro lado, las planificaciones curriculares revisadas permitieron analizar las estrategias pedagógicas institucionalizadas y los enfoques metodológicos utilizados. En los centros públicos, se observó una mayor integración de modelos educativos inclusivos, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve la flexibilidad y la adaptabilidad de las actividades para responder a las diversas necesidades de los niños. Estas planificaciones también evidenciaron un enfoque significativo en la multisensorialidad y el uso del juego como herramienta pedagógica principal, aspectos que están alineados con las mejores prácticas para fomentar el aprendizaje en la primera infancia.

En conclusión, esta investigación permitió analizar las prácticas áulicas en centros de educación inicial públicos y privados de Cuenca, destacando la importancia de estrategias diferenciadas y adaptadas a las necesidades individuales de los niños con RGD. A través de la triangulación metodológica: entrevistas, observación de clases y análisis documental, se evidenció que las docentes desempeñan un papel central en la personalización de las actividades, integrando enfoques como la multisensorialidad y el juego para fomentar el aprendizaje y la motivación. Los hallazgos mostraron que, aunque los centros privados tienden a tener una mayor integración de recursos metodológicos y colaboración multidisciplinaria.

Los centros públicos también implementan prácticas inclusivas básicas, aunque con limitaciones. Asimismo, el análisis de anamnesis subrayó la necesidad de atender factores emocionales y antecedentes familiares para garantizar un desarrollo integral. En conjunto, los resultados destacan la relevancia de un enfoque educativo inclusivo que combine estrategias pedagógicas, apoyo emocional y trabajo colaborativo entre docentes, familias y equipos profesionales.

REFERENCIAS

- Aldeán I, Román E., Andrade, y González M. (2023). Recursos Didácticos para desarrollar la expresión corporal en niños de 5 a 6 años. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(11), 4-16 <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i11.2299>
- Amazo M., y Suárez J. (2023). El liderazgo en educación: una nueva visión de la realidad desde el humanismo. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 49-67. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2214>
- American Psychiatric Association. DSM-5 (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Editorial Médica Panamericana.
- Angenscheidt L, y Navarrete I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Avaria M. (2022). Aproximación clínica al retardo del desarrollo psicomotor y discapacidad intelectual. *Revista médica clínica las Condes*, 33(4), 379-386. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.003>
- Bernardi Arrijoja, Y. (2015). Algunos signos de alerta ante el retraso madurativo del desarrollo. Clínica global. *Salud y más*. <https://clnicasaludymas.com/algunos-signosde-alerta-ante-el-retraso-madurativo-del-desarrollo/>
- Braslavsky A y Riveros V. ¿Qué puede esconder el retraso global del desarrollo? A propósito de un caso de causa genética. *Revista Hospital Buenos Aires*; 43(3), 143-146. <https://doi.org/10.51987/revhospitalbaires.v43i3.223>
- Carreño, C. I., Salinas, C. C. M., Durán, A. D., y Blanco, C. I. G. (2020). Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046212749>
- Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéuticos de la Universidad Azuay. CEIAP (2024). <https://ceiap.uazuay.edu.ec/>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13–22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Constitución de la República del Ecuador (2013) Normas constitucionales. www.educacion.gob.ec
- De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, a. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Debonis, F. (2021). Maestras integradoras y “adaptaciones curriculares”: las huellas de las políticas socio-educativas en los procesos de integración. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 91 –112. <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.2.004>
- Dulzaides Iglesias, María Elinor, y Molina Gómez, Ana María. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352004000200011&script=sci_arttext
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: *UNICEF*, (2014) “Derechos de la infancia en la era digital,” Desafíos: Boletín de la Infancia y Adolescencia sobre

- el Avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, 18 (1), 1-12, <https://www.unicef.org/panama/informes/derechos-de-lainfancia-en-la-era-digital>
- Gago-Veiga, A. B., Muñiz, J. C., García-Azorín, D., González-Quintanilla, V., Ordás, C. M., Torres-Ferrus, M., y Pozo-Rosich, . (2022). ¿Qué preguntar, cómo explorar y qué escalas usar en el paciente con cefalea? Recomendaciones del Grupo de Estudio de Cefalea de la Sociedad Española de Neurología. *Neurología*, 37(7), 564-574. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2018.12.006>
- García, H., y Hernández, G. (2019) Estrategias Pedagógicas para la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas, Escuela Oasis de Bendición Estelí. *Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua Managua* <https://core.ac.uk/download/250409525.pdf>
- Garzón P; Calvo M; Orgaz B. (2016) Inclusión educativa: actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, Madrid, 4 (2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gómez, M.J., y Arroyo, A.J. (2024). Historia de la Educación Inclusiva en Ecuador. *Revista Científica Hallazgos* 21, 9 (2), 224-234. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Gómez Díaz de León, Carlos y León de la Garza, Elda Ayde de (2014) Método comparativo. In: Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales. Tirant Humanidades México, 223-251. http://eprints.uanl.mx/9943/1/carlos_gomez_diaz_cap11_metodocomparativo_pdf.pdf
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhuesa Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es.
- Jordan, A., Glenn, C., y Mcghie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259–266 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>
- Leung, E., Adams-Whittaker, J., Sha, K. y Flanagan, T. (2024). Evaluating Canadian preservice educator programs in response to changing diversity and inclusion needs. *International Journal of Educational Research Open*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100326>
- Loor, M., y Aucapiña, S. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 5(8), 1056–1078. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1644/3114>
- Martínez García, E. (2021). Qué significa tener un retraso madurativo. *Saludmapfre*. https://www.salud.mapfre.es/saludfamiliar/ninos/enfermedades-del-nino/retraso-madurativo-causasevolucion/#Causas_de_retraso_madurativo
- MINEDUC. (2011). LOEI y su Reglamento 2020—Ley Orgánica de Educación Intercultural Ecuador. Foros Ecuador 2020. <https://educacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

- Ministerio de Educación. (2013). Instructor para estudiantes con necesidades educativas especiales. Registro Oficial No. 194.
- Morales, S, Carrera, O, Cabrera, M., y Cruz, C. (2024). Los juegos cooperativos para el desarrollo de la psicomotricidad en niños de educación inicial: Revisión Sistemática. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 1(2), 53-70.
<https://revistainterdisciplinaria.com/index.php/home/article/view/15/97>
- Morocho F., Tacuri E., Pazmiño, P. y Perazzo Logioia C. (2021). Espacio multisensorial para la estimulación de niños entre dos y cinco años con déficit sensorial. *Convergence Tech Revista Científica*. 5(1), 61-76.
<https://doi.org/10.53592/convtech.v5iV.2>
- Olsen, W. (2004): "Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed". En: *HOLBORN, M.: Development in Sociology. Causeway Press*
- Pérez, C. (2019). ¿Cuáles son las principales características del retraso madurativo? *SerPadres*. <https://acortar.link/hojTVS>
- Prado, J; Arias, R.; Melcon A. El papel de los profesionales y la familia ante la diversidad funcional desde la revisión teórica *Holos*. 7,198-212
<https://doi.org/10.15628/holos.2017.5592>
- Quintero Ayala, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Romero, L. (2000). Centro de Desarrollo Infantil, al servicio de la ciudadanía. *Edu.ec*
<https://www2.ucuenca.edu.ec/servicios/sala-de-prensa/noticias-institucional/2111-centro-de-desarrollo-infantil-al-servicio-de-la-ciudadania>
- Hernández R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. RH Sampieri, Metodología de la Investigación, 22. *Mc Gra W-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.* 736
- Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis). (2016). Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en la Educación Superior: Bases 2016.
- Sepúlveda, L. (07 de 05 de 2020). Algo más sobre la casuística “necesidades educativas especiales”. *Revista Paideia*, 46, 129-140.
<http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1830>
- Unesco - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. En línea. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Unesco. (2021). Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO - *UNESCO Biblioteca Digital*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

Valenzuela-Zambrano, B.; Ramalho, A. P.; Chacón-López, H.; López-Justicia, M^a D. (2017). Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *Revista de Educação e Humanidades*, 11, 47-60
<https://doi.org/10.30827/dreh.v0i11.6813>

Vijande Alonso, M. (5 de enero de 2021). Retraso global del desarrollo. *MejorconSalud*.
<https://mejorconsalud.as.com/retraso-global-del-desarrollo/>

ANEXOS

Anexo 1 Observación de clase, centro privado




Anexo 2

Observación de clase, centro inicial privado



Anexo 3

Análisis documental, centro inicial privado



FICHA DE ANTECEDENTES DEL NIÑO - NIÑA

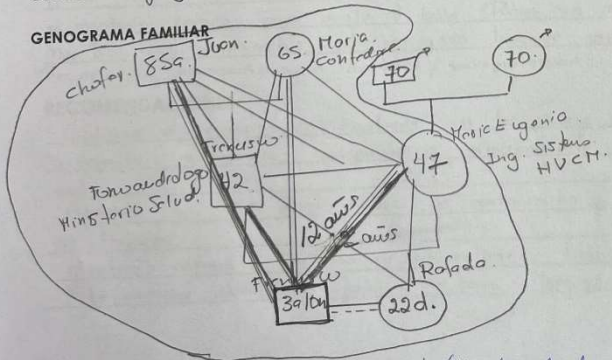
Año lectivo: 2024-2025
 Nivel: Inicial 2 (4 años)
 Fecha: 27/ Agosto / 2024

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombres y apellidos: [Redacted]
 Lugar y fecha de nacimiento: Cuenca, 30/09/2020
 Número de cédula: 015 226 78 11 Sexo: M F Edad cronológica: 3 años
 Dirección: Calle Oreneta N. 97 Sector: Tabacales
 Teléfono: 099 946 561 Tipo de sangre: O Rh+
 Asistió a otra Institución educativa: SI NO Nivel: Inicial 2 (3 años)
 Nombre de la Institución: CEIAP (Ma. Esther)
 Nombre papá: Francisco Calderón Nivel de Instrucción: Superior
 Nombre mamá: María Eugenia Arévalo Pérez Nivel de Instrucción: Superior
 Correo electrónico papá: _____ mamá: _____ ¿Cuántos? _____
 Tiene hermanos en la Unidad Educativa Asunción: SI NO
 Sus padres trabajan en la Universidad del Azuay: SI NO Mamá _____ Papá _____
 Administrativo _____ Docente _____ Dependencia _____

Presenta discapacidad o condición médica: SI _____ NO
 Cuál: _____
 Tiene carnet de discapacidad: SI _____ NO _____ PORCENTAJE: _____
 Recibe terapia externa: SI _____ NO _____ Lugar: Casa Terapeuta: así a casa 2 veces a semana
 Cuáles: de lenguaje

GENOGRAMA FAMILIAR




Eventos importantes

- Se opera al año del nacimiento (Manita desde que nació)
- Detectaron hipotensión a la edad de 2 años porque empezó a bajar muchísimo de peso y tiene convulsiones en septiembre/2024
- Retraso en el lenguaje y retraso psicomotor
- Desde la llegada de la manita, retrocede en dormir en su cuna y el ir al baño

Anexo 4

Análisis documental, centro inicial privado



FICHA DE ANTECEDENTES DEL NIÑO - NIÑA

Año lectivo: 2024-2025
 Nivel: Infantil 3 años B
 Fecha: 26 agosto 2024

FOTO

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombres y apellidos: Emilio Gabriel Guzmán Hatute
 Lugar y fecha de nacimiento: 27 agosto 1970 Sexo: M F Edad cronológica: 4 años
 Número de cédula: 0152242194 Sector: Manay
 Dirección: Barrio de Manay Tipo de sangre: O B +
 Teléfono: 022667894
 Asistió a otra institución educativa: SI NO Nivel:
 Nombre de la institución: Nivel de Instrucción: Tercer Nivel
 Nombre papá: Pablo Andrés Guzmán Nivel de Instrucción: Tercer Nivel
 Nombre mamá: Erika Hatute Nivel de Instrucción: Tercer Nivel
 Correo electrónico papá: pablo_003@hotmail.com mamá: erikahatute_27@hotmail.com
 Tiene hermanos en la Unidad Educativa Asunción: SI NO ¿Cuántos? 4
 Sus padres trabajan en la Universidad del Azuay: SI NO Mamá Papá
 Administrativo Docente Dependencia

Presenta discapacidad o condición médica: SI NO
 Cuál:
 Tiene carnet de discapacidad: SI NO PORCENTAJE:
 Recibe terapia externa: SI NO Lugar:
 Cúales:

GENOGRAMA FAMILIAR

```

    graph TD
      E[Emilio 4] --- P[Pablo 37]
      E --- ER[Erika 33]
      P --- S((6 años))
      ER --- R[Richard 51]
      ER --- ER2[Erika 33]
      ER --- ER3[Erika 30]
      ER --- P2[Pablo 20]
      R --- B[Betty 56]
  
```

Eventos importantes

- Es muy consentido voluntarioso
- Hay días que no quiere ir al banco, cuando tiene la ocasión
- Su papa se excluye
- Es el pendiente para el papa

Anexo 5

Revisión de planificaciones



CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL PARTICULAR CEIAP DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY



PLANIFICACIÓN POR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PARA EDUCACIÓN INICIAL DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE DUA					
NIVEL EDUCATIVO: Inicial II 3 años "B"			FECHA: jueves 01 al viernes 16 de febrero 2024.		
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: "Fiesta del Carnaval: flores, frutas, espuma y tradición".					
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Los niños y niñas a través de estrategias didácticas disfrutarán del contacto con el medio ambiente, el cuidado del agua, discriminarán sonidos, aprenderán sobre nuestra cultura y tradiciones, manipularán y experimentarán con su cuerpo diferentes texturas; aprenderán nociones, secuencias, canciones, y generarán movimiento con su esquema corporal mediante actividades lúdicas.					
APRENDIZAJES FUNDACIONALES	ÁMBITO	DESTREZAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INDICADOR DE LOGRO
Comunicacionales y lingüísticos	Comprensión y expresión del lenguaje	<p>Contar un cuento en base a sus imágenes sin seguir la secuencia de las páginas.</p> <p>Criterio mínimo: <i>Intentar relatar cuentos narrados por el adulto con ayuda de los paratextos que observa, sin</i></p>	<p>Actividad generadora: "FIESTA CARNAVALERA, COLORES, BAILE Y DIVERSIÓN" Ambiente mi aula con bombas, serpentinas y otros materiales para dar inicio a las fiestas carnavales.</p> <p>- Miro imágenes y escucho el cuento: "El Taita Carnaval". (Anexo 1).</p> <p>- Respondo a preguntas simples o señalo utilizando imágenes.</p> <p>- ¿Cómo se llama el cuento? ¿Qué ofrendas se realiza cuando aparece el Taita Carnaval? ¿Cómo era la vestimenta del Taita Carnaval? etc.</p> <p>Aula biblioteca:</p>	<p>- Bombas</p> <p>-Serpentinas</p> <p>-Imágenes</p> <p>-Biblioteca</p> <p>-Cuento</p> <p>-Recortes</p> <p>-Goma</p> <p>-Libro deberes</p>	<p>Cuenta un cuento en base a sus imágenes sin seguir la secuencia de las páginas.</p> <p><i>Intenta relatar cuentos narrados por el adulto con ayuda de los paratextos que observa, sin</i></p>

1



CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL PARTICULAR CEIAP DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY



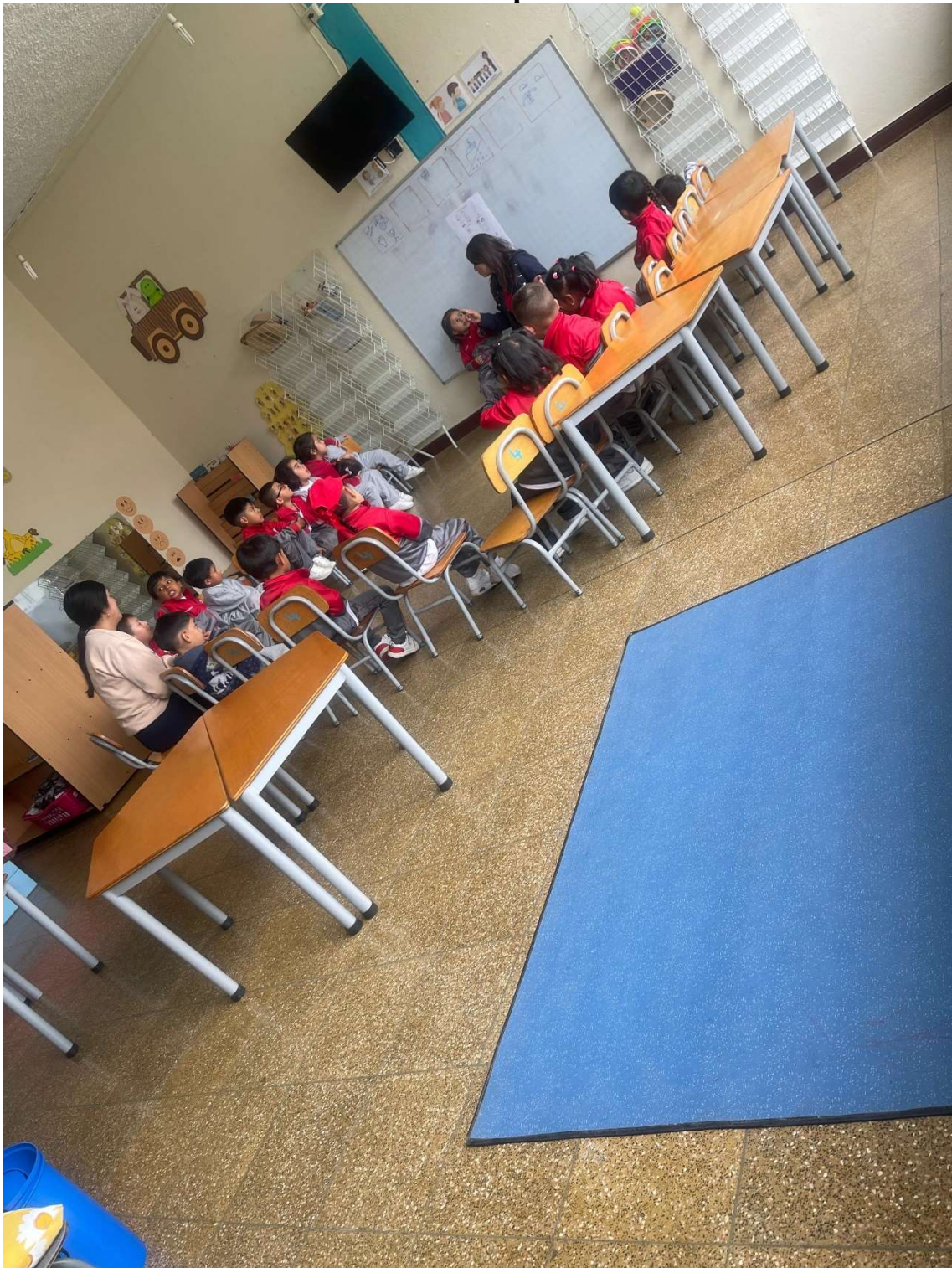
		<p><i>necesariamente seguir la secuencia del cuento.</i></p>	<p>- Asisto a la biblioteca, elijo el cuento de mi preferencia y por turnos cuento la historia mirando las imágenes.</p> <p>-Junto con mi maestra voy nomando el cuento que escojo intentando describir las imágenes o completar palabras</p> <p>- Traigo de casa 5 imágenes del cuento de mi preferencia, armo y pego en mi libro de deberes y cuento el relato.</p> <p>- Recibo aplausos por mi participación.</p>		<p><i>necesariamente seguir la secuencia del cuento.</i></p>
--	--	--------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------

Anexo 6
Observación de clases centro inicial público



Anexo 7

Observación de clase de centro inicial público



Anexo 8
Observación de clase centro inicial público



Anexo 9

Observación de clase

Docente: Ms
C
años

Centro de Educación Inicial "CARLOS ZAMBRANO OREJUELA"

PLANIFICACION SEMANAL "Conociendo mi cuerpo"				
Inicial: "B" 4 años		Jornada: Matutina	Primer Trimestre	Ficha de aprendizaje: Conociendo mi cuerpo
Docente: Msc. María del Carmen Chiqui N.		Fecha: lunes 07 a viernes 10 de octubre de 2024		Estudiantes: 25
DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA: Identificar características personales y partes de su cuerpo, a través de: juegos, dramatizaciones, expresión corporal, títeres y arte, para fortalecer su identidad, esquema corporal así como el cuidado de su salud				
ACTIVIDADES INICIALES <ul style="list-style-type: none"> • Saludar a compañeros y maestra • Marcar su llegada activando el autocontrol de asistencia • Recitar la poesía "Mi cuerpecito" • Participar en "El Noticiero de la Mañana" (el niño expresa lo que desea de sus vivencias en casa) 		INICIACIÓN Y MEDIACIÓN LECTORA <ul style="list-style-type: none"> • Leer el poema "Mi cuerpecito" utilizando pictogramas • Describir partes principales del cuerpo 		EDUCACION SOCIOEMOCIONAL Dimensión: Cognitiva Habilidad: Manejo de problemas. Destreza: Reconocer situaciones problemáticas en las actividades escolares, para solucionarles de forma creativa y con autonomía
PAUSA ACTIVA: Pequeño pez – Me muevo: https://www.youtube.com/watch?v=1zP0Vnhd95E				
ÁMBITOS	DESTREZAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO
Lunes 7 Identidad y Autonomía Autoconocimiento – Conciencia de sí mismo Convivencia	Identificar las características generales que diferencian a niños y niñas y se reconoce como parte de uno de esos grupos. Colaborar en actividades que se desarrollan con otros niños y adultos de su entorno	-Participar en un desfile de modas, cada niño-a caminará por la pasarela (música de fondo), luciendo su ropa y peinado preferido (se solicitará apoyo a las familias mediante un comunicado) -Nombrar características específicas de niños y niñas -Expresar en una "entrevista" razones por las que se vistió y peinó de esa forma particular -Identificarse como niño o niña e integrarse en su grupo para participar en la sesión de fotos	-Pasarela (mesas del aula), música, modelos. -Vestimenta, peinados -Micrófonos -Espacio preparado, celular	Identifica características generales que diferencian a niños y niñas y se reconoce como parte de uno de esos grupos. Colabora en actividades que se desarrollan con otros niños y adultos de su entorno
Convivencia Pensamiento ético el respeto	Asumir y respetar normas de convivencia en el centro de educación inicial y en	-Observar el video "El niño que no para de hablar en clase" -Responder preguntas dramatizando algunas consecuencias de no escuchar: hablar sin parar, no escuchar a la maestra, no dejar hablar	-Enlace https://www.youtube.com/watch?v=fSz4Va4a6Og	Practica normas de convivencia en el centro de educación inicial: "escucha cuando le hablan, levanta la mano

1

Anexo 10

Observación de clase

Centro de Educación Inicial "CARLOS ZAMBRANO OREJUELA"				
Convivencia	Participar en juegos grupales siguiendo las reglas y asumiendo roles que le permitan mantener un ambiente armónico con sus pares.	<ul style="list-style-type: none"> -Presentar imágenes de diferentes partes del cuerpo para clasificar cuales se encuentran arriba y cuales abajo. -Jugar a Simón pide que muevas mediante diferentes consignas: manos arriba, manos abajo, saltos hacia atrás, saltos hacia delante en diferentes ritmos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cinta -Pizarra 	Participa en juegos grupales siguiendo las reglas que le permitan mantener un ambiente armónico con sus pares.
Exposición Corporal y Motricidad	Identificar en su cuerpo y en el de las demás partes gruesas del cuerpo humano y partes de la cara a través de la exploración sensorial	<ul style="list-style-type: none"> -Cantar con mímica la canción "Cabeza hombros, rodillas y pies" -Observar la silueta de un niño o niña para identificar partes gruesas del cuerpo. -Presentar su silueta para señalar con marcador las partes gruesas de su cuerpo (Tarea familiar) -Formar parejas para dar masajes en las partes gruesas de un compañero y viceversa pintando con marcador 	<ul style="list-style-type: none"> Link de la canción: https://youtu.be/Js9HKW2rknw?si=N2EK2o1bEJd-Inws -Silueta de un niño o niña -Material solicitado a padres de familia -Marcador 	Identifica en su cuerpo y en el de las demás partes gruesas del cuerpo humano y partes de la cara a través de la exploración sensorial. Canto canciones siguiendo el ritmo y coordinando con las expresiones de su cuerpo.
Exposición Artística	Cantar canciones siguiendo el ritmo y coordinando con las expresiones de su cuerpo.			
Identidad y Autonomía	Identificar las características generales que diferencian a niños y niñas y se reconoce como parte de uno de esos grupos.	<ul style="list-style-type: none"> -Observar la dramatización de porque son diferentes niños y niñas -Colocar detalles que caracterizan a niños y niñas. -Comparar que partes de su cuerpo son iguales y diferentes -Trabajar en parejas para identificar las diferencias de niños y niñas. -Colocar pegatinas en las partes que son iguales entre hombres y mujeres. 	<ul style="list-style-type: none"> -Historia creada por la profesora con títeres. -Rompecabezas de un niño y una niña -Pegatinas o post it 	Identifica las características generales que diferencian a niños y niñas y se reconoce como parte de uno de esos grupos.
Convivencia	Colaborar en actividades que se desarrollan con otros niños y adultos de su entorno.			Colabora en actividades que se desarrollan con otros niños y adultos de su entorno.

Anexo 11

Observación de clase

Centro de Educación Inicial "CARLOS ZAMBRANO OREJUELA"

PLANIFICACION SEMANAL "Conociendo mi cuerpo"				
Inicio: "C" 4 años		Jornada: Matutina	Primer Trimestre	
Docente: Lc. Elizabeth Portilla		Fecha: lunes 07 a viernes 10 de octubre de 2024		Ficha de aprendizaje: Conociendo mi cuerpo
DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA: Identificar características personales y partes de su cuerpo, a través de: juegos, dramatizaciones, expresiones corporales, títeres y arte, para fortalecer su identidad, esquema corporal así como el cuidado de su salud				Estudiantes: 24
ACTIVIDADES INICIALES <ul style="list-style-type: none"> • Saludar a compañeros y maestra • Marcar su llegada activando el autocontrol de asistencia • Recitar la poesía "Mi cuerpecito" • Participar en "El Noticiero de la Mañana" (el niño expresa lo que desea de sus vivencias en casa) 		INICIACIÓN Y MEDIACIÓN LECTORA <ul style="list-style-type: none"> • Leer el poema "Mi cuerpecito" utilizando pictogramas • Describir partes principales del cuerpo 		EDUCACION SOCIOEMOCIONAL <p>Dimensión: Cognitiva Habilidad: Manejo de problemas.</p> <p>Destreza: Reconocer situaciones problemáticas en las actividades escolares, para solucionarlas de forma creativa y con autonomía</p>
PAUSA ACTIVA: Pequeño pez - Me muevo: https://www.youtube.com/watch?v=1zP0Vnhd95E				
ÁMBITOS	DESTREZAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO
Lunes 7 Identidad y Autonomía Autoconocimiento - Reconocimiento de sí mismo	Identificar las características generales que diferencian a niños y niñas y se reconoce como parte de uno de ellos	-Participar en un desfile de modas, cada niño-a caminará por la pasarela (música de fondo), luciendo su ropa y peinado preferido (se solicitará apoyo a las familias mediante un comunicado) -Nombrar características específicas de niños y niñas -Exponer en una "entrevista" razones por las que se vistió y peinó de...	-Pasarela (mesas del aula), música, modelos. -Vestimenta, peinados -Microfonos	Identifica características generales que diferencian a niños y niñas y se reconoce como parte de uno de esos grupos.

