



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Psicología

PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN Y ADAPTACIONES DE LA
ENSEÑANZA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DE BREÑA

Tesis presentada por:

MILAGROS ELIZABETH PIMENTEL ARANCIAL

Cód. ORCID:0009-0007-6114-5616

Para obtener el Grado Académico de:

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa

Línea de Investigación: Procesos de enseñanza y aprendizaje

Asesora

Dra. Carmen Leni Álvarez Taco

Cód. ORCID: 0000-0003-3737-1289

Lima – Perú

2024

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

MILAGROS ELIZABETH PIMENTEL ARANCIAL

Carmen Leni Álvarez Taco

Asesora: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

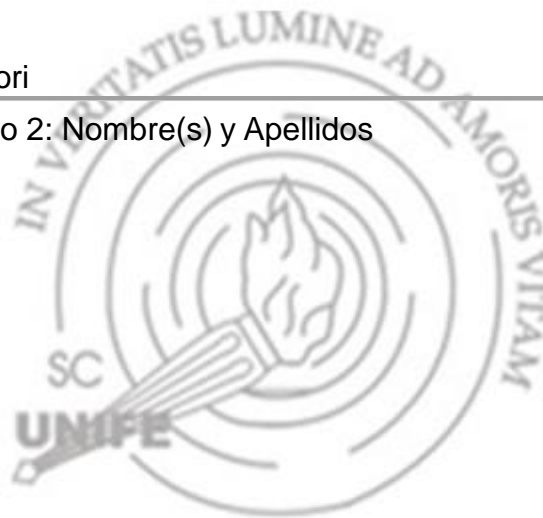
Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

María del Pilar Rivera Burgos

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Herbert Robles Mori

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos



Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado		
Programa Académico:	Maestría en Psicología		
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Psicología		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dra. Carmen Leni Álvarez Taco		
ORCID:	Cód. ORCID 0000-0003-3737-1289		
Título del documento:	Percepción sobre la inclusión y adaptaciones de la enseñanza en docentes de instituciones educativas de breña		
Autora del documento:	Milagros Elizabeth Pimentel Arancial		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2456576799		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	14 %		
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet =	15 %	
	Publicaciones =	8 %	
	Trabajos del estudiante =	6 %	
(imagen del % similitud y fuentes detectadas)			
<p>PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN Y ADAPTACIONES DE LA ENSEÑANZA EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BREÑA</p> <hr/> <p style="color: red; font-size: small;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">14%</p> <p style="font-size: small;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">15%</p> <p style="font-size: small;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">8%</p> <p style="font-size: small;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">6%</p> <p style="font-size: small;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div>			
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.			
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	19 – 09 - 2024		

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo conocer si existe relación entre la percepción de la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza que realizan los docentes en las aulas de clase. Es una investigación de tipo básico y de diseño no experimental, transversal y correlacional, en el que participaron 100 docentes (66 mujeres y 34 varones) de los niveles de educación primaria y secundaria de EBR de instituciones privadas y públicas del distrito de Breña, en Lima. Para el recojo de datos, se utilizó el cuestionario de percepciones de la inclusión y la escala de adaptaciones de la enseñanza (Chiner, 2011).

Los resultados demuestran que existe una relación estadísticamente significativa entre la percepción que tienen los docentes sobre la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza que realizan, concluyendo así que los docentes que tienen una percepción favorable desarrollan mayores adaptaciones y prácticas inclusivas en la enseñanza de los estudiantes.

Palabras clave: Percepción, adaptaciones de la enseñanza, prácticas inclusivas, apoyos educativos, necesidades de aprendizaje.

ABSTRACT

The current study is aimed to determine whether there is a relationship between the perception of inclusion and the teaching adaptations that teachers make in classrooms. It is a basic type of research with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design, in which 100 teachers participated (66 women and 34 men) from primary and secondary education levels of Basic Regular Education from private and public schools in the district of Breña, in Lima. The data collection used the questionnaire on perceptions of inclusion and the scale of teaching adaptations, adapted by Chiner (2011).

The results demonstrated that there is a statistically significant relationship between the teachers' perception of inclusion and the teaching adaptations they make, thus concluding that teachers who have a favorable perception develop greater adaptations and inclusive practices in teaching students.

Keywords: Perception, teaching adaptations, inclusive practices, educational support, learning needs.

RECONOCIMIENTO

En primer lugar, a Dios Padre, por darme la oportunidad y la fortaleza que necesitaba para poder asumir este gran reto.

A la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, por su acogida para mi formación profesional y la oportunidad que me ha brindado para culminar este paso tan importante en mi carrera docente.

A la doctora Carmen Leni Álvarez Taco, asesora de este estudio, por su calidez y su trato profesional, quien en cada espacio de asesoría me alentaba con sus aportes y orientaciones que hicieron que pueda caminar segura y lograr culminar esta investigación.

A las instituciones educativas que participaron, directivos y docentes que hicieron posible el desarrollo de este estudio.



Este estudio me demostró a mí misma que puedo conseguir todo lo que me proponga y que, además, la pasión de la enseñanza es lo que mueve mi vida, por eso, dedico este trabajo:

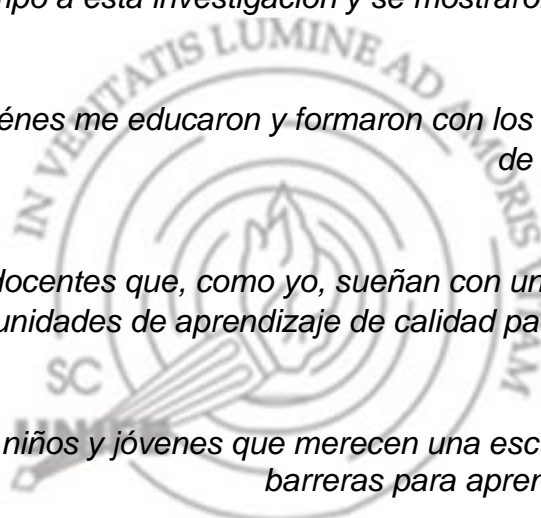
A mi amado esposo, quien con sus palabras y soporte me hicieron sentir que podía lograr este reto.

A mis hijas, Cielo y Luana, quiénes tuvieron que aceptar que su mamá tuvo que dedicar tiempo a esta investigación y se mostraron siempre comprensivas.

A mis padres, quiénes me educaron y formaron con los valores necesarios, base de mis logros profesionales.

A todos los docentes que, como yo, sueñan con una escuela que promueva oportunidades de aprendizaje de calidad para todos sus estudiantes.

A todos los niños y jóvenes que merecen una escuela en la que no existan barreras para aprender y puedan ser felices.



ÍNDICE

	Página
CARÁTULA	1
Página de firmas	2
Declaratoria de originalidad del asesor.....	3
RESUMEN / ABSTRACT	4
RECONOCIMIENTO	5
DEDICATORIA	6
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS	10
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.2 Justificación de la investigación.....	19
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	21
1.3.1 Delimitación de la investigación	21
1.3.2 Limitaciones de la investigación	21
1.4 Objetivos de la investigación.....	22
1.4.1 Objetivo general.....	22
1.4.2 Objetivos específicos.....	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	24
2.1 Antecedentes de la investigación.....	24
2.1.1 Estudios relacionados a la percepción de los docentes sobre la inclusión.....	24

	Página
2.1.2 Estudios relacionados a las adaptaciones curriculares de la enseñanza.....	27
2.1.3 Estudios relacionados a la percepción sobre la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza.....	29
2.2 Bases teóricas.....	31
2.2.1 La Educación Inclusiva.....	31
2.2.1.1 ¿Qué se entiende por Educación Inclusiva?.....	31
2.2.1.2 Características de una escuela Inclusiva.....	33
2.2.1.3 Barreras para el desarrollo de la Inclusión.....	34
2.2.1.4 La educación inclusiva en el Perú.....	36
2.2.2 Percepción del docente sobre la Inclusión.....	39
2.2.2.1 La Percepción: teoría de la percepción social.....	39
2.2.2.2 Percepción y actitudes del docente hacia la Inclusión	42
2.2.3 Apoyos y adaptaciones en la Educación Inclusiva.....	46
2.2.3.1 Enfoque teórico de las adaptaciones curriculares.....	47
2.2.3.2 Estrategias y prácticas inclusivas en el aula.....	51
2.2.3.3 La evaluación en el aula inclusiva.....	56
2.2.3.4 El Diseño Universal para el Aprendizaje.....	58
2.3 Definición de términos.....	61
2.4 Hipótesis.....	62
2.4.1 Hipótesis general.....	62
2.4.2 Hipótesis específicas.....	62
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	63
3.1 Tipo y diseño de la investigación.....	63

	Página
3.2 Participantes.....	64
3.2.1 Población.....	64
3.2.2 Muestra.....	65
3.3 Variables de investigación.....	67
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	70
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	84
3.6 Consideraciones éticas	84
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	86
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	97
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	109
6.1 Conclusiones	109
6.2 Recomendaciones	110
REFERENCIAS.....	112
APÉNDICE	120
APÉNDICE A. Declaración de uso de instrumento	120
APÉNDICE B. Modelo usado para consentimiento informado	121
APÉNDICE C. Porcentaje de respuestas de los participantes sobre la percepción de la inclusión.....	123
APÉNDICE D. Porcentaje de respuestas de la escala de adaptaciones de la enseñanza.....	124

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución de la muestra por edad y sexo.....	67
2. Distribución de la muestra según el tiempo de servicio y el nivel de enseñanza.....	68
3. Dimensiones, indicadores e ítems de la percepción de la inclusión.....	69
4. Dimensiones, indicadores e ítems de las adaptaciones de la enseñanza.....	70
5. Evidencia de validez de contenido del cuestionario Percepción de la inclusión.....	75
6. Carga factorial de los ítems del cuestionario Percepción de la Inclusión.....	76
7. Índice de ajuste de los ítems del cuestionario de Percepción de la Inclusión.....	77
8. Análisis de confiabilidad del cuestionario percepción de la inclusión.....	77
9. Evidencia de validez de contenido de la escala Adaptaciones de la enseñanza.....	81
10. Carga factorial de los ítems de la escala Adaptaciones de la enseñanza.....	83
11. Índice de ajuste de los ítems de la escala Adaptaciones de la enseñanza.....	84
12. Análisis de confiabilidad de la escala de Adaptaciones curriculares.....	85
13. Porcentaje de respuestas de los participantes sobre la percepción de la inclusión.....	90
14. Porcentaje de respuestas de la escala de adaptaciones de la enseñanza.....	91
15. Resultados descriptivos del cuestionario percepción de la inclusión y la escala de adaptaciones de la enseñanza.....	95

16. Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk de las variables.....	94
17. Relación entre la percepción de la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza	96
18. Relación entre la percepción de la inclusión y las estrategias de organización y manejo efectivo del aula.....	97
19. Relación entre la percepción de la inclusión y estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.....	97
20. Relación entre la percepción de la inclusión y las estrategias de agrupamiento en el aula.....	98
21. Relación entre la percepción de la inclusión y las adaptaciones de las actividades.....	99



INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la mirada social hacia la educación ha evolucionado ya que, con los aportes de la ciencia, en especial de las neurociencias, se reconoce con mayor facilidad cómo es que aprende el estudiante y cuáles son las condiciones a través de las cuales dicho estudiante podría tener acceso a una formación educativa de calidad. Como parte del cambio, surge un nuevo enfoque inclusivo que reconoce y abre las puertas a la diversidad, por lo que es necesario empoderar a los docentes y demás miembros de la comunidad educativa con políticas, estrategias y recursos para lograr, de manera colaborativa, una escuela más inclusiva para todos.

Sin embargo, en el Perú, aún se están dando pasos hacia el desarrollo de las escuelas inclusivas. En las aulas, todavía se imparte una enseñanza homogénea y tradicional que no responde a la diversidad real de los estudiantes que hay en ellas, por lo que la preocupación que existe actualmente por la inclusión se convierte en el mayor reto que debe afrontar el sistema educativo y social del país.

Por eso, este estudio pretende conocer la percepción que tienen los docentes sobre este enfoque inclusivo y si se relaciona, a su vez, con las adaptaciones y prácticas educativas inclusivas que pueden realizar en las aulas, tomando como muestra, a docentes del distrito de Breña.

Este estudio ha sido organizado en capítulos. En el primero, se explica el planteamiento del problema de la investigación, en el que se sitúa el análisis del sistema educativo en el Perú en los últimos años, tomando como referencia a las necesidades de aprendizaje y el papel de los docentes. Se expone también la justificación de este estudio, así como la delimitación de aspectos resaltantes de

esta investigación y las dificultades que se dieron en la misma. Se finaliza con la propuesta de los objetivos de la investigación.

En el capítulo segundo se explica el sustento teórico del presente estudio empezando por un análisis de los estudios que anteceden a esta investigación, tanto nacionales como internacionales, además del marco teórico donde se profundiza el análisis de la percepción de la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza.

En el tercer capítulo se explica el método de estudio aplicado, definiendo las condiciones de la investigación realizadas a través del tipo y diseño. Se caracteriza a la población, así como a los participantes del estudio. Asimismo, se brindan los conceptos teóricos y operacionales de las variables y se incluye la descripción de los instrumentos usados para la recolección de datos, se presentan las técnicas de procesamiento y análisis de datos a usarse y finalmente, las consideraciones éticas a tener en cuenta en este estudio de acuerdo a los principios de integridad y buenas prácticas de la investigación dadas por la universidad.

El cuarto capítulo está dedicado a los resultados del estudio, en el que se analizan los datos obtenidos a nivel descriptivo e inferencial, con la finalidad de contrastar las hipótesis planteadas al iniciar este estudio. Finalmente, en el quinto y sexto capítulo se presentan la discusión de los resultados, las conclusiones y recomendaciones que deja este estudio.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo se inicia planteando el problema de la investigación, que sitúa el análisis de una educación inclusiva en un contexto mundial para luego llevarlo al contexto nacional, y así evaluar su impacto y la necesidad de ser abordado en la actualidad. Además, se presenta la justificación de esta investigación, así como las características del estudio que lo delimitan y las limitaciones que se han dado en su ejecución. Finalmente, se plantean los objetivos: general y específicos de este estudio.

1.1 Planteamiento del problema

Hablar de la Educación es referirse a un derecho universal que implica crear las condiciones de aprendizaje para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen habilidades y conocimientos que les permitan alcanzar su máximo potencial y, de esta forma, desenvolverse positivamente en la sociedad. Como señalan Duda y Susano (2023), si bien han pasado varias décadas desde que fue promulgada a nivel mundial, la declaración de los derechos del niño, aún muchas personas no logran acceder a un servicio educativo de calidad. En el año 2021, el Banco Mundial refiere que, como producto de la pandemia del COVID-19, quedó en evidencia la existencia de grandes brechas y desigualdades entre las distintas sociedades y países del mundo, sobre todo en cuanto a la educación impartida.

Para Alba (2022), la sociedad se muestra cada vez más heterogénea y compleja pues el reconocimiento de la diversidad, en los últimos años, se ha convertido en el punto clave que define a las sociedades y sus políticas, en especial las que dirigen el sistema educativo. Como menciona esta autora, la

diversidad en la escuela se expresa en las necesidades educativas que nacen de las diferencias socioeconómicas, religiosas, culturales, etc., así como las diferencias individuales en capacidades, necesidades, motivaciones o intereses. Por este motivo, el objetivo de la educación se orienta a responder a esa diversidad, logrando que todos los niños puedan tener acceso a una educación óptima.

En efecto, la UNESCO (2020), a través del informe en el que analiza la situación educativa en el mundo sobre la inclusión (Informe GEM), muestra un panorama educativo complejo, pues se demuestra que las oportunidades de recibir una educación de calidad no se distribuyen equitativamente, es decir, las barreras que se presentan aún son muy altas. En este informe, la UNESCO resalta que, si bien la inclusión se sigue promoviendo y logrando en algunos países, aún existen situaciones de segregación que impacta en la educación de niños y adolescentes.

Para la UNESCO (2020), queda claro que la inclusión educativa significa velar porque cada educando se sienta valorado, reconocido, respetado y con sentido de pertenencia, tal como lo plasma en el Informe GEM. En dicho informe, afirma que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el año 2015, también refuerza esta idea, en especial, al formular el cuarto objetivo de desarrollo sostenible, que resalta el hecho de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (p. 5).

Se considera importante asumir un enfoque de inclusión en el que la población en general, y las escuelas, en particular, puedan sustentar una propuesta pedagógica basada en una educación para todos, meta compartida a

nivel mundial que parte del reconocimiento de la diversidad, el derecho a la educación y la idea de que cada estudiante cuente con las mismas oportunidades que otros para el aprendizaje de manera equitativa (Alba, 2022).

En el Perú, la educación inclusiva cada vez va tomando más importancia gracias a un marco legal que lo ampara y se sustenta en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, que enfatiza la necesidad de trabajar desde cuatro ejes: ciudadanía, inclusión y equidad, bienestar socioemocional y productividad, alineado al cuarto objetivo de desarrollo sostenible referido a la educación (Duda y Susano, 2023). En el año 2021, se hizo público el Decreto Supremo 007 modificando el reglamento de la Ley N°28044 que promovía la Educación Inclusiva, incorporando el marco DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) en todas las instituciones de educación básica; y la Resolución Viceministerial 222 sobre los lineamientos para atender la diversidad con una diversificación curricular efectiva en las diferentes instituciones educativas del Perú.

Esta normativa facilitó que todas las autoridades educativas empiecen a liderar la implementación del enfoque inclusivo en las escuelas y, con ellos, los docentes. Con los alcances de esta norma, que exige una educación inclusiva en las escuelas regulares, queda clara la necesidad de asumir acciones, reflexionar y proponer cambios tanto en el aspecto metodológico como curricular, para facilitar el éxito en los aprendizajes de los estudiantes.

Si bien existe un marco legal educativo que reconoce y valida las acciones dirigidas a promover la atención de la diversidad educativa, esto no es suficiente. En el Informe N°183 emitido por la Defensoría del Pueblo (2019) se evidencia la existencia de barreras para poder implementar un servicio educativo acorde y requerido en la atención de los escolares que presentan alguna discapacidad u

otras necesidades especiales, tanto en instituciones públicas como privadas (Duda y Susano, 2023).

Las escuelas tienen la responsabilidad de tomar en cuenta la variedad de factores que se involucran en el aprendizaje, considerando las individualidades de cada persona, teniendo en cuenta el concepto de diversidad. El Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú - MINEDU, 2017) indica que “la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades” (p. 21). Si las escuelas siguen educando de manera homogénea, sin reconocer que los estudiantes son diferentes y que tienen necesidades diversas, no se estará atendiendo el derecho a una formación educativa de calidad.

La normativa permite y promueve los cambios educativos en la sociedad, pero es en el trabajo de cada docente y de cada institución donde se logra evidenciar este cambio. Por eso es importante reorientar las prácticas educativas y la cultura inclusiva que involucre a todos los agentes educativos que la conforman. Específicamente, en los docentes, se requiere una actitud positiva, abierta a la diversidad y se sientan preparados para reconocer las experiencias y aptitudes de cada uno de sus estudiantes a cargo (UNESCO, 2020). Es política del Estado, brindar la capacitación constante a los docentes y las escuelas deben ser las responsables de facilitar los espacios que ellos necesiten para desarrollar el conocimiento y las habilidades requeridas en el cumplimiento de sus funciones.

Es importante resaltar que la cantidad de estudiantes por aula, la falta de apoyo educativo, la poca capacitación docente y la limitada red de profesionales de apoyo externo, pueden impedir a los docentes crear aulas inclusivas

(UNESCO, 2020). A esto, se podría agregar la importancia de la percepción que manifiestan muchos de los docentes sobre la inclusión, lo que es vital para su éxito pues, como señala Granada et al. (2013), la pieza fundamental del proceso inclusivo en toda escuela es la disposición y la actitud del docente. Estos autores definen a la actitud como el grupo de ideas, creencias y sentimientos, que pueden favorecer o contradecir, así como las distintas maneras de responder a un enfoque educativo encaminado a lograr resultados de aprendizaje para todos los estudiantes.

Todos los factores antes mencionados pueden afectar a la percepción y disposición de los docentes en el proceso de inclusión en las escuelas. También es importante comprender el contexto, cómo se originan estas creencias que poseen los maestros y su influencia en la práctica escolar, ya que, junto a la cultura de la escuela y las normativas existentes, influyen en la estructuración de la percepción sobre la inclusión (González, 2018).

Según la autora, a lo largo de los años, los estudios muestran cómo la percepción y la actitud de los docentes son importantes y claves en el proceso de inclusión, pues la gestión y la organización del aula está basada principalmente en las creencias y en las percepciones que puedan tener los docentes. Esta afirmación es de suma importancia ya que muestra la relación entre la percepción de los docentes y las adaptaciones que pueda realizar para brindar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Cabe resaltar que, a partir de las normativas y los aportes de las neurociencias, se puede decir que las adaptaciones de la enseñanza son todos los ajustes razonables que realiza el docente en el aula para lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes, en el que se incluyen las modificaciones que realiza

en el aspecto curricular, las estrategias diversificadas y las adaptaciones adecuadas en las distintas sesiones de clase, así como en la organización del aula. A esto se debe agregar la importancia de contar con un diseño único y universal del aprendizaje (DUA), que abarque propuestas de programas, entornos y servicios disponibles para todos los estudiantes sin distinción (Elizondo, 2023).

Por tanto, es importante conocer lo que ocurre al interior de las instituciones educativas, para poder identificar sus fortalezas y las barreras que aún están en ellas. De esta forma, se podrá lograr el desarrollo de aprendizajes y la formación de personalidades con equilibrio emocional, condiciones que se consideran importantes para alcanzar una ciudadanía responsable ante sí mismo y ante el mundo en general (Casanova, 2011).

A partir de este análisis del contexto, surge esta pregunta de investigación:

¿Existe relación entre la percepción sobre la inclusión y las adaptaciones en la enseñanza que realizan los docentes de Instituciones Educativas del distrito de Breña?

1.2 Justificación de la Investigación

Esta investigación es de suma importancia ya que relaciona dos variables relevantes en el ámbito educativo: la percepción sobre la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza. En este sentido, es significativo en los siguientes aspectos:

Este estudio es relevante teóricamente ya que brinda una profundización en el estudio de las perspectivas teóricas sobre la percepción del enfoque inclusivo y las adaptaciones que realizan los docentes en las aulas. De esta forma, se brindan nuevos conocimientos sobre las prácticas pedagógicas en torno a la educación inclusiva.

Así mismo, la relevancia práctica de este estudio se sustenta en el valor del resultado, el que puede servir para tomar decisiones sobre la problemática de la inclusión, en torno a la intervención que podrían asumir los profesores de las escuelas participantes. Los resultados permiten reflexionar sobre los procesos de formación y preparación para la enseñanza que tienen los docentes, y con ello, lograr mejores adaptaciones para que se logre responder a las dificultades y necesidades que puedan presentar los estudiantes en las distintas aulas.

En cuanto a los aportes metodológicos, en este estudio se presentan los resultados del proceso de validación del cuestionario de percepciones del profesorado sobre la inclusión educativa y la escala de adaptaciones de la enseñanza, traducido y adaptado por Chiner (2011).

Por último, se brinda un aporte educativo a las instituciones participantes ya que de acuerdo con los resultados que se han obtenido se ha realizado un informe y propuesta de intervención que busca delimitar las condiciones básicas para convertir su institución educativa en una escuela más inclusiva, que brinde las mismas oportunidades para todos.

1.3 Delimitación y Limitación de la Investigación

En adelante, se exponen las características más relevantes del estudio que lo delimita, así como algunos aspectos que condicionaron el proceso de investigación.

1.3.1 Delimitación de la Investigación

Este estudio tiene como fin abordar la problemática asociada a la educación inclusiva como tema de investigación, mediante el reconocimiento de la existencia de una relación entre la percepción sobre la inclusión y la aplicación de las adaptaciones educativas que realizan los docentes en las aulas. Para el logro de los objetivos se contó con la participación de 100 docentes de los niveles primaria y secundaria de EBR de instituciones públicas y privadas del distrito de Breña, UGEL 03, de Lima Metropolitana.

Este estudio fue llevado a cabo entre agosto del año 2023 y abril del 2024. Para la recolección de datos se adaptaron, al contexto de Breña (distrito de Lima), el cuestionario de percepción de la inclusión y la escala de adaptaciones de la enseñanza de Chiner (2011). Ambos instrumentos cuentan con el sustento suficiente que evidencia la validez de sus resultados. La aplicación de estas pruebas se realizó tanto en formato impreso como en versión digital.

1.3.2 Limitaciones de la Investigación

La primera limitación encontrada en este estudio fue contar con un instrumento que recoja los datos según los objetivos de la investigación. Los instrumentos no se encontraban adaptados para la población objetivo, por lo que fue necesario que sean revisados y analizados para luego pasar por un proceso psicométrico de validación.

Otra limitación encontrada fue el no contar con una mayor participación de

docentes de escuelas públicas, quienes por falta de tiempo y/o posible desconfianza hacia la evaluación solicitada no aceptaron participar. Esto limitó la posibilidad de realizar estudios comparativos complementarios con relación a las gestiones diferenciadas.

1.4 Objetivos de la Investigación

A continuación, se exponen el objetivo general y los específicos que conducen el presente estudio.

1.4.1 Objetivo General

Determinar la relación existente entre la percepción sobre la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza de los docentes de instituciones educativas del distrito de Breña.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Describir la percepción sobre la inclusión que tienen los docentes de instituciones educativas del distrito de Breña.
2. Describir las adaptaciones de la enseñanza que realizan los docentes de instituciones educativas del distrito de Breña.
3. Establecer la relación existente entre la percepción de la inclusión y la adaptación de las estrategias de organización y manejo del aula en docentes de instituciones educativas del distrito de Breña.
4. Establecer la relación existente entre la percepción de la inclusión y las adaptaciones para la enseñanza y evaluación en docentes de instituciones educativas del distrito de Breña.
5. Establecer la relación existente entre la percepción de la inclusión y las estrategias de agrupamiento en el aula para la enseñanza en docentes de instituciones educativas del distrito de Breña.

6. Establecer la relación existente entre la percepción de la inclusión y la adaptación de las actividades en docentes de instituciones educativas del distrito de Breña.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se describe el marco teórico de este estudio: Primero, se explican los estudios previos realizados acerca de la percepción que tienen los docentes respecto a la inclusión y las adaptaciones en la enseñanza en distintos contextos. En segundo lugar, se brinda el contenido teórico que fundamenta el desarrollo de esta investigación y se presentan las definiciones de términos claves que se usan en este estudio. Se finaliza con la presentación de las hipótesis de estudio.

2.1 Antecedentes de la Investigación

Toda investigación requiere analizar los resultados que obtiene considerando los aportes de estudios previos. Por tal motivo, se presentan los estudios realizados previamente tanto nacionales como internacionales, organizados de la siguiente manera:

2.1.1 Estudios relacionados a la Percepción de los Docentes sobre la Inclusión

Reyes (2022) centra su estudio en la percepción que han desarrollado los docentes sobre las prácticas educativas que realizaban en una escuela de San Lorenzo, en Ecuador, con la participación de 39 docentes. Para el recojo de datos, utilizó el cuestionario de percepciones y actitudes del profesorado frente a la inclusión, así como la escala de prácticas inclusivas en el aula. Los resultados que surgen de este trabajo de investigación evidenciaron que los maestros muestran disposición y una actitud conveniente para aplicar las prácticas inclusivas en la escuela. Sin embargo, se hallaron deficiencias en la organización de los procesos

de inclusión en la escuela, así como en la formación y capacitación a los docentes para este fin.

También es importante mencionar el estudio de Gonzáles (2018) realizado en Chile, con el que se pudo determinar la relación que existía entre las variables personales y contextuales en base a la actitud que asumen los docentes frente a la educación inclusiva. También se validó el cuestionario “Teachers Attitudes to Inclusion Scale” (TAIS), con una participación de 317 profesores de enseñanza básica (primer y segundo ciclo) y de educación media de la provincia de Concepción.

Entre los diversos hallazgos, se pudo determinar que la única variable que estaba relacionada significativamente con la actitud hacia educación inclusiva era la edad, es decir que docentes con menor edad (entre 22 y 30 años) tienen mayor disposición al trabajo con niños con NEE. También se concluye que el género, tiempo de servicio y formación profesional no presentan mayor influencia en la actitud de los docentes respecto a la inclusión, además, se observa que, aunque los docentes afirmen que la educación es un derecho elemental para todos, no tienen una buena disposición hacia la inclusión.

Bravo (2013) realizó un estudio para indagar sobre las percepciones y opiniones que tienen los docentes y la plana directiva de las escuelas sobre la inclusión. Este estudio fue realizado en instituciones públicas de los niveles de primaria y secundaria en la provincia de Cartago, Costa Rica, en el que participaron 147 directores y 714 profesores. Para la recogida de datos se aplicó una escala que medía la opinión sobre la Educación Inclusiva. Los hallazgos encontrados fueron que los equipos directivos presentaban una valoración favorable hacia la inclusión más que los docentes de aulas regulares. Tanto

directivos como docentes mostraron su acuerdo con las medidas que propone y fundamenta el enfoque inclusivo. Además, se pudo mostrar que existen dudas relacionadas a los beneficios de la inclusión, sobre todo de aquellos que tenían mayor formación profesional, evidenciando indecisión de si los estudiantes con NNE deberían asistir a aulas regulares o no.

Sobre los criterios para ejercer las acciones que se definen como parte de la educación inclusiva en las escuelas, tanto los docentes como los directivos están de acuerdo en mejorar las condiciones, los recursos educativos, la formación y el tiempo requerido para responder a las necesidades educativas de los estudiantes en el aula regular. Además, tanto directivos como docentes estuvieron de acuerdo en disminuir la cantidad de estudiantes por aula, organizar y acrecentar el apoyo psicopedagógico, brindar mayor capacitación y fomentar el trabajo cooperativo entre docentes. Cabe resaltar que los docentes y el equipo directivo del nivel primaria tuvieron una percepción de la inclusión más favorable que los de secundaria.

Glerean y Folco (2013), en Argentina, también realizaron un estudio sobre la percepción docente y la actitud hacia los estudiantes con NNE. La investigación contó con la participación de 90 docentes de los tres niveles de EBR de la zona sur de Buenos Aires quienes, mediante la técnica de la entrevista, desarrollaron el cuestionario que medía percepciones de los docentes frente a la inclusión (Cardona et al., 2000, como se citó en Glerean y Folco, 2013), así como la escala de las adaptaciones de la enseñanza. Los resultados de este estudio mostraron que no existen relaciones significativas entre la percepción de los docentes con las adaptaciones que realizaban en el aula. Mas bien, encontraron diferencias según los niveles de enseñanza, concluyendo así que los docentes del nivel

secundaria tenían mayor predisposición y uso de adaptaciones de la enseñanza a través de estrategias efectivas en el aula.

Finalmente, en el ámbito nacional, Abad (2018) realizó una investigación buscando encontrar si había relación entre la actitud docente con el uso de estrategias inclusivas. Tuvo una participación de 50 docentes del nivel primario de distintas escuelas públicas del distrito Chirinos en la provincia de San Ignacio, perteneciente a la región de Cajamarca. Para la recolección de datos, se aplicó a los docentes el cuestionario adaptado sobre actitud docente de Carrasco y el cuestionario de Booth y Ainscow sobre educación inclusiva.

Los resultados evidenciaron que los docentes que desarrollaron mejores actitudes hacia la inclusión también tienen una percepción positiva de la educación inclusiva. Es más, se observaron relaciones positivas entre la actitud hacia la inclusión con la aplicación de estrategias inclusivas que los docentes realizaban. Se concluye que los docentes con poca actitud se muestran con poca disposición y motivación para establecer cambios y adaptaciones necesarias para el aprendizaje, por lo que realizan un mínimo esfuerzo en su labor pedagógica. Por otro lado, los docentes con adecuada actitud se muestran más motivados para implementar una educación inclusiva en sus escuelas, realizando un esfuerzo permanente para lograrlo.

2.1.2 Estudios relacionados a las Adaptaciones Curriculares de la Enseñanza

En Ecuador, Guamangallo (2023) realizó un estudio que tuvo como propósito indagar el impacto que tenían las adaptaciones curriculares que realizaban los docentes en los procesos de aprendizaje de aquellos estudiantes en quienes se reconoce que tienen necesidades educativas especiales no

asociadas a discapacidad, en una escuela de Latacunga. En este estudio participaron 89 alumnos de nivel general básica media, en el que se encontraron 8 de ellos presentaban NEE que no estaban asociadas a una discapacidad, 8 docentes y una psicóloga del centro. Para recoger los datos, aplicaron encuestas a los docentes y a la psicóloga, así como fichas de observación a los estudiantes con NEE. El estudio concluyó que los maestros no conocían el sustento teórico y práctico para diseñar las adaptaciones en la enseñanza necesarios para los estudiantes. Además, que las estrategias metodológicas que usaban en las aulas eran tradicionales, pues no favorecían que los estudiantes con NEE puedan aprender.

Sanisaca et al. (2021) desarrollaron una investigación para elaborar la propuesta de un modelo de actividades y estrategias que contemple distintas adaptaciones y adecuaciones curriculares que pueda aplicarse en el aula e incrementar el desempeño académico de los estudiantes con NEE en un distrito de Guayaquil, en Ecuador. Esta investigación se realizó en una muestra de 81 docentes de Educación Básica de los niveles de primaria y secundaria. La técnica usada para recoger los datos fue la observación sistematizada y el instrumento fue una lista de cotejo sobre los documentos curriculares que utilizaban los docentes para las adaptar los contenidos y estrategias de aquellos estudiantes con NEE en sus aulas.

Los hallazgos de este estudio fueron que: el 93% de los profesores no contaban con los insumos necesarios para elaborar y desarrollar las adaptaciones curriculares, además no disponían de la formación adecuada para llevarlo a cabo. De esta manera, se resalta la necesidad de contar con una guía con estrategias

específicas para hacer las adaptaciones curriculares necesarias y así incrementar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes inclusivos.

Entre aquellos estudios nacionales realizados sobre las adaptaciones curriculares, se encuentra el de Ramírez (2019), quién comparó las adaptaciones curriculares que realizaban los docentes pertenecientes al nivel primario de escuelas privadas laicas y católicas. El estudio fue de diseño descriptivo comparativo, de tipo básico, con una muestra de 119 docentes de aulas inclusivas a los cuales se les administró el cuestionario de prácticas inclusivas en instituciones educativas particulares (PRIN).

Los hallazgos encontrados fueron que los docentes de las instituciones privadas laicas realizaban una mejor diversificación curricular, haciendo uso de una serie de recursos que garantizaban el aprendizaje, brindaban mayores oportunidades para todos los estudiantes y respetaba todas las formas de aprender, criterios y beneficios de las adaptaciones curriculares. También fue un hallazgo significativo que los profesores que contaban con menos tiempo en la carrera docente en aulas inclusivas eran quienes empleaban mejores estrategias para realizar las adecuaciones curriculares de sus estudiantes.

2.1.3 Estudios relacionados a la Percepción sobre la Inclusión y las Adaptaciones de la Enseñanza

Díaz (2022), en Ecuador, realizó un estudio descriptivo-correlacional cuyo propósito fue caracterizar la percepción de los docentes sobre la elaboración y uso de las estrategias inclusivas y, además, averiguar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes con NEE. Para el recojo de datos utilizó una encuesta en el que

participaron 67 docentes de primaria y secundaria de una escuela de educación básica.

Los resultados mostraron que existe relación entre la percepción del docente y las adaptaciones curriculares que ellos realizan, concluyendo que, si los docentes presentaban una positiva percepción de la inclusión, podrían aplicar mejores estrategias al adaptar el currículo y la enseñanza, para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

El estudio realizado por Goldsmith (2016) sobre la relación de la actitud de los docentes y las prácticas inclusivas que realizan en las escuelas públicas de Casma, en Ancash, tuvo como muestra a 250 docentes de los niveles de inicial, primaria y secundaria. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario que medía las percepciones y actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva, de Cardona et al. (2000), y la escala que mide las prácticas inclusivas que se usan en el aula, también de Cardona et al. Los hallazgos de esta investigación mostraron que las actitudes de los docentes influyen en las actividades inclusivas que desarrollan en el aula con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Finalmente, la presentación de los reportes de las investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que preceden este estudio, demuestran la importancia de analizar la relación entre la percepción de la inclusión que tienen los docentes y las adaptaciones que realizan en su labor diaria con todos los estudiantes, pues se observa que los resultados pueden variar según las características contextuales de los participantes.

2.2 Bases Teóricas

Para abordar este estudio, es necesario conocer las fuentes teóricas sobre la inclusión, en este caso, centrado en la percepción del docente, para entender la importancia de sus actitudes y sus prácticas en beneficio de una escuela más inclusiva. Además, se desarrollan las bases científicas de las estrategias de enseñanza que promueven y se proponen para atender la diversidad a través de los apoyos educativos y las adaptaciones de la enseñanza.

2.2.1 La Educación Inclusiva

El fundamento teórico de este estudio es la educación inclusiva, es decir, una educación centrada en la persona. Durante este acápite, se busca analizar los conceptos que sustentan distintos autores, así como sus características, factores o barreras que influyen y, finalmente, explicar cómo es que se desarrolla la educación inclusiva en el contexto peruano.

2.2.1.1 ¿Qué se entiende por educación inclusiva?

Ezquerro (2017) la define como un proceso que atiende la diversidad de los estudiantes, promoviendo la transformación del sistema educativo y así lograr una escuela para todos. La inclusión busca acabar con todos los obstáculos que dificultan que la escuela pueda adaptarse a las necesidades de sus escolares y así, evitar la exclusión. Según Valenciano (2009), existen tres perspectivas que aportan a la comprensión de la educación inclusiva: social, psicológica y pedagógica.

Desde la perspectiva social, la educación con enfoque inclusivo es un sistema escolar que se adapta a los requerimientos de todos sus estudiantes al rechazar la idea de que sólo algunos puedan gozar del derecho a la educación (Fernández, 2021), sin barreras para su aprendizaje y todo tipo de discriminación,

dando acceso a la tan esperada educación para todos. En este sentido, se reconoce que la educación inclusiva fomenta la consideración hacia la diversidad al hacer que las instituciones educativas puedan convertirse en agentes significativos de cambio social que, a su vez, promuevan una reorientación del paradigma educativo y filosófico, con el fin de formar ciudadanos con actitudes solidarias y tolerantes para enfrentar una sociedad multicultural (Arnaiz, 2005).

Desde el *ámbito psicológico*, la educación inclusiva es aquella donde no se excluye a ningún alumno, se valora la diversidad y, además, se promueve un clima de aula donde todos se sienten acogidos y aceptados. Desde esta perspectiva, se considera importante respetar las capacidades de cada uno de los estudiantes y considerar que cada persona desarrolla habilidades y funciones diferentes para rescatar lo positivo de cada uno de ellos. Esto fortalece la autoestima y fomenta una serie de valores que promueven la buena convivencia, favoreciendo el proceso de aprendizaje y la formación de un autoconcepto adecuado y saludable (Arnaiz, 2005). Además, desde este enfoque inclusivo, es fundamental que el docente se preocupe por incentivar la motivación de sus estudiantes, que pueda conocer y entender sus emociones, destacar las potencialidades y buscar la reducción de sus déficits cognoscitivos (Rivadeneira, 2022).

Desde la *perspectiva pedagógica*, la educación inclusiva tiene sus bases en el enfoque constructivista, dejando de lado la metodología tradicional para dar paso a la búsqueda de un aprendizaje significativo, es decir, que cada estudiante sea capaz de construir los conocimientos desde la conexión entre su conocimiento previo y lo nuevo por aprender, con lo que se demuestra la existencia de una nueva filosofía de la educación, así como una nueva cultura educativa. En

palabras de Arnaiz (2005), la escuela inclusiva debe asegurar que sus estudiantes accedan a un aprendizaje significativo.

En síntesis, para conseguir escuelas que sean inclusivas se requiere una transformación del paradigma educativo, centrado en el respeto a una educación que contemple una misma cadena de oportunidades de aprendizaje para todos, y que elimine aquellos obstáculos que impiden que todos puedan participar de un entorno educativo adecuado.

2.2.1.2 Características de la Escuela Inclusiva.

Una característica de las escuelas inclusivas es que son capaces de organizar todos aquellos procesos que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes, tomando en consideración la heterogeneidad del grupo a través de la aplicación del principio de diversidad (Valenciano, 2009).

García-Domingo et al., 2019, resaltan la flexibilidad como otra característica primordial de las escuelas inclusivas, pues aplican metodologías ágiles que se adaptan a los estilos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Además, la diversidad abarca todo un conjunto de características tanto individuales como grupales en diferentes ámbitos, por ello, las escuelas deben plantear estrategias pedagógicas que respondan a la heterogeneidad del estudiantado.

La educación inclusiva abarca a todo el alumnado. No solo se preocupa por la forma cómo se enseña a determinados estudiantes sino cómo es que se enseña a todos: es el grupo el que se beneficia, siendo el alumno con NEE uno más que goza de las oportunidades de aprendizaje que se plantean en el aula (Toboso et al., 2012). Es esta flexibilidad en los planes de estudio y las metodologías planteadas que va a definir el éxito de la educación inclusiva en las aulas, por ello,

es importante que las políticas de las escuelas inclusivas abarquen la preparación de los docentes en propuestas estratégicas para responder a la inclusión, consoliden un equipo psicopedagógico que pueda detectar, oportunamente, las necesidades especiales de aprendizaje de los estudiantes y finalmente, que involucren en este proceso, también a los padres de familia (UNESCO, 2009).

2.2.1.3 Barreras para el Desarrollo de la Inclusión.

Según la modificatoria de la nueva ley de educación peruana (Decreto Supremo N°007 del 2021 [Ministerio de Educación], ley que promueve la educación inclusiva), las barreras son impedimentos (ya sean transitorios o permanentes) que las personas enfrentan durante su etapa escolar, que pueden impedir o limitar el acceso, la actividad y/o el desarrollo del aprendizaje. Esto puede suceder en los distintos niveles, modalidades y/o ciclos de la etapa educativa, más aún si tienen una situación de discapacidad, pobreza u otra condición. En otras palabras, las barreras constituyen el efecto que surge en la interacción que realiza cada estudiante con su contexto social y educativo. Por esto, es prioritario atenderlas para garantizar y optimizar el debido acceso, la participación continua y el desarrollo de los niveles de logro de las competencias en toda la etapa educativa (MINEDU, 2022).

Para Booth y Ainscow (Duda y Susano, 2023), estas barreras dificultan la posibilidad de que todos los estudiantes aprendan y participen en condiciones de equidad, pues conforman el conjunto de actitudes, concepciones, políticas o incluso, prácticas del aula, que limitan el aprendizaje y la valoración de la diversidad de los estudiantes en un entorno educativo.

Según la normativa peruana (Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU), hay cuatro tipos de barreras:

De accesibilidad. Son aquellas que impiden que los estudiantes puedan acceder a un servicio educativo adecuado debido a su infraestructura, carencias de recursos y rampas, mobiliario y espacios inadecuados para el aprendizaje, etc.

Actitudinales. Son las barreras que surgen por prejuicios, creencias equivocadas, falta de valoración a la diversidad, bajas expectativas y por no brindar las oportunidades a los estudiantes, entre otros.

Curriculares y didácticas. Están referidas a las acciones pedagógicas homogeneizadas e inadecuadas que realiza el docente. Implica el desconocimiento de los niveles en el que aprenden los estudiantes, pues no se consideran las condiciones básicas para el aprendizaje, es más, se hace un uso rígido del currículo, con prácticas tradicionales de la enseñanza, evaluaciones únicas y la misma exigencia para todos los estudiantes.

Organizacionales. Surgen por políticas de la institución o diversas formas y estilos de organización que no facilitan la coparticipación de todos y que generan la exclusión de los estudiantes, es decir, no se considera la inclusión desde la planificación de la escuela.

Es importante resaltar que, como menciona Echeita (2019), no sólo son barreras las que dificultan que los estudiantes aprendan o participen en la escuela, también son barreras aquellas que afectan a la cooperación de las familias y de todos los agentes educativos. La falta de políticas y desorganización de la escuela, como refiere Echeita, impacta en la disposición de los docentes y a su vez en los estudiantes, por lo que la primera tarea de la escuela es identificar dónde se

encuentran las barreras para poder transformarlas e implementar una escuela más inclusiva.

2.2.1.4 La Educación Inclusiva en el Perú.

Según la Dirección General de Educación Básica Especial (MINEDU, 2012), en su artículo “Educación Básica Especial y Educación inclusiva”, se explica que el Perú es uno de los países donde la educación inclusiva tiene un camino que se inicia entre los años 1993 y 2000, con el inicio del proyecto que buscaba integrar a los niños con NEE a la escuela básica regular. En este proceso, como señala la DIGEBE, la UNESCO tuvo un papel importante al apoyar y asesorar a las escuelas y docentes participantes, generando un cambio en la educación especial de aquellos años, que también implicó una reorientación de los servicios de apoyo e integración de las personas con discapacidad a las escuelas. En este proyecto, participaron 234 escuelas, con lo que 768 niños lograron ser integrados al año 2000.

En el año 2003, gracias a la promulgación de la Ley General de Educación N° 28044, se replantea la Educación Básica Regular (EBR) por una educación que beneficie a todos los estudiantes, es decir, se da inicio al enfoque inclusivo. Bajo este lineamiento, ya no son los estudiantes quienes deben lograr adaptarse a las escuelas, sino que son las escuelas las que deben transformarse y facilitar que los estudiantes puedan acceder a un servicio educativo óptimo, capaz de responder a las características y necesidades de todos sus estudiantes. Es en este cambio de enfoque donde se crean los servicios que apoyan y asesoran a las escuelas para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes (SAANEE). Ellos acompañaban y asesoraban a los docentes que

tenían estudiantes con NEE y además continuaban acompañando a los estudiantes que, por su discapacidad severa, no acudían a escuelas regulares.

En el año 2006, se emite la R.D. N° 354-2006-ED en la que se aprueban las normativas en las que los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad estarían a cargo de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), y que los equipos profesionales del SAANEE se encargarían de orientar y asesorar a las escuelas regulares donde se encuentren incluidos los niños con discapacidades leves y moderadas.

En el 2008, se promueve la R.V.M. N° 037-2008-ED, con la que se forma la “Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva”, que fue compuesta por el Ministerio de Educación y ciertos representantes de escuelas públicas y privadas, con el objetivo de aportar a la creación y mejora de los lineamientos propios de una escuela inclusiva.

Es así como, entre los años 2010 y 2017, se promulgan una serie de normativas en favor de la gestión de escuelas inclusivas a nivel regional, mediante las cuales se busca promover las buenas prácticas inclusivas a nivel nacional. Con la promulgación de la Ley N° 30797, en la que se promueve la inclusión, se garantiza el enfoque inclusivo y se inserta al psicólogo a las escuelas, haciéndolo parte de la comunidad educativa.

Esta ley reafirma que la educación es inclusiva y que las escuelas deben generar acciones que puedan garantizar el acceso y la disposición de las condiciones básicas en el servicio educativo frente a todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con NEE. Sin embargo, en el análisis realizado por Rojas (2023) sobre el impacto y desarrollo de la educación inclusiva en el Perú, a partir

de los datos que brindó el INEI en el año 2019, se encontró que, aproximadamente, el 52,7 % de estudiantes mayores de 15 años que presenta alguna discapacidad también se encuentra en condiciones de analfabetismo, y que solo el 41 % de ellos ha alcanzado el nivel primario, concluyendo así que, mientras se avanza el nivel escolar, la cantidad de estudiantes con alguna discapacidad que acuden a la escuela, se va reduciendo.

Un año después, en el 2020, se instaura el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, donde la educación inclusiva se posiciona como uno de los ejes que se enfatizan al proyectar la educación peruana.

Finalmente, en el año 2021, se publica el Decreto Supremo N.º007 modificando así el Reglamento de la Ley General de Educación y ordena que se aplique e implemente el marco DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) en todas las escuelas de EBR, además de los lineamientos y nuevas políticas de diversificación curricular efectivo donde se desarrollen estrategias que promuevan el aprendizaje (Duda y Susano, 2023).

Rojas (2023), basado en un reporte del MINEDU, afirma que en el Perú existen aproximadamente 80 000 estudiantes con NEE situados en programas de intervención temprana, algunos en centros educativos de educación básica especial y otros en las escuelas de la EBR, públicas y privadas, por lo que afirma que, si bien la mayoría de los estudiantes con NEE están insertos en la EBR, esto no asegura que se esté dando la inclusión escolar de manera exitosa.

La educación inclusiva en el Perú aún presenta barreras y brechas por superar, y es necesario identificarlas para trabajar en ellas. Las políticas y

lineamientos educativos son aquellas que deben cambiar buscando que todos los estudiantes puedan beneficiarse con un servicio educativo de calidad.

2.2.2 Percepción del Docente sobre la Inclusión

Para analizar y entender las implicancias de la percepción que tiene el docente frente al proceso de inclusión escolar, resulta importante conocer los aportes teóricos sobre la percepción, específicamente desde la mirada de la psicología social.

2.2.2.1 La percepción: Teoría de la Percepción Social.

La psicología, a lo largo del tiempo, ha buscado explicar y definir el proceso cognitivo de la percepción, basado en reconocer, interpretar y elaborar significados el que se crean juicios (característica básica) a partir de sensaciones derivadas de un contexto físico o social (Vargas, 1994). El autor menciona que la percepción no es un proceso lineal que responde a estímulos inmediatos, sino que implica un conjunto de procesos que se relacionan continuamente, en los que los individuos y la sociedad participan activamente.

Para la psicología de la Gestalt, la percepción implica un proceso de selección y entrada de la información que asegura que esta información, captada del contexto, sea capaz de permitir la formación de juicios, creencias, categorías y conceptos (Oviedo, 2004).

Si la conducta psicológica permite la adaptación de la persona al universo físico químico, biológico y social, se puede afirmar que existen usos de la percepción según la finalidad adaptativa que se tenga (Roca, 1991). En este caso, en favor de este estudio, el concepto a destacar es el de *percepción social*, que

se refiere a la valoración que hace una persona de una determinada situación social y de su papel frente a ella.

Arias (2006) realiza un análisis de las investigaciones sobre los elementos involucrados en la percepción y demuestra el carácter dinámico y complejo de la misma. Es así como analiza y explica los factores que se asocian al perceptor, a la persona que se percibe y al contenido percibido:

Factores que se asocian al perceptor. Las investigaciones mostraron que las expectativas, necesidades y los objetivos de los perceptores son los que dan forma a estos procesos cognitivos implicados en la percepción de las personas. Moya, 1999, como se citó en Arias, 2006, presenta las tres categorías de los objetivos que toda persona explora cuando percibe a otra, tales como, confirmar sus propios valores, comprender las causas de la conducta de la otra persona y precisar si la actuación de la otra persona está ajustada a alguna norma o, contrariamente, la vulnera. Es así como concluye que: el tipo de objetivo que resalte en una situación influirá en todo el proceso de percepción y, el comportamiento y las características de la persona percibida son inherentes para el perceptor. De esta manera, la combinación de las metas y la interacción con ciertas expectativas, podrían provocar la confirmación conductual de lo que espera el perceptor. Moya y Expósito (2007) mencionan que a este hecho se le conoce como "la profecía que se cumple a sí misma" (p. 278).

Factores asociados con la persona que se percibe. Si el objeto de percepción es otra persona, el estímulo perceptivo intentará, consciente o inconscientemente, orientar y dominar la información que proporciona al perceptor, sobre todo, información sobre sí mismo (Arias, 2006). Moya y Expósito

(2007) resaltan que, a través del manejo de las impresiones, las personas no sólo buscan lograr un mayor reconocimiento social o maximizar la ganancia material, también buscan justificar una amplia gama de motivaciones tales como mantener e incrementar la autoestima (el autoensalzamiento), validar las creencias hacia uno mismo (la autoconsistencia) y reconocer la verdad sobre uno mismo (la autoverificación).

Estos autores, además, mencionan que, en el manejo de dichas impresiones, según el objetivo que se desee alcanzar y las circunstancias, suelen usarse técnicas como el congraciamiento (consiste en mostrarse atractivo frente a los demás), la intimidación (una persona muestra poder sobre la otra persona generando temor o amenaza) y la autopromoción (la persona muestra habilidades y aptitudes escondiendo los defectos).

Factores relativos al contenido de la percepción. Cuando la percepción es sobre otra persona, se recibe información diversa relacionada al aspecto físico, a su personalidad y conducta. Otro contenido importante de la percepción (Asch, 1946 como se citó en Arias, 2006), son las relaciones, roles, metas que persigue y contextos, entre otros. La importancia de estos distintos contenidos depende del entorno, de los fines que persigue quien percibe, así como de la propia característica (Arias, 2006).

Finalmente, la autora concluye que, si bien el concepto de *percepción social* se usó originalmente al denotar el impacto de los factores sociales y culturales que se dan en la percepción, es decir, la manera en que el entorno social influye en los procesos perceptuales. Luego de un tiempo, se incluyeron las definiciones de mecanismos de percepción de los otros, la formación de las impresiones, el

reconocimiento de las emociones, la percepción que la persona tiene de su contexto físico y social, y el mecanismo de atribución, en dicho estudio.

Moya y Expósito (2007) concluyen que existen múltiples enfoques de la percepción social en el que se formulan hipótesis para tomar decisiones en un proceso que está definido por necesidades, valores, aprendizajes y por las características permanentes y transitorias de las personas; en la que las impresiones juegan un papel importante al elaborar teorías sobre las presuntas características de las personas que podrían estar influidas por creencias previas, valores y deseos.

2.2.2.2 Percepción y Actitudes del Docente hacia la Inclusión.

Uno de los objetivos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas es lograr que la educación sea inclusiva y todos puedan acceder a este derecho; sin embargo, esto no es posible si la escuela no realiza acciones que involucren a todos los agentes educativos. Con esto, se favorece el desarrollo integral de los docentes y el socioafectivo de los estudiantes, logrando demostrar que la escuela es democrática e inclusiva, en la que la diversidad se convierte en una oportunidad y no se vea, más bien, como una amenaza (Gómez y Batista, 2022).

El docente debe hacer que el entorno educativo favorezca el aprendizaje de todos sus estudiantes y se mantenga una adecuada interacción con ellos, logrando así, una convivencia que garantice su adecuado desarrollo socioafectivo. Es tan importante su papel en el proceso de inclusión que es indispensable saber el nivel de percepción social de los docentes y equipos directivos de las escuelas. García (2020) menciona la importancia de relacionar los elementos que conforman la percepción social y la educación inclusiva a fin de tener un proceso

de inclusión exitoso, haciendo hincapié en que la actitud está mayormente enlazada al mecanismo afectivo y la percepción al mecanismo cognitivo.

El papel que juega el docente en la inclusión –con sus actitudes, valores, creencias y sus expectativas– influyen en el aprendizaje de los escolares, es decir, los maestros no solo enseñan conocimientos ya que su propia conducta y la forma de organización de la escuela influyen en el desempeño de los estudiantes (Andrés y Sarto, 2009). A esto, como señalan Andrés y Sarto, se le denomina el currículo oculto o implícito, ya que la tarea del docente es imprescindible y se considera inevitable señalar la diferencia entre lo que se supone enseñar y lo que se imparte realmente en las aulas. En este sentido, los autores afirman que es necesario repensar las prácticas y creencias sobre lo que se dice y lo que se hace, ya que el docente es un referente que todos los estudiantes siguen.

Sisto et al., 2021, en base a diversos estudios realizados, concluyen que las actitudes que tienen los maestros influyen en la formación del autoconcepto de los alumnos con NEE, además, en el proceso de socialización e inclusión y, si son actitudes negativas, pueden llegar a ser parte de las barreras que obstaculizan el proceso de inclusión. Es preciso tomar en consideración que estas actitudes negativas de los docentes hacia la inclusión se deben a niveles inadecuados de recursos, colaboración y formación. Por otro lado, el apoyo requerido, la formación y capacitación docente, así como el trabajo cooperativo son los pilares de una inclusión exitosa.

González-Rojas y Triana-Fierro (2018) coinciden también en el papel importante en la educación inclusiva que juega el docente y que su actitud lo impulsa a actuar de forma concreta y específica, sea positiva o negativa, además

de ser aprendidas y dirigidas a un objeto o idea particular. Según los autores mencionados, éstas presentan tres componentes:

a) Cognoscitivo. Conformado por la percepción, creencia y la información que se tiene de un objeto, es decir, no se puede generar ninguna actitud frente a un objeto que no es conocido. Este componente está relacionado con la razón y la lógica. Las creencias evaluativas de una persona se expresan como la impresión favorable o desfavorable de un objeto u otra persona (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

b) Afectivo. Es un sentimiento de apoyo u oposición a algún objeto social. El componente afectivo o emocional de las actitudes se aprende del entorno, es decir, de los padres, profesores y compañeros (Baron y Byrne, 2005).

c) Conductual. Es una inclinación por reaccionar de cierta manera ante los objetos (Beltrán, 1998, como se citó en Gonzáles Roja y Triana Ferro,2018). Se conoce también como aquel mecanismo activo de la actitud, referida a la predisposición de una persona para actuar de una determinada manera frente a algo o alguien, relacionada con la percepción, personalidad y la motivación. Según González-Rojas y Triana-Fierro (2018), este sentimiento positivo o negativo de disposición afecta la forma en que las personas reaccionan ante otras personas, objetos o situaciones.

Estos autores, mencionan que los docentes pueden presentar actitudes frente a los estudiantes que presentan NEE influenciados por distintos elementos como:

Responsabilidad: Está referido a la opinión que tienen los docentes sobre quiénes deberían ser los responsables de elaborar, aplicar y hacer el seguimiento

correspondiente de las adaptaciones curriculares necesarias. Duk y Loren (2010), si bien resaltan la importancia de que los docentes realicen las adaptaciones según las condiciones para aprender de sus estudiantes, mencionan que tanto directivos como personal psicopedagógico, también son corresponsables.

Rendimiento: Es la postura que tienen los docentes sobre el desempeño de sus escolares con NEE. Gavia, 2013, como se citó en González-Rojas y Triana-Fierro, 2018, concluye que las creencias de los docentes sobre el desempeño escolar de sus estudiantes con NEE se basan en sus características, en aquellos sentimientos que impulsan en ellos, así como en la capacidad que muestran al aprender. Estos autores citados líneas arriba, también mencionan que la actitud abierta y positiva del docente hacia la inclusión, será capaz de derribar prejuicios, mitos y creencias que obstaculizan la construcción del diseño de acciones que beneficien a todos los estudiantes y concluyen que es el docente el promotor de que tanto los estudiantes regulares como aquellos con NEE puedan tener logros en el aprendizaje de las competencias cognitivas y sociales.

Formación y recursos: es la opinión que tienen los docentes sobre su propia formación y conocimientos para atender a los estudiantes con NEE. Granada et al., 2013, concluyen sobre la importancia de que los docentes cuenten con las herramientas y la formación profesional pertinente para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes con NEE.

Clima del aula: referida a lo que opinan los docentes sobre el orden y la disciplina que debe regir en un aula. Según González-Rojas y Triana-Fierro (2018), es fundamental que el docente mantenga la actitud favorable y positiva

hacia las prácticas inclusivas y hacia las competencias socioafectivas de los alumnos, para generar un entorno favorable de aprendizaje.

Relación social: referida a los beneficios educativos que perciben los docentes sobre la forma en que se relacionan y el trabajo cooperativo entre estudiantes regulares y los que presentan NEE.

Creencias: es la interiorización que han realizado los docentes sobre los beneficios de la educación inclusiva en las escuelas.

2.2.3 Apoyos y adaptaciones en la Educación Inclusiva

Booth y Ainscow (2011) usan el término de “apoyos educativos” para definir aquellas acciones que realizan las escuelas con el objetivo de eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje, y estimular la participación en el aula de clase. De esta forma, según los autores mencionados, se responde a la diversidad de los estudiantes valorándolos a todos por igual, con hincapié en que estas acciones implican movilizar recursos que se pueden encontrar en la cultura, políticas y prácticas de la escuela.

Según la modificatoria de la Ley de Educación del Perú (2021) se define a los apoyos educativos como una serie de medidas, acciones y recursos que realizan las escuelas en favor de la diversidad de sus estudiantes. Esta normativa también señala que los apoyos educativos pueden ser de tipo pedagógico (curricular, metodológico, temporal, en la evaluación, en el acompañamiento, las adaptaciones curriculares, entre otros), organizacionales (políticas institucionales, normativas, formas de organización, entre otros), socioemocionales (acompañamiento a estudiantes, tutoría), de acondicionamiento de espacios

físicos, materiales, mobiliario y sistemas de comunicación (aumentativo y alternativo).

De esta forma, se observa que la diversidad brinda la oportunidad para mejorar las prácticas docentes y la socialización entre los agentes educativos. El término *diversidad* se basa en el respeto a las diferencias individuales para tenerlas en cuenta durante el proceso de aprendizaje (Arnaiz y De Haro, 1997). Dado el presente estudio, se pondrá mayor énfasis en los apoyos pedagógicos que realizan los docentes y que se conocen como adaptaciones curriculares.

2.2.3.1 Enfoque Teórico de las Adaptaciones Curriculares.

Las adaptaciones curriculares son todas aquellas modificaciones y adecuaciones que se ejecutan al currículo para responder a las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes (Bravo, 2013). Dicho autor sostiene que atender la diversidad requiere medidas organizativas y curriculares, en las que el currículo debe ser un elemento principal. En ese sentido, según el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, las adaptaciones curriculares son procesos de diversificación curricular que se realizan con el fin de atender, oportunamente, a las necesidades educativas comunes e individuales de los estudiantes, de tal manera que se garantice y valore sus potencialidades, eliminando las barreras que dificulten su aprendizaje desarrollando así las competencias que propone el CNEB.

Además, el MINEDU (2021) también resalta la importancia del docente como agente esencial para analizar las características, intereses y potencialidades de los estudiantes a nivel individual, quien también toma en consideración las variables que dificultan el aprendizaje de sus estudiantes para

transformar su entorno en uno que refleje calidad y equidad, junto con el equipo de apoyo psicopedagógico u otro de gestión de apoyo en la escuela.

Pensar y planificar en lo que se va a enseñar para atender la diversidad del aula exige seleccionar y organizar las experiencias de aprendizaje pertinentes para que puedan alcanzar un nivel de logro óptimo, rompiendo así con el enfoque homogeneizador (Blanco, 2006). De esta forma, la planificación se convierte en un proceso flexible donde las decisiones que van tomando día a día en el aula, se basan en los componentes del currículo para responder a los requerimientos de todos los estudiantes y así alcanzar los objetivos trazados en el programa curricular (Duk y Loren, 2010).

Si bien se dicen que los planes de estudio deben ser flexibles, estos no deben someterse a un recorte de contenidos o conocimientos cuando se habla de adaptaciones curriculares pues la flexibilidad se refiere a los procesos o a los resultados que faciliten y brinden oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, obteniendo así diferentes resultados y niveles de logro que van acorde con las necesidades y potencialidades de ellos. Estos planes de estudio inclusivos promueven la equidad, la pertinencia y la claridad de los logros esperados (UNESCO, 2020).

Mediante este proceso, se ajustan o modifican los desempeños de aprendizaje determinados en el plan curricular, adecuándose a la forma en que los estudiantes aprenden, cuidando de no afectar los aprendizajes básicos e imprescindibles (Duk y Loren, 2010). Estos autores también precisan que la diversificación curricular permite atender a la diversidad con propuestas más ajustadas según las diversas necesidades e intereses que tengan los estudiantes,

por consiguiente, involucra reorganización de la propuesta curricular en el que se adapten los conocimientos y tiempos diferenciados para un sector del alumnado que lo requiera.

De acuerdo con la Resolución Viceministerial N° 222 de 2021 [Ministerio de Educación], en la Educación Básica existen tres tipos de adaptaciones curriculares según los criterios para diversificar:

De acceso. No implica la modificación del currículo. Son aquellos cambios realizados para adecuar y aprovechar los espacios físicos educativos, de tal manera que respondan y faciliten la comunicación y desplazamiento del estudiante. Este tipo de adaptación se relaciona propiamente con la infraestructura del aula y la escuela, así como con los recursos educativos y tecnológicos que en ella se ofrecen.

Pedagógicas. Se refieren a aquellas modificaciones que establecen los docentes en las metodologías, estrategias, materiales de aprendizaje y evaluaciones del aula que facilitan y promueven la participación de todos los estudiantes para así lograr la interacción y el aprendizaje.

Curricular. Aquellas adaptaciones y/o modificaciones en las propuestas curriculares que priorizan el desarrollo de competencias permitiendo al estudiante alcanzar un rendimiento de ser comparado con su grupo clase, incluso, modificando los desempeños. Aquí, el docente considera las fortalezas, necesidades y barreras que afronta cada estudiante, brindándoles el apoyo para que poco a poco vaya desarrollando las competencias durante su etapa educativa.

Como se ha mencionado anteriormente, la diversificación es una característica elemental del CNEB. Esto implica que el docente adecúe el plan

curricular de acuerdo con las condiciones, necesidades e intereses de los estudiantes, ya sean de tipo socioeconómico, lingüístico, geográfico y cultural acorde a su contexto. Según el CNEB, al diversificar, es necesario tener en cuenta el perfil de egreso del estudiante, el enfoque por competencias y los estándares de aprendizaje (MINEDU, 2017).

La diversificación curricular, según el MINEDU (2022), orienta el proceso pedagógico con el fin de que éste pueda responder a la diversidad de los estudiantes, según su contexto, e implica suprimir aquellas barreras que impide que los estudiantes aprendan. De esta forma, se deben disponer los apoyos pedagógicos convenientes para que se garantice que todos los estudiantes puedan llegar al nivel de logro esperado de cada competencia. En resumen, al diversificar se debe contextualizar, adecuar y adaptar el plan curricular.

Además, es importante resaltar que la adaptación curricular no es exclusiva del estudiante que presente NEE, ya que también se aplica a algún estudiante que encuentre dificultades en su aprendizaje, es decir, es para quien lo requiere (MINEDU, 2022). Dentro de las orientaciones dadas, el MINEDU menciona que las adaptaciones curriculares se pueden desarrollar al:

Priorizar competencias. Consiste en revisar las competencias, analizarlas y elegir la que desarrollará el estudiante dándole prioridad. Esta prioridad dependerá de las condiciones y características de cada estudiante.

Ajustar el nivel de desarrollo. Es el ajuste que se realiza al nivel de desempeño esperado de una competencia específica en función a lo que cada estudiante pueda lograr.

Modificar los desempeños. Aquellos ajustes, ya sean de omisión o incorporación, que se realizan al desempeño propuesto, al reconocer el nivel en que se encuentra el estudiante en el desarrollo de cada competencia.

La inclusión no puede solventarse en algunas acciones que las escuelas puedan realizar o en algunas prácticas inclusivas realizadas de manera ocasional, al contrario, las estrategias de inclusión deben incorporarse al plan curricular que refleje los ideales de la escuela (Meléndez, 2009). Esto quiere decir que, para lograr la inclusión, las escuelas deben garantizar que sus planes respondan a las características y a la atención pedagógica de las necesidades de la diversidad.

2.3.2.2 Estrategias y Prácticas Inclusivas en el Aula.

Las prácticas inclusivas son aquellas estrategias que los docentes utilizan para personalizar el aprendizaje, es decir, para dar respuesta a las necesidades que presenten los estudiantes, que van desde las adaptaciones y ajustes hasta las modificaciones curriculares que pueda realizar. Estas prácticas son consideradas innovadoras, eficaces y repetibles, que benefician a todos los estudiantes y que se basan en el compromiso de los agentes participantes: profesores, estudiantes, directivos y familias (Rivero, 2017).

Las estrategias usadas por los docentes, según Elizondo (2020), parten de un currículo inclusivo, en el que se “ofrecen diferentes opciones para la representación, la acción y la expresión” (p. 41). Este currículo inclusivo brinda a los docentes la flexibilidad para adecuar su contenido a lo que requieren los estudiantes según sus intereses y capacidades, favorece la participación del alumnado, desarrolla una enseñanza multinivel, planifica y organiza el trabajo en el aula y promueve redes de apoyo fomentando el trabajo colaborativo entre

docentes. Según la autora, de esta manera, el docente personaliza la enseñanza, rompe con la homogeneización del aprendizaje y ofrece estrategias que ayuden a diversificar el aula.

Chiner (2011) refiere que la cantidad de estrategias que los docentes pueden usar para lograr el aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad del aula, son amplias y variadas. Es decir, se pueden usar estrategias y adaptaciones generales (aquellas de carácter organizativo, donde los docentes realizan ajustes en su enseñanza) hasta las más específicas (aquellas estrategias en las que los docentes realizan modificaciones y cambios al currículo).

Las estrategias que los docentes deben usar para promover prácticas inclusivas en sus aulas, según Chiner (2011), son las siguientes:

- a) **Estrategias para la organización y el manejo del aula.** Ayudan al docente a crear un ambiente de aula idóneo y efectivo, fomentando un entorno de aprendizaje ideal.
- b) **Estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.** Son aquellas técnicas que usa el docente para que todos puedan aprender de manera eficaz.
- c) **Estrategias de agrupamiento.** Aquellas en las que se organiza y se forman grupos de estudiantes siguiendo diferentes criterios que favorezcan el aprendizaje a través de las actividades cooperativas, que, además, fomente que se desarrollen las habilidades académicas y sociales.
- d) **Estrategias de adaptación de las actividades y de materiales:** Aquellos ajustes realizados por los docentes en su programación, así como el uso

de materiales que realiza en sus sesiones de clase, que favorezcan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

La estrategia del trabajo colaborativo en las aulas inclusivas es de mucha importancia, ya que los grupos de apoyo y colaboración entre pares resulta eficaz al atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Además, destaca el trabajo colaborativo también entre docentes, que favorece a los estudiantes ya que permite que se les pueda atender mejor y contribuyen a un mejor desempeño docente (Chiner, 2011). La autora plantea las siguientes estrategias para los docentes:

- a) **Enseñanza Interactiva:** En la que dos docentes que enseñan al mismo grupo escolar, se turnan las actividades y los tiempos, brindándose entre ellos el soporte y la ayuda necesaria para hacerlo. De esta forma, complementan y aclaran la explicación cuando es necesario en el proceso educativo.
- b) **Enseñanza paralela o por grupos:** Cada docente trabaja con un grupo de estudiantes en forma simultánea y luego de un tiempo cambian de grupo y brindan la información correspondiente. Ambos docentes deben planificar juntos las estrategias diferenciadas de acuerdo con las necesidades de su grupo.
- c) **Enseñanza alternativa:** Se divide al grupo en subgrupos para que los docentes puedan trabajar contenidos o habilidades más específicas con el grupo que más lo requiera. Los docentes pueden cambiar de rol por semanas.

Como se puede observar, llevar a cabo el trabajo o la enseñanza colaborativa de los docentes requiere de compromiso, dedicación y de manejo de habilidades sociales.

En ese sentido, Navarro (2016) resalta también que el trabajo cooperativo entre estudiantes y docentes permite el apoyo mutuo, por lo que en un aula inclusiva se puede observar las siguientes características:

Filosofía de clase: Se aprecia y valora la diversidad ya que todos los estudiantes se sienten importantes y parte de ella.

Reglas de aula: Se promueve el respeto mutuo entre los miembros, con un tratamiento justo e igualitario.

Enseñanza adaptada al alumnado: Se brinda el apoyo y la asistencia a todos los estudiantes para ayudarlos a lograr los objetivos trazados en el plan curricular. El docente adapta el currículo a las necesidades del alumnado.

Apoyo en el aula ordinaria: Apoyo específico con técnicas especializadas que se brinda a los estudiantes con mayores necesidades de aprendizaje, sin excluirlo del ambiente del aula que comparte.

Meléndez (2009) analiza las propuestas de estrategias didácticas que recomiendan distintos autores para cumplir los fines de la inclusión en las escuelas, las que tienen como base el aprendizaje colaborativo. Entre ellas, menciona las siguientes:

- **Aprendizaje multinivel:** En el que se determinan los temas a desarrollar y se establecen objetivos según el nivel de dificultad, complejidad y/o

gradación, además se evalúa de acuerdo con el nivel que se espera lograr en cada estudiante.

- **Estrategias para estudiantes que presentan altas capacidades:** Aquellas en las que se aumentan o complejizan los temas del plan curricular a desarrollar, es decir, se adelantan a niveles más avanzados.
- **Estrategias de entrada multimodal:** Estas estrategias toman en cuenta los diferentes estilos que tienen los estudiantes al aprender para así organizar las estrategias didácticas convenientes.
- **Estrategias de aprendizaje por proyectos:** Se plantean proyectos significativos, ya sean colectivos o individuales, considerando las distintas etapas.
- **Estrategias de resolución interactiva de problemas:** Desarrolla la metodología ABP (Aprendizaje basado en problemas), de acuerdo con el plan curricular, para la búsqueda y propuestas de soluciones efectivas.

Estas estrategias son ideales para lograr la participación de todos los estudiantes, sobre todo los que tienen NEE. Cabe resaltar que en distintas ocasiones estas estrategias deben ser complementadas con adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes en las que se involucran todos los agentes educativos y por supuesto, el estudiante.

Finalmente, la escuela es responsable de brindar los apoyos y recursos que los docentes requieran. Todas las acciones que realice el docente y la escuela están dirigidas a favorecer el aprendizaje, reduciendo las barreras educativas y promoviendo la participación de todos, con lo que se convertirían en instituciones con buenas prácticas educativas inclusivas.

2.2.3.3 La Evaluación en el Aula Inclusiva.

Según el Informe GEM, del año 2020, el proceso de evaluación debe ser coherente con el enfoque inclusivo, es decir, se debe centrar en el logro de aprendizaje, por lo que va de la mano con la evaluación formativa, que está centrada en los procesos y ritmos de aprendizaje. En este informe, la UNESCO (2020) también resalta que estas evaluaciones deben ser flexibles y adaptadas, al igual que los planes de estudio y, deben orientar al docente y a los estudiantes hacia una intervención adecuada.

Elizondo (2023) plantea que la evaluación auténtica es justa e inclusiva ya que evalúa las competencias alcanzadas por los estudiantes. Esto favorece la autonomía para aprender y promueve la aplicación de la metacognición, pues es una evaluación donde se capitaliza y se aprende del error, ofreciendo al estudiante espacios de aprendizaje con herramientas para la autorregulación y metacognición. Elizondo propone el uso de instrumentos de evaluación como rúbricas y escalas, con criterios claros y precisos para evaluar no solo el producto sino el proceso y el progreso personal comprometiendo a los estudiantes a través de la autoevaluación.

La evaluación pensada en todos los estudiantes debería aportar información inicial o diagnóstica de cada alumno y del grupo, así como el progreso obtenido en relación con las metas trazadas. De esta forma, se pueden identificar las fortalezas y dificultades en el aprendizaje, cuyo referente de medición debe ser el avance que el estudiante ha ido logrando en el proceso de aprendizaje, en función a los objetivos que se habían establecido para él o ella (Duk y Loren, 2010). Esto requiere que, según los autores, en el proceso de adaptación se pueda:

- Brindar mayor tiempo para presentar las evidencias de aprendizaje.
- Plantear distintas formas de demostrar lo que se aprende o de mostrar las evidencias.
- Ajustar los lineamientos de la evaluación y así concuerden con los desarrollados en el CNEB.

En esta línea, también resulta importante el aporte de Prioretti (2018), quién enmarca algunas características y criterios para tener en cuenta en la evaluación inclusiva:

- Presentar las actividades de manera gradual y secuenciada, de lo más concreto a lo más abstracto, e ir aumentando la dificultad.
- Presentar las evidencias de distintas maneras y formatos.
- Plantear los objetivos y criterios a evaluar.
- Promover el trabajo cooperativo como forma de evaluación.
- Establecer criterios de evaluación ajustables a las características de los estudiantes y las necesidades que puedan tener para aprender.
- Plantear diferentes niveles en la participación y resolución de problemas.
- Usar diversos tipos de materiales y recursos para la resolución de actividades y para la evaluación.
- Explorar y usar los diferentes lenguajes para plasmar sus conocimientos y destrezas.
- Flexibilizar el tiempo para cada estudiante.
- Diseñar actividades de evaluación que el estudiante pueda desarrollar en forma autónoma con indicaciones claras y precisas.
- Involucrar a la familia en los procesos de evaluación continua.

- Brindar la retroalimentación oportuna y mantener la comunicación con las familias sobre lo que los estudiantes van logrando y lo que aún deben mejorar.

En conclusión, este proceso de evaluación debe darse bajo el enfoque formativo, con una variedad de estrategias basadas en el trabajo individual y colaborativo.

2.2.3.4 El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Es importante finalizar este aspecto teórico abordando y desarrollando las características del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), modelo esencial que hace de la escuela un espacio de aprendizaje cada vez más inclusivo. Como menciona Elizondo (2023), “no es una metodología, ni una moda, ni es sinónimo de adaptación curricular” (p. 91) como se suele creer, más bien constituye un marco de trabajo que tiene sustento científico en las neurociencias y en las teorías psicológicas y pedagógicas. Con esto, se podría lograr que la escuela elimine toda barrera que limite a los estudiantes a ser parte de una educación eficaz (Duda y Susano, 2023). El DUA, según Elizondo, forma parte de un paradigma educativo capaz de garantizar la inclusión, brindar las oportunidades necesarias para todos los estudiantes, así como la personalización del aprendizaje.

En las aulas tradicionales, según Duda y Susano (2023), los docentes piensan que todos aprenden de la misma manera, bajo un mismo ritmo y en un determinado tiempo, por lo que desarrollan una propuesta pensando en un aula homogénea. Sin embargo, según las autoras, en las aulas hay necesidades individuales que atender, es decir, son aulas heterogéneas en las que el marco DUA puede brindar, a los docentes, una propuesta de acción con sesiones de

aprendizaje flexibles. En estas aulas, se debe considerar el aspecto afectivo y reflexivo de cada estudiante, es decir, basados en el respeto de la individualidad, adecuado acompañamiento y la búsqueda constante de las mejores estrategias de apoyo para que puedan aprender.

El DUA es un modelo dinámico que ha ido construyendo a partir de diversos estudios basados en las neurociencias sobre cómo funciona el cerebro con relación a los procesos de aprendizaje; los avances de la tecnología y su influencia en la enseñanza; y las experiencias exitosas al practicarla (Alba, 2022). Además, la autora afirma que es un modelo integrador, pues tiene en cuenta a las teorías del aprendizaje de Brunner, Vygotsky y Gardner, que validan las diversas metodologías que facilitan el acceso al aprendizaje de los estudiantes en su diversidad.

Elizondo (2023) explica que el marco DUA está organizado en tres ejes o principios alineados con las redes neuronales que influyen en el aprendizaje. Estas redes, como también afirma Echeita (2019), funcionan juntas y de manera integral:

- El eje vinculado con las redes afectivas está centrado en el dominio socioemocional del aprendizaje, ya que son las emociones las que contribuyen y activan la disposición y atención, necesarios para el *aprendizaje. Por esto, desde el primer principio del DUA, el docente debe ofrecer múltiples opciones para activar y captar el interés de cada uno de los estudiantes, promover la autonomía, la autorregulación, optimizar los desafíos, la persistencia, la colaboración, facilitar estrategias y desarrollar la autoevaluación y la reflexión.*

- El eje vinculado con las redes de conocimiento está centrado en proporcionar múltiples formas de representación, teniendo en cuenta que cada alumno percibe y comprende la información de manera diferente. Por esto, el segundo principio del DUA impulsa a que el *docente debe proporcionar diversas posibilidades para que el estudiante pueda percibir la información teniendo en cuenta el lenguaje y los símbolos para una adecuada comprensión.*
- El eje vinculado con las redes estratégicas interviene en la manera en que aprenden los estudiantes, por ello, al relacionarlo con el tercer principio DUA, es el docente quien debe *proporcionar herramientas y estrategias para la acción y la expresión.*

Según la estructura del DUA, afirma Elizondo (2023), cada principio está dividido en pautas y éstas, en puntos de verificación, que se convierten en estrategias para el diseño de programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje que van de acuerdo con las características y necesidades del aula, generando oportunidades para todos los estudiantes y eliminando toda barrera para aprender.

En esta última década se ha evidenciado que cuando se habla de inclusión y de las necesidades de aprendizaje, muchas de las adaptaciones que realizan los docentes “conducen más a la exclusión que a la inclusión” (Alba, 2022, p. 7). Es aquí donde el marco DUA, según Alba, permite a los docentes-eliminar barreras para que el alumnado, en general, pueda acceder al mismo currículo, dejando atrás programas paralelos excluyentes, dando la posibilidad a que el docente planifique y pueda “enseñar pensando en todos los estudiantes” (p. 8).

2.3 Definición de Términos

A continuación, se definen los términos claves y más usados en el presente estudio.

Adaptación curricular: Respuesta a la diversidad que posibilita el ajuste o la modificación de aquellos objetivos de aprendizaje propuestos en el programa curricular del aula, en el que se adoptan formas y estrategias de aprendizaje individual, es decir, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Duk y Loren, 2010).

Barreras educativas: Son aquellos frenos que limitan o pueden dificultar las oportunidades de aprendizaje, una participación eficaz y una adecuada convivencia entre los estudiantes en las aulas en condiciones justas (Booth y Ainscow, 2011). Se encuentran en el entorno mas no en el estudiante y se definen como limitaciones e interferencias al interior de las aulas (Duda y Susano, 2023).

Educación Inclusiva: Es un conjunto de procesos educativos cuyo objetivo consiste en reducir y eliminar las barreras y todo aquello que interfiera en el aprendizaje de los estudiantes y su participación en el aula (Booth y Ainscow, 2011). Las escuelas que aplican estos procesos brindan una educación de calidad, teniendo como base la igualdad de oportunidades y la aceptación de la diversidad.

Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Aquellos estudiantes que desarrollan alguna discapacidad de tipo sensorial, neurológica, cognitiva, comunicativa, psicológica o físico-motriz, o alguna capacidad excepcional, que puede interferir en sus aprendizajes y desarrollo social (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

Percepción: Es la interpretación que hace cada persona sobre un fenómeno o dato en un determinado contexto (Chiner, 2011).

Prácticas inclusivas: Aquellas estrategias que usa el docente para promover el aprendizaje de todos sus estudiantes en el contexto del aula y la comunidad educativa (Chiner, 2011).

2.4 Hipótesis

A continuación, el planteamiento de la hipótesis general, así como las hipótesis específicas que guían este estudio.

2.4.1 Hipótesis General

Existe una relación estadísticamente significativa entre la percepción sobre la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza de los docentes de instituciones educativas del distrito de Breña.

2.4.2 Hipótesis Específicas

H₁: Existe una relación estadísticamente significativa entre la percepción y la adaptación de las estrategias de organización y el manejo del aula en los docentes participantes.

H₂: Existe una relación estadísticamente significativa entre la percepción y las adaptaciones para la enseñanza y evaluación en los docentes participantes.

H₃: Existe una relación estadísticamente significativa entre la percepción de la inclusión y las estrategias de agrupamiento en el aula para la enseñanza en los docentes participantes.

H₄: Existe una relación estadísticamente significativa entre la percepción de la inclusión y la adaptación de las actividades en los docentes participantes.

CAPÍTULO III: MÉTODO

En el presente capítulo se da a conocer el tipo y diseño de investigación, así como las definiciones conceptuales y operacionales de las variables. Se presenta la caracterización de la población y la muestra; y se brinda la descripción de las técnicas e instrumentos de recolección de datos aplicados. Finalmente, se explican los procedimientos utilizados para la recolección de la información, el análisis de los datos y las condiciones éticas que se han tenido en cuenta durante toda la investigación.

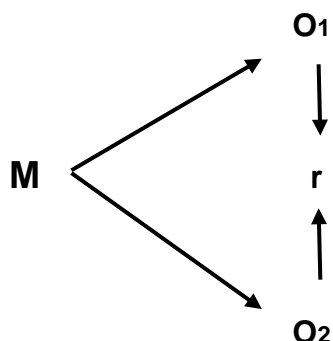
3.1 Tipo y Diseño de Investigación

Este estudio se sustenta en base a un enfoque cuantitativo, ya que propone un problema que presenta un estudio delimitado y a la vez, concreto, del que se derivan una serie de pasos secuenciados, para finalmente, relacionar las variables y probar las hipótesis planteadas al inicio del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En cuanto al tipo de investigación, es un estudio de tipo básico, por estar orientado a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de estudio (Sánchez y Reyes, 2021). En este caso, permite recoger información sobre la percepción de los docentes acerca del enfoque inclusivo para analizarlo y conocer la importancia que tiene en el proceso pedagógico.

El diseño de investigación a aplicar es no experimental, transversal y correlacional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Es no experimental puesto que en la investigación no se manipulan las variables. Es transversal, ya que la recolección de datos se dio en un tiempo indicado según lo planificado. Finalmente, se sigue un diseño correlacional ya que se desea conocer la relación

que existe entre las variables de estudio, es decir, entre la percepción sobre inclusión y las adaptaciones pedagógicas en una muestra de docentes.



Donde:

M: Docentes de niveles primaria y secundaria

O1: Observación de la percepción sobre la inclusión

O2: Observación de las adaptaciones de la enseñanza

r: Correlación entre dichas variables

3.2 Participantes

Seguidamente, la caracterización de la población, especificándose los criterios que se tuvieron tanto de inclusión como de exclusión, asimismo, se analizan las particularidades de la muestra.

3.2.1 Población

La población tomada en cuenta en este estudio estuvo conformada por docentes de los niveles primaria y secundaria de Educación Básica Regular (EBR) de instituciones educativas (privadas, públicas y de convenio) del distrito de Breña.

Mediante el portal web del MINEDU, se revisó el sistema de consultas de estadística de la calidad educativa- ESCALE, y se encontró que existen 1204

docentes del distrito de Breña, según las condiciones descritas en el párrafo anterior.

Las instituciones educativas, en cumplimiento de la normativa legal en favor de la inclusión que rige actualmente, disponen de vacantes para estudiantes con discapacidad, por tanto, se convierten en escuelas inclusivas (R.M.° 447-2020-MINEDU). En este sentido, existe una alta probabilidad de que la mayoría de los docentes de EBR tengan a su cargo estudiantes que presenten necesidades educativas especiales (NNE) y/o con necesidades neuro diversas.

Las IE seleccionadas son de gestiones diferenciadas, es decir, 2 son privadas, 1 pública y 1 de convenio, en las que se resalta el cumplimiento de las normativas y políticas educativas que emite el MINEDU.

Los criterios de inclusión que se tomaron en cuenta para la selección de docentes fueron los siguientes:

- Docentes con título profesional.
- Docentes de Primaria y Secundaria.

Los criterios de exclusión para conformar la muestra fueron los siguientes:

- Auxiliares y/o practicantes de Educación.
- Docentes de Inicial.
- Personal directivo.

3.2.2 Muestra

En este estudio, se empleó un muestreo no probabilístico, pues el número de participantes no dependió del cálculo de la probabilidad. Se tomaron en cuenta ciertos criterios para la selección de los docentes participantes. Además, es un muestreo por conveniencia, ya que se seleccionó la muestra que facilitaba la

recolección de la información requerida, en este caso, docentes que trabajan con estudiantes neuro diversos.

Se conformó la muestra con 100 docentes de escuelas privadas, estatales y de convenio, de los niveles de primaria y secundaria de EBR, distribuidas de la siguiente manera: 79 docentes de instituciones privadas, 3 docentes de instituciones públicas y 18 de instituciones de convenio.

En seguida, la tabla 1 que presenta la distribución que se realizó a partir de la muestra, por edad y sexo de los docentes participantes. Se observa que la mayor cantidad de participantes tienen edades entre 31 y 45 años (41 % de la muestra) y que hay más participantes mujeres que varones.

Tabla 1

Distribución de la muestra por edad y sexo

Edad en años	Sexo		Total
	Varones	Mujeres	
20 a 30	6	10	16 (16 %)
31 a 45	13	28	41 (41 %)
46 a 60	14	26	40 (40 %)
61 a 70	1	2	3 (3 %)
Total	34	66	100 (100 %)

En la tabla 2, se toma en cuenta el tiempo de servicio de los docentes, observándose que la mayor cantidad de participantes son docentes que tienen de 16 a 25 años de servicio, los que conforman el 41 % de la muestra. Cabe mencionar que en el nivel primaria se concentran los docentes de mayor tiempo de servicio.

Tabla 2

Distribución de la muestra según el tiempo de servicio y el nivel de enseñanza.

Años experiencia	Nivel educativo		Total
	Primaria	Secundaria	
De 5 a menos	10	7	17 (17%)
De 6 a 15 años	16	12	28 (28%)
De 16 a 25 años	25	16	41 (41%)
De 26 a más	6	8	14 (14%)

3.3 Variables de Investigación

Seguidamente, la definición de las variables tomadas en este estudio a nivel conceptual y operacional.

3.3.1 Percepción sobre la Inclusión

Definición conceptual: Es la interpretación personal de la información que tiene el docente sobre proceso de aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE en las aulas regulares (Chiner, 2011).

Definición operacional: Medido o cuantificado a través del cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la Inclusión (Chiner, 2011) cuyas dimensiones son: bases para la inclusión; formación y recursos para la inclusión; y apoyos personales.

Tabla 3*Dimensiones, indicadores e ítems de la percepción de la inclusión*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Bases para la inclusión	Actitudes y percepciones positivas hacia los principios filosóficos que sustentan la inclusión.	Del 1 al 7
Recursos para la Inclusión	Percepciones que tienen los docentes acerca de su preparación y disponibilidad de tiempo y recursos materiales para responder a las necesidades de sus estudiantes.	Del 8 al 10
Apoyos personales	Percepciones del docente del apoyo que recibe por parte de otros profesionales.	11,12

3.3.2. Adaptaciones de la Enseñanza

Definición conceptual: son el conjunto de actividades pedagógicas inclusivas que realizan los maestros en su aula con el fin de responder a las necesidades educativas de todos sus estudiantes, favoreciendo a los estudiantes con NEE (Chiner, 2011).

Definición operacional: Es la sumatoria de todas aquellas puntuaciones que se han obtenido en la escala de adaptaciones de la enseñanza (Chiner, 2011) que abarca 21 situaciones de prácticas inclusivas educativas que a su vez se han distribuido en cuatro subescalas: Estrategias de organización y manejo del aula; estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes; estrategias de agrupamiento y estrategias de adaptación de las actividades.

Tabla 4*Dimensiones, indicadores e ítems de las adaptaciones de la enseñanza*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Estrategias de organización y manejo del aula.	Uso de técnicas educativas orientadas a promover un buen clima en el aula.	Del 1 al 4
Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes	Uso de técnicas que favorecen el aprendizaje y la evaluación formativa.	Del 5 al 12
Estrategias de agrupamiento	Uso de prácticas orientadas a flexibilizar la organización del aula.	Del 13 al 17
Estrategias de adaptación de las actividades	Uso de prácticas diseñadas para acomodar las actividades a las necesidades de los estudiantes.	Del 18 al 21

3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para el recojo de la información a partir de la muestra, se eligieron y utilizaron dos instrumentos adaptados por Chiner (2011): el cuestionario de percepción de la inclusión y la escala de adaptaciones de la enseñanza. Primero, se detalla el procedimiento para la recolección de datos y posteriormente, las fichas técnicas de cada instrumento con los principales datos de estas.

3.4.1 Procedimiento para la Recolección de Datos

La recolección de datos se inicia con la planificación detallada del procedimiento, cuyo fin es reunir los datos con un objetivo específico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Teniendo en cuenta esta definición, en este estudio se aplicó la técnica de la encuesta. El procedimiento llevado a cabo se dio de la siguiente manera:

Se solicitó la autorización al cuerpo directivo de cada una de las escuelas que fueron seleccionadas para realizar este estudio. En esta reunión, se presentó el instrumento que sería aplicado a sus docentes y se explicó la importancia y los beneficios de participar en esta investigación.

Después de obtener el permiso solicitado, se conversó con los docentes para explicarles el objetivo del estudio, así como solicitarles su participación. A los que accedieron, se les entregó una ficha en el que plasmaron su consentimiento (anexo C) y se explicitaba la importancia de este estudio y que, mediante su firma, confirmaba su participación de manera voluntaria.

Se aplicó la encuesta en dos modalidades: presencial y virtual. Para la modalidad presencial, se coordinó con el subdirector académico, quien a su vez coordinó las fechas y horarios de las encuestas a los docentes, durante su jornada laboral. En el caso de las escuelas que optaron por la modalidad virtual, se coordinó y compartió el enlace del formulario Google con los docentes, vía correo institucional o WhatsApp, para que puedan completarlo en un tiempo no mayor a una semana.

El proceso de recojo de datos duró, aproximadamente, cuatro semanas. En este tiempo, se tuvo en consideración el cumplimiento de las normas éticas de la labor investigativa, como se explica en el punto 3.5.

Al finalizar, se procedió a llenar la base de datos para realizar el análisis estadístico respectivo de los datos.

3.4.2 Instrumentos de Recolección de Datos

La recolección de los datos se realizó a partir de la aplicación de los siguientes instrumentos: el cuestionario de percepciones del profesorado acerca

de la inclusión de Cardona et al. (2000) y la escala de adaptaciones de la enseñanza del mismo autor.

3.4.2.1 Instrumento para medir la Percepción Docente hacia la Inclusión.

Ficha técnica

Denominación:	Cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión
Autora:	Chiner (2011)
Procedencia:	España
Administración:	Individual
Duración	5 minutos
Finalidad:	Evaluar la percepción de los docentes frente a la Inclusión.
Áreas que evalúa:	Bases de la inclusión, formación y recursos y apoyos personales.

Descripción:

Este cuestionario recoge las percepciones que tienen los docentes acerca del enfoque inclusivo, es decir, es un instrumento que mide la percepción y actitud que tienen los docentes acerca de la inclusión en las escuelas. De manera operativa, las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión se validan en la puntuación total de este cuestionario que es la suma de las puntuaciones de los 13 ítems que lo conforman.

Los docentes, al responder, valoran el nivel o grado con el que se sienten de acuerdo en cada afirmación usando una escala tipo Likert con un puntaje de hasta 5 puntos (1 es igual a “nada de acuerdo” hasta 5 que significa que está “muy

de acuerdo”). La puntuación mínima es de 13 puntos (baja percepción y actitud desfavorable respecto a la inclusión) y el máximo que es de 75 puntos (alta percepción y actitud favorable hacia la inclusión).

Las dimensiones que conforman este cuestionario son:

Bases de la inclusión: Esta dimensión mide todas aquellas percepciones y actitudes positivas que tienen los docentes hacia las bases y principios filosóficos que son el sustento de la inclusión. Está conformada por 7 ítems (del 1 al 7).

Formación y recursos para la inclusión: En esta sección, se mide la percepción que presentan los docentes respecto a su formación o conocimiento (neurodiversidad y/o dificultades en el aprendizaje), el tiempo que le dedica a sus estudiantes y los materiales que elabora o usa para atender las necesidades de aprendizaje de aquellos que tienen NEE. Está conformada por 3 ítems (del 8 al 10).

Apoyos personales: En esta última dimensión, se mide la percepción docente sobre el apoyo que brinda la escuela para llevar a cabo la educación inclusiva, en este caso, de los profesionales externos (terapeutas y/o psicólogos particulares) además del equipo psicopedagógico con el que cuenta su institución educativa, para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. El tercer ítem de este componente mide la percepción del apoyo que recibe de parte de las familias que también es un factor importante en los apoyos personales. Está conformada por 3 ítems (del 11 al 13).

Análisis psicométrico de la prueba

A continuación, se describen las evidencias de validez de las puntuaciones del instrumento encontradas desde su construcción hasta lo reportado en este estudio.

Este instrumento fue creado para docentes de la provincia de Alicante (España) por Esther Chiner, en el año 2011. Para demostrar la validez de la prueba, se realizó un estudio piloto donde se obtuvo evidencias de la validez del contenido mediante la revisión que realizaron 30 expertos (docentes y capacitadores), quienes evaluaron la calidad y comprensión de cada ítem. Este estudio piloto permitió identificar posibles problemas, conocer el tiempo aproximado para su resolución, analizar la claridad y comprensión de cada ítem, así como validar si la prueba era fiable. En el estudio final, 19 expertos realizaron la evaluación, obteniéndose un índice de V de Aiken de 0.76, con lo que se demuestra que la prueba tenía una validez de contenido adecuado. Al analizar la consistencia interna del cuestionario, se pudo obtener un coeficiente Alpha de Cronbach de 0.69 considerándose aceptable.

Esta prueba ha sido aplicada en distintos contextos, por ejemplo, a nivel internacional, Reyes (2022) realizó un estudio en una unidad educativa fiscal de San Lorenzo, en Ecuador en la que participaron 39 docentes y arrojó un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.918 (aceptable). En el contexto peruano, Chacón (2019) desarrolló un estudio correlacional en una escuela del distrito Characato, en Arequipa. La prueba se aplicó a 20 docentes y se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.90 (confiabilidad alta).

En este estudio, se vio por conveniente examinar las propiedades psicométricas del cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión, la misma que fue sometida a un juicio de profesionales expertos en el que participaron y colaboraron 6 expertos en gestión e inclusión educativa, quienes analizaron el contenido del instrumento y brindaron sugerencias en la redacción de algunos ítems para una mejor comprensión.

Se aplicó el coeficiente V de Aiken (Ventura-León, 2019) para cuantificar la valoración que realizaron los 6 jueces expertos. La revisión de los ítems se realizó en base a tres criterios: claridad, coherencia y relevancia (tabla 5).

Tabla 5

Evidencia de validez de contenido del cuestionario percepción de la inclusión

Ítem	Relevancia			Coherencia			Claridad		
	M	DE	V	M	DE	V	M	DE	V
1	2.50	1.22	0.83	2.67	0.82	0.89	2.83	0.41	0.94
2	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	2.50	0.84	0.83
3	3.00	0.00	1.00	2.83	0.41	0.94	2.67	0.52	0.89
4	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
5	2.83	0.41	0.94	2.67	0.52	0.89	2.83	0.41	0.94
6	2.83	0.41	0.94	2.83	0.41	0.94	3.00	0.00	1.00
7	2.67	0.82	0.89	2.50	0.84	0.83	2.67	0.52	0.89
8	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	2.67	0.82	0.89
9	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
10	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
11	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
12	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00

Los valores obtenidos para la evaluación de los tres criterios mencionados se encontraron entre 0.83 y 1. Con estos resultados, se evidenció que los ítems

son claros, coherentes y relevantes. Todos estos valores indicaron una alta validez de contenido de la prueba.

En cuanto a la validez de constructo, en este estudio se realizó el análisis factorial confirmatorio, con el que se pudo contrastar la hipótesis sobre la relación entre indicadores y dimensiones. De esta forma, se evidencia que las cargas factoriales están por encima de 0.30 (tabla 6) y se cuenta con un modelo de ajuste correcto.

Tabla 6

Carga factorial de los ítems del cuestionario percepción de la inclusión

Factor	Ítem	Estimador	EE	Z	p	Estimador Estándar
Bases de la inclusión	1	0.445	0.1432	3.11	0.002	0.33
	2	0.656	0.0842	7.8	< 0.001	0.726
	3	0.647	0.1037	6.24	< 0.001	0.614
	4	0.796	0.0956	8.33	< 0.001	0.767
	5	0.724	0.093	7.78	< 0.001	0.725
	6	0.441	0.0809	5.46	< 0.001	0.547
	7	0.434	0.1119	3.88	< 0.001	0.409
Recursos para la Inclusión	8	0.841	0.0994	8.46	< 0.001	0.764
	9	0.778	0.093	8.36	< 0.001	0.76
	10	0.815	0.0852	9.57	< 0.001	0.837
Apoyos personales	11	0.795	0.1084	7.34	< 0.001	0.724
	12	0.866	0.11	7.88	< 0.001	0.78
	13	0.418	0.1012	4.13	< 0.001	0.444

EE = Error estándar, Z = puntuación estándar; p = valor de probabilidad

Los índices de ajuste como el CFI y TLI muestran resultados de 0.946 y 0.933, respectivamente, así como el SRMR, 0.0765, el RMSEA de 0.066,

afirmando así que el instrumento se ajusta a la muestra, mide la variable del estudio y confirma que el modelo es válido (tabla 7). Por el índice de ajuste obtenido no hubo necesidad de eliminar ningún ítem de la prueba.

Tabla 7

Índice de ajuste de los ítems del cuestionario de Percepción de la Inclusión

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% del RMSEA	
				Inferior	Superior
0.946	0.933	0.0765	0.0606	0.0204	0.0907

Para analizar la confiabilidad (tabla 8), se revisaron los ítems y se calculó la confiabilidad del cuestionario, por cada dimensión y luego de manera general mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Tabla 8

Análisis de confiabilidad del cuestionario percepción de la inclusión

Ítem	Media	DE	Correlación del elemento con otros
Bases de la Inclusión (α de Cronbach = 0.765)			
A1	3.27	1.355	0.307
A2	4.23	0.908	0.576
A3	3.5	1.059	0.525
A4	3.77	1.043	0.64
A5	3.62	1.003	0.645
A6	4.01	0.81	0.454
A7	3.03	1.068	0.357
Formación y recursos para la inclusión (α de Cronbach = 0.83)			
A8	2.99	1.105	0.696
A9	2.71	1.028	0.676
A10	2.7	0.98	0.7
Apoyos personales (α de Cronbach = 0.669)			
A11	2.79	1.104	0.519
A12	3.19	1.116	0.604

Según los resultados, la dimensión de formación y recursos para la inclusión (Alfa = 0.83) presenta un mayor índice de confiabilidad mientras que el de menor índice es la dimensión de apoyos personales (Alfa = 0.669), sin embargo, esta puntuación se encuentra en los índices aceptables y se concluye que la prueba es válida y confiable.

3.4.2.2 Instrumento para medir las Adaptaciones de la Enseñanza.

Ficha técnica

Denominación: Escala de Adaptaciones de la Enseñanza

Autora: Chiner (2011)

Procedencia: España

Administración: Individual

Duración: 10 minutos

Finalidad: Conocer las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes para atender las necesidades educativas de sus estudiantes.

Áreas que evalúa: Organización y manejo efectivo del aula, enseñanza y evaluación de los aprendizajes, agrupamiento y adaptación de las actividades.

Descripción

Para evaluar las prácticas educativas inclusivas de los docentes se usó la escala de adaptaciones de la enseñanza de Cardona, que permite reconocer las estrategias que usan los docentes de manera frecuente para atender la diversidad del aula. Operativamente, estas prácticas inclusivas se miden por la suma de las puntuaciones de los 21 ítems que conforman la escala distribuida en 4 dimensiones o subescalas.

Los componentes o subescalas de esta prueba son:

Estrategias para la organización y el manejo del aula: Este componente determina la frecuencia con la que los docentes usan estrategias pedagógicas para fomentar y propiciar el buen clima de la clase, adaptándola a las necesidades de sus estudiantes. Está conformada por 4 ítems (del 1 al 4).

Estrategias para la enseñanza y la evaluación: Este componente mide las técnicas que usa el docente para fomentar el aprendizaje, así como la evaluación formativa y continua que realiza en el aula, de acuerdo con los niveles de aprendizaje de sus estudiantes. Está conformada por 8 ítems (del 5 al 12).

Estrategias de agrupamiento: Esta dimensión de la prueba mide las prácticas que usa el docente al organizar a sus estudiantes en grupos o parejas, para facilitar el aprendizaje de todos. Está conformada por 5 ítems (del 13 al 17).

Estrategias para la adaptación de las actividades: Esta subescala mide la frecuencia con lo que los docentes acomodan las actividades y adaptan sus materiales a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Está conformada por 5 ítems (del 17 al 21).

Análisis paramétrico de la prueba

Esta escala también fue creada para docentes de la provincia de Alicante (España) por Esther Chiner en el año 2011. Como se mencionó en el análisis del cuestionario anterior, para demostrar la validez de la prueba, la autora realizó un estudio piloto donde también evaluaron la calidad y comprensión de los 21 ítems que conformaban la prueba. En el estudio final, se contó con la participación de 19 expertos y se encontró un IVC total de 0.73, por lo que Chiner afirmó que el instrumento tenía una validez de contenido adecuada y que medía lo que

pretendía medir. Al analizar la consistencia interna de esta escala, la autora encontró que el coeficiente Alpha de Cronbach de 0.71 mostraba la fiabilidad adecuada del instrumento. Sobre el análisis en la validez de constructo, realizado mediante el análisis factorial, los valores arrojados mostraron la pertinencia de los cuatro componentes.

Esta escala, al igual que el cuestionario que mide las percepciones de la inclusión, ha sido aplicado en distintos contextos. A nivel internacional, en Buenos Aires, Argentina, Folco (2013) lo usó como instrumento para el recojo de datos en su indagación sobre las actitudes y percepciones de los docentes hacia los niños en situaciones vulnerables por maltrato infantil. Este estudio se desarrolló en el aula de una escuela regular para poder evaluar las prácticas inclusivas y las estrategias que usaban los docentes en ese ambiente escolar. La muestra fue conformada por 90 docentes de los tres niveles de EBR. Si bien no se encontraron relaciones significativas entre las actitudes y el uso de las prácticas inclusivas que hacen los docentes, la escala tuvo hallazgos importantes respecto a las estrategias que estos usaban en beneficio de los estudiantes.

Garzón et al. (2016) aplicó este instrumento en docentes de los tres niveles de la ciudad de Madrid, España, para comprobar si los docentes que poseen actitudes positivas frente a la inclusión también utilizan las estrategias pertinentes en las aulas. Los hallazgos fueron de gran importancia para conocer el accionar de los profesores frente a los estudiantes con NEE en el proceso educativo. Se consideró que el instrumento usado era fiable ($\alpha = 0,71$).

En el presente estudio, esta escala de adaptaciones de la enseñanza también fue sometida a un análisis psicométrico que se inició con la búsqueda de

evidencias de la validez de contenido. Se contó con la participación de 6 expertos en el tema de gestión e inclusión educativa, quienes analizaron el instrumento y brindaron las sugerencias respectivas para la redacción de algunos ítems adaptándolo así al contexto peruano (tabla 9).

Tabla 9

Evidencia de validez de contenido de la escala adaptaciones de la enseñanza

Ítem	Relevancia			Coherencia			Claridad		
	M	DE	V	M	DE	V	M	DE	V
1	2.50	1.22	0.83	2.50	1.22	0.83	2.33	1.21	0.78
2	2.50	1.22	0.83	2.50	1.22	0.83	2.17	1.33	0.72
3	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	2.83	0.41	0.94
4	2.67	0.52	0.89	2.67	0.52	0.89	2.67	0.52	0.89
5	2.83	0.41	0.94	2.67	0.52	0.89	2.83	0.41	0.94
6	2.83	0.41	0.94	2.83	0.41	0.94	3.00	0.00	1.00
7	2.67	0.82	0.89	2.50	0.84	0.83	2.67	0.52	0.89
8	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	2.67	0.82	0.89
9	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
10	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
11	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
12	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
13	2.83	0.41	0.94	2.67	0.82	0.89	3.00	0.00	1.00
14	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	2.83	0.41	0.94
15	2.83	0.41	0.94	2.50	1.22	0.83	3.00	0.00	1.00
16	2.33	1.03	0.78	2.17	1.33	0.72	3.00	0.00	1.00
17	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	2.83	0.41	0.94
18	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
19	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
20	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00
21	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00

Se obtuvo coeficientes V de Aiken (Ventura-León, 2019), entre 0.72 a 1, valores que indican una alta validez y que el instrumento mide lo que pretende

medir. Esta revisión de los ítems se realizó en función a tres criterios: claridad, coherencia y relevancia. Los valores obtenidos para la evaluación de los tres criterios mencionados se encontraban entre 0.72 a 1. Con estos resultados, se evidenció que los ítems son claros, coherentes y relevantes. Todos estos valores indicaron una alta validez de contenido de la prueba.

Tabla 10

Carga factorial de los ítems de la escala adaptaciones de la enseñanza

Factor	Ítem	Estimador	EE	Z	p	Estimador Estándar
Factor 1	1	0.732	0.093	7.87	< 0.001	0.725
	2	0.487	0.1089	4.47	< 0.001	0.453
	3	0.85	0.1075	7.91	< 0.001	0.731
	4	0.783	0.0914	8.57	< 0.001	0.770
Factor 2	5	0.724	0.0843	8.59	< 0.001	0.759
	6	0.738	0.0813	9.08	< 0.001	0.789
	7	0.585	0.0762	7.67	< 0.001	0.698
	8	0.555	0.0971	5.71	< 0.001	0.553
	9	0.561	0.0851	6.59	< 0.001	0.623
	10	0.58	0.0947	6.13	< 0.001	0.589
	11	0.45	0.0782	5.76	< 0.001	0.560
	12	0.568	0.0792	7.18	< 0.001	0.666
Factor 3	13	0.68	0.1039	6.55	< 0.001	0.659
	14	0.567	0.1065	5.32	< 0.001	0.565
	16	0.514	0.1329	3.87	< 0.001	0.438
	17	0.596	0.1004	5.93	< 0.001	0.618
	15	0.182	0.133	1.37	0.171	0.153
Factor 4	18	0.874	0.0954	9.16	< 0.001	0.797
	19	0.818	0.0888	9.21	< 0.001	0.8
	20	0.869	0.1002	8.67	< 0.001	0.768
	21	0.867	0.0968	8.95	< 0.001	0.784

En cuanto a la validez de constructo, se realizó el análisis factorial confirmatorio notando así que las cargas factoriales están por encima de 0.30, dando así un modelo de ajuste adecuado (tabla 10).

Con la prueba de Kanser Meyer Olkin (KMO) la muestra tuvo una adecuación de 0.76 y la prueba de Barlett, resultó significativa, es decir, $p < 0.05$ y tras estos resultados se mantuvieron los cuatro componentes de la escala.

Los índices de ajuste incrementales, CFI y TLI, muestran resultados de 0.855 y 0.833, respectivamente, mientras que los índices de ajustes absolutos como el SRMR muestra un valor de 0.0715 y el RMSEA, un valor de 0.0849, afirmando así que el instrumento se ajusta a la muestra, mide la variable del estudio y confirma que el modelo es válido (tabla 11). Cabe resaltar, que los índices de ajuste mostraron que no era necesario eliminar ningún ítem.

Tabla 11

Índice de ajuste de los ítems de la escala Adaptaciones de la enseñanza

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% del RMSEA	
				Inferior	Superior
0.855	0.833	0.0715	0.0849	0.0688	0.101

Para determinar si el presente instrumento era fiable se tuvo que calcular la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo un índice de 0.71 en la primera dimensión, 0.86 en la segunda, 0.62 en la tercera y finalmente, 0.87 en la cuarta dimensión, resultados que muestran un nivel de fiabilidad adecuado (tabla 12).

Tabla 12*Análisis de confiabilidad de la escala de adaptaciones curriculares*

Ítem	Media	DE	Correlación Ítem-test corregida
Estrategias de organización y manejo efectivo en el aula ($\alpha = 0.758$)			
1	3.67	1.02	0.606
2	3.38	1.08	0.385
3	3.49	1.17	0.639
4	3.87	1.02	0.611
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes ($\alpha = 0.857$)			
5	3.99	0.959	0.679
6	3.94	0.941	0.677
7	4.33	0.842	0.646
8	3.45	1.009	0.493
9	4.03	0.904	0.57
10	4.03	0.989	0.575
11	4.12	0.808	0.541
12	4.03	0.858	0.648
Estrategias de agrupamiento ($\alpha = 0.625$)			
13	3.88	1.037	0.314
14	3.85	1.009	0.465
15	2.12	1.192	0.192
16	3.13	1.178	0.494
17	3.5	0.969	0.475
Estrategias de adaptación de las actividades ($\alpha = 0.866$)			
18	3.28	1.1	0.726
19	3.44	1.03	0.725
20	3.28	1.14	0.702
21	2.8	1.11	0.715

En conclusión, después del análisis realizado, ambas pruebas usadas en este estudio son instrumentos válidos y confiables.

3.5 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

Luego de recolectar los datos, estos fueron codificados en una tabla de Excel para su posterior análisis estadístico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) con el software Jamovi.

En primer lugar, se llevó a cabo el respectivo análisis descriptivo de las variables, con lo que se pudo determinar el valor de la media (M), la mediana (Mdn), desviación estándar (DE) y la asimetría.

En segundo lugar, se realizó el análisis de normalidad de los datos, a través de la prueba de Shapiro Wilks, que es un coeficiente utilizado para determinar si los datos provienen de una distribución normal o no. En este caso, el resultado evidencia que la distribución de datos es no paramétrica, por tal motivo, se optó por usar el coeficiente de correlación de Spearman para las respectivas correlaciones entre las hipótesis.

Finalmente, para el análisis complementario donde se realiza la comparación y se establece la presencia o no de diferencias significativas, se aplicó el estadístico U de Mann Whitney.

3.6 Consideraciones Éticas

De acuerdo con el reglamento de integridad de investigación de la UNIFE (2022), en este estudio se han aplicado los principios de integridad en la investigación, que figuran el artículo 3, ya que se tuvo en cuenta, en todas las fases de este estudio, los valores éticos que promueve el comité de ética e investigación: Se actuó con honestidad, respetando los derechos de autor de las diversas fuentes bibliográficas que sirvieron de sustento teórico y se contó con la autorización de la autora para el uso de sus instrumentos (Apéndice A).

Finalmente, se mantuvo una actitud objetiva, veraz y responsable con el uso de los datos que tuvieron fines netamente de investigación.

Adicional a ello, se ha tenido en cuenta los principios de buenas prácticas en la investigación con seres humanos, citado en el artículo 4 del documento en mención, ya que se solicitó el consentimiento de todos los participantes para ser parte de esta investigación con el compromiso de la confidencialidad, es decir, no se ha expuesto los nombres de los participantes ni de las instituciones educativas (Apéndice B). Además, se les brindó información sobre el beneficio e importancia de este estudio y que no se puso en riesgo a ninguno de ellos.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo, se muestran los resultados de la evaluación de la percepción de los docentes sobre la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza, en función a los objetivos e hipótesis trazados. Primero, se presentan los resultados descriptivos y posteriormente el análisis estadístico inferencial, es decir, los de correlación entre las variables.

4.1 Resultados Descriptivos

En la presente investigación se llevaron a cabo dos tipos de análisis descriptivos. En el primero, se analiza la frecuencia de respuestas del cuestionario aplicado a los participantes y, en el segundo, se presentan los resultados descriptivos de las escalas aplicadas.

4.1.1 Resultados Descriptivos de los Participantes

En este apartado se analizó la frecuencia de las respuestas de los participantes en los distintos ítems del cuestionario sobre la percepción que tienen los docentes sobre la inclusión y la escala de adaptaciones de la enseñanza.

La tabla 13, muestra que, al evaluar la dimensión relacionada a las percepciones y actitudes frente a las bases y principios filosóficos de la inclusión, se observa que gran parte de los docentes perciben positivamente el enfoque inclusivo. En ese sentido, la mayoría de ellos (89 %) respondió que estaba de acuerdo con que la inclusión beneficia al desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas de los estudiantes hacia las diferencias (ítem 2), en cambio, el 31% de docentes percibe que no cuentan con el respaldo suficiente de todo el cuerpo docente para responder de manera efectiva a las necesidades del aula (ítem 7).

Sobre la preparación académica y los recursos que requieren los profesores para apoyar a sus estudiantes con NEE, el 40 % de los docentes perciben que, si cuentan con la formación suficiente y las habilidades propias para la enseñanza de niños con NEE, actitud esperada de una adecuada percepción de la inclusión, sin embargo, el 48 % perciben no tener el tiempo suficiente para ayudar a sus estudiantes con NEE en el aula regular.

Finalmente, en cuánto a los apoyos personales, es decir, el apoyo que recibe el docente, el 47 % perciben que existe el apoyo necesario del equipo psicopedagógico que tiene la escuela mas no el apoyo suficiente del psicólogo o terapeuta externo de los estudiantes con NEE, así como de sus familias (45 %). En la tabla en mención, se ha considerado colocar los ítems con más respuestas “de acuerdo” así como el ítem con más respuestas de “desacuerdo”. Los resultados completos se pueden visualizar en el apéndice C.

De la misma manera, en la tabla 14, se muestra la frecuencia de las respuestas de los participantes en los distintos ítems que pertenecen a la escala de adaptaciones para la enseñanza. Si bien esta prueba cuenta con cinco alternativas de respuesta, en esta tabla se han contabilizado juntas las respuestas “nunca y a veces” y “casi siempre y siempre”, para una mejor visualización y análisis. Al igual que la tabla anterior, se ha considerado colocar los ítems con más respuestas “de acuerdo” así como el ítem con más respuestas de “desacuerdo”. Los resultados completos se pueden visualizar en el apéndice D.

Tabla 13

Porcentaje de respuestas de los participantes sobre la percepción de la inclusión

Bases de la Inclusión	D/A	I	A
	18.9%	16%	65.1%
<i>Ítem con más respuestas “de acuerdo”:</i>			
La educación inclusiva favorece en los estudiantes el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.			
<i>Ítem con más respuestas de “desacuerdo”:</i>			
Tengo el apoyo de todo el profesorado para atender adecuadamente a mis estudiantes con NEE en el aula regular.			
Formación y recursos	D/A	I	A
	42.7%	26.3%	31%
<i>Ítem con más respuestas “de acuerdo”:</i>			
Tengo la formación suficiente y las habilidades necesarias para atender adecuadamente a los estudiantes con NEE en el aula regular.			
<i>Ítem con más respuestas de “desacuerdo”:</i>			
Tengo tiempo suficiente para atender a mis estudiantes con NEE en el aula regular.			
Apoyos educativos	D/A	I	A
	37%	23.5%	39.5%
<i>Ítem con más respuestas “de acuerdo”:</i>			
Tengo la ayuda suficiente del Equipo Psicopedagógico de la I.E.			
<i>Ítem con más respuestas de “desacuerdo”:</i>			
Tengo el apoyo suficiente del psicólogo o terapeuta externo de mi alumno con NEE, así como de las familias.			
D/A: Desacuerdo I: Indeciso A: Acuerdo			

Al analizar los resultados sobre las adaptaciones de la enseñanza de la de la tabla 14, los resultados más altos se sitúan en la utilización de estrategias para enseñar y evaluar el aprendizaje en el aula.

Tabla 14

Porcentaje de respuestas de la escala de adaptaciones de la enseñanza

Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	N/AV	FR	CS/S
	17.75%	27.25%	55%
<p>Ítem con más respuestas “de casi siempre/siempre”: Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos a todos mis estudiantes (regulares y con NEE).</p> <p>Ítem con más respuestas de “nunca/ a veces”: Enseño al grupo-clase como un todo. (Ej. Enseño bajo el mismo contexto de aprendizaje).</p>			
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	6.2%	22.8%	71%
<p>Ítem con más respuestas “de casi siempre/siempre”: Los motivo.</p> <p>Ítem con más respuestas de “nunca/ a veces”: Les enseño estrategias de memorización y comprensión.</p>			
Estrategias de agrupamiento	28%	22.2%	49.8%
<p>Ítem con más respuestas “de casi siempre/siempre”: Agrupo a mis estudiantes en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) para determinadas actividades de la clase.</p> <p>Ítem con más respuestas de “nunca/ a veces”: Agrupo sólo a algunos estudiantes de la clase para trabajar en parejas.</p>			
Estrategias de adaptación de las actividades	29%	27.5%	43.5%
<p>Ítem con más respuestas “de casi siempre/siempre”: Implemento actividades con diferentes niveles de exigencia según las características de mis estudiantes.</p> <p>Ítem con más respuestas de “nunca/ a veces”: Diseño y preparo materiales alternativos para mis estudiantes con NEE.</p>			
<p>N/AV: Nunca /A veces FR: Frecuentemente S: Casi siempre y Siempre</p>			

En cuanto a las estrategias para la organización y el manejo que se usan en el aula, se puede notar que la mayoría de los docentes dedica el tiempo a replantear ciertos conceptos y/o procedimientos a todos sus estudiantes (tanto

regulares como los que presentan alguna necesidad educativa). Sin embargo, dentro de las estrategias, la menos usada es la que corresponde a enseñar al grupo-clase como un todo, es decir, enseñar bajo el mismo contexto de aprendizaje a todo el grupo.

Al analizar como los docentes aplican estrategias al enseñar y evaluar los aprendizajes, se observó que la mayoría de los ellos motiva a sus estudiantes durante sus sesiones con distintas estrategias para captar su atención, no obstante, muchos de ellos no están de acuerdo en usar estrategias de memorización y comprensión ya que éstas son percibidas y relacionadas a una enseñanza poco significativa y memorística.

En el uso de estrategias de agrupamiento, en su mayoría, los maestros refirieron que organizan a los estudiantes en grupos reducidos (homogéneos o heterogéneos) para ciertas actividades que se realizan como parte de las estrategias que usan en clase. Cabe resaltar que la estrategia menos usada por los docentes es la de agrupar a algunos estudiantes en parejas para el trabajo en aula.

Finalmente, en cuanto a las estrategias que usa el docente para adaptar las actividades propuestas en el aula, los resultados son parejos y casi equitativos entre los tres tipos de respuestas, teniendo como mayor punto de acuerdo que los docentes implementan actividades con diferentes niveles de exigencia según las características de sus estudiantes durante sus clases. No obstante, la estrategia que los docentes indicaron que en su mayoría no la aplican en las aulas es la que involucra un diseño y preparación de materiales alternativos para los estudiantes con NEE.

4.1.2 Resultados descriptivos de las variables

Los resultados descriptivos de las escalas de la percepción de la inclusión y de las adaptaciones de la enseñanza en los docentes que fueron parte de la muestra, están presentados en la tabla 15, en la que se halló la media (M), la mediana (Md) y la desviación estándar (DE) de cada dimensión de la prueba, notándose así que, la percepción tienen los docentes sobre la inclusión tiene una media igual a 42.69, cercana al valor de la mediana (44), demostrando así que la distribución de las puntuaciones es simétrica. Además, presenta una desviación estándar de 8.29, indicando que las puntuaciones son heterogéneas. En cuanto a la escala que mide las adaptaciones que realizan los docentes en sus clases, esta indica una media de 75.61, una mediana de 74.5 y una desviación estándar de 12.87.

Tabla 15

Resultados descriptivos del cuestionario percepción de la inclusión y de la escala de adaptaciones de la enseñanza

	Media	Mediana	DE	Asimetría
<i>Percepción sobre la inclusión</i>				
Bases	25.43	26	4.72	-0.4874
Formación y recursos	8.4	9	2.69	0.0475
Apoyos	8.86	9	2.46	-0.0426
Total	42.69	44	8.29	-0.2925
<i>Adaptaciones de la enseñanza</i>				
Organización del aula	14.41	14	3.27	0.0908
Enseñanza y evaluación	31.92	33	5.18	-0.5192
Agrupamiento	16.48	16	3.42	0.0209
Adaptación de actividades	12.8	13	3.7	-0.1532
Total	75.61	74.5	12.87	-0.0788

4.2 Resultados para la Contrastación de las Hipótesis

En el presente análisis estadístico inferencial, primero se examinó el tipo de normalidad para así elegir el estadístico más apropiado para la contrastación de las hipótesis. Luego, se presenta el resultado de las correlaciones de las variables según las hipótesis y posteriormente, los resultados hallados al realizar las comparaciones.

4.2.1. Análisis de Normalidad

Para definir el coeficiente de correlación a utilizar, primero se determinó el tipo de normalidad de los datos a través de la prueba Shapiro Wilk. En este análisis de normalidad, si las puntuaciones de la significatividad son menores a 0.05 indica que no hay normalidad y si son mayores a 0.05 indican que si hay normalidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Los valores mostrados en la tabla 6, sobre las puntuaciones de significatividad, muestran que hay valores de las dimensiones que presentan normalidad y otras, no.

Tabla 16

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk de las variables

	Media	Mediana	DE	Asimetría	Shapiro-Wilk		
					W	p	
<i>Percepción sobre la inclusión</i>							
Bases	25.43	26	4.72	-0.4874	0.975	0.051	
Formación y recursos	8.4	9	2.69	0.0475	0.976	0.064	
Apoyos	8.86	9	2.46	-0.0426	0.976	0.064	
Total	42.69	44	8.29	-0.2925	0.986	0.377	
<i>Adaptaciones de la enseñanza</i>							
Organización del aula	14.41	14	3.27	0.0908	0.961	0.005	
Enseñanza y evaluación	31.92	33	5.18	-0.5192	0.954	0.001	
Agrupamiento	16.48	16	3.42	0.0209	0.97	0.022	
Adaptación de activid.	12.8	13	3.7	-0.1532	0.968	0.016	
Total	75.61	74.5	12.87	-0.0788	0.969	0.017	

4.2.2 Análisis Correlacional

A partir de los resultados obtenidos en la prueba de Shapiro-Wilk, se determinó que para el análisis correlacional se usó un estadístico no paramétrico, tal como el coeficiente R de Spearman. La hipótesis general planteó que existe una relación estadísticamente significativa entre la percepción sobre la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza de los docentes de instituciones educativas del distrito de Breña.

En la tabla 17 se presentan los resultados de la relación entre la percepción de la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza encontrándose un coeficiente de correlación significativa ($\rho = 0.37$; $p < 0.001$), positiva y de nivel moderada, lo cual lleva a aceptar la hipótesis general, es decir, se afirma que existe relación entre la percepción sobre la inclusión y las adaptaciones que realizan los docentes en su enseñanza.

Tabla 17

Relación entre la percepción de la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza

	Percepción de la Inclusión	
	r	Sig
Adaptaciones de la enseñanza	0.37	< 0.001

En la primera hipótesis (H₁) se planteaba la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la percepción y las estrategias de organización y manejo efectivo del aula en docentes de instituciones educativas del distrito de Breña. En la tabla 18, se muestran las medidas de correlación de la percepción

de la inclusión con la dimensión del uso de las estrategias de organización que realizan los docentes, donde se aprecia una correlación positiva de nivel moderado entre las dos dimensiones ($r = 0.385$; $p = < 0.001$). Esto significa que los docentes que tienen una percepción de la inclusión positiva aplican distintas estrategias de organización y manejo efectivo en el aula. Teniendo en cuenta este resultado se da por aceptada la H1.

Tabla 18

Relación entre la percepción de la inclusión y las estrategias de organización y manejo efectivo del aula

	Percepción de la Inclusión	
	r	Sig
Estrategias de organización y manejo del aula	0.385	< 0.001

Con la segunda hipótesis (H2) se plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la percepción de la inclusión y las estrategias que usan los docentes para enseñar y evaluar en las aulas de instituciones educativas del distrito de Breña. Tal como lo muestra la tabla 19, la medida de correlación indica que hay una correlación significativa y positiva entre ambas dimensiones ($\rho = 0.222$; $p < 0.001$) pero de nivel bajo. Este resultado evidencia que existe determinada tendencia a que los docentes que tienen una percepción positiva utilicen estrategias para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en el aula. De esta manera, se acepta la H2.

Tabla 19

Relación entre la percepción de la inclusión y estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes

	Percepción de la Inclusión	
	r	Sig
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	0.222	< 0.001

La tercera hipótesis (H₃) plantea que hay una relación estadísticamente significativa entre la percepción de la inclusión y el uso de las estrategias de agrupamiento en el aula para la enseñanza en los docentes participantes del distrito de Breña. En la tabla 20, se muestran las medidas de correlación, en el que se aprecia la relación positiva, moderada y significativa entre las dos dimensiones ($\rho = 0.317$; $p < 0.001$). Esto significa que los docentes que presentan una percepción de la inclusión positiva aplican estrategias de agrupamiento en el aula. Con este resultado se da por aceptada la H₃.

Tabla 20

Relación entre la percepción de la inclusión y las estrategias de agrupamiento en el aula

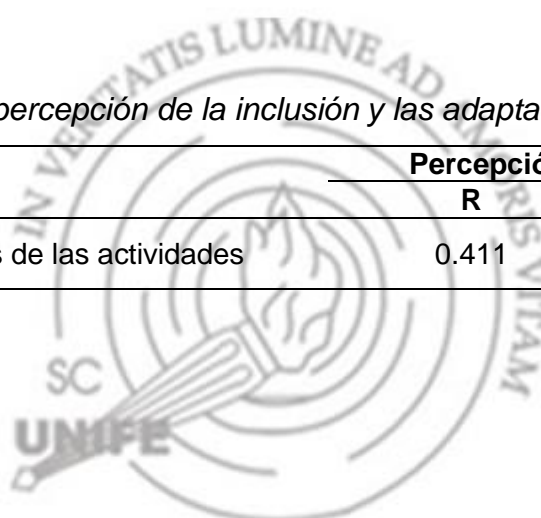
	Percepción de la Inclusión	
	r	Sig
Estrategias de agrupamiento en el aula	0.317	< 0.001

La cuarta hipótesis (H4) específica plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la percepción de la inclusión y las estrategias de adaptación en las actividades pedagógicas que realizan los docentes de las instituciones educativas del distrito de Breña. En la tabla 21, se muestran las medidas de correlación donde se aprecia que hay una relación positiva, significativa y moderada entre ambas dimensiones ($\rho = 0.411$; $p < 0.001$). Esto demuestra que cuando los docentes muestran una percepción favorable respecto al enfoque inclusivo aplican diversas estrategias que promueve la adaptación de las actividades en el aula. Con estos resultados se acepta la H4.

Tabla 21

Relación entre la percepción de la inclusión y las adaptaciones de las actividades

	Percepción de la Inclusión	
	R	Sig
Adaptaciones de las actividades	0.411	< 0.001



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El propósito general de este estudio fue establecer la relación entre la percepción de la inclusión que tienen los docentes y las adaptaciones de la enseñanza que realizan, en las instituciones educativas de Breña.

Con la finalidad de conocer la realidad sobre la educación inclusiva, como se ha mencionado en los capítulos anteriores, se aplicaron dos instrumentos: el cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión, construido por Cardona et al., en el año 2000 y la escala de adaptaciones de la enseñanza de Cardona, año 2000, instrumentos que fueron adaptados por Chiner en el año 2011. Si bien estos instrumentos contaban con un alto índice de validez y confiabilidad, se dispuso, adaptarlo al contexto peruano bajo una revisión, análisis de jueces expertos y el coeficiente V de Aiken, además se confirmó la validez de constructo y confiabilidad de la prueba, para una efectiva recolección de datos en el presente estudio.

Los participantes fueron docentes que laboran en los niveles primaria y secundaria de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Breña, las cuales pertenecen a la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

Al realizar el **análisis descriptivo** se tomó en cuenta la frecuencia de respuestas de los participantes. Con relación a la *percepción de los docentes sobre la inclusión*, los hallazgos de mayor importancia para este estudio revelaron que los docentes se ubican a favor de la inclusión y, además, reconocen que tiene más ventajas que desventajas. En efecto, consideran que separar a los estudiantes con NEE de los demás estudiantes es injusto, pues afirman que estos estudiantes pueden aprender en una propuesta de educación básica regular y

reconocen que promover y aplicar estrategias inclusivas fomenta el desarrollo de actitudes respetuosas y tolerantes hacia ellos, en el aula.

Es altamente probable que una de las razones que justifican este apoyo a la inclusión sea el reconocimiento de las bases, realidades y fundamentos teóricos de la inclusión como tal, lo que sostiene la noción de la inclusión como un derecho de que todos los estudiantes accedan a un servicio educativo que promueva la calidad e igualdad para todos. A pesar de ello, los docentes perciben indecisión, e incluso desacuerdo, sobre el apoyo que reciben de otros docentes relacionados a las aulas, para atender a los estudiantes con NEE.

Al respecto, Gonzáles (2018) refiere que, al hablar de escuela inclusiva, se acentúa e involucra las condiciones y capacidades de toda la comunidad educativa, no solo de un docente a cargo, para así articular respuestas coherentes al reto de la diversidad. Sin embargo, si bien los resultados obtenidos demuestran que los docentes reconocen y valoran las bases de la inclusión, aún perciben que el apoyo recibido de otros docentes no es constante, por lo que sus acciones también se ven limitadas.

En relación con la percepción que tienen los docentes respecto a su propia formación y recursos que usan para desarrollar la educación inclusiva, es el área donde se ha encontrado un menor nivel de respuestas a favor. Esto evidencia que la mayoría de ellos perciben que su formación académica no es suficiente para enseñar y orientar a los niños con NEE, es más, un grupo de ellos refiere no estar conforme con la preparación recibida, asumiendo que no están preparados para la educación inclusiva. Por esto, requieren mayores apoyos y recursos para así dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Además, les cuesta diseñar y elaborar los materiales pertinentes para cada necesidad que ayudan a responder a la diversidad que existe en el aula. Esto se relaciona con el uso del tiempo que los docentes deben dedicar de manera individual a los estudiantes. Los docentes manifestaron que no cuentan con el tiempo pertinente para poder atender de forma individual ya que también deben atender al grupo de estudiantes a su cargo.

Al analizar la percepción de los docentes frente a los apoyos que reciben cuando tiene estudiantes con NEE, se puede notar que indican no tener el apoyo externo (padres, terapeutas y psicólogos) para plantear estrategias y sugerencias pedagógicas suficientes para lograr el aprendizaje de sus estudiantes. De la misma manera, los resultados indican una baja percepción de apoyo de los especialistas de sus instituciones educativas (equipo psicopedagógico interno) hacia los docentes.

Estos resultados muestran que aún, gran parte de los docentes, están convencidos de que el proceso de inclusión en las escuelas es pertinente, pero manifiestan la necesidad de que las escuelas cuenten con los agentes y especialistas necesarios. En otras palabras, si bien los docentes tienen un nivel de percepción de la inclusión favorable, destacan también sus limitaciones.

Al respecto, Durán y Giné (2011) refieren que el docente a cargo del aula inclusiva debe conocer los procesos que llevan a cabo los especialistas y profesionales externos y que, además, debe participar activamente en la elaboración, aplicación, seguimiento y valoración de planes personalizados según las necesidades del aula en coordinación con ellos. Es así como, los pocos recursos materiales con los que cuentan, el tiempo limitado para su organización

y la falta de apoyo externo son percibidos por los docentes como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas en las aulas.

Con relación a las prácticas estratégicas que aplican los docentes en sus clases, los resultados obtenidos son similares al estudio de Chiner (2011), ya que principalmente, los docentes aplican estrategias para la organización, así como aquellas estrategias que les permiten un mejor manejo y control del aula, una mejor forma de evaluación y adaptación; y en menor uso, aquellas estrategias que fomentan el trabajo cooperativo como las de agrupamiento.

Los docentes afirmaron que desarrollan estrategias que promueven el orden y el manejo adecuado del aula, con normas y rutinas que facilitan una convivencia pacífica bajo una propuesta pedagógica que contempla las características y necesidades de sus estudiantes, fomentando así, un clima de aprendizaje en el que todos los estudiantes se sienten motivados a aprender. Además, aplican estrategias de enseñanza y evaluación con distintas técnicas para que sus estudiantes puedan aprender de manera más eficaz y así tener un mejor rendimiento.

Cabe resaltar que la evaluación inclusiva es una evaluación que favorece la autonomía en su aprendizaje, evalúa por competencias y ofrece la oportunidad a los estudiantes de contar con los recursos idóneos que propician la metacognición (Elizondo, 2024). Bajo el enfoque de la evaluación formativa, los docentes toman en cuenta la evaluación para tomar decisiones en la planificación de las siguientes actividades. Incluso, consideran las capacidades de sus estudiantes para evaluarlos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje propuestos.

Además de las estrategias antes mencionadas, afirmaron usar estrategias de agrupamiento, sin dejar de lado el trabajo individual y el trabajo en pequeños grupos mientras que el trabajo en parejas fue indicado como el menos usado.

Finalmente, las estrategias para adaptar las actividades que realizan los profesores en sus clases tienen mayor porcentaje de respuestas positivas en la implementación de actividades con diferentes niveles de exigencia según las características de los estudiantes. Sin embargo, son pocos los docentes que refieren preparar materiales alternativos según las necesidades de sus estudiantes.

En líneas generales, los docentes de la muestra aplican diversas estrategias para la enseñanza en las aulas inclusivas, aunque hay evidencia de que diversos factores impiden realizar las adecuaciones y adaptaciones curriculares de parte del docente a cargo. Es de suma importancia, revisar y analizar la prácticas didácticas, organizativas y curriculares que se aplican en el aula.

Elizondo (2023) afirma que se deben diseñar propuestas pedagógicas que no sean únicas, estéticas u homogéneas, sino que respondan a la diversidad que hay en las escuelas. En efecto, los docentes inclusivos deben diseñar diversas estrategias que favorezcan el aprendizaje, con modelos pedagógicos flexibles, itinerarios personalizados y a la vez, promoviendo el trabajo cooperativo. El reto que tiene una escuela inclusiva en la actualidad es garantizar un servicio educativo de calidad para todos, donde el docente ofrezca diversos espacios de aprendizaje para todos sus estudiantes.

En conclusión, sobre la base de la información descriptiva obtenida en la evaluación de la percepción de la inclusión y las estrategias aplicadas en las aulas

inclusivas, se puede afirmar que se observa una predisposición positiva hacia educación inclusiva: Los docentes perciben que la inclusión en las escuelas beneficia a todos los estudiantes, pero que podría ser más efectiva si tuvieran mayor apoyo del personal externo, familia y departamento psicológico de las escuelas. Además, la falta de recursos y materiales obstaculizan el trabajo con la diversidad de las aulas.

Respecto a las adaptaciones de la enseñanza que realizan los docentes, puede notarse que reconocen usarlas en el aula, en gran porcentaje. Pero precisamente aquellas en las que se desarrollan los ajustes y adecuaciones de la enseñanza adicionales o que requieren mayores esfuerzos relacionados con las necesidades individuales de los estudiantes, son las que menos realizan.

Además de los resultados descriptivos, se realizó un **análisis estadístico inferencial** que permitió confirmar el nivel de relación entre la percepción de la inclusión y el diseño de adaptaciones curriculares realizadas por los docentes en las aulas.

Según la hipótesis general, se planteaba la relación estadísticamente significativa entre la percepción de la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza que realizaban los docentes de las escuelas del distrito de Breña, la cual dio como resultado que sí existe dicha relación. Esto quiere decir que los docentes con una percepción positiva sobre la inclusión desarrollan mayores prácticas inclusivas en sus aulas, es decir, aplican estrategias de enseñanza pertinentes para lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Se debe recordar que, de acuerdo con los resultados descriptivos, los docentes tienen un alto nivel de percepción positiva sobre las bases teóricas que sustentan la inclusión, es decir, reconocen que esta, propicia el desarrollo

personal y social de aquellos niños que presentan NEE, lo que facilita y los predispone al uso de actividades y estrategias que deben aplicar en sus distintas clases, fomentando el crecimiento y maduración de sus estudiantes con NEE.

Esto se explica en la medida que la percepción de la inclusión se inicia con la formación de las impresiones que tienen los docentes respecto a este enfoque inclusivo en las escuelas. Moya y Expósito (2007) afirman que las expectativas y metas que tienen los perceptores (en este caso, los docentes), “influyen considerablemente en la formación de impresiones. A veces favorecen la exactitud y otras la dificultan” (p. 277).

En otras palabras, lo que una persona piensa de otra o de una situación influye en cómo actúa, comportamiento que a su vez influye en lo que los demás piensan. Esta premisa también se aplica en el ámbito educativo, ya que las percepciones y actitudes que muestren los docentes serán el elemento más influyente para que la educación inclusiva sea exitosa, pues las investigaciones realizadas en torno a este tema coinciden en que la información que reciben, las creencias y los valores de los docentes con relación a las NEE impacta en sus actitudes frente a la diversidad (Bravo, 2013) y en su comportamiento dirigido a la atención de los niños inclusivos, lo que constituye un modelo de actuación para sus estudiantes.

Estudios similares demuestran la existencia de esta relación. Garzón et al., 2016, realizó un estudio en docentes de los tres niveles de educación básica en España, y los resultados determinaron que también había relación entre la percepción positiva sobre la inclusión que tenían los docentes y la aplicación continua de prácticas inclusivas que desarrollaban en las aulas, es decir, si había

un alto nivel de actitud positiva había un alto nivel de uso de estrategias inclusivas en el aula.

Esta relación también la encontraron otros autores. A nivel internacional se cuenta con el estudio realizado por Chiner (2011) en España y a nivel nacional son representativos los estudios de Chacón (2019) en Arequipa y Goldsmith (2016) en Huaraz. Sin embargo, Folco (2013) halló algo diferente. Llevó a cabo un estudio con docentes pertenecientes a los tres niveles de educación básica en Buenos Aires, Argentina, en el que encontró que la percepción que presentaban los docentes acerca de la inclusión era positiva, pero la aplicación de estrategias educativas inclusivas no fue la deseada, es decir, no hubo relación entre la percepción y las adaptaciones de la enseñanza. Cabe mencionar que se encontraron coincidencias en referencia a este estudio, en la percepción docente sobre la insuficiencia en su formación en inclusión educativa y la carencia de apoyo de especialistas que faciliten esta tarea inclusiva; notándose así una relación entre la ausencia de implementación de estrategias inclusivas y la carencia de apoyo hacia los docentes.

Esta coincidencia en el resultado del estudio mencionado permite reflexionar que las limitaciones que perciben los docentes hacia la inclusión es un problema global, no solo del contexto nacional. En la investigación realizada por Roldán, en el año 2023, se tuvo como conclusión que los maestros afirmaban no sentirse debidamente preparados para la enseñanza de estudiantes con NEE, por la falta de conocimientos y preparación durante su formación, y que si bien tienen gran interés también presentan grandes limitaciones. Es preciso, como menciona Elizondo (2024), “recuperar la pedagogía y abrazar la neuropedagogía” (p. 44) así también, entender que los docentes deben descubrir la neurodidáctica sustentada

en la neurodiversidad, con el fin de llevar al aula las estrategias pertinentes que garanticen y contribuyan al aprendizaje de todos los estudiantes. De aquí, la importancia de este estudio, que planteó diversas hipótesis buscando conocer si las creencias y percepciones que presentan los docentes estaban relacionadas a las estrategias y prácticas inclusivas que desarrollan en la escuela.

Dentro de las hipótesis específicas, la primera (H_1), planteaba que existía una relación estadísticamente significativa de la percepción docente con las estrategias que organizan y propician un adecuado control en el aula en docentes de instituciones educativas del distrito de Breña. Se tuvo como resultado que sí existe una relación positiva y de nivel moderado lo que significa que cuando el docente muestra una percepción positiva sobre la inclusión también aplica diversas estrategias para la organización y el adecuado manejo en el aula y viceversa.

Para entender este resultado, es preciso recordar que, como menciona Reyes (2022), la percepción es un mecanismo que favorece a la interpretación del entorno que, en este caso, se refiere a la inclusión. Es la base de la actuación humana, que conduce a la toma de decisiones sobre la actividad concreta que se realiza en ciertas circunstancias. En este caso, la mirada que el docente le da a la educación inclusiva facilita la organización del aula con el objetivo de promover un adecuado y favorable ambiente para el aprendizaje.

Es de vital importancia que el docente tenga una actitud positiva hacia la inclusión ya que de esta manera fomenta un clima de aula basado en la disciplina positiva en el que los estudiantes regulares y con NEE puedan convivir de forma adecuada (Gonzales-Rojas y Triana-Ferro, 2018). Los autores también afirman

que, si el aula refleja un ambiente físico y emocionalmente seguro, los docentes elevan sus expectativas tanto de sus estudiantes y como de consigo mismos.

Al contrastar los resultados planteados en la segunda hipótesis H₂, sobre la relación significativa de la percepción con las estrategias para la enseñanza así como para la evaluación que realizan los docentes de instituciones educativas del distrito de Breña, dio como resultado que si existe una correlación baja o débil, por lo tanto, más que afirmar una relación entre las variables, se observa una tendencia que los maestros que tengan una percepción positiva de la educación inclusiva probablemente apliquen estrategias para enseñar y evaluar los aprendizajes en el aula, es decir, existirían factores que estarían influyendo en esta relación entre las variables.

Estas estrategias que favorecen el aprendizaje y la evaluación formativa, tales como anticipar lo que se va a hacer en el aula, activar conocimientos previos, presentar la información en distintos formatos, plantear rúbricas claras, etc., podrían verse afectadas o influenciadas por estrategias ineficaces o memorísticas que no motivan ni despiertan el interés por el aprendizaje (Elizondo, 2023). Por ello, la predisposición y la actitud del docente es esencial pues es responsable de que a través de sus prácticas inclusivas tanto los alumnos regulares como los que tienen NEE puedan alcanzar y desarrollar competencias cognitivas y sociales (González Rojas y Triana-Ferro, 2018).

La hipótesis H₃ plantea que existe una relación positiva, moderada y significativa, a nivel estadístico, de la percepción de la inclusión con las estrategias de agrupamiento usadas en el aula para la enseñanza de los docentes de instituciones educativas del distrito de Breña. Esto indicaría que los profesores

que presenten una percepción positiva y adecuada sobre el enfoque inclusivo en las escuelas aplican estrategias de agrupamiento en el aula tales como trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos o ajuste del espacio físico, de tal manera que contribuyen a formar los apoyos necesarios ante las necesidades de sus alumnos.

En otras palabras, teniendo en cuenta los hallazgos de este estudio, se demuestra que los docentes de las instituciones educativas de Breña tienen una actitud favorable a la inclusión. Ellos promueven y desarrollan las habilidades sociales de sus estudiantes, necesarias para el aprendizaje y la interacción social entre pares, usan estrategias como el andamiaje, la tutoría entre iguales y los grupos interactivos (Elizondo, 2023).

Finalmente, la hipótesis H₄ plantea que hay una relación significativa a nivel estadístico de la percepción de la inclusión que tienen los docentes con las estrategias de adaptación de las actividades que diseñan en las instituciones educativas del distrito de Breña. Los resultados demuestran que, efectivamente, la relación hallada es positiva, moderada y significativa. Esto evidenciaría que cuando los maestros muestran una percepción favorable de la inclusión aplican estrategias para adaptar las actividades en el aula en las que acomodan y adecúan las actividades; y, además, adaptan sus materiales según las características de sus estudiantes.

En este sentido, se entiende que la adaptación de los desempeños, actividades y propuestas pedagógicas que se desarrollan en el aula son todos aquellos ajustes del Currículo, las metodologías activas empleadas, recursos tanto internos como externos, así como el priorizar o incorporar competencias,

que se establecen con el objetivo de atender a las características, potencialidades, requerimientos y necesidades de los estudiantes (MINEDU, 2022). Esto significa que cuando el docente tiene una percepción positiva de la inclusión realizará las adaptaciones de las actividades que considere necesarias buscando el aprendizaje de todos sus estudiantes. Tal y como plantea Bravo (2013), una adecuada percepción de la actividad docente se refleja también en las decisiones que tome sobre las estrategias que se deben usar para garantizar el aprendizaje.

Elizondo (2024) plantea que estas adecuaciones pueden ser tomadas como una educación personalizada, en la que considera al estudiante “como una persona activa, capaz de explorar y cambiar el mundo que lo rodea” (p.30). Esta personalización del aprendizaje, como menciona la autora, es un conjunto de propuestas y estrategias, capaz de vincularse con los intereses y experiencias de los estudiantes a fin de que pueda dar sentido y valor a lo que va aprendiendo.

Finalmente, en este estudio se demuestra la relación estadísticamente significativa entre las variables planteadas, es decir, se afirma que cuando la percepción del docente sobre la inclusión es favorable también se puede observar la aplicación de adaptaciones de la enseñanza en las aulas de clase, pero también puede ocurrir lo contrario.

Los hallazgos presentados en este estudio indican la importancia de la percepción docente positiva hacia la inclusión para el éxito de la educación inclusiva.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se brindan las conclusiones a las que se ha llegado con este estudio, además, se exponen las recomendaciones como parte de los aportes que se derivan de la investigación realizada.

6.1 Conclusiones

1. Los docentes que muestran una percepción favorable o positiva de la educación inclusiva en las aulas regulares usan mayores prácticas inclusivas en sus clases, es decir, aplican estrategias de enseñanza pertinentes para lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes.
2. Los docentes que tienen una percepción favorable o positiva del enfoque inclusivo usan mayores estrategias para organizar y manejar el aula de manera efectiva y así lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes.
3. Si los docentes presentan una percepción favorable o positiva de la inclusión podrían aplicar mayores estrategias para la enseñanza y la evaluación y así lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes.
4. Los docentes que muestran una percepción positiva hacia la inclusión aplican estrategias de agrupamiento en el aula tales como trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, ajuste del espacio físico, contribuyendo a formar los apoyos necesarios ante las necesidades de los estudiantes.
5. Los docentes con una percepción favorable o positiva de la inclusión aplican mayores estrategias para adaptar las actividades y propuestas curriculares a las necesidades y condiciones de sus estudiantes buscando el logro de los aprendizajes de todo su grupo de clase.

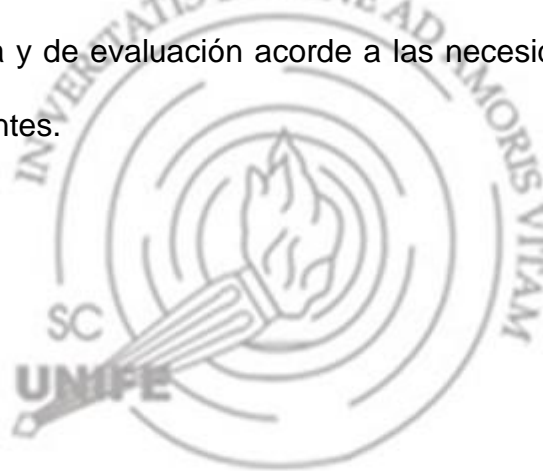
6. Los docentes perciben que la inclusión en las escuelas beneficia a todos los estudiantes, pero requieren mayor apoyo del personal externo, familia y departamento psicológico de las escuelas.
7. Los docentes implementan y desarrollan actividades adaptándolas según las características de sus estudiantes, sin embargo, no todos preparan materiales alternativos pertinentes para las necesidades de aprendizaje sus estudiantes.

6.2 Recomendaciones

1. Debido a que el análisis psicométrico de los instrumentos ha demostrado que tienen validez y confiabilidad, se sugiere aplicar a los docentes los cuestionarios usados en este estudio para conocer su percepción sobre la inclusión y las estrategias que usan en las aulas como punto de partida y diagnóstico para seguir implementando la escuela inclusiva.
2. Es necesario sensibilizar a la comunidad educativa para involucrar, comprometer y promover una escuela más inclusiva.
3. Se debe promover en los docentes de las instituciones educativas privadas y públicas, la formación profesional y la actualización docente en neurociencia para que así puedan conocer como intervienen los procesos neurobiológicos en el aprendizaje de los estudiantes.
4. La escuela debe preocuparse en brindar mayor tiempo a los docentes para la planificación de actividades y el trabajo cooperativo en sus horarios disponibles.
5. Reconocer, registrar y compartir las buenas prácticas inclusivas que ya se aplican en las instituciones educativas para enriquecerlas de acuerdo con

los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Promover espacios de análisis y reflexión con los docentes.

6. Diseñar un mapa de diversidad en la escuela que permita reconocer las distintas necesidades educativas especiales que requieran mayor apoyo del departamento psicopedagógico y/o apoyo externo, para brindar e implementar junto a los docentes mayores prácticas inclusivas.
7. Generar entornos de enseñanza que atiendan la variabilidad del aula, que se rija por un currículo contextualizado y flexible, que brinde espacios físicos accesibles y aplique metodologías activas que respondan a los intereses y necesidades del aula.
8. Brindar capacitación a los docentes sobre cómo realizar las adaptaciones y adecuaciones curriculares a fin de que puedan diseñar una propuesta pedagógica y de evaluación acorde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.



REFERENCIAS

- Abad, B. (2018). *Actitud docente frente a una educación inclusiva en Instituciones educativas públicas de nivel primaria del Distrito Chirinos*. [Tesis de maestría. Universidad Católica de Trujillo Benedicto XI]. Repositorio académico UCT. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/2389>
- Alba, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje*. Innovación Educativa.
- Andrés, M. y Sarto, M. (2009). *Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia*. Coord. por María Pilar Sarto Martín, María Eugenia Venegas Renault, 2009, 3, 85-118. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos*, 8 (1), 9 – 22. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/08101>
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad: Programación curricular*. EUNED
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (1997). *Educación intercultural y atención a la diversidad. Semejanzas, diferencias e intervención educativa*. CSI-CSIF
- Banco Mundial (17 de marzo de 2021). *Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Pearson Education
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM

- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante RUA. <http://hdl.handle.net/10045/31675>
- Casanova, M. (2011). *La educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Chacón, B. (2019). *Relación entre las actitudes docentes y la educación inclusiva en docentes de la Institución Educativa 40123 San Juan Bautista del distrito de Characato - Arequipa 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8544>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU. Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N.º 011-2012-ED (11 de mayo de 2021). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160460/DS%20N%C2%B007-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2019). *Informe Defensorial N° 183: El derecho a la educación inclusiva* (13 de diciembre de 2019). <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Díaz, D. (2022). *Caracterización de la percepción docente sobre las adaptaciones curriculares y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Caso: Esmeraldas*. [Tesis de maestría,

Universidad Estatal del Milagro]. Repositorio Dspace.
<http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/6513>

- Duda, B. y Susano, J. (2023). *#Aula DUA Diseño Universal para el Aprendizaje*. APDA.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1),187-210.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18037>
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2020). *Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2023). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2024). *Diseñar hasta los límites: Estrategias para abrir nuevas posibilidades, retos y desafíos para todo el alumnado*. Octaedro
- Ezquerro, A. (2017). *Análisis de la percepción de la sociedad hacia la inclusión educativa del alumnado con discapacidad funcional*. [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio REUNIR.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/6147>
- Fernández, R. (2021). *Cerebrando la neurodiversidad. Hacia una educación Inclusiva*. Bonum
- Folco, M. (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista internacional de educación para la*

justicia social, 2 (2), 225-270. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art12.pdf>

García, S. (2020). *Percepción social del programa de educación inclusiva, la cultura escolar desde procesos de reflexividad*. [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio UMNG. <http://hdl.handle.net/10654/36352>

García-Domingo, M., Amezcua, T. y Fuentes, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, (27), 40–64. <https://revistaprimasocial.es/article/view/3217>

Garzón, P., Calvo, M. y Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45. www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/198

Glerean, M. y Folco, M. (2013). Percepción y actitud docente como indicadores de prácticas de educación inclusiva. *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología: conocimiento y práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales*. Buenos Aires, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48154>

Goldsmith, H. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014. Caso: Esmeraldas*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPEU. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/537>

Gómez, M. y Batista, P. (2022). Percepción social del proceso de inclusión-exclusión educativa en escuelas de enseñanza media superior. *Alternativas cubanas en Psicología*, 10, (29), 16-29. [percepción social del proceso de inclusión-exclusión educativa en escuelas de enseñanza media superior - revista alternativas cubanas en psicología \(acupsi.org\)](http://www.acupsi.org)

González, K. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción* [Tesis de maestría, Universidad de Concepción de Chile].

<http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3046>

González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21 (2), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83460719002>

Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, (25), 51–59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>

Guamangallo, M. (2023). *Adaptaciones curriculares grado 2 en el proceso de enseñanza de los estudiantes de educación general básica media con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad en la unidad educativa "CEC" de la ciudad de Latacunga*. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato] Repositorio UTA: https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/39034/1/INFORME%20FINAL%20DEL%20TRABAJO%20DE%20TITULACI%C3%93N-GUAMANGALLO%20ESPINOZA%20MAR%C3%8DA%20FERNANDA%20_firmado%20%281%29%20%281%29-signed.pdf

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-Hill Interamericana Editores.

Meléndez, L. (2009). El Currículo de la Inclusión. Aspectos clave de la educación inclusiva. *Coord. por María Pilar Sarto Martín, María Eugenia Venegas Renauld*, 119-132. <https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. Dirección General de Servicios Educativos Especializados (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3728>

- Ministerio de Educación del Perú (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Orientaciones para realizar las adaptaciones curriculares en el nivel de Educación Primaria*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8339>
- Moya, M. y Expósito, F. (2007). Percepción de personas y de sus acciones. *Dialnet*.267-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2326738>
- Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 2, (4), 35-52. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234>
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501809>
- Prioretti, J. (24 de marzo de 2018). La evaluación en un modelo de educación inclusiva. *Inclusión y calidad educativa*. <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2018/03/24/la-evaluacion-en-un-modelo-de-escuela-inclusiva>
- Ramírez, P. (2019) *Adaptaciones curriculares en aulas inclusivas: un estudio comparativo entre instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio institucional UNIFE. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/670>
- Resolución Viceministerial N° 222 de 2021 [Ministerio de Educación] Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica (13 de julio de 2021)
- Reyes, A. (2022) *Percepción del Profesorado en las Prácticas Educativas de una Unidad Educativa Fiscal del Cantón San Lorenzo* [Tesis de maestría,

- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J. y Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279-295 https://www.researchgate.net/publication/277111232_Sobre_la_educacion_inclusiva_en_Espana_politicas_y_practicas
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: *Inclusión y educación, todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Universidad Femenina del Sagrado Corazón (2022). Reglamento de Integridad en la Investigación UNIFE. [reglamento integridad investigacion 2022.pdf](http://unife.edu.pe/reglamento_integridad_investigacion_2022.pdf) (unife.edu.pe)
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Valenciano, G. (2009) Construyendo un concepto de educación inclusiva. Una experiencia compartida. *Dialnet*, 13-24 <http://hdl.handle.net/10366/82468>
- Ventura-León, J. (2019). Formato de validez de contenido. *Módulos de Investigación*. <https://joseventuraleon.com/modulos-de-investigacion>

APÉNDICE

APÉNDICE A

DECLARACIÓN DE USO DE INSTRUMENTO

Declaración de uso de instrumentos

Yo, Milagros Elizabeth Pimentel Arancial, con DNI 40392663, declaro haber utilizado el "Cuestionario de Percepciones del profesorado acerca de la inclusión" y la "Escala de Adaptaciones de la Enseñanza", con los permisos correspondientes para realizar la investigación titulada "Percepción sobre la inclusión y adaptaciones de la enseñanza en docentes de Instituciones Educativas de Breña".

Para tal fin, el día 2 de julio del 2023, a través de mi cuenta institucional de la universidad, envié un correo electrónico a la autora, Dra. Esther Chiner, solicitando el permiso de uso de ambas pruebas para mi investigación, correo que fue respondido por la autora al día siguiente, 3 de julio del mismo año, dándome su autorización y parabienes en la investigación que estaba iniciando en esa fecha.

Atte.



Milagros Pimentel Arancial

DNI 40392663

APÉNDICE B

MODELO USADO PARA CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente encuesta servirá para el recojo de datos como parte de una investigación que se aplicará a docentes de los niveles de Primaria y Secundaria de las escuelas públicas, privadas y de convenio del distrito de Breña para conocer su percepción sobre la inclusión y las adaptaciones curriculares que realizan en su práctica docente.

Aspectos para considerar:

- La información recogida será tratada de manera confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito. Su identidad será tratada de manera anónima, es decir, el investigador no conocerá la identidad de quién completó la encuesta.
- El nombre de la institución a la que pertenece y cualquier otro dato que permita identificarlo no serán expresados por escrito ni de forma oral en la investigación.
- La encuesta será desarrollada a través de un cuestionario, de manera voluntaria, en un tiempo máximo de 15 minutos.

Yo, _____, con N° DNI _____
acepto participar voluntariamente en esta encuesta, para lo cual he sido informado(a) del propósito de la investigación del que forma parte, y conozco las condiciones bajo las cuales se regula mi participación.

Fecha

Firma del participante

Declaración Jurada

Yo, Milagros Elizabeth Pimentel Arancial, con DNI 40392663, declaro haber recibido los "Consentimientos informados" de los docentes participantes que conformaron la muestra en la investigación titulada "Percepción sobre la inclusión y adaptaciones de la enseñanza en docentes de Instituciones Educativas de Breña".

En el caso de las instituciones educativas privadas, si se contó, además de los consentimientos informados, de las autorizaciones correspondientes para que los docentes puedan ser partícipes de la muestra requerida de forma voluntaria.

Atte.



Milagros Pimentel Arancial

DNI 40392663



APÉNDICE C

Porcentaje de respuestas de los participantes sobre la percepción de la inclusión

Bases de la inclusión	Frecuencia en %		
	D/A	I	A
Ítem 1	32%	16%	52%
2	9%	2%	89%
3	22%	18%	60%
4	16%	14%	70%
5	17%	17%	66%
6	5%	16%	79%
7	31%	29%	40%
Formación y recursos			
Ítem 8	36%	24%	40%
9	48%	26%	26%
10	44%	29%	27%
Apoyos personales			
Ítem 11	45%	23%	32%
12	29%	24%	47%

APÉNDICE D

Porcentaje de respuestas de la escala de adaptaciones de la enseñanza

	Frecuencia		
	N/AV	FR	S
Estrategias de organización y manejo efectivo del aula			
Ítem 1	9%	34%	57%
2	26%	27%	47%
3	26%	22%	52%
4	10%	26%	64%
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes			
Ítem 5	4%	31%	65%
6	7%	25%	68%
7	2%	16%	82%
8	15%	32%	53%
9	5%	22%	73%
10	9%	20%	71%
11	3%	17%	80%
12	4%	20%	76%
Estrategias de agrupamiento			
Ítem 13	13%	18%	69%
14	11%	16%	73%
15	65%	17%	18%
16	39%	15%	46%
17	12%	45%	43%
Estrategias de adaptación de las actividades			
Ítem 18	27%	29%	44%
19	19%	27%	54%
20	25%	33%	42%
21	45%	21%	34%

N/AV: Nunca /A veces FR: Frecuentemente S: Siempre