



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

**ADAPTACIONES CURRICULARES EN AULAS INCLUSIVAS:
Un estudio comparativo entre instituciones educativas particulares
católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima**

Tesis presentada por:

PATRICIA MILAGROS RAMÍREZ TALLEDO

Para optar el Grado Académico de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Con mención en Diseño y Gestión Curricular e Innovación del
Aprendizaje

Asesora:
Carmen Leni Alvarez Taco

Lima-Perú

2019

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

PATRICIA MILAGROS RAMÍREZ TALLEDO

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Dr. Ángel Guillermo Gómez Navarro
Director de la Escuela de Posgrado





RESUMEN

Este estudio pretende comparar las adaptaciones curriculares que realizan los maestros en aulas inclusivas de instituciones educativas particulares católicas (IEPC) y laicas (IEPL) de educación primaria de la ciudad de Lima. La muestra está conformada por 119 maestros.

Esta investigación es de nivel descriptivo, de tipo básico y diseño descriptivo comparativo. Para la recolección de datos se empleó el Cuestionario Prácticas Inclusivas en Instituciones Educativas Particulares – PRIN.

Los resultados evidencian que las IEPL de educación primaria son más eficaces realizando adaptaciones curriculares que las IEPC, concluyéndose que los maestros de IEPL realizan una mejor implementación curricular, utilizan adecuados recursos para garantizar el aprendizaje, mayores oportunidades de participación para todos y respeto por las diferentes formas de aprender. No hay diferencias en el nivel de apoyo entre profesionales que utilizan los maestros de IEPC y de IEPL ni en la previsión para la planificación curricular.

No existen diferencias significativas en las adaptaciones curriculares según la edad de los docentes, pero las maestras con menos de 4 años de servicio y aquellos que cuentan con estudiantes inclusivos, brindan más oportunidades de participación para todos. Finalmente, los maestros con menos años de experiencia en inclusión efectúan apropiadas adecuaciones curriculares en tres dimensiones de las propuestas.

Palabras clave: Aulas inclusivas, adaptación curricular, catolicismo, laico

ABSTRACT

This research aims to compare the curricular adaptations that teachers make in inclusive classrooms of private Catholic educational institutions and lay educational institutions of primary in the city of Lima. The sample is composed of 119 teachers. This research is descriptive, basic type and comparative descriptive design. For the data collection it was used the Questionnaire Inclusive Practices in Private Educational Institutions. The result show that Lay institutions are more effective to the curricular adaptations than catholic institutions, concluding that lay institutions teachers make a better curricular implementation, use specific resources for learning, greater participation opportunities for all and respect for the different ways to learn.

In both types of institutions are not differences in the curricular adaptations in terms of the support between professionals or in the foresight in the curricular planning.

As well there are no significant differences in curricular adaptations according to the age of teachers, but teachers with less than 4 years of service and those who have inclusive students provide more opportunities for participation for everyone. Finally, teachers with less years of experience in inclusion make appropriate curricular adaptations in three dimensions of the approach.

Keywords: inclusive classrooms, curricular adaptation, catholicism, lay.



RECONOCIMIENTO/DEDICATORIA

Al colegio “San Ricardo”, que cimentó en mí la religión católica.

A todos los profesionales de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, que colaboraron en mi formación profesional.

A Leni Alvarez Taco, por su soporte emocional, por su inagotable fuente motivacional por todos los medios y la dedicación de muchas horas de trabajo asesorando esta investigación.

A mi familia, en especial a mi mamá y a mi hija por el tiempo que sacrificamos de compartir para cumplir con este objetivo.

A los maestros, quienes aportaron con su experiencia en este estudio.

A todos los niños, fuente de toda inspiración.



ÍNDICE

	Página
RESUMEN/ABSTRACT.....	4
RECONOCIMIENTO/DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE.....	6
LISTA DE TABLAS	9
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Justificación de la investigación.....	20
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	21
1.3.1 Delimitación de la investigación.....	21
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	22
1.4 Objetivos de la investigación.....	23
1.4.1 Objetivo general.....	23
1.4.2 Objetivo específicos.....	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	25
2.1 Antecedentes de la investigación.....	25
2.1.1 Antecedentes sobre la educación inclusiva desde la perspectiva de la institución.....	25
2.1.2 Antecedentes sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del maestro.....	31
2.2 Bases teóricas.....	41
2.2.1 Aportes históricos sobre la educación inclusiva.....	43
2.2.1.1 Referentes universales sobre la educación inclusiva.....	44



	Página
2.2.1.2 Establecimiento de políticas inclusivas en el Perú.....	48
2.2.2 Fundamentos de la educación inclusiva.....	50
2.2.2.1 De la integración a la inclusión.....	51
2.2.2.2 El sistema educativo y la educación inclusiva.....	54
2.2.2.3 Planeamiento inclusivo en el aula.....	55
2.2.2.4 El profesor del aula inclusiva.....	56
2.2.3 El currículo en la práctica educativa inclusiva.....	57
2.2.3.1 La organización de los contenidos curriculares.....	59
2.2.3.2 Estrategias metodológicas inclusivas.....	60
2.2.3.3 Recursos didácticos en la práctica inclusiva.....	69
2.2.3.4 Evaluación en el aula inclusiva.....	71
2.2.4 Instituciones inclusivas en la ciudad de Lima.....	77
2.2.4.1 Instituciones educativas católicas.....	77
2.2.4.2 Instituciones educativas laicas.....	79
2.3 Definición de términos.....	82
2.4 Hipótesis.....	84
2.4.1 Hipótesis general.....	84
2.4.2 Hipótesis específicas.....	84
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	86
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación.....	86
3.2 Participantes.....	87
3.2.1 Población.....	87
3.2.2 Muestra.....	89
3.3 Variables de investigación.....	91
3.3.1 Variable de estudio: Adaptaciones curriculares.....	91



	Página
3.3.2 Variable de comparación: Instituciones educativas.....	93
3.4 Técnicas de instrumentos de recolección de datos.....	94
3.4.1 Procedimiento para la recolección de datos.....	94
3.4.2 Instrumento para medir las practicas inclusivas.....	95
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	104
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	106
4.1 Resultados descriptivos.....	106
4.2 Resultados para la contrastación de las hipótesis.....	109
4.3 Resultados complementarios.....	113
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	119
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	136
6.1 Conclusiones.....	136
6.2 Recomendaciones.....	138
REFERENCIAS.....	139
APÉNDICES.....	143
APÉNDICE A: Matriz de componente rotado del cuestionario sobre Prácticas Inclusivas.....	144
APÉNDICE B: Índice de Homogeneidad y Alfa de Cronbach del cuestionario sobre Prácticas Inclusivas.....	145
APÉNDICE C: Cuestionario sobre las prácticas inclusivas en instituciones educativas particulares – PRIN.....	146



LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1	Distribución de la muestra según tipo de institución educativa y edad.....	90
2	Distribución de la muestra según tipo de institución educativa y sexo.....	90
3	Distribución de la muestra según tipo de institución educativa y tiempo de labor.....	91
4	Distribución de la muestra según tipo de institución educativa e inclusión.....	91
5	Dimensiones, indicadores e ítems de las adaptaciones curriculares.....	92
6	Dimensiones y criterios que diferencian las instituciones educativas laicas y religiosas.....	93
7	Estadístico de adecuación muestral del cuestionario PRIN...	101
8	Varianza total explicada – análisis factorial confirmatorio.....	102
9	Análisis de correlación entre las dimensiones del cuestionario PRIN y el puntaje total del cuestionario.....	103
10	Confiabilidad del cuestionario de Prácticas Inclusivas.....	103
11	Valores descriptivos del Cuestionario de Prácticas Inclusivas en la muestra total.....	108
12	Valores descriptivos del Cuestionario de Prácticas Inclusivas en la institución educativa según tipo de IE.....	108
13	Análisis de normalidad en las variables a contrastar a través del coeficiente Kolmogorov-Smirnov.....	109



Tabla	Página
14 Comparación de las adaptaciones curriculares que realizan los docentes de aulas inclusivas de IEs católicas y laicas.....	110
15 Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares en docentes instituciones educativas particulares católicas y laicas – 1.....	111
16 Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares en docentes instituciones educativas particulares católicas y laicas – 2.....	113
17 Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares según edad.....	114
18 Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares según tiempo de labor en las instituciones educativas.....	115
19 Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares entre maestros con y sin estudiantes inclusivos...	116
20 Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares según el tiempo de experiencia de la institución en educación inclusiva.....	118



INTRODUCCIÓN

Hablar de inclusión educativa en pleno siglo XXI, implica remontarse en la historia que se inicia en el siglo pasado. Significa recordar para analizar los acuerdos internacionales que se firmaron en aquel tiempo para garantizar la justicia y el respeto por los derechos fundamentales de las personas y así, dejar de lado las diferencias en la práctica educativa que repercutía en el aprendizaje de los estudiantes, y que se evidenciaron notoriamente en el siglo pasado.

Es un hecho que el establecimiento de políticas públicas en nuestro país determinó la necesidad de una formación permanente y continua de los maestros, que asegure la realización de adecuaciones curriculares a la medida de cada uno de los estudiantes, hecho que asegura el logro de competencias docentes que respondan a las necesidades sociales actuales.

Toda la teoría acerca de este tema plantea claramente la necesidad de cambiar el paradigma existente, de tal forma que se transite de la concepción de integración hacia el real concepto de inclusión y, por ende, se asegure el logro de un compromiso firme por parte de las autoridades actuales de las instituciones educativas, para cambiar la estructura de su propuesta y flexibilizar el acceso a la educación para todos, poniendo fin a las desigualdades.

En este sentido, el presente estudio trata de responder a la necesidad de conocer más sobre la forma de cómo se realizan las adaptaciones curriculares, a partir de criterios técnicos como los que brindan las instituciones educativas particulares de educación primaria, tanto laicas como católicas.

Este informe de tesis se ha estructurado en los siguientes capítulos:



En el primer capítulo que corresponde al problema de la investigación, se presenta el planteamiento del problema, en el que se articula la realidad internacional con la de nuestro país, la justificación de la investigación, la delimitación y limitaciones de la investigación, y finalmente el planteamiento del objetivo general de este estudio, así como de los objetivos específicos.

El segundo capítulo, comprende los antecedentes existentes con relación al tema investigado y a las bases teóricas contempladas para dar soporte al desarrollo de la investigación. En las bases teóricas se incluyen los aportes en la historia que han servido de base para dar paso a la educación inclusiva, el marco referente universal en torno a este concepto y las políticas inclusivas establecidas en el marco educativo peruano. Del mismo modo se realiza una distinción integración e entre inclusión, cómo se plantea la inclusión en el aula y el análisis detallado de cuatro elementos básicos del currículo en la práctica educativa inclusiva.

En el tercer capítulo referido al método, se señala el nivel, tipo y diseño de la investigación, se describen a los participantes, tanto en la población y en la muestra, se detallan las variables de la investigación y se precisan las técnicas e instrumentos de recolección de datos y se detallan las técnicas de cómo serán procesados los datos y la forma en que se llevará el análisis de los mismos.

En el cuarto capítulo se consignan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento construido. El quinto capítulo contiene la discusión de los resultados elaborada a partir de los resultados mostrados en el capítulo cuarto. Y el último capítulo es el sexto, que en el presente documento se consideran las conclusiones halladas en la investigación, incluyendo algunas recomendaciones.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El presente capítulo se inicia con la presentación del planteamiento del problema, en el que se explica ampliamente la problemática del presente estudio para dar paso luego al argumento de la justificación de la investigación. Asimismo, se proporcionan elementos para exponer brevemente la delimitación y limitaciones de la investigación, así como la clara propuesta tanto de los objetivos generales como de los objetivos específicos.

1.1 Planteamiento del problema

En el contexto universal, la educación es un proceso de aprendizaje permanente, es decir un largo proceso que dura toda la vida. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - ONU (2014) en la asamblea realizada el año 1948, proclamada a través de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, enfatiza el derecho de toda persona a recibir educación, lo que, según León (2012), se reafirma en la Declaración de los Derechos del niño firmada en el año 1959 en Ginebra.

En Europa, a partir de 1985 se habla de la integración escolar y el respeto por el principio de normalización, y con esto aparece el concepto de necesidades educativas especiales. Según refiere Peñafiel, Torres y Fernández (2014), ésta es una época en la que permanecen las etiquetas de alumno *normal* y de *integración*. La integración pretendía generar un marco contextual para lograr la adaptación del estudiante a la estructura establecida en cada institución a fin de brindarle apoyos especializados, por lo que en la propuesta se plantea una diversidad de modalidades de integración.



La educación especial fue responsable por muchos años de la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales y este proceso de integración se presentó como una forma de transitar de un modelo educativo desintegrador a otro que integre a todos sin diferencias, situación que no se evidenció en la práctica educativa, ya que se insistió en hacer modificaciones de acuerdo a cada estudiante incluido y no pensando en todos los alumnos de la institución (Peñañiel, Torres y Fernández, 2014).

Al finalizar la década de los ochenta, según Slee (2012), aparece el concepto de inclusión como una necesidad de replantear la escolarización de las personas que presentan una discapacidad, en la búsqueda de un contexto educativo en el que la atención a la diversidad sea la principal característica por la atención ofrecida a un grupo heterogéneo.

Para Casanova (2011), este concepto de inclusión significaba modificar en la escuela todos los elementos necesarios a partir de un planteamiento organizado, para que la institución sea capaz de brindar una educación que respete las características individuales de los estudiantes. Siguiendo esta línea del respeto por las diferencias de cada estudiante, Anjovich (2014) afirma que el enfoque de la diversidad encuentra un principio organizador y didáctico en aulas heterogéneas, para lo cual se hace necesario conocer a cada alumno antes de planificar la clase, a lo que Holzchuher (2012) añade el beneficio de todos los estudiantes en estas aulas, es decir, tanto los incluidos como los compañeros del aula evidencian progresos en el aspecto académico y en el social.

Para asegurar el éxito del trabajo en estas aulas inclusivas que se caracterizan por ser diversas y heterogéneas, es recomendable que exista un maestro tutor que reciba el apoyo de un profesor especializado o experto y de



esta manera ofrecer una atención individualizada al alumno incluido. También se plantea la co-enseñanza o enseñanza compartida (León, 2012), la que permite que los maestros cuenten con colaboradores, siempre que ambos estén abiertos a utilizar métodos de enseñanza, estrategias y técnicas apropiadas para atender eficazmente no solo a los incluidos sino a todos los estudiantes del aula.

Una de las innovaciones es la creación de un marco curricular que dé respuesta a las diferencias individuales para brindar la igualdad de oportunidades educativas a todos los estudiantes. El diseño de un marco curricular más flexible, según plantea Lledó (2013), implica la posibilidad de ajustarse a las necesidades reales de los estudiantes. La adaptación del currículo plantea buscar nuevas vías de actuación, por ejemplo, se puede realizar una variación de los contenidos, lo que implica priorizar algunos, incluir otros y reducir otros más, de igual forma se pueden repensar los objetivos, la metodología, los materiales a emplear y los criterios de evaluación, con la finalidad de dar respuesta a la diversidad del aula.

La actuación didáctica del maestro en la adecuación del currículo se inicia desde la elaboración del Proyecto Educativo del Centro, el mismo que se construye con la participación de todo el personal de la institución educativa. León (2012) contempla que este proyecto recoge la filosofía, los objetivos estratégicos y prioriza los aspectos esenciales de una práctica educativa de calidad.

En nuestro país, también se ha dado esta paulatina evolución de la segregación, exclusión e integración con vías hacia la inclusión: El Ministerio de Educación - MINEDU, desde el año 1971, consideraba a la Educación Especial como una modalidad, con una estructura orgánica que la hacía dependiente de



la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Ya que la atención ofrecida a los estudiantes con discapacidad en las aulas de educación especial ha evidenciado el logro de los objetivos estratégicos de esta modalidad, es que por D.S. N° 006-2006-ED, se crea la Dirección Nacional de Educación Básica Especial, y luego de dos años de su funcionamiento, se modifica el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación para que adquiera el rango de Dirección General de Educación Especial (MINEDU, 2012).

A nivel internacional también se observan estos cambios. Garantizar el derecho a la educación para todos es el compromiso asumido por la UNESCO (León, 2012), con el objetivo de ofrecer a las generaciones actuales y futuras una visión más amplia de la educación básica. Es más, la obligación que conlleva enfrentar el desafío a las necesidades y cambios permanentes, facilita la posibilidad de la coordinación a nivel mundial del movimiento de Educación Para Todos (EPT), el que se inicia con la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos de Jomtien, llevada a cabo en Tailandia (UNESCO, 1990), donde se plantea la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el acceso a la educación para todos sin excepción y el fomento a la equidad, así, se promueve la atención educativa sin hacer diferencia alguna.

De igual forma, la Conferencia de Salamanca convocada por la UNESCO en junio de 1994, organizó el primer foro global en el que se planteó directamente la inclusión de niños con discapacidad en el sistema de educación general. Luego de unos años se hizo necesario convocar a un Foro Consultivo, realizado en Dakar en el año 2000, en el que se enfocó el tema de la Educación para todos, para evaluar logros, fracasos y al mismo tiempo recoger los resultados y



experiencias relacionados a los compromisos suscritos en Jomtien y en la conferencia de Salamanca (Arnaiz, 2003).

Finalmente, el interés por la defensa de los derechos de todas las personas sin diferencia alguna fue asumido por la Asamblea General de las Naciones Unidas, convocando a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el mes diciembre de 2006, otorgando un nivel superior en las en las leyes internacionales, al derecho a la educación inclusiva.

Todos estos documentos influyen sobremanera en la propuesta educativa peruana, ya que permitieron revalorar a la persona con discapacidad y propiciar cambios a nivel del Ministerio de Educación. Estos cambios se realizaron a través del Proyecto de Integración de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación regular, que se inició en el año 1993 y culminó en el año 2000, lo que dio paso a que luego se declarara la Década de la Educación Inclusiva del año 2003 al 2012 (MINEDU, 2012).

En efecto, durante la Década de la Educación Inclusiva se establecen nuevas políticas educativas, tal es así que en el año 2006, los Centros de Educación Especial pasan a convertirse en Centros de Educación Básica Especial (MINEDU, 2012) y a partir de esta fecha, serían los responsables de ofrecer los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE en todos los niveles educativos y también a las modalidades que consideren la inclusión de estudiantes con discapacidad. De esta forma se realiza el planteamiento de un currículo universal, cuya flexibilidad permite la adecuación a las características, intereses y necesidades individuales de cada estudiante.



Ofrecer una atención de calidad en el Perú significa atender las demandas, por tanto, se hace imprescindible tomar en cuenta los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), que en el año 2006, a través de una Encuesta Nacional Continua (ENCO), refiere que la presencia de discapacidad es mayor en las zonas urbanas (8,9 %) que en el área rural (6,9 %) y además precisa que la población con discapacidad en edad escolar (0 a 20 años) llega a 373 749 personas, convirtiendo a Lima en la región con mayor cantidad de personas con discapacidad (170 349) (MINEDU, 2012).

La presencia de niños y jóvenes con discapacidad indica que el 74% de esta población presenta una discapacidad motora, sensorial o de lenguaje, el 8% presenta una discapacidad intelectual y el 18% presenta una discapacidad. Con relación al porcentaje de niños y jóvenes con discapacidad que pueden ser incluidos y no acceden a una escuela regular con el apoyo y la asesoría especializada, este asciende a un 92% (MINEDU, 2012).

El avance en la creación de políticas educativas a favor de la inclusión garantiza, en gran medida, que las instituciones educativas estatales cuenten con el apoyo de servicios que garanticen el éxito en el proceso de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad.

En este sentido, las primeras respuestas ante la necesidad de una convivencia social colectiva más justa se inician con muestras de pena y lástima hacia las personas con alguna discapacidad, sin embargo, como lo recalca Lledó (2013), Vicente de Paúl apoyado por órdenes religiosas, fundó instituciones para dar acogida a personas necesitadas, entre ellos a los que tenían retraso mental. De esta manera el cristianismo propició una actitud positiva hacia estas personas y al ser la iglesia católica la que encabeza la confianza pública (Klaiber, 2016),



es interesante considerar, por un lado, al gran número de estudiantes con discapacidad intelectual matriculados en instituciones educativas particulares católicas, y por otro, a los que pertenecen a instituciones educativas particulares laicas, tomando en cuenta que una de las primeras instituciones de educación especial fue laica (Peñafiel, Torres y Fernández, 2014). Ambas han logrado insertar en su propuesta pedagógica a la cultura inclusiva.

Además, se encuentran las instituciones católicas que, según lo establecido por el Código de Derecho Canónico (Wojtyla, 1983), son aquellas dirigidas por la correspondiente autoridad eclesiástica, cuya formación y educación que brindan se fundamenta en los principios de la religión católica, en donde los profesores destacan por su recta doctrina e integridad de vida y respetan, en modo particular, los valores que en ellas se imparten.

Esta presencia de la Iglesia en el ámbito educativo no solo es personal, sino también es una presencia institucional, en la cual la tarea de los maestros católicos refleja un apostolado que transmite su esencia y finalidad como institución católica y por ende respeta las diferencias individuales de los estudiantes incluidos, desarrollando así una propuesta pedagógica en base a un currículo que se adapta y se flexibiliza.

Por otro lado, si bien las instituciones laicas también pueden ofrecer una educación religiosa a su vez permiten que, como una manifestación de tolerancia, los alumnos se exoneren del curso de religión, hecho que resalta el reconocimiento del derecho de las personas a tener prácticas religiosas de acuerdo con sus creencias (Ferrer, 2004). Estas instituciones también garantizan una educación de calidad, basada en el profesionalismo y la cooperación, promoviendo la riqueza educativa, el desarrollo de valores y los lazos de



compañerismo y de confianza orientadas al desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, la atención a la diversidad del aula en un enfoque inclusivo y el diseño de un marco curricular con posibilidad de adaptaciones curriculares y de ajustes a las necesidades particulares de los estudiantes, también ofrece una opción de calidad.

A partir de estas propuestas pedagógicas con proyectos educativos diferenciados, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Existen diferencias en las adaptaciones curriculares de aulas inclusivas que realizan las instituciones católicas y laicas de la ciudad de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

El presente trabajo de investigación es significativo en diversos aspectos. En primer lugar, brinda información importante y valiosa a los profesionales involucrados, ofreciendo un sustento teórico a partir del cual es posible llevar a la práctica docente las consideraciones necesarias para efectuar las adaptaciones curriculares en aulas inclusivas de forma óptima. Asimismo, es importante considerar las normas y reglamentos que sirven de soporte una práctica inclusiva exitosa.

A partir de todo este componente teórico, es posible ofrecer nuevos conocimientos a los docentes de educación primaria con relación a la efectividad de las prácticas pedagógicas a favor de la inclusión de personas con discapacidad intelectual y permitir la mejora de la calidad en otras instituciones educativas.

Por último, la construcción de un instrumento basado en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), elaborado para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, constituye en un aporte valioso de este estudio. Este



instrumento se convierte en un aporte que cuenta con evidencias de validez de la interpretación de sus resultados, el cual puede ser empleado posteriormente por otros investigadores interesados en el tema y por los directivos de las instituciones educativas que deseen implementar medidas de acción a favor de la educación inclusiva en las instituciones a su cargo.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

A continuación, se hace referencia a la delimitación y a las limitaciones encontradas en el desarrollo de la presente investigación.

1.3.1 Delimitación de la investigación.

El presente estudio tiene como propósito, conocer las diferencias en cuanto a las adaptaciones curriculares que se realizan en las instituciones educativas, católicas y laicas de Lima Metropolitana.

Los participantes son docentes que laboran en instituciones educativas ubicadas en zonas urbanas de Lima Metropolitana, específicamente en los distritos de La Molina, Miraflores, San Borja, San Isidro, Santa Anita, Surco y Villa el Salvador. Estos distritos pertenecen a la zona centro, zona sur y zona este de la ciudad de Lima.

Este estudio se inició en el mes de marzo del año 2018 hasta el mes de octubre, tiempo en el cual se realizó la construcción del instrumento cumpliéndose con los parámetros de su validación, además se recogieron los datos para luego analizarlos a nivel estadístico, y finalmente se completó el informe de tesis con la discusión de los resultados y la conclusión del estudio.

Las instituciones educativas seleccionadas son instituciones particulares, tanto católicas como laicas, que contaban con aulas inclusivas en el nivel educativo de educación primaria.



Los datos han sido recogidos mediante un instrumento elaborado a partir del Index for inclusion, documento que en castellano lleva el nombre de Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, elaborada por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000, con la finalidad de obtener información sobre el enfoque teórico que sustenta la posibilidad de efectuar adaptaciones curriculares en el aula a favor de la inclusión de personas con discapacidad intelectual.

1.3.2 Limitaciones de la investigación.

Durante el presente estudio, la principal dificultad ha sido la falta de información estadística actualizada sobre la atención en aulas inclusivas y las escasas investigaciones efectuadas en el Perú con relación al tema elegido.

Asimismo, con la finalidad de obtener la información directamente de las maestras, se hizo la consulta para resolver el cuestionario, y fue difícil que aceptaran de primera intención, por ser prioritaria la autorización del director o directora de la institución en la que laboran o por temor a no acertar en las valoraciones de sus respuestas, por lo que se hizo necesaria la explicación de la finalidad de la investigación, la posibilidad que no sea registrado el nombre de la institución y que sea anónima.

Si bien los cuestionarios fueron resueltos voluntariamente por las maestras, se evidenció en muchas de ellas, cierto temor a responder determinadas preguntas acerca de la inclusión. Pese a que los reactivos eran claros, evadieron buen porcentaje de respuestas, por lo cual dichos cuestionarios no se tomaron en cuenta en los resultados de esta investigación, reduciendo el número de participantes del estudio.

Para obtener más datos que permita analizar los resultados finales, se solicitó especificar el tipo de discapacidad que presentaban los estudiantes



incluidos, apunte que no se registró acertadamente por no tener claro los tipos de discapacidad existente o desconocer el diagnóstico de los estudiantes incluidos en esta aula.

Otra dificultad encontrada es la demora en obtener el permiso de las autoridades para la aplicación del cuestionario a los maestros, la solicitud de cartas de presentación, así como la explicación de la finalidad del estudio, sin dejar de considerar las reiteradas ocasiones de insistir tanto para obtener la autorización, como para coordinar fechas para aplicar los cuestionarios.

Para finalizar, el tiempo también fue un factor en contra, ya que al intentar aplicar a las maestras el instrumento en forma individual y personal, se invirtió más del tiempo previsto.

1.4 Objetivos de la investigación.

A continuación, se propone el objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio.

1.4.1 Objetivo general.

Comparar las adaptaciones curriculares que realizan los docentes en aulas inclusivas de instituciones educativas particulares católicas y las que se practican en las laicas de educación primaria de la ciudad de Lima.



1.4.2 Objetivos específicos.

Para el logro del objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar las diferencias en la implementación curricular en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.
2. Determinar las diferencias en los recursos para garantizar el aprendizaje en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.
3. Determinar las diferencias en el apoyo entre profesionales y estudiantes en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.
4. Determinar las diferencias que existen en la previsión en la planificación curricular en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.
5. Determinar las diferencias que existen en las oportunidades de participación para todos en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.
6. Determinar las diferencias que existen en el respeto por las diversas formas de aprender en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los antecedentes de la investigación que existen tanto a nivel nacional como internacional referidos a la práctica inclusiva, enfocados tanto a evaluar el trabajo de las instituciones como el rol del maestro. Del mismo modo se desarrollan las bases teóricas en relación a la práctica inclusiva.

2.1 Antecedentes de la Investigación

A continuación, se presentan los estudios que anteceden a la presente investigación. El orden de la presentación de los antecedentes sobre la educación inclusiva es el siguiente:

- Desde la perspectiva de la institución.
- Desde la perspectiva del maestro.

2.1.1 Antecedentes sobre la educación inclusiva desde la perspectiva de la institución.

En primera instancia se presentan los estudios encontrados a nivel nacional y luego los estudios internacionales.

A nivel nacional, una investigación que analiza la situación de las instituciones educativas es la presentada por Constantino (2015), referida al derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados de todo el Perú.

Esta investigación se realizó a partir del análisis documental, de carácter legal. Se emplearon distintas herramientas de análisis jurídico de la normativa y de la jurisprudencia, además se compararon los resultados con aspectos de la realidad.



En este estudio se encontró que, aunque se percibe mayor participación de las instituciones privadas en la vida social, todavía es necesaria la presencia del Estado para garantizar el respeto por los derechos humanos. La jurisprudencia en materia de derecho internacional reconoce que existen instrumentos que señalan los deberes de las personas y de las organizaciones privadas con relación a los derechos humanos de todos. Asimismo, se resaltó que la educación inclusiva nació como una alternativa para que el sistema educativo peruano permita modificaciones para generar una sociedad inclusiva.

Como resultado se concluyó que, en el ámbito privado, en el Perú, uno de los problemas prioritarios es el de acceso de los estudiantes a los centros educativos, para lo cual aún hace falta que las instituciones privadas efectúen en la propuesta educativa modificaciones más eficaces que garanticen una respuesta educativa de calidad y atender con eficacia a las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad.

La propuesta de solución a esta problemática es que a los centros educativos privados se les exija, previamente a la oferta educativa, el cumplimiento con un estándar alto de accesibilidad. Del mismo modo, se recomienda la presencia de un equipo multidisciplinario que viabilice una atención de respeto a las diferencias individuales de los estudiantes con discapacidad.

En el año 2013, Adriaola y Portilla realizaron una investigación para conocer los niveles de concreción de la inclusión educativa en instituciones de educación básica regular, públicas y privadas, de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 02 (Independencia, Los Olivos, Rímac y San Martín de Porres) de la ciudad de Lima.



En la muestra fueron considerados 11 directores y 101 profesores de educación básica regular, de centros educación técnico-productivos y de los SAANEE, a quienes se les aplicó un cuestionario basado en los Indicadores de buenas prácticas inclusivas, que parten del Index for inclusion.

Se analizaron tres dimensiones de la educación inclusiva (crear culturas inclusivas, producir políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas) que propone el Index for inclusion, con la finalidad de medir y cualificar los resultados, considerando cuatro niveles de aplicación: información, comprensión, participación e intervención.

En esta investigación, en primer lugar, se confirma que el desarrollo y trayectoria del contenido ideo-político de las instituciones educativas se ha dado desde que se reconoce el derecho a la educación de la persona a lo largo de toda la vida, fundamentada por los acuerdos internacionales. En segundo lugar, se aprecia que el nivel de concreción de las dimensiones de la práctica inclusiva es de comprensión con tendencia a la participación, tanto para directores como para los docentes. En tercer lugar, se puede afirmar que sí existe una aproximación conceptual entre el contenido ideo-político de una educación para todos y el modelo pedagógico orientado a la inclusión, fundamentada en una dimensión teórica y práctica.

A nivel internacional, Monteiro (2016) realizó un estudio sobre las políticas y prácticas de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza básica de España, el cual tuvo como objetivo conocer las políticas y prácticas inclusivas de niños con NEE en la enseñanza básica de Cabo Verde. Para la búsqueda de datos, se emplearon técnicas de triangulación, usando dos cualitativas (una de análisis documental y la otra una entrevista



semiestructurada) y una cuantitativa, que se refería a la aplicación de un cuestionario cerrado para profesores.

Los participantes fueron dos ministros de educación de gestión anterior, dos presidentes de asociaciones de deficientes, una coordinadora del núcleo de educación inclusiva y orientación vocacional, y una coordinadora de una de las salas de recursos del país. Se empleó la técnica del cuestionario que abarca al público numeroso, concentrado en el grupo de 190 profesores de la enseñanza del nivel básico en ese país.

Con relación a la práctica, se comprobó la creación de salas de recursos y la importancia de contar con la colaboración de asociaciones de discapacitados. Asimismo, se detectó que es necesaria la capacitación permanente de los docentes en el área de las necesidades educativas. Además, se constató la escasez de profesores de educación especial, la falta de recursos didácticos específicos y tecnologías para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas en la escuela y en el acceso a ella.

Otra investigación que orienta su interés hacia la institución es la realizada en el año 2013 por Bravo, la cual tuvo como objetivo conocer las opiniones y percepciones del profesorado y de los equipos directivos de centros educativos públicos de Cartago, en Costa Rica, con relación a los fundamentos, las condiciones y las medidas que propone la educación inclusiva.

Se realizó un estudio descriptivo con la aplicación de una encuesta para analizar las percepciones y las actitudes de 614 profesoras y profesores de aula ordinaria, 127 profesionales de apoyo (orientación y educación especial) y 147 directoras y directores de centros educativos públicos y concertados de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago. Estas percepciones y opiniones



fueron analizadas en función de la etapa educativa, del nivel de formación y los años de experiencia profesional.

Se determinó que las directoras y directores tenían en general una opinión más favorable hacia la inclusión que el mismo profesorado responsable de aula ordinaria y que el profesorado de apoyo. Los tres colectivos participantes mostraron estar de acuerdo en mayor medida con las actuaciones y medidas que propone la educación inclusiva que con los fundamentos y condiciones en las que se está llevando a cabo. Estos tres grupos también expresaron sus dudas con relación a los beneficios académicos de la inclusión. Llamó la atención que, entre los profesores, quienes mostraron más reparo al respecto, fueron quienes tenían más experiencia profesional. Asimismo, se evidenció indecisión cuando fueron consultados si era conveniente que el alumnado con necesidades educativas especiales asistiera a las aulas ordinarias independientemente de sus capacidades o dificultades para el aprendizaje.

En lo referente a las condiciones para llevar a la práctica la educación inclusiva, el profesorado de aula ordinaria y el profesorado de apoyo coincidieron en la necesidad de mejorar las condiciones materiales, los recursos, la formación docente y la capacitación, así como disponer de más tiempo para atender como corresponde al alumnado con necesidades educativas especiales en el contexto de las aulas ordinarias. También estuvieron de acuerdo en disminuir el número de alumnos por grupo-clase, variar agrupamientos, aumentar los servicios de apoyo pedagógico, practicar la co-enseñanza y capacitar al profesorado en ejercicio. El profesorado y los equipos directivos de primaria tuvieron una percepción más favorable que quienes trabajan en secundaria.



En el año 2008, Espiñeira investigó acerca de la calidad educativa y la atención a la diversidad, con el objetivo identificar los indicadores que midieran la atención a la diversidad de calidad y en qué grado éstos se cumplen en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Se consideraron dos fases, la primera se orientó a determinar el fundamento teórico de la calidad educativa en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, y la segunda, a elaborar un modelo teórico de evaluación, así como un cuestionario que ayude a recoger datos para luego analizar los resultados de la integración, por lo cual se propuso realizar la autoevaluación de un centro educativo.

Esta investigación evaluativa describe el modelo de evaluación CIPP (evaluación del contexto, insumo, proceso y producto), por lo que se le consideró una evaluación formativa, que integró tratamientos cualitativos y cuantitativos, y que permitió tanto la evaluación interna como externa de todos los factores que afectaban la atención a la diversidad. A nivel metodológico, se consideró una evaluación participativa y democrática con todos los agentes de la comunidad educativa. La información se obtuvo con técnicas diversas como análisis de la documentación del centro, entrevistas, reuniones, observación de instalaciones y cuestionarios.

Los participantes fueron 11 profesores y profesoras de educación infantil y de educación primaria, profesorado tutor, directivos del centro educativo, profesorado de pedagogía terapéutica y asesores externos. Tanto el equipo directivo del centro como el profesorado asumieron el compromiso de participar en el proyecto educativo "Atención a la diversidad: medidas organizativas y curriculares", con el objetivo de la búsqueda de la mejora continua.



Se concluyó replantear el modelo de actuación del centro, potenciando los aspectos positivos y corrigiendo los negativos tanto en la organización como en el funcionamiento al analizar las formas de mejorar la calidad de la educación en la atención a la diversidad en el centro educativo. Los resultados obtenidos fueron aceptados y se promovió la implantación de los planes de mejora, tendientes a resolver aspectos necesarios como: modificación de la distribución horaria del centro para propiciar mayor tiempo de convivencia entre padres e hijos, variación en la temporalización de las distintas unidades que componen las diferentes materias en los diferentes ciclos, renovación de las instalaciones y los recursos materiales así como la detección de centros de interés en cada una de las materias, tanto en educación infantil como en primaria, tomando como referente al alumno perteneciente a minorías étnicas y con NEE, así como se han el establecimiento de nuevos materiales curriculares, entre otros.

2.1.2 Antecedentes sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del maestro.

Se presentan en primer lugar las investigaciones nacionales y luego las internacionales.

Dentro del grupo de investigaciones que han tenido como objetivo el análisis de la participación de los maestros en el proceso educativo peruano, se encuentra la efectuada por Chipana (2016), quien investigó la intervención docente en el proceso de adaptación de los niños de cuatro años con necesidades educativas especiales a las aulas de Educación Inicial. Esta investigación se realizó en cuatro instituciones educativas de nivel socioeconómico medio, ubicadas en el Cercado de Lima: dos de gestión pública y dos de gestión privada.



Las técnicas empleadas en esta investigación fueron la entrevista (para conocer la percepción de los docentes con relación a la inclusión de un estudiante en un aula regular) y la observación. Esta última técnica se aplicó mediante la guía de observación, que permitió reconocer las actitudes, el ambiente físico, los recursos materiales y la planificación de actividades que realizaba la docente para favorecer este proceso en el aula.

Entre las principales conclusiones a las que llegó el autor, se considera que el éxito del proceso de adaptación del grupo depende fundamentalmente del interés del docente y no tanto de si se trata de una institución pública o privada. De acuerdo con el concepto que poseen sobre la educación inclusiva, los profesores podrían facilitar o entorpecer el proceso de adaptación de los niños con necesidades educativas especiales, quienes pueden convertir la inclusión en una oportunidad de aprendizaje de todos los estudiantes para aportar a este proceso o solamente resaltar las limitaciones de los estudiantes lo cual no permita la inclusión en el aula.

Existen algunos docentes que niegan la posibilidad de cambio en la rutina de trabajo, mientras que otros han ido formándose pedagógicamente sobre el tema de inclusión, desarrollado el respeto por las diferencias. Además, se encuentran diferencias sustanciales al ejecutar las adecuaciones en el entorno físico, debido al requerimiento de las docentes de las instituciones educativas privadas, en cambio las docentes de las instituciones educativas estatales encuentran limitaciones en la organización del espacio, disponiendo únicamente del mobiliario que encuentran en el aula al inicio del año escolar. Por último, se determinó que en la educación inclusiva también la familia se convierte en la parte fundamental de este proceso, sin embargo, permanece la responsabilidad



en todos los miembros de la comunidad educativa, quienes se convertirán en el apoyo permanente que oriente y asegure el éxito de estudiante incluido en la escuela.

Otra investigación que involucra directamente la participación del maestro es la sustentada por Inocente (2015), quien analizó el proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primario de la UGEL N° 06 de Lima Metropolitana. Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo y se consideró la presencia de dos categorías de estudio: la primera, relacionada a los criterios empleados por los maestros en la ejecución de las adecuaciones curriculares para favorecer la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad intelectual y la segunda, la descripción de los procesos empleados por los maestros al efectuar estas adecuaciones durante la planificación de las unidades de aprendizaje. Se recogió la información a través de una entrevista semiestructurada a seis docentes del nivel primario, pertenecientes a cuatro instituciones inclusivas.

Se concluyó que los docentes tienen conocimiento sobre la importancia de las adaptaciones curriculares y consideran prioritaria su elaboración para favorecer la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no se lograron identificar los criterios empleados por los docentes en el diseño de las adaptaciones ni tampoco se aprecian procesos unificados en la elaboración de dichas adaptaciones, encontrándose variación en los planteamientos de los profesores, incluso, entre los que pertenecen a una misma institución.



De igual forma, Saavedra, Hernández y Ortega (2014) realizaron un estudio de casos sobre la actividad docente de dos profesores ganadores del III Concurso nacional de experiencias exitosas en Educación Inclusiva 2014, organizado por el Ministerio de Educación del Perú - MINEDU. Emplearon varias técnicas de recolección de datos como entrevistas semi estructuradas a los docentes, registros de observación de sesiones de clase, una prueba de conocimientos aplicada a los docentes y la revisión documental de los instrumentos de evaluación elaborados por los maestros y del contenido de la información llevada al concurso. Todos estos instrumentos sirvieron para recoger información relacionada a las formas de adecuación efectuadas en el currículo, el uso de recursos materiales, la consideración de un clima inclusivo y el ajuste en los instrumentos de evaluación aplicados.

Con este estudio de casos se comprobó que los docentes con experiencias exitosas en la inclusión escolar tienen una actitud positiva hacia el proceso inclusivo en la educación, es decir, muestran una mejor disposición para atender a los estudiantes con alguna discapacidad. Asimismo, se verificó que el empleo de estrategias innovadoras dentro del aula posibilita el proceso de enseñanza –aprendizaje óptimo en la inclusión de estos estudiantes.

Finalmente, Saavedra, Hernández y Ortega (2014) concluyen que un trabajo de coordinación entre el equipo SAANEE, el maestro y el resto de la comunidad educativa (conformada por padres de familia y miembros de la comunidad), asegura el éxito en este proceso de inclusión escolar. Es más, en las experiencias analizadas también se detectaron indicadores de la presencia de ciertas dispedagogías que atentan contra el éxito de este proceso, es decir que, aunque los docentes efectúan de manera adecuada adaptaciones en el



currículo, en la planificación y adecuan los recursos materiales, no se hace evidente su utilidad durante las sesiones de clase ya que se verifica el uso de técnicas de enseñanza tradicional, permanece la visión homogénea de estrategias y técnicas y los docentes insisten en afirmar erróneamente que los ajustes o adecuaciones curriculares no son posibles en todas las materias y contenidos curriculares.

A nivel internacional, Gonçalves (2016) realizó una investigación para conocer las actitudes de los profesores de 3º ciclo de Educación Primaria en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. En total participaron 311 profesores de Brasil, pertenecientes a tres zonas: industrial, urbana y rural, con y sin experiencia en la educación de niños con necesidades especiales en clases regulares, al personal del órgano de gestión y al personal de apoyo. Para recoger los datos, se emplearon entrevistas y cuestionarios a dichos profesores elaborados para la misma investigación.

Se determinó que el concepto de educación inclusiva orienta las actitudes y prácticas de los profesores y se evidenció el trabajo en equipo en todo el proceso educativo, indicando la existencia de un clima favorable hacia la inclusión. También se halló que las docentes en general son las que mejor manejan el concepto de escuela inclusiva en comparación a los varones, y en cuanto al área de enseñanza, son los docentes de comunicación en comparación a los de otras áreas, los que comprenden mejor este concepto.

Existe también una relación directa con el tiempo de servicios, siendo los profesores con más de cinco años de servicio en la escuela, o con el mismo tiempo trabajando con alumnos con necesidades educativas especiales, los que rigen sus actitudes y prácticas pedagógicas por el concepto de inclusión.



Se encontró que el trabajo en equipo es fundamental, ya que permite crear mecanismos que faciliten la adecuación de una práctica corriente y sistemática de la educación inclusiva durante las horas de clase, que la hace ser muy valorada en el medio escolar y por todos los que colaboran en este ámbito. También se verificó que la mayoría de las escuelas no cuentan con profesores especializados para acompañar a los niños con necesidades educativas especiales, además se detectó una falta de formación especializada en educación especial y falta de recursos materiales para una correcta inclusión.

Otro estudio interesado directamente en el trabajo del maestro es el presentado por Mendoza (2016). Este estudio experimental buscaba encontrar las relaciones de causa-efecto entre la actividad docente y el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades españolas, para lo cual fue necesario, en primer lugar, un análisis descriptivo del rol de los docentes y del alumnado con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las competencias generales adquiridas, para culminar con la propuesta de un plan de mejora del programa.

Participaron un total de 333 estudiantes de ambos sexos, con una edad promedio de 21 años, con tutoría especializada y sin ella, y un total de 156 docentes universitarios de ambos sexos, con una edad promedio de 45 años.

Se diseñaron y aplicaron cinco cuestionarios para conocer: a) los indicadores de las competencias académicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, b) el proceso de la evaluación inicial de la estructura de los trabajos escritos y apuntes, c) el proceso de la evaluación final y de situaciones específicas en el proceso de enseñanza aprendizaje, d) la experiencia docente



de los estudiantes con discapacidad de una universidad de Madrid y e) la calidad en atención y seguimiento del servicio de orientación al estudiante o tutorías para estudiantes universitarios. Asimismo, se realizaron encuestas sobre la evaluación de la tutoría y se analizaron dos tipos de registro: semanal (de la tutoría de la atención al estudiante con discapacidad tanto a nivel individual, grupal como virtual) y mensual (del seguimiento de esta tutoría).

Entre los resultados se destacó que los estudiantes más jóvenes (de 23 años o menores) asistían con más frecuencia a la tutoría especializada, en comparación a los mayores. Aproximadamente la mitad de los estudiantes encuestados consideró que sus dificultades en las materias se debían principalmente a problemas de acceso y en las estrategias metodológicas empleadas. Un 80 % de los estudiantes conocían el área de Discapacidad de la Oficina de Acción Solidaria. Entre los docentes, el 25% afirmaron tener un conocimiento adecuado de la diversidad, por lo que no tenían la necesidad de una ayuda externa o cursos de formación, mientras que el 75% aseguraron intentar ayudar según sus posibilidades, resolviendo prácticamente todo. Se determinó que un gran número de profesores solicitaron apoyo externo para efectuar ajustes o adecuaciones metodológicas y son menos los que recurren al servicio de Atención a la Discapacidad para algún asesoramiento.

El 50% de los docentes opinó que considera prioritario recibir formación sobre la atención docente y tutorial a la discapacidad y difieren las opiniones con relación a la evaluación de los estudiantes que requieren apoyos curriculares y metodológicos. Aunque aproximadamente el 10% de los docentes opina que la flexibilización de la evaluación no es justa, la gran mayoría piensa que es



necesario y señala indispensable el asesoramiento de un experto para cumplir con las normas de la universidad.

Se concluyó que no se detectan diferencias significativas entre el grupo de estudiantes universitarios con discapacidad que asisten a la tutoría especializada con el de los estudiantes con discapacidad que no asisten al servicio de tutoría especializada. Asimismo, se destacó que el especialista tutor ha logrado evaluar y valorar sus acciones para establecer los procedimientos indispensables para la atención del alumnado con discapacidad. Por último, se ofreció un modelo de innovación del programa tutorial especializado en la atención a la diversidad, en el que se contemplen diversas formas de trabajo, significativas y valiosas.

También se considera como antecedente importante en este rubro el estudio sustentado por Correia (2015), en el que analizó los sentimientos, actitudes, preocupaciones y autoeficacia alrededor de la educación inclusiva, de 617 profesores de todos los niveles educativos de la región central de Portugal.

Para obtener los datos se emplearon como instrumentos: un cuestionario sociodemográfico, la escala SACIE para medir: sentimientos, actitudes y preocupaciones, y, por último, la escala TEIP, que mide la eficacia percibida por los profesores en el aula inclusiva.

Al concluir este trabajo se destacó que los docentes de mayor edad son los más entusiastas en la educación inclusiva. Asimismo, los docentes con formación inicial en artes tienen actitudes más positivas, mayor confianza y menos preocupaciones hacia la inclusión. Por otro lado, los docentes con formación específica como en el caso de los docentes de educación especial no



evidencian gran diferencia de actitud hacia la inclusión, con relación a los docentes de formación en educación regular.

Se determinó que existe una relación entre los sentimientos, actitudes y preocupaciones con las percepciones de autoeficacia. En primer lugar, evidencia una mayor eficacia en la aplicación de estrategias de colaboración con los otros actores de la educación inclusiva. En segundo lugar, destaca la aplicación de estrategias de enseñanza diferenciada y, en tercer lugar, la gestión de comportamientos disruptivos.

Se resaltó que la política inclusiva no debe ser solo responsabilidad de políticos sino partir de los principales agentes educativos como son los docentes, quienes, a través de reflexiones y discusiones, pueden brindar orientación sobre cómo actuar frente a la inclusión.

Otro estudio que incide en conocer cómo son la formación y las actitudes de profesores de enseñanza básica ante la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula, es el de Paiva (2012), quien realizó este trabajo en Portugal, con 325 docentes de los tres ciclos de la enseñanza básica.

Se empleó una metodología descriptiva e interpretativa y se utilizaron instrumentos como: una escala de actitudes, el análisis documental de textos producidos por los profesores y de los resultados de dos grupos de debate.

Se determinó que la edad, el tiempo de servicio, el nivel educativo y grado académico, no influyen en las actitudes frente a la inclusión, sin embargo, las actitudes positivas de los profesores se incrementan a medida que aumenta la edad, y la importancia otorgada a la formación especializada para trabajar con



alumnos con NEE es mayor entre los más jóvenes y con menos tiempo de servicio.

Se observó que los profesores que tuvieron una formación inicial docente en la que se incluyeron cursos relacionados a la educación inclusiva, no desarrollaron actitudes más positivas que las que reportaban los docentes que la tuvieron en el área de las NEE durante su carrera profesional.

Con relación al tipo de función que el profesor ejerce en la escuela, existen los profesores de aula, los profesores de educación especial y los que tienen funciones de gestión. De estos tres grupos, los profesores que ejercían funciones de educación especial tenían actitudes más positivas frente a la inclusión que los profesores de aula o con funciones de gestión.

Los encuestados indicaron seis categorías de dificultades para la implementación de la escuela inclusiva: a) actitudes de los profesores, b) actitudes de las familias, c) articulación entre agentes educativos, d) postura de la comunidad educativa, e) falta de recursos humanos y materiales, y f) falta de formación para la atención a alumnos con NEE.

Moriña (2011) realizó un estudio para demostrar la efectividad del programa PAC (programa de aprendizaje cooperativo) en un aula de educación primaria que incluye, además, un proceso de asesoramiento para que el profesorado ponga en práctica dicho programa. Se aplicaron instrumentos como cuestionarios de inicio y de proceso, informes elaborados por el profesor a cargo del aula, guías de observación de clase y guías de grupos de discusión. Se contó con la colaboración de un profesor y 24 alumnos de un aula de 5° de primaria.

Al implementar el proceso de aprendizaje cooperativo en el aula, se concluyó que se trata de un proceso sistemático, pero no lineal, que, en primer



lugar, necesita cohesionar al grupo y desarrollar en los estudiantes habilidades sociales, además de enseñarles a cooperar. Posteriormente, para asegurar el éxito del programa se requirió organizar el aula, el espacio, los agrupamientos, con normas y roles claros que favorezcan la cooperación, del mismo modo que el desarrollo del aprendizaje mediante estructuras simples, entre las que se menciona al empleo de la tutoría entre iguales. Todo esto con el apoyo de un docente de aula comprometido con el desarrollo de este programa.

Al finalizar la aplicación del programa de aprendizaje cooperativo, se concluyó que esta metodología mejora el clima, la cohesión grupal, la inclusión del alumnado y el rendimiento académico. Otro beneficio del PAC está referido a la inclusión de todo el alumnado, ya que se disminuye la necesidad de la salida de los estudiantes con necesidades educativas de apoyo específico, al aula de apoyo. Durante la aplicación del programa, hubo mayor dificultad en concebir los procesos de tutorías entre iguales, en que los alumnos y alumnas ejercen el rol de tutor y puedan aprender de manera distinta al tener que poseer un mayor conocimiento de lo que enseñan, es decir que el alumno tutor se convierte en el más beneficiado al poner en práctica una serie de habilidades metacognitivas de orden superior, necesarias para poder explicar una tarea a otros compañeros y compañeras.

2.2 Bases teóricas

A continuación, se analizan los aspectos centrales de la cultura inclusiva, considerada en principio desde un análisis de la historia de la educación especial, en la que se instaló por muchas décadas un modelo clínico de atención a las personas con necesidades educativas especiales y se priorizó el déficit



antes que la potencialidad del estudiante, hasta que cobra importancia la atención a la individualidad y el respeto a la diversidad de los estudiantes.

Un primer tema es el abordaje de la instalación de la práctica educativa inclusiva y el establecimiento de políticas inclusivas partiendo por los referentes universales para llegar al análisis de la instalación de políticas inclusivas en nuestro país.

Como segundo tema, se presenta la práctica inclusiva como el derecho a la educación eficaz para todos, sin distinción de diferencias individuales, resaltando temas como la transición de la educación integrada a la educación inclusiva, la creación de propuestas novedosas en el sistema educativo que garanticen una educación de calidad, el establecimiento de la filosofía en la institución, el contexto de acogida en el aula a la diversidad de estudiantes y la figura primordial del profesor, en la aplicación de principios pedagógicos que le permitan valorar la heterogeneidad en el aula.

Asimismo, se revisa un tercer aspecto orientado a reconocer la necesidad de efectuar ajustes en un currículo que se espera, sea igual para todos, para hacer posible una educación inclusiva, partiendo de una selección de contenidos básicos y fundamentales, estrategias metodológicas pensadas para que todos participen, recursos didácticos que ofrezcan una gama de experiencias y una evaluación que realmente permita valorar la potencialidad del estudiante.

El cuarto tema incluye la puesta en marcha de la educación inclusiva en instituciones educativas particulares de la ciudad de Lima, resaltando la propuesta educativa tanto de instituciones católicas como de las laicas.



2.2.1 Aportes históricos sobre la educación inclusiva.

Desde que se inicia la vida del ser humano, las personas que presentaban algún retraso o alguna alteración en comparación con las demás, han sido excluidas, rechazadas y marginadas por el mismo grupo al que pertenecían. Para Arnaiz (2003), desde siempre han existido personas normalmente capaces, unas menos y otras más capaces, situación que con el paso del tiempo se ha modificado variando la consideración de la debilidad individual, pero a la vez generando distintas expectativas al respecto. Estas circunstancias han hecho que tanto la educación básica como la educación especial hayan tenido diferentes concepciones científicas del marco educativo.

El sistema educativo a nivel mundial inicialmente contempló la educación básica regular como único sistema y segregó a la educación especial. Habría que recordar que, desde la época primitiva, las personas con características diferentes eran abandonadas o ignoradas ya que no favorecían la supervivencia del grupo, sin embargo, hacia la Edad Media y la influencia del cristianismo, aparecieron actitudes de compasión y condena del infanticidio (Peñañiel, Torres y Fernández, 2014). Pero esto cambió poco a poco, ya que según Lledó (2013), hacia el siglo XVII se encuentran ciertas evidencias de prácticas educativas con niños y niñas con deficiencias sensoriales, pero este cambio no fue radical como se hubiera deseado, ya que al referirse a estas personas, se utilizaban términos como *imbéciles*, *anormales*, *débiles mentales*, *retrasados*, *excepcionales*, *inválidos*, *ciegos*, *sordos* y *mudos*, entre otros términos, y continúa en la actualidad con una variación de la terminología que de igual forma resalta la diferencia.



En este sentido, muchos filósofos, pedagogos y psicólogos han hecho importantes aportaciones a este proceso educativo por lo que desde el siglo XVII, Rousseau destacaba la importancia de atender la individualidad e introdujo la idea que la educación debía ir a la par con la edad de los niños. En el siglo XVIII, entre los seguidores de Rousseau se encuentran Pestalozzi (en Suiza) y Fröbel (en Alemania), quienes desde esa época plantearon que la educación general debía adecuarse a las diferencias de las personas. Así, en el siglo XIX se mejora la atención a estas personas desde una atención asistencial y médica, iniciándose la creación de escuelas especiales para niños con retraso mental.

A principios del siglo XX, John Dewey (Moral, 2010), le otorga importancia a la centralidad del niño en el proceso educativo, el cual debía orientarse a sus intereses y demandas, siguiendo su ritmo natural de aprendizaje. Por los años setenta, la psicología cognitiva, plantea que al docente le corresponde asumir el rol de facilitador para favorecer el proceso individual de la construcción del aprendizaje de cada alumno.

2.2.1.1 Referentes universales sobre la educación inclusiva.

En definitiva, el interés por el desarrollo de una práctica pedagógica adecuada en la educación inclusiva fue planteado desde que se reconocen los derechos de todas las personas, lo que se sustenta en tratados, acuerdos y convenciones internacionales.

Uno de estos documentos es la Declaración de los Derechos Humanos, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, cuyo ideal se dirige a proponer que todas las personas e instituciones sean promotoras, a través de la enseñanza y la educación, del respeto a los derechos humanos, garantizando su reconocimiento, aplicación y cumplimiento a partir del



establecimiento de normas nacionales e internacionales, vigentes en los pueblos de los Estados Miembros y entre los pueblos de los territorios bajo su jurisdicción. Por ello, para Escribano y Martínez (2013), esta visión de ideal común en las personas en general ha permitido ver a la educación inclusiva como una nueva forma de expresar el respeto a los derechos humanos.

Con la Declaración de los Derechos de los Impedidos publicada en el año 1975 (Casado y Lezcano, 2012) realizada por la Organización de Naciones Unidas, se empezaron a consolidar los primeros logros en materia de minusvalías. Desde entonces, el interés por el campo de la rehabilitación e integración de las personas con discapacidad fue creciendo en todo el mundo, hasta el punto de que el año 1981 fue declarado como el “Año Internacional de las Personas con Discapacidad”. Estos antecedentes marcaron el inicio de importantes documentos internacionales y nacionales relativos a las personas con discapacidad.

Otro suceso importante, como mencionan Casado y Lezcano (2012), es la Conferencia Mundial de la UNESCO celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, en la cual se aprueba la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Esta declaración advierte que en los planes nacionales de educación de los países miembros se deben incluir a los estudiantes con discapacidad, por lo que su marco de acción puede ser considerado como una guía para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los maestros y profesionales que propician el desarrollo, en la elaboración y puesta en práctica de políticas y



estrategias orientadas a la mejora de la calidad del servicio ofrecido en la educación básica.

La Conferencia de Jomtien fue un hecho resaltante en lo que a diálogo internacional se refiere, pues su tema eje estuvo definido por la Educación en general y por el lugar que ésta ocupa en la política social del desarrollo humano. Los acuerdos de esta conferencia se orientaron al impulso de la enseñanza primaria universal y a acabar con el analfabetismo en los adultos. También se impulsó la propuesta de garantizar una educación básica de mejor calidad y a encontrar los modos de actuación más acertados y económicos con la finalidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los grupos que necesiten ser atendidos.

Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, propuestas por las Naciones Unidas en 1993 (Escribano y Martínez, 2013), se lograron gracias a una serie de reuniones mundiales previas que se iniciaron en 1987 en Estocolmo, para examinar el desarrollo de la ejecución del Programa de Acción Mundial. Aquí se sugirió la necesidad de elaborar una doctrina, que estuviera orientada a reconocer los derechos de las personas con discapacidad, que pudiera regir e indicar las prioridades de acción futuras. Tras varias propuestas, el 20 de diciembre de 1993, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

Otro antecedente importante es el Foro Mundial sobre la Educación celebrado el 28 de abril del 2000 en Dakar, Senegal, el cual adoptó el Marco de Acción de Dakar, Educación para todos, orientado a dar cumplimiento a los



compromisos comunes. Para Casado y Lezcano (2012), este marco reitera el compromiso con lo propuesto en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien y expresa el compromiso de las naciones internacionales en ampliar estrategias para que, en las siguientes generaciones, se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje y que al mismo tiempo se asegure este hecho a futuro. También este foro proporcionó la posibilidad de evaluar los avances y fracasos en los últimos diez años.

La evaluación de la Declaración Mundial sobre de la Educación para Todos en el año 2000 constituyó un gran esfuerzo con el objetivo de realizar un balance de la situación de la educación básica en el mundo. Se consideraron evaluaciones nacionales de los 183 países desde la Conferencia de Jomtien. Los principales resultados de esas evaluaciones se presentaron en informes resumidos por región. Asimismo, se realizaron catorce estudios especiales, encuestas en más de 30 países sobre la calidad del aprendizaje y se elaboró una colección general y una síntesis de estudios monográficos con relación a la participación de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en la educación.

El 13 de diciembre del 2006, se realizó en Nueva York la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Para Escribano y Martínez (2013), ésta es una de las normas internacionales más reciente e importante para las personas con discapacidad y se enfoca en la educación inclusiva. Sobre todo, en el artículo 24 se resaltan algunos asuntos como el acceso a una educación de calidad tanto en la primaria como en la secundaria, eliminar barreras para el aprendizaje, asegurar la capacitación profesional, la capacitación en educación para adultos y la formación permanente, reconocer el



derecho al empleo de sistemas alternativos de comunicación y el derecho a contar con los apoyos necesarios, el asesoramiento y la tutoría que asegure la atención de calidad a las necesidades educativas del estudiante.

Es necesario también considerar la 48ª reunión de la Conferencia internacional de Educación, la que tuvo el enunciado: La educación inclusiva, camino hacia el futuro, celebrada en Ginebra en el año 2008. Entre las conclusiones, aparece el derecho de la educación de toda persona como un derecho elemental y se confirma que el desarrollo humano solo se alcanzará con la garantía de una inclusión educativa de calidad. También consideró básico ampliar el concepto de educación inclusiva, para dar respuesta a las necesidades diversas de todos y cada uno de los estudiantes (Escribano y Martínez, 2013).

2.2.1.2 Establecimiento de políticas inclusivas en el Perú.

En nuestro país, también se ha dado esta paulatina evolución de la segregación y exclusión hacia la inclusión. El MINEDU, desde el año 1971, contempla que la Educación Especial constituye una modalidad del sistema educativo, (MINEDU, 2012). A partir de la década de los 80, se instalan los Centros de Educación Especial (CEE), para atender en los niveles de inicial y primaria, para brindar educación a estudiantes *excepcionales*.

En la década del 90, con la asesoría de la UNESCO, el MINEDU implementó y ejecutó el Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Regular, asegurando por primera vez la incorporación de los estudiantes con discapacidad a los colegios de educación regular.

Con la Ley General de Educación N° 28044, promulgada en julio del 2003, la educación inclusiva promueve una escuela que acoge a todos los estudiantes.



En el año 2006, mediante el D.S. N° 006-2006-ED, se creó la Dirección Nacional de Educación Básica Especial que en el 2008 adquiere el rango de Dirección General (MINEDU, 2012), y con el D.S. 026-2003-ED se declaró la *Década de la Educación Inclusiva* del año 2003 hasta el 2012.

La Dirección General de Educación Básica Especial emitió la R. D. N° 354-2006-ED, que aprueba la Directiva N° 076-2006-VMGP-DINEBE (16-05-06) titulada *Normas complementarias para la Conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial – CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales – SAANE*. De esta forma, la modalidad de Educación Básica Especial se convirtió en el organismo encargado de garantizar una atención inclusiva de calidad para la atender a estudiantes con discapacidad, talento y superdotación, incluidos en el sistema educativo regular. También se encargaría de ofrecer los apoyos complementarios a través de los SAANEE, requeridos en la escolarización de los estudiantes incluidos, en todos los niveles y modalidades y que, por sus necesidades de apoyo educativo específico o discapacidad múltiple, no han sido matriculados en los colegios de educación básica regular.

En la escuela inclusiva se considera una atención individualizada cuando ésta es capaz de identificar las necesidades educativas especiales y se plantea el empleo de un currículo universal, que sea flexible y que se adapte a las necesidades reales del estudiante.

El MINEDU (2102), mediante la R. M. N° 069-2008-ED, aprueba la Directiva N° 01-2008-VMGP-DIGEBE, que considera las *Normas para la matrícula de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las Instituciones Educativas de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo*. Y la



R. V. M. N° 025-2008-ED, aprueba la Directiva N° 069-2008-VMGP-DIGEBE que establece las normas referidas a la planificación, organización, ejecución, monitoreo y evaluación de las actividades de la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva, llevada a cabo en el año 2008.

2.2.2 Fundamentos de la educación inclusiva.

La educación en general reconoce la necesidad de hacer posible que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad orientada a satisfacer las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes. Arnaiz (2003) afirma que este objetivo coincide perfectamente con el que persigue la educación inclusiva, ya que se plantea que la atención a la diversidad que existe en un aula, se respetan las características particulares de los estudiantes y la posibilidad de aprender se incrementa para todos.

La educación inclusiva defiende una educación eficaz para todos por igual dejando de lado las diferencias en el lugar de procedencia, sexo, idioma, religión, color, discapacidad, superdotación, condición social, cultural entre otras. Se trata de establecer las bases para que todo el sistema educativo cambie y pueda atender exitosamente la heterogeneidad de los estudiantes y acabar con la exclusión y desigualdad.

Con la educación inclusiva, las personas con discapacidad que forman parte de la escuela de educación regular tienen derechos idénticos a los de sus compañeros del aula. Todos deben ser acogidos y aceptados, deben sentir que forman parte del grupo y deben ser vistos como un reto para lograr mejoras, para avanzar en la calidad educativa a favor de las personas.



2.2.2.1 De la integración a la inclusión.

En Europa, a partir de 1959 se habla del respeto por el principio de normalización que, según Nirje (citado por Arnaiz, 2003), encuentra un doble sentido: Por un lado, la posibilidad de poner a disposición de las personas con deficiencia mental todos los medios y recursos que hagan de su vida lo más normal posible, y por otro, dar a la sociedad la oportunidad de conocer y respetar las diferencias entre las personas.

En varias ciudades de Europa, hacia el año 1985 aparece el principio de integración, cuya finalidad es lograr en la práctica el principio de normalización. Este principio defiende el derecho al acceso de las personas a una educación acorde a las características personales de cada estudiante, dejando de lado la exclusión y la etiqueta (Arnaiz, 2003).

Para Peñafiel, Torres y Fernández (2014) resulta muy complejo establecer límites exactos entre las diversas orientaciones y enfoques que se han suscitado en la historia de la educación especial, ya que ha sido lenta la transición de una etapa a otra, e incluso hasta el momento conviven unas con otras.

En el año 1978, en el Reino Unido, se emitió el Informe Warnock elaborado por una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock, en el que se analizó la situación de la Educación Especial de aquella época. Con la intención de abandonar las denominaciones empleadas hasta entonces para referirse a los estudiantes con discapacidad, se propuso hacer uso del término *necesidades educativas especiales*, ya que la totalidad presenta necesidades educativas relacionadas a sus características individuales. El empleo de este término recién se hizo común a mediados de la década de los 80, sin embargo, algunos autores señalaron que el empleo de este término es aún discriminatorio.



Tal como refiere Peñafiel, Torres y Fernández (2014), atender las necesidades educativas significa conocer lo que el estudiante necesita aprender, cómo lo va a hacer, en qué momento y qué recursos humanos y materiales son necesarios. A pesar de esto, es una época en que permanecen las etiquetas de *alumno normal* y *alumno de integración*, lo mismo para los centros educativos: los de integración y los que no. Esta integración pretendía adaptar al alumno a la estructura establecida en cada institución y brindarle apoyos especializados.

Recién al finalizar la década de los ochenta aparece el concepto de inclusión. Al respecto, Arnaiz (2003) brinda importantes aportes a la educación inclusiva, diferenciando claramente los conceptos de integración y de inclusión. La integración viene a ser la unión de la educación ordinaria y la educación especial en un proceso dinámico y complejo, en el cual se reúnen estudiantes con o sin necesidades especiales en un contexto en común, con algunas modificaciones en el aula, según sea el caso. La inclusión en cambio se centra en conocer las potencialidades y necesidades de todos los estudiantes del contexto educativo, al respetar la heterogeneidad del grupo, así como a garantizar una planificación educativa que le permita al docente el empleo de una diversidad de instrumentos, actitudes y recursos tanto intrapersonales como interpersonales para beneficio y éxito de todos.

En muchos países la nueva visión de la educación en las instituciones escolares dio lugar a la implementación de políticas más integradoras, sin embargo, la acción educativa no reflejaba la integración ya que el modelo de escuela de ese tiempo no la propició. La integración fracasó porque la escuela no les aseguró a todos los estudiantes de la comunidad una educación que satisfaga sus necesidades individuales. Se plantearon novedades para ofrecer



una educación de mejor calidad a la totalidad de los estudiantes, lo que se tradujo en cambios importantes con relación a la concepción de la escuela, originando nuevas tendencias como escuela *compresiva*, escuelas *eficaces* o escuelas *inclusivas*.

La integración, tal como señala Arnaiz (2003), inicialmente contempló la existencia de aulas cerradas de educación especial dentro de los centros regulares y posteriormente permitió que los estudiantes con alguna discapacidad asistieran al aula regular a tiempo parcial, modalidad que aún no ha sido del todo erradicada. Era necesario que el estudiante tuviera alguna discapacidad media o ligera para formar parte del aula regular. Esto se consideró como una forma discriminatoria de hacer integración, por lo que aparece en Estados Unidos, la *Regular Education Initiative (RIE)*, como una propuesta de la inclusión de los niños con alguna discapacidad en la escuela regular, teniendo como principal exponente hacia el año 1989 a Stainback y Stainback.

La RIE analizó y criticó la ineficacia de la educación especial y propuso que todos los alumnos sin excepción reciban educación escolar eficaz en escuelas regulares dentro de un único sistema. Este movimiento americano se extendió a otras partes del mundo, por lo que a finales de los ochenta y principio de los noventa apareció con fuerza el movimiento de inclusión.

En España, entre 1993 y 1997, destacaron las propuestas de Arnaiz, García Pastor y Ortiz, quienes manifestaron su descontento por los logros en integración (Arnaiz, 2003). Ellos proponen una nueva visión del concepto de necesidades educativas especiales y un análisis de las formas de organizar y de enseñar en los centros educativos como causantes de las dificultades que presentan los estudiantes en el sistema educativo.



La inclusión, como menciona Ainscow (citado por Arnaiz, 2003), se enfoca hacia todos los alumnos, ya que todos tienen una forma distinta de aprender o pueden experimentar dificultades en alguna parte del proceso de aprender. Macarulla y Saiz (2009) afirman que la inclusión es dar respuestas educativas diversas a alumnos diversos, es valorar la heterogeneidad como una oportunidad de afrontar nuevos retos educativos.

2.2.2.2 El sistema educativo y la educación inclusiva.

La Educación inclusiva significa, para León (2012), crear una nueva propuesta que transforme el sistema educativo, la organización y la cultura escolar, el currículo y la formación de los profesionales, y la labor docente, con el fin de que todos estos elementos permitan que las personas con alguna discapacidad ejerzan su derecho a recibir educación en similares condiciones. Solo se puede hablar de calidad en la educación si las instituciones educativas están dispuestas a reorganizar sus comunidades de aprendizaje y garantizar una mejor atención a los estudiantes incluidos.

Las escuelas inclusivas se basan en un modelo en el que éstas se convierten en comunidades en la que todos los agentes que forman parte de ella como el director, los maestros, los estudiantes y los padres de familia, entre otros agentes educativos, se reúnen y toman acuerdos comunes para lograr que todos, sin excepción, participen y aprendan.

Esta escuela que se describe hace referencia a una *escuela como comunidad de aprendizaje*, por lo cual debe ser vista como una *organización que aprende*, compuesta por una dinámica interna de formación y de cambio para resolver problemas y que al mismo tiempo colabore con el entorno que la rodea (León, 2012). Este sentido de comunidad también se vive dentro del aula, en las



interrelaciones entre maestros y profesionales de la institución, en las interacciones con profesionales y especialistas de otras instituciones, es decir, ampliando sus horizontes hacia la comunidad local.

Es en estas escuelas donde la gente incrementa su capacidad de trabajar en una cultura de colaboración, con ideas innovadoras y creativas, en donde se fomenta el desarrollo de valores y se construyen mecanismos para compartirlos en la convivencia con las personas comprometidas con un objetivo común: usar las diferencias como una fortaleza.

2.2.2.3 Planteamiento inclusivo en el aula.

Es una realidad para todos los maestros que los estudiantes que conforman las aulas no tienen el mismo ritmo de aprendizaje ni aprenden de la misma forma. Ante esta realidad, durante muchos años se vienen planteando alternativas para dar solución a la problemática del aula y dejar atrás el modelo tradicional en el que se enseñaba a todos los alumnos como si todos fueran iguales, a pesar de lo evidente que puede ser la diferencia. Por este motivo, se hace necesario dejar de lado los agrupamientos homogéneos, lo que podría dar paso al respeto por las diferencias en el aula.

Peñafiel, Torres y Fernández (2014) hacen referencia a un planteamiento inclusivo en el que el estudiante con discapacidad logra desarrollar al máximo el aspecto académico en un entorno social estimulante, que además le permite mejorar el uso de lenguaje, adquirir las conductas apropiadas y desarrollar habilidades sociales en la convivencia con los compañeros, dentro de una situación real de aprendizaje.

En efecto, si bien los estudiantes que presentan alguna discapacidad intelectual y que se encuentran incluidos en las aulas, no aprenderán



exactamente lo mismo que sus compañeros, sin embargo, al socializar con sus pares tendrán la oportunidad de aprender lo que esté dentro de sus posibilidades. Esta es la razón por la que se asume que tanto la escuela como el aula se convierten en espacios necesarios para que desarrolle su potencial, es decir, se convierten en entornos de aprendizaje, siempre que las personas responsables de dichos entornos estén dispuestas a flexibilizar los procesos y enfocar el trabajo teniendo como referente principal la heterogeneidad.

Las estrategias que se empleen en un aula inclusiva son importantes, pero no puede dejar de analizarse los aspectos contextuales que se producen al interior de un aula, ya que, según León (2012), esta cultura que se instala conjuntamente con un clima favorable depende del compromiso y la responsabilidad que asume el profesor, tanto en la gestión del aula como en la forma en que propicia las relaciones sociales, las normas al hablar y la dinámica que se da en el aula.

2.2.2.4 El profesor del aula inclusiva.

El maestro es el responsable de efectuar las adaptaciones curriculares correspondientes a la heterogeneidad del grupo (Arnaiz, 2003), es decir, no solo atiende al estudiante incluido, sino que es el encargado de ajustar y diversificar el currículo con la finalidad de ponerlo a disposición de todos los integrantes del aula. El maestro diseña y desarrolla el currículo, se preocupa por investigar la situación que se da en el aula y las características de sus alumnos, es más, es capaz de crear el currículo más adecuado para sus estudiantes, lo que significa flexibilizar algunas actividades, realizar adaptaciones pertinentes y evaluar para replantear formas de trabajo más apropiadas para lograr de los objetivos planteados.



Teniendo en cuenta estas consideraciones, Peñafiel, Torres y Fernández (2014), afirman que, si los maestros toman en cuenta los principios pedagógicos, encontrarán en ellos una gran orientación en la preparación, la planificación, la ejecución de las actividades y las adaptaciones curriculares. Para Muntaner (2010), la inclusión no debe entenderse como una propuesta que efectúan los maestros para algunos alumnos en particular, de lo que se trata es de hacerlo para cada uno de los estudiantes del aula, ya que todos deben ser considerados y respetados con sus diferencias individuales.

2.2.3 El currículo en la práctica educativa inclusiva.

El currículo hace referencia a todo lo que se enseña en las escuelas y se consideran en él, todos los aprendizajes que una sociedad señala como esenciales para garantizar el éxito futuro de las personas (León, 2012). Cabe aclarar que no solo se hace referencia a contenidos teóricos, también se toman en cuenta toda la experiencia, las actividades ejecutadas dentro de las aulas y de las escuelas, que han sido consideradas en los diseños curriculares.

Peñafiel, Torres y Fernández (2014) recalcan que el currículo contiene los objetivos que reflejan lo que se pretende que las personas aprendan, los contenidos que especifican los conceptos que se pretende enseñar, las estrategias metodológicas que describen cómo enseñar, las tareas pensadas para que se aprenda, los recursos que detallan los materiales a emplear y la evaluación en la que se valoran los aprendizajes construidos por los estudiantes.

Si bien se asume la existencia de un currículo oficial en cada uno de los niveles educativos, con objetivos claros y con la especificidad necesaria de las áreas a contemplar, la propuesta de un currículo abierto y flexible también es considerado como un elemento básico de atención a la diversidad, ya que brinda



a las instituciones educativas la posibilidad de ajustar la propuesta curricular de acuerdo al contexto en el que se encuentren y a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes (Arnaiz, 2003).

En este sentido, la planificación educativa en las aulas debe partir de las diferencias que existen entre los estudiantes. De los maestros depende crear y poner a disposición de las personas que aprenden, entornos ricos de aprendizaje similares para todos. Por ello, como señala Peñafiel, Torres y Fernández (2014), es imprescindible considerar las necesidades reales de cada estudiante y tomar en cuenta los principios pedagógicos que guíen el trabajo desde una óptica inclusiva, que a la vez permitan tener en cuenta al detalle todos los elementos para crear un clima favorable en el aula. Los maestros están llamados a proporcionar oportunidades para favorecer que los estudiantes adquieran las destrezas, actitudes y valores esenciales en la vida.

Por ello, es necesario dejar de lado aquel currículo rígido, con objetivos únicos y similares para el grupo, con métodos y tareas iguales para todos. El currículo que plantea la educación inclusiva respeta y responde a las capacidades, necesidades e intereses de los estudiantes.

La escuela inclusiva necesita considerar adaptaciones a partir de un currículo que se caracterice por ser flexible, afirmación que respalda León (2012), quien además señala que en este currículo debe cobrar fortaleza lo heterogéneo frente a lo homogéneo. Lamentablemente, en muchos países, aún se piensa que todos deben aprender lo mismo, en el mismo tiempo y empleando la misma metodología, lo cual es un gran error, ya que todos los estudiantes son diferentes y tienen necesidades, motivaciones e intereses distintos.



No hace falta crear principios pedagógicos propios de la inclusión educativa, se trata más bien de extenderlos y hacerlos válidos y reales en la práctica escolar, lo cual no solo será de beneficio de los alumnos incluidos, sino que al mismo tiempo beneficia a los compañeros del aula y a los maestros, facilitando el abordaje a todo el grupo y haciendo posible el respeto por el derecho a la educación de todas las personas sin distinción.

2.2.3.1 La organización de los contenidos curriculares.

Los contenidos de aprendizaje hacen referencia a lo que los estudiantes deberían saber y comprender durante todo el proceso de aprendizaje. Peñafiel, Torres y Fernández (2014), resaltan que una decisión clave en el proceso de enseñanza es que los maestros determinen lo que sus estudiantes tienen que aprender. Un maestro planteará los contenidos que son básicos y que son fundamentales para el aprendizaje de sus alumnos y estos aprendizajes podrán ser más extensos o profundos de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

Para que todos los alumnos tengan acceso al currículo, es necesario que el docente efectúe algunas modificaciones posibles gracias a su condición de flexible. Esto significa que el docente decide si un contenido es muy extenso o si hace falta recortar la información, si el grado de dificultad es muy alto o es necesario presentarlo de una manera más sencilla, para lo cual es indispensable también, tener claro el grado de abstracción para aprender un concepto o el grado de complejidad del proceso al que será expuesto cada uno de los estudiantes.

Para poder efectuar la adaptación de los contenidos, Muntaner (2010) señala que éstos deben ser previamente seleccionados por los docentes, priorizados, secuenciados, organizados, sistematizados y planificados, puesto



que existe la posibilidad de cometer errores al tratar de abarcar demasiados contenidos para cumplir con la exigencia en algunas instituciones, lo cual limita la posibilidad de profundizar en cada uno de los contenidos, lo que conllevaría a que se desarrollen muchos, pero en forma superficial.

Asimismo, un exceso en reducir los contenidos de forma exagerada puede llevar a perder de vista el desarrollo de las habilidades superiores del pensamiento crítico, en los alumnos con mayores capacidades. El aprendizaje de conceptos y procesos se aprenden en la interacción con otras personas y en el contexto real, a través de adaptaciones que favorezcan las posibilidades de aprendizaje en situaciones naturales de convivencia.

Para atender las diferencias en los estilos de aprendizaje y en los conocimientos previos de los estudiantes, Gallego y Rodríguez (2012) afirman que las adaptaciones en la organización de contenidos y objetivos es la mejor medida. También hacen referencia a la necesidad de tener precisión en el intento de dar prioridad a algunos aspectos, variar la forma en que se presenta una secuencia, al aumentar o reducir parcialmente algunos objetivos y contenidos, sin llegar a un alejamiento significativo del currículo que le corresponda al grupo de estudiantes.

Es recomendable que el maestro del aula efectúe la secuencia de los objetivos y contenidos del menor al mayor grado de dificultad y tal como refiere Muntaner (2010), descomponiendo las tareas en mayor cantidad de pasos o simplificándolos, adaptando así el proceso a sus reales posibilidades.

2.2.3.2 Estrategias metodológicas inclusivas.

Las estrategias metodológicas que el maestro decida emplear en el aula serán determinantes para favorecer el desarrollo de la práctica inclusiva. En este



sentido, el empleo de diversas estrategias curriculares permite planificar una serie de tareas y actividades en la que todos los alumnos por igual tienen posibilidades de participar y tener éxito.

También para Peñafiel, Torres y Fernández (2014), es preciso considerar ciertas adaptaciones más precisas de acuerdo a la información obtenida en el informe psicopedagógico del estudiante, y en primera instancia estará la consideración de las adaptaciones curriculares individuales (ACI), es decir la atención individualizada como respuesta a las diferencias halladas en el componente curricular con respecto al grupo, lo cual exige modificaciones que se ajusten a las necesidades de cada estudiante, con relación a sus características individuales, al desarrollo personal y social, a la historia educativa, a la competencia curricular, al estilo de aprendizaje y a la necesidad específica de apoyo educativo.

Si bien es cierto que no existe una metodología *ideal* o *mejor* que otra, como lo proponen Gallego y Rodríguez (2012), se pueden identificar algunas que son más adecuadas o se ajustan mejor a las necesidades reales de cada alumno en particular. También es importante considerar el respeto a la autonomía del docente para elegir las estrategias metodológicas más adecuadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. El maestro está llamado a proponer el método para alcanzar el logro de los objetivos de aprendizaje del grupo, pero también de los estudiantes en particular y dejar de lado aquellos objetivos que no garanticen la participación en la clase de todos los estudiantes.

La metodología empleada debe responder a las características propias del grupo y ajustarse a la forma de pensar y actuar de los estudiantes con y sin discapacidad. Muntaner (2010) recomienda dar pautas de atención, estrategias



y formas de actuar específicas y concretas para los casos de los incluidos, en lugar de dar instrucciones generales imprecisas, lo que implica el empleo de técnicas instructivas en el momento en que se produce el contacto del estudiante con el material seleccionado para una experiencia directa.

También es conveniente proporcionar ayuda directa y demostraciones o modelado para los estudiantes con necesidades educativas especiales, en lugar de ofrecer extensas explicaciones. Es conveniente que la flexibilidad acompañe al maestro durante el desarrollo de las actividades, ya que ésta le permitirá ir adaptando la metodología de acuerdo a las características de cada uno, respetando su progreso personal y tener la disposición de efectuar modificaciones y rectificaciones si los resultados no son los esperados.

Para Peñafiel, Torres y Fernández (2014), el maestro está llamado a enfocar su trabajo a favor de la inclusión, optando por diversas estrategias:

Estrategia 1. Grupos de aprendizaje cooperativo. Es una buena alternativa para que todos los alumnos logren formar parte en el desarrollo de habilidades planificadas para el aula. Con esta estrategia se pueden planificar el desarrollo de las áreas académicas, pero asimismo favorece la participación y la interacción del alumno incluido con sus compañeros del aula, asumiendo tareas y responsabilidades en el grupo que lo acoge y se desenvuelve, dentro de una cultura de colaboración entre los miembros del aula, asumiendo retos y responsabilidades.

Lo recomendable es trabajar en grupos de cinco miembros como máximo, que hayan sido seleccionados adrede para garantizar la heterogeneidad del grupo, lo que les permitirá realizar tareas que el maestro encarga y se tiene la seguridad de maximizar el aprendizaje de todos con la



supervisión y guía del maestro, en calidad de profesional responsable de construir los conocimientos que adquieren todos los estudiantes sin excepción.

El aprendizaje cooperativo también favorece las relaciones positivas entre los miembros del grupo en base a las interacciones que se promueven entre los compañeros, aprendiendo unos de otros, del maestro y del entorno que los acoge.

La posibilidad de la experiencia en la interacción permite a los estudiantes enfrentarse a los conflictos sociocognitivos y aprender a resolverlos en un ambiente en que prima la diversidad de la actuación y de la opinión, y tanto los estudiantes inclusivos y sus respectivos compañeros, gozarán de los mismos derechos y aprenderán, en la convivencia, a ejercer sus deberes.

En efecto, el alumno incluido debe ser parte del grupo sin hacer diferencia alguna. Se trata de un miembro más de la clase, que no demanda muchas exigencias ni privilegio alguno. Es cierto que es importante para ellos el desarrollo del trabajo individual, pero también lo es propiciar el trabajo en distintos tipos de agrupamientos.

Al respecto, Muntaner (2010) enfoca la atención del docente en la importancia de variar la distribución de la clase y el orden de las mesas, con la finalidad de hacer la propuesta de trabajo en grupos pequeños, en donde todos tengan la oportunidad de hacer cosas en común, emplear los mismos libros, que compartan el ambiente del aula y además cada una de las actividades propuestas por el maestro. También se propone que el grupo conozca quién necesita más ayuda, apoyo y ánimo para poder concluir la tarea asignada.

El compromiso individual es la clave para lograr que todos los miembros del aula pertenezcan a ella. Johnson, D. y Johnson, R. (citado por Muntaner,



2010), afirman que los alumnos con discapacidad requieren tener acceso y compartir experiencias con sus compañeros de aula, quienes están permanentemente estimulados y comprometidos a realizar las tareas académicas y también pueden ser buenos modelos ya que regularmente muestran un comportamiento adecuado. Además, si los alumnos con discapacidad son aceptados y son considerados como amigos, la inclusión ejercerá una influencia positiva tanto en los alumnos incluidos como en los estudiantes del aula.

Para Sampaio, Bortolini, Wolf y Muñoz (2014), el estudiante incluido no encontrará inconvenientes en participar de las actividades del aula si la institución toma como valor fundamental el trabajo cooperativo, donde el objetivo tradicional de tener un aula de organización estática, debiera cambiar de orientación, y en lugar de intentar que todos hagan a la vez la misma tarea, dirigir las estrategias en la búsqueda del desarrollo de la potencialidad de los estudiantes, respetando su individualidad y desarrollando competencias que les permitan participar activamente de la sociedad.

Estrategia 2. Los centros de interés. A través de esta estrategia, los maestros organizan los contenidos curriculares de acuerdo a los intereses y a la edad de los estudiantes. Para tal efecto, propicia la motivación de los estudiantes mediante la oferta de estímulos adecuados para que tengan oportunidad de observar y experimentar, asociar sucesos, experiencias, recursos e informaciones actuales y del pasado (León, 2012). Para este fin, se recomienda la formación de grupos heterogéneos pequeños.

En un grupo heterogéneo, sólo algunos estudiantes están en condiciones de asumir responsabilidades en forma autónoma y por esta razón, esta



estrategia puede ser de gran utilidad para lograr la participación de los estudiantes incluidos, ya que los maestros van coleccionando material confeccionado con un objetivo específico, a partir de los cuales los estudiantes pueden desarrollar actividades con esta diversidad de recursos para cumplir con una tarea de acuerdo los diversos ritmos de desempeño. Peñafiel, Torres y Fernández (2014) proponen esta estrategia para apoyar al estudiante incluido en forma individual, mientras que sus compañeros avanzan en otras tareas. Será conveniente, en este caso, tener en cuenta algunas consideraciones como la designación de un espacio en el aula, pues los centros de interés deben ser ubicados separados unos de otros para no confundir el material y deben tener designado un lugar específico como una alfombra, una mesa o un estante, entre otros. Para facilitar la ubicación de los materiales, conviene etiquetarlos con colores o imágenes, de acuerdo al uso que se dará en cada tarea. Las reglas para su uso deben estar claras, tanto para los turnos en el empleo como en las pautas de respeto a los compañeros y a los turnos para su uso.

Estrategia 3. Resolución de problemas. Es una estrategia útil para involucrar a los alumnos en la construcción de sus aprendizajes, proporcionándoles un problema sin resolver que se convierte en un reto para ellos. Es conveniente que el problema propuesto tenga relación con una situación real y que haya posibilidad de varias soluciones. Es una tarea en la que los alumnos investigan alternativas, estudian y analizan diversas maneras de aplicar los contenidos aprendidos.

Estrategia 4. Contrato didáctico. Según León (2012), el contrato pedagógico o pacto es una estrategia que requiere negociar un acuerdo entre



dos partes para lograr un objetivo, que puede ser cognitivo, metodológico o de comportamiento.

Los contratos son de mayor utilidad en el caso de estudiantes que se resisten a asistir a la escuela, presentan problemas de aprendizaje o son conflictivos con su entorno. Un contrato claro le otorga la posibilidad de expresar con libertad sus opiniones y a la vez ser consciente de su realidad.

En la redacción de un contrato, se debe considerar que se trata de un documento aceptado por ambas partes y que entre ellos se da un negocio de los elementos considerados que requiere un seguimiento. Los contratos, según León (2012), pueden ser de dos tipos: a) Según las personas implicadas, los contratos pueden ser individuales o grupales, b) Según la temática, los contratos se pueden dar para la resolución de diversos conflictos o para las negociaciones relacionadas con los aprendizajes.

Para Peñafiel, Torres y Fernández (2014), los contratos son acuerdos entre el profesor y el estudiante sobre las tareas que le son encargadas a este último, que le exigen un nivel de desarrollo que se espera que alcance y el grado de compromiso que ha decidido adquirir. A través del empleo de esta estrategia se puede propiciar que el estudiante procure ser responsable de su aprendizaje, aprender a manejar los tiempos y resolver la tarea tal como se comprometió.

Al momento de diseñar un contrato, tal como lo señala Tomilson (citado en Peñafiel, Torres y Fernández, 2014), es necesario considerar que el maestro es el responsable de tener claridad sobre lo que aprenderán sus alumnos y también se deben asegurar que efectivamente lo hayan logrado. Además, los docentes deben permitir que los alumnos asuman la responsabilidad de su aprendizaje y especificar los requisitos de trabajo a tener en cuenta en el



desarrollo de la tarea como tiempo, comportamiento, ejecución de la tarea en qué se compromete a realizar en el aula y en qué se compromete a realizar en casa. El maestro debe establecer las habilidades y competencias que se pondrán en práctica, así como plantear criterios de desempeño para evaluar la calidad del trabajo concluido.

Estrategia 5. Las tareas. A través de esta estrategia, los estudiantes interactúan con la información recibida y aplican conocimientos o construyen otros nuevos en base a los conocimientos previos que poseen. No todos los estudiantes están en la capacidad de realizar las mismas tareas. Se necesita considerar variación en la dificultad, en la extensión y en la indicación. Depende de la característica del grupo para ofrecer tareas que se ajusten a sus características reales, ofreciendo la posibilidad a todos y a cada uno de participar activamente en el desarrollo de sus capacidades.

El maestro se encuentra capacitado para adaptar las tareas y dirigir la atención de los estudiantes hacia aspectos realmente relevantes para su aprendizaje tanto para la adquisición de conocimientos y habilidades como para su desarrollo personal. En algunos casos, la modificación necesaria de la tarea puede estar señalada en la adaptación curricular individual (ACI).

Peñañiel, Torres y Fernández (2014) refieren que las tareas pueden considerar tres niveles de ajuste: a) Adecuación de la tarea para realizar tareas comunes al igual que los compañeros; b) Selección de algunos elementos o realización de una parte de la tarea, y c) Determinación de tareas específicas diseñadas para uno o varios alumnos incluidos y que tengan relación con la tarea encomendada para el aula. La posibilidad de diseñar tareas y adecuarlas para un grupo diferenciado de estudiantes permite la propuesta de un tema en general



con tareas diferenciadas como preguntar, definir, analizar, conceptuar, identificar, dibujar, indicar, buscar, señalar, explicar, entre otras.

Estrategia 6. La enseñanza colaborativa. Permite atender las necesidades particulares de los estudiantes, y tal como señala Cardona (2008), se presenta como una realidad en la que se hace necesaria la creación de grupos de apoyo, desarrollando formas ingeniosas de trabajo donde lo más valioso resulta ser la colaboración.

Una de las estrategias más reconocidas es la co-enseñanza, lo cual significa que dos maestros son responsables de guiar el trabajo de aula, pudiendo tratarse de un maestro tutor y de otro especializado que será el de apoyo. También León (2012) propone la tutoría entre iguales como una alternativa viable en la que existe un compañero tutor y otro tutorado, siendo este último el estudiante incluido.

Según Cook y Friend (citado en Cardona, 2008), la responsabilidad de guiar el aula es compartida. En este sentido, se pueden contemplar cuatro modelos, entre los que señala a la enseñanza interactiva (dos profesores se dirigen a un mismo grupo alternando su participación a manera de diálogo), la enseñanza por secciones (se organiza a los estudiantes en grupos rotativos para ser atendidos por ambos profesores), la enseñanza simultánea o paralela (se divide la clase en dos grupos y cada profesor se encarga de la explicación del mismo o de distinto tema simultáneamente), y por último, la enseñanza alternativa (el aula se divide en dos grupos: el grupo más reducido está compuesto por un promedio de seis estudiantes que necesitan un apoyo más específico. Se intercambian roles entre los maestros para dinamizar la actividad en el aula).



Dentro de las estrategias metodológicas del aula inclusiva también pueden considerarse algunas técnicas didácticas que sirven para captar la atención de los estudiantes (Peñañiel, Torres y Fernández, 2014) o pueden ser empleadas al iniciar la sesión de clase, para motivar a todo el grupo del aula, bloqueando los elementos distractores y provocando la activación de los conocimientos previos de todos los estudiantes en la clase sin excluir a nadie.

Por otro lado, es imprescindible el desarrollo de técnicas didácticas como actividades destinadas a ocupar el tiempo libre del que dispone el estudiante incluido cuando termina la tarea antes que sus compañeros. No se trata de buscar pasar el tiempo, se debe asegurar que la finalidad del quehacer sea didáctica. Asimismo, son de utilidad cuando el maestro necesita dedicar tiempo exclusivo a los grupos de trabajo y los demás compañeros han concluido con el trabajo encomendado. La forma en que el maestro emplee estas actividades permite la acogida del grupo y evita que algunos perciban que trabajan más que otros.

2.2.3.3 Recursos didácticos en la práctica inclusiva.

El material empleado en el aula inclusiva debe ser variado para que se dé la mayor cantidad y variedad de experiencias que conlleven al desarrollo del mayor número de capacidades.

Muntaner (2010) propone generar situaciones de trabajo con el empleo de objetos reales para que tanto los estudiantes del aula como los incluidos puedan obtener información empleando diversas vías, diferentes al empleo de un texto escrito, así como permitir la aplicación de lo aprendido y, en la práctica, efectuar repeticiones para afianzar los nuevos conocimientos.



Si el maestro dispone de una variedad de recursos didácticos, de acuerdo a cada ocasión, podrá emplear el más idóneo y motivador. E incluso, a través del uso diverso que le dé, estará en condiciones de efectuar algunas adaptaciones según el requerimiento de los estudiantes, aprovechando todos los recursos que ponga a disposición la institución.

No existe un elemento más importante que otro dentro del currículo, por lo cual los materiales y recursos empleados son considerados como otro aspecto importante y constituye la herramienta necesaria para acceder a los contenidos de la planificación curricular, a partir de los cuales los estudiantes serán capaces de adquirir ciertas habilidades específicas de acuerdo a lo señalado en los objetivos de aprendizaje (Peñafiel, Torres y Fernández, 2014).

Esto implica considerar libros, cintas, videos, música, mapas, esquemas, dibujos, textos, revistas, películas, periódicos, objetos, así como todo lo que ofrece la tecnología y el internet como páginas web, simulaciones, recursos multimedia, manuales digitales y presentaciones en Power Point, entre otros. Cabe resaltar que no todos los alumnos tienen acceso a todos los materiales, por lo cual es imprescindible aproximar al estudiante a aquellos que les facilite el acceso a los contenidos, es decir superar las barreras de acceso.

A esto se refiere Peñafiel, Torres y Fernández (2014) cuando señala tres formas de adaptar o presentar los recursos y materiales al estudiante. En primer lugar, como dichos autores señalan, señala la necesidad de brindar apoyo de manera directa, donde el adulto le presenta los materiales, los va adecuando de acuerdo a la necesidad, realizando ajustes durante su empleo, anticiparle información para que pueda comprender las consignas dadas al grupo o repetirle las indicaciones en caso hiciera falta.



En segundo lugar, propone la simplificación o complementación de materiales, ya sea reduciendo los existentes o combinando con otros alternativos. En tercer lugar, proporcionarle al estudiante la posibilidad de desarrollar algunas estrategias en el empleo de los materiales que le permitan ser autónomos e independientes, al participar del proceso de aprendizaje de forma natural, brindándole un apoyo específico, como podría tratarse del empleo de la lectura colaborativa y resolver dudas entre los compañeros. También puede incluirse la resolución de problemas como una propuesta de orientación con los pasos a seguir para asegurar el éxito y encontrar la solución.

2.2.3.4 Evaluación en el aula inclusiva.

La posibilidad de brindar atención a un aula diversa supone la necesidad de pensar en un aula heterogénea, donde se hace imprescindible pensar en nuevas formas de evaluar la comprensión, la construcción, la apropiación y la utilización de los conocimientos, así como de hallar nuevas modalidades de valorar resultados, considerando que se ajusten a los requerimientos del sistema educativo vigente, tal como lo señala Anijovich (2014). Para esta autora, la puesta en práctica de las evaluaciones debe tener como finalidad integrar los diversos desempeños y articulaciones con la propuesta de una evaluación que permita a los estudiantes aprender y progresar y al mismo tiempo que, permita el recojo de información acerca de sus desempeños.

La forma tradicional de evaluación en educación especial estuvo durante muchos años orientada a una evaluación médica (Arnaiz, 2003), con el objetivo principal de determinar las disfunciones de los procesos internos de la persona, centrándose en las deficiencias y en la clasificación de ellos con una categoría diagnóstica.



En la actualidad, el enfoque inclusivo no descarta la importancia de este tipo de evaluación, por el contrario, León (2012) reconoce su utilidad para efectuar la primera evaluación de la persona, tanto a nivel administrativo como educativo.

Durante varios años se ha aplicado en las aulas de educación básica regular la evaluación psicopedagógica, lo que ha permitido extender su utilidad al aula inclusiva, a la cual León (2012) también llama evaluación inclusiva. Este tipo de evaluación inicial ofrece al maestro información de cómo planificar el aprendizaje de los estudiantes, proporciona datos específicos para facilitar el aprendizaje, con la finalidad de garantizar la participación del estudiante en las actividades del aula, al brindar información de las potencialidades y de los progresos en las diferentes áreas curriculares y al mismo tiempo ofreciendo datos del desarrollo social, afectivo y del comportamiento, ya que el análisis de todos estos datos permiten al maestro tutor y al equipo de trabajo responsable, la identificación de las barreras para el aprendizaje y evitar que se conviertan en un obstáculo para obtener resultados satisfactorios.

Los cambios en la forma de evaluar suponen una valoración o evaluación de las necesidades educativas especiales. En la actualidad se hace referencia a una evaluación psicopedagógica que sirve como punto de partida para atender las diferencias individuales de los estudiantes, para ajustar el proceso didáctico, garantizando un proceso de mejora, tener claridad sobre la forma de iniciar el acto didáctico.

Esta evaluación inicial proporcionará los datos para brindar los apoyos necesarios para el estudiante incluido y para los compañeros de la clase. Los apoyos pueden provenir de la misma institución o de otra institución, acompañan



al maestro, dan orientación para el seguimiento y en la evaluación final, se podrá determinar cuánto se logró, permitiendo obtener la información necesaria para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación psicopedagógica está orientada a identificar y analizar qué origina la dificultad en el aprendizaje del estudiante incluido, determinar cuál es el problema, conocer el punto de partida y valorar los conocimientos y habilidades que ya ha adquirido, según lo señalado por León (2012).

La importancia de la evaluación psicopedagógica también es señalada por Peñafiel, Torres y Fernández (2014), quienes afirman que se trata de un proceso de recoger datos, analiza y valora información del estudiante y de otros aspectos importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, señala que esta evaluación en el aula inclusiva tiene dos finalidades: en primer lugar, identificar las necesidades específicas de apoyo del estudiante incluido o de otros compañeros que pudieran presentar dificultades en su desempeño personal o académico, y en segundo lugar, tomar decisiones y llevarlas a la práctica para lograr el desarrollo integral del estudiante incluido, es decir la adquisición de competencias básicas acompañadas por el desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

Los datos obtenidos en esta evaluación psicopedagógica para dar inicio a la atención del estudiante en el aula inclusiva deben complementarse con más información del alumno, sus intereses, preferencias y temores. También hace falta analizar el contexto social, cultural, económico y familiar, así como el contexto de la institución y del aula, datos que pueden ser ofrecidos por los maestros, maestros de apoyo, especialistas, y padres de familia, así como por el propio estudiante.



Con la finalidad de hacer posible la participación activa del estudiante incluido, es imprescindible considerar el conocimiento de la situación general del estudiante, es decir contemplar la participación de otros profesionales y complementar con todo tipo de información referente a diversos aspectos personales como son el desarrollo biológico, intelectual, motor, lingüístico y emocional.

La aplicación de algunas pruebas puede proporcionar resultados que, sin ser determinantes, aportan información referencial consistente y sustentada para tomar decisiones oportunas con el fin de garantizar la participación activa del estudiante incluido en todas las actividades del aula.

En este sentido, hablar de una verdadera evaluación curricular, significa involucrar todos los elementos fundamentales considerados en el proceso de aprendizaje que, en el aula inclusiva, tiene como objetivo obtener la mayor cantidad de información del estudiante, enfocándose hacia la variación de técnicas e instrumentos en los que se basa la evaluación. Se debe considerar el empleo de cuadernos de observación, listas de control, guías de reflexión, diario de clases, anecdotario, grabaciones, portafolios, entre otros, tal como refiere León (2012). Esta evaluación se propone como una acción conjunta en la cual intervienen todas las personas que trabajan con el estudiante, entre los que están el profesor tutor, el profesor de apoyo y las personas que ofrecen algún apoyo externo.

Peñañiel, Torres y Fernández (2014) niegan la existencia de una herramienta o instrumento de evaluación inclusivo, más bien refieren que su uso depende de cada caso en particular. También afirman que existe la necesidad de plantear nuevas alternativas de evaluación para facilitar el proceso de



aprendizaje en los alumnos, sin excluir ni juzgar la forma tradicional como exámenes, pruebas y test.

Por ello, se resalta la evaluación como una forma de valorar los aprendizajes, subrayando las capacidades del estudiante y no sus limitaciones, es más, se contempla la descripción al detalle del comportamiento y de los conocimientos curriculares, datos que permiten establecer el grado de competencia curricular y ofrecer una respuesta educativa que se ajuste al contexto real del estudiante. Esta valoración es dinámica, ya que responde a una constante revisión del proceso para identificar los puntos que han de reforzar, adecuar, modificar, ampliar o eliminar.

La evaluación inclusiva es, para León (2012), el establecimiento de un currículo coherente y consciente que asegure información adecuada y pertinente, con la finalidad de tomar decisiones en la adecuación de los contenidos, metodología y recursos didácticos, es decir, para realizar modificaciones necesarias en la evaluación, así como tener la posibilidad de hallar una mutua interacción entre evaluación y aprendizaje.

Este cambio de concepción de la evaluación permite percibir que el problema no es intrínseco al estudiante, sino que está en función de su interacción con el entorno de aprendizaje, por este motivo, se ve la necesidad de una evaluación contextualizada, en la que participe, en forma colaborativa, el grupo de profesionales responsables de la inclusión del estudiante.

También es necesario considerar otros elementos relevantes que son contemplados en los ajustes curriculares como: las características del aula, los maestros, el ambiente, los compañeros del aula, el proceso de enseñanza aprendizaje, el proyecto educativo de la institución, los elementos del currículo,



el proyecto curricular del centro y del aula, las interacciones entre los maestros, padres de familia y el medio social en el que se desenvuelve el estudiante.

Evaluar en educación inclusiva significa la modificación de los instrumentos de que se dispone, siendo indispensable la modificación o la introducción de nuevas técnicas de evaluación que se adapten mejor a las posibilidades reales de los estudiantes. Se deben considerar, por ejemplo, pruebas orales y escritas personalizadas. También se habla de personalización si se piensa en una adaptación para cada estudiante, teniendo como referencia la potencialidad de cada uno.

Gallego y Rodríguez (2012) hacen referencia a la evaluación criterial, la cual además es procesual porque ya no son tan importantes solo los resultados sino también las dificultades encontradas en el proceso y que se convierten en el punto de partida de una propuesta de estrategias de mejora para avanzar hacia la evaluación formativa, es decir, encontrar las dificultades y apoyar al estudiante a superarlas. Tomar en consideración estos rasgos significa atender a la diversidad ya que, mediante éstos, el maestro adapta criterios comunes de la evaluación, así como el aumento o eliminación de algunos criterios que forman parte de las unidades de aprendizaje y de los planes del aula.

Una evaluación inadecuada en el proceso de inclusión puede convertirse en una barrera para el aprendizaje, por el contrario, si el proceso de aprendizaje se da en una cultura en la que la dinámica de la acción educativa es de naturaleza inclusiva, no es difícil plantear una evaluación que respete el principio de integración (Peñafiel, Torres y Fernández, 2014).



2.2.4 Instituciones inclusivas en la ciudad de Lima.

El establecimiento de normas y políticas educativas ha logrado que se amplíe el número de instituciones educativas particulares de educación básica que han abierto sus puertas a la inclusión y están dispuestas a efectuar cambios desde el interior de la institución para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual que en ellas se matriculen.

Entre estas instituciones educativas se consideran a las instituciones católicas y a las instituciones laicas, cuyas características se presentan a continuación.

2.2.4.1 Instituciones educativas católicas.

Las escuelas católicas son la manifestación más notable de la presencia de la iglesia en el sistema educativo (Wojtyla, 1983), cuyos objetivos principales están orientados, al igual que en las demás escuelas hacia el aspecto cultural y la formación humana.

Para Peresson (1998), la educación asume el compromiso de garantizar un ambiente donde se vivencie la interacción entre todos los miembros de la comunidad y se perciba la presencia del espíritu evangélico en acciones de libertad y caridad hacia el prójimo. El sacramento del bautizo en la iglesia católica asegura que estas nuevas criaturas aporten a la cultura el mensaje de salvación construido a través de la fe y los aprendizajes construidos por el estudiante, de sus experiencias e interacciones con el hombre, en la comunidad y en la vida en general. Es por esta razón que la escuela católica se orienta hacia el progreso actual y plantea que la educación es la mejor alternativa para lograr el bien de



todos los ciudadanos ya que los prepara para difundir el mensaje del Reino de Dios con una vida que sea ejemplar y apostólica.

La Federación Española de Religiosos de Enseñanza (2008), considera en su publicación la Declaración sobre la educación cristiana *Gravissimum Educationis*, divulgada por el Papa Pablo VI en 1965, la cual también es mencionada por Valle (2000). En esta declaración se señala que, desde aquella época, la escuela católica se presenta como el camino a seguir para dar cumplimiento a la misión del Pueblo de Dios y un aprendizaje dialógico entre la iglesia y la sociedad.

En este documento, también se afirma que depende de los maestros que la escuela católica pueda logre alcanzar los propósitos previstos, por lo que los convoca a agotar esfuerzos con gran esmero para conseguir el desarrollo de la ciencia y el acercamiento a la religión, así como procurar prepararse debidamente en el arte de educar conforme a los cambios de cada tiempo (Federación Española de Religiosos de Enseñanza, 2008).

En este escrito se explica que la estrecha unión entre maestros se da por la caridad y luego ésta extiende hacia los estudiantes, lo que les permite llenar su vida de un espíritu apostólico con un testimonio de fe en Cristo. En *Gravissimum Educationis* (Federación Española de Religiosos de Enseñanza, 2008), una de las declaraciones del Concilio Vaticano II que se refiere a la educación cristiana, se reafirma que es responsabilidad de estos maestros vivir un verdadero apostolado, que se refleje en el servicio que ofrecen a la comunidad educativa y a la comunidad en general. Recomienda a los padres de familia de los cristianos a confiar a sus hijos en escuelas católicas, de participar



activamente para que éstas se sostengan en el tiempo y colaborar con ellas para el bien de sus propios hijos.

Para Otero (2011), la *colaboración compartida* consiste en llevar a la práctica un proyecto educativo común, de esta forma, la colaboración se convierte en un deber de conciencia, de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, cada uno de los cuales lo lleva a cabo según las funciones otorgadas. Esa participación, vivida con un espíritu evangélico es, por naturaleza, un testimonio de vida ofrecido a Cristo, que al irradiarse se convierte en signo de enriquecimiento para la persona que lo vive, para la comunidad y para todos en general.

La concreción del proyecto educativo católico depende de la calidad humana, educativa y cristiana del maestro de la escuela católica. La apertura a las propuestas educativas, la actitud de servicio a la institución y a sus estudiantes, la entrega personal y desprenderse de sí mismo, en búsqueda del crecimiento del estudiante para alegría de Dios, el espíritu de solidaridad con todos, la misma integridad en su vida moral, hacen de este maestro una auténtica imagen del modelo de persona que precisa la escuela católica (Valle, 2000).

2.2.4.2 Instituciones educativas laicas.

Es importante conocer que laico es un término que nace de un vocablo latino, y que se emplea para hacer referencia a lo que está fuera de las órdenes del clero. De todas formas, como señala Ferrer (2004), se emplea este término cuando se aluden temas contradictorios, pues se usa para mencionar a un cristiano que no pertenece al clero y que practica una vida creyente, así como para hacer referencia a una institución que no corresponde a un organismo religioso y que, por esta razón no cuenta con un credo.



La palabra laico se emplea también como sustantivo, para hacer mención a un cristiano que cumple con una misión religiosa, incluso sin estar dentro del ámbito del clero. Se incluye este término al hacer referencia a personas que forman parte de la iglesia y aunque no han recibido el sacramento de la orden sacerdotal, han recibido el bautismo. En lo que respecta a su significado como adjetivo, se emplea al intentar señalar todo lo que no corresponda a una organización religiosa.

Klaiber (2016), se refiere a laicismo como un movimiento político que representa a todas las organizaciones sociales que hayan establecido independencia con relación a las órdenes religiosas. La historia de muchos países sugirió la necesidad de separar a las instituciones estatales de las que pertenecían a la iglesia, esa ahí donde nace el término de estado laico.

Para los defensores del laicismo, el orden social no requiere de un mandato de vida con normas morales que se relacionen a la religión, no los desaprueban, pero afirman que es posible que éste se mantenga, independientemente de la libertad de opinión y conciencia.

Las organizaciones laicas promueven una educación que subraya la igualdad y en el respeto. Este logro se obtiene cuando los estudiantes no son adoctrinados por régimen alguno y prevalece su derecho a elegir un aprendizaje en libertad (Valle, 2000).

Al analizar la propuesta pedagógica de estas instituciones, se aprecia la concepción de una escuela que asegura un ámbito donde los estudiantes socializan pero que al mismo tiempo influye con firmeza en la formación del carácter de cada persona como miembro activo de la comunidad. Al interior de



estas instituciones se establece como un aspecto fundamental la construcción de la autonomía moral y la búsqueda del saber a través del análisis crítico.

Para construir esta autonomía moral, es básico que la educación le asegure al estudiante la puesta en práctica de valores morales que le permitan aprender a respetar al prójimo, que se mantenga en la búsqueda de la justicia y que sea capaz de regular su conducta en todos los ámbitos de la vida.

Hablar de educación para los laicos significa garantizar una educación personalizada, en la que se respete a cada estudiante como persona individual y que su participación y opinión sea importante para todo el grupo. Es una comunidad educativa que orienta su actividad al respeto de la individualidad para conseguir el bienestar común.

El bienestar que busca este tipo de educación abarca también el aspecto intelectual, propiciando el desarrollo de capacidades que le permitan al estudiante ser libre, creativo y comprender el mundo (Ferrer, 2004). Esta capacidad que desarrolla el pensamiento le permite explorar nuevos aprendizajes y desarrollar hábitos en los estudios que activan permanentemente su actuar.

La exigencia para el estudiante no solo es académica, también es imprescindible una construcción de la moral y de la espiritualidad para asegurar la convivencia al interior de una comunidad en la que prevalezca el diálogo, la justicia y que a la vez le permita manifestar con libertad sus capacidades e intereses. Ferrer (2004) considera que de esta manera que el aprendizaje adquirido por cada persona sea hombre o mujer, contribuye a que toda la sociedad cuente con ciudadanos con capacidad de pensar y de tomar decisiones para asegurar la paz y la justicia en todos los pueblos.



2.3 Definición de términos

Aprendizaje: es un proceso permanente que requiere de actividades planificadas y orientadas a desarrollar habilidades para que ocurra el procesamiento de la información, con la adquisición de nuevos conceptos, que permitan tomar de decisiones, resolver problemas y que no se da sólo en la escuela (Ortiz, 2014).

Atención a la diversidad: significa hacer cambios en la estructura de la organización de las instituciones garantizando la transformación de la cultura en la escuela y aceptando la heterogeneidad y las diferencias individuales de los estudiantes (Muntaner, 2010).

Aula inclusiva: es el lugar en una institución educativa donde existen agrupamientos heterogéneos, sentido de pertenencia, actividades con distintos niveles de dificultad, y uso de ambientes donde asisten personas sin discapacidad (León, 2012).

Barreras para el aprendizaje: hacen referencia a la descripción de obstáculos que se presentan para el estudiante en el proceso de aprendizaje en el aula y que impiden que se obtenga un aprendizaje de calidad y exitoso (Escribano y Martínez, 2013).

Comunidad de Aprendizaje: se considera al grupo de personas organizadas para la construcción y el compromiso de llevar a cabo un proyecto educativo, en el que destaque el trabajo cooperativo, colaborativo y la interacción entre sus miembros, con procesos más flexibles (Paredes y de la Herrán, 2009).

Didáctica: es una disciplina cuyo punto de partida es la reflexión y al mismo tiempo que la investigación, con relación a la enseñanza, incluye la



dinámica del proceso y las condiciones óptimas para que se dé el aprendizaje (Gómez y García, 2014).

Diversidad: Resalta entre los humanos a una sociedad heterogénea, en la que se respeta su derecho a ser diferente. En la escuela se refiere a encontrar diferencias en los conocimientos previos, ritmos de aprendizaje, estilos de aprendizaje, expectativas, intereses y capacidades, tomando como base un currículo para todos (Moral y Pérez, 2009).

Educación: es un proceso que puede ocurrir durante toda la vida en contextos y circunstancias variadas, es decir no se limita a la escuela y que se caracteriza por la interacción, comunicación y socialización en la que se construye el conocimiento (Ortiz, 2014).

Educación inclusiva: es la posibilidad que tienen todos los estudiantes de una misma comunidad de aprender juntos, sin distinción de sus características personales, sociales o culturales, incluso los que presenten alguna dificultad (Peñafiel, Torres y Fernández, 2014).

Necesidades educativas especiales: son las necesidades de determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de alguna discapacidad o trastornos graves de conducta, que requieran los estudiantes durante la etapa escolar (León, 2012).

Implementación curricular: significa comprender, diversificar, planificar y poner en práctica el Currículo Nacional en todos sus componentes, lo cual crea las condiciones necesarias para el desarrollo de las competencias y el logro de los aprendizajes (Tobón, 2013).



2.4 Hipótesis

Seguidamente se señalan la hipótesis general y las hipótesis específicas que se derivan de los objetivos.

2.4.1 Hipótesis general.

Existen diferencias estadísticamente significativas en las adaptaciones curriculares de aulas inclusivas de instituciones educativas particulares católicas y las que se practican en aulas inclusivas de instituciones educativas laicas de educación primaria de la ciudad de Lima.

2.4.2 Hipótesis específicas.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en la implementación curricular que se realiza en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.

H₂: Existen diferencias estadísticamente significativas en los recursos previstos para garantizar el aprendizaje que se emplean en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.

H₃: Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al apoyo previsto entre profesionales y estudiantes referido a las adaptaciones curriculares en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.

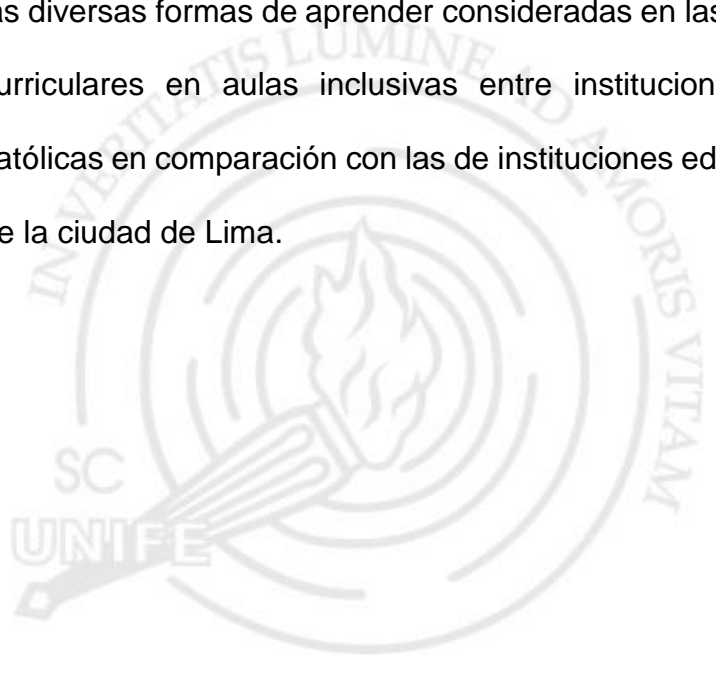
H₄: Existen diferencias estadísticamente significativas en la previsión de la planificación curricular de las adaptaciones curriculares en aulas inclusivas entre instituciones educativas católicas en



comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.

H5: Existen diferencias estadísticamente significativas en las oportunidades de participación de todos en las adaptaciones curriculares en aulas inclusivas entre instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.

H6: Existen diferencias estadísticamente significativas en el respeto por las diversas formas de aprender consideradas en las adaptaciones curriculares en aulas inclusivas entre instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima.



CAPÍTULO III: MÉTODO

El presente capítulo considera el nivel, tipo y diseño de la investigación, Los participantes de la población y muestra de la investigación, las variables de investigación, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos y por último las técnicas utilizadas para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

El presente estudio es de nivel descriptivo, según refiere Sellitz y otros (1965, citado en Sánchez y Reyes, 2009), el cual implica la explicación detallada de un fenómeno o contexto que se desarrolla en el tiempo y en el espacio, en este caso, dicha explicación o descripción hace referencia a la coyuntura del aula inclusiva y la intervención de una serie de factores y sucesos del fenómeno considerado, en este caso, la adaptación del currículo.

En cuanto al tipo de investigación, siguiendo a Sánchez y Reyes (2009), se asume que la presente investigación es de tipo básico, ya que se busca adquirir conocimientos teóricos de ciertos aspectos de la práctica educativa. El interés está orientado a conocer a profundidad la dinámica en el aula, dirigida por los maestros, quienes están facultados para hacer ajustes y adecuaciones curriculares acordes a las necesidades e intereses reales de los estudiantes, y además tienen la posibilidad de actuar sobre cada elemento del currículo para realizar cambios en la forma de pensar de todos los agentes educativos y construir proyectos educativos de calidad.

El diseño de la presente investigación es descriptivo-comparativo (Sánchez y Reyes, 2009). En este caso se ha contemplado recolectar



información en dos ámbitos diferentes para luego caracterizarlos, posteriormente describir las adaptaciones curriculares y así poder profundizar y comparar la información recogida de los docentes de instituciones educativas particulares, tanto católicas como laicas.

Este diseño se esquematiza de la siguiente forma:

$$\begin{array}{l} M_1 \text{ ----- } O_1 \\ M_2 \text{ ----- } O_2 \end{array} \qquad \begin{array}{l} O_1 \approx O_2 \\ = \\ \neq \end{array}$$

Donde:

M_1 = Docentes de instituciones educativas católicas.

O_1 = Observación de las adaptaciones curriculares que realiza M_1 .

M_2 = Docentes de instituciones educativas laicas.

O_2 = Observación de las adaptaciones curriculares que realiza M_2 .

3.2 Participantes

En este rubro se describe la población (especificando los criterios de inclusión y exclusión utilizados) y la muestra empleada.

3.2.1 Población.

La población del presente estudio está conformada por los docentes de aulas inclusivas de instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria.

Es importante considerar los datos que ofrece el MINEDU mediante su portal de la Estadística de la Calidad Educativa – ESCALE, la que registra la base de datos de los resultados del Censo Educativo 2017, en los que figura un total de 422 240 estudiantes matriculados en la gestión privada en educación



primaria y representa el 50% de la población estudiantil correspondiente a este nivel educativo.

Los datos señalan un total de 29 042 docentes que laboran en aulas de educación primaria en la gestión privada que representa el 62% del total de docentes que laboran en este nivel. Asimismo, son un total de 3 733 servicios educativos de gestión privada en el nivel de Educación Primaria, los que representan el 80% de la oferta del servicio educativo, sin embargo, no se cuenta con una referencia estadística sobre el número de instituciones educativas católicas.

En el total, la zona urbana de Lima Metropolitana registra el 99,9% de la matrícula según el área, por lo cual se priorizó la elección de esta población.

Cabe resaltar que se han considerado instituciones que, por su organización, garantizan una esmerada selección del personal docente a quienes se les brinda una capacitación permanente, para dar respuesta a los requerimientos actuales de una educación de calidad.

Entre las características de las instituciones educativas particulares que han participado en esta investigación, se destaca su organización formal y el respeto por las normas y políticas educativas en torno a la calidad educativa que el MINEDU propone.

En la selección de los participantes de los colegios señalados, se han considerados los siguientes criterios de inclusión:

- Maestros en actividad del nivel de educación primaria de Educación Básica Regular.
- Maestros que laboran en instituciones educativas laicas o religiosas de la ciudad de Lima Metropolitana.



- Profesionales con título profesional de docentes.

Los criterios de exclusión al conformar la muestra en el presente estudio fueron los siguientes:

- Maestros que laboran en el nivel de educación inicial y secundaria de Educación Básica Regular.
- Maestros que laboran en instituciones de Educación Básica Especial.

3.2.2 Muestra.

Para la determinación de la muestra, tal como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, dado que en la presente investigación se consideraron criterios de selección específicos para definir los elementos correspondientes a dos grupos comparativos, lo cual no podía depender de la probabilidad. Por esta razón, fue determinante la selección intencional, con el objetivo de atender cuidadosamente respecto a las condiciones semejantes que debía reunir cada grupo, sin alejarse de las pautas previamente establecidas.

Se conformó una muestra de 119 maestros provenientes de instituciones educativas de educación primaria de Lima Metropolitana. En primer lugar, se determinaron las instituciones educativas laicas y católicas que participarían de este estudio, tomando en cuenta los criterios de selección mencionados anteriormente.

La muestra quedó conformada por 51 docentes de la institución educativa católica (42,86%) y por 68 docentes de la institución educativa laica (57,14%). En la tabla 1 se presenta la distribución de la muestra en función a la edad y al tipo de institución educativa, observándose que el 44,54% de la muestra tiene entre 34 a 46 años.



Tabla 1

Distribución de la muestra según tipo de institución educativa y edad

Edad	Tipo de institución educativa					
	Católico		Laico		Total	
	f	%	f	%	f	%
Menores de 33 años	21	17,65%	18	15,12%	39	32,77%
Mayores de 47 años	6	5,04%	21	17,65%	27	22,69%
34 a 46 años	24	20,17%	29	24,37%	53	44,54%
Total	51	42,86%	68	57,14%	119	100%

En la tabla 2 se presenta la distribución de la muestra en función al sexo y al tipo de institución educativa, observándose que el ,84 % son varones y el 99.16% mujeres.

Tabla 2

Distribución de la muestra según tipo de institución educativa y sexo

Sexo	Tipo de institución educativa					
	Católico		Laico		Total	
	f	%	f	%	f	%
Varones	0	0%	1	,84%	1	,84%
Mujeres	51	42,86%	67	56,30%	118	99,16%
Total	51	42,86%	68	57,14%	119	100%

En cuanto al tiempo de servicio laborado, en la tabla 3 se presenta la distribución de la muestra en función a este tiempo, observándose que el 34,46% viene laborando menos de 4 años, el 36,13% viene laborando entre 5 a 14 años y el 29,41% viene laborando más de 15 años.



Tabla 3

Distribución de la muestra según tipo de institución educativa y tiempo de labor

Tiempo de labor	Tipo de institución educativa					
	Católico		Laico		Total	
	f	%	f	%	f	%
Menos de 4 años	18	15,13%	23	19,33%	41	34,46%
De 5 a 14 años	21	17,65%	22	18,48%	43	36,13%
Más de 15 años	12	10,08%	23	19,33%	35	29,41%
Total	51	42,86%	68	57,14%	119	100%

En la tabla 4 se presenta la distribución de la muestra en función a la variable inclusión, observándose que el 80,2% presenta inclusión y el 19,8% no presenta inclusión. Del total de la muestra, son cuatro los profesores que no mencionaron si son docentes de aulas inclusivas o no.

Tabla 4

Distribución de la muestra según tipo de institución educativa e inclusión

Inclusión	Tipo de institución educativa					
	Católico		Laico		Total	
	f	%	f	%	f	%
Si	36	14,8%	53	65,4%	65	80,2%
No	15	6,2%	11	13,6%	16	19,8%
Total	51	21%	64	79%	119	100%

3.3 Variables de investigación

A continuación, se precisa la definición de la variable de estudio y la de comparación, tanto a nivel conceptual como operacional.

3.3.1 Variable de estudio: Adaptaciones curriculares.

Definición conceptual: Constituyen un diseño de innovación para el currículo, planteado por los maestros que conforman la institución educativa, que les posibilita tomar decisiones para responder a las necesidades de aprendizaje



de los estudiantes, con la finalidad de facilitarles el acceso al currículo. Proporcionan al maestro estrategias sencillas de elaboración y aplicación del currículo y al alumno, la posibilidad de desempeñarse con autonomía (Peñafiel, Torres y Fernández, 2014).

Definición operacional: Medidas a través de la Escala de prácticas inclusivas en instituciones educativas particulares, la cual evalúa seis dimensiones de las adaptaciones curriculares: implementación curricular, recursos para garantizar el aprendizaje, apoyo entre profesionales y estudiantes, previsión en la planificación curricular, oportunidad de participación para todos y respeto por las diversas formas de aprender, tal como figura en la tabla 5.

Tabla 5

Dimensiones, indicadores e ítems de las adaptaciones curriculares

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Implementación Curricular	Contenidos flexibles	4, 8, 10, 11, 15, 18, 21,
	Contenidos diversificados	24, 28, 29, 31, 32, 33,
	Contenidos pertinentes	39, 43
	Metodologías adecuadas	
	Evaluación formativa	
Recursos para garantizar el aprendizaje	Acciones de convivencia	3, 22, 23, 38, 41, 42, 44,
	Actividades variadas	45, 48, 50, 51, 52, 59
	Presentación de actividades	
	Material diferenciado	
	Recursos humanos	
	Estrategias oportunas	
Apoyo entre profesionales y estudiantes	Equipos de trabajo	5, 6, 9, 16, 30, 36, 46,
		49,
	Colaboración entre maestros	56
	Docencia compartida	
	Cooperación entre iguales	
	Estructura colaborativa	



Tabla 5...continuación

Previsión en la planificación curricular	Actividades significativas	2,12, 37, 40, 47, 54, 57,
	Desempeños esenciales	58
	Desarrollo de competencias	
	Propuesta de evaluación	
Oportunidades de participación para todos	Formas de agrupamiento	1, 7, 17, 25, 27, 53
	Experiencias diversas	
	Co-docencia	
	Tutoría entre iguales	
Respeto por las diversas formas de aprender	Estilos y ritmos de aprendizaje	4, 13, 34, 35, 55
	Acertadas adecuaciones	
	Experiencias útiles	
	Evaluación permanente	

3.3.2 Variable de comparación: Instituciones educativas

Definición conceptual: Es una organización cuyo potencial principal es promover procesos de cambio en niños y adolescentes (a quienes se les brinda el servicio educativo), en la cual la capacidad institucional permite desarrollar diversos procesos de auto-revisión, planificación y acciones estratégicas orientados a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Definición operacional: El tipo de institución educativa: laica o católica, fue determinado a partir de los criterios establecidos en la tabla 6, tomando en consideración las dimensiones: institucional, estudiantil y pastoral educativa.

Tabla 6

Dimensiones y criterios que diferencian las instituciones educativas laicas y religiosas

Dimensiones	Criterios
Institucional	Guiada por la Conferencia Episcopal de acuerdo al Concilio Vaticano II. Cuenta con un Proyecto Educativo que incluye principios evangélicos de la Escuela Católica.



Tabla 6...continuación

Estudiantil	Impulsa en los estudiantes la vida divina, de acuerdo al evangelio. Promueve el cumplimiento de los sacramentos. Propicia la formación integral de los estudiantes en base a la dimensión religiosa.
Pastoral educativa	Los maestros reúnen condiciones para guiar en la Fe a los estudiantes. Los maestros participan de la acción pastoral. La enseñanza religiosa no se limita a un curso de religión y es para la vida, como en la Iglesia católica.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se presenta el procedimiento que se siguió para la recolección de los datos, asimismo, se describe las características y el procesamiento estadístico aplicado al instrumento que permitió recolectar la información.

3.4.1 Procedimiento para la recolección de datos.

El procedimiento seguido para la aplicación del instrumento fue el siguiente:

- De acuerdo a lo establecido en el Derecho Canónico, se determinaron algunas instituciones educativas particulares, que por el nombre que llevan, por la relación estrecha que mantienen con las autoridades eclesíásticas y por el cumplimiento de los criterios establecidos en la tabla 6 al 100%, serían consideradas católicas.
- Se eligieron algunas instituciones educativas laicas, que estuvieran organizadas dentro de la formalidad.



- Se coordinaron reuniones con los directivos de las instituciones educativas laicas y religiosas para proponer el apoyo a la investigación y obtener el permiso para la aplicación del instrumento.
- Se consultó la aceptación de la propuesta por parte de los directivos de las instituciones educativas.
- Se concertaron citas de coordinación con la persona o maestro responsable del nivel de educación primaria de la institución, sobre el momento más oportuno para aplicar el instrumento.
- Se coordinó encuentros a nivel personal con algunos docentes de las instituciones educativas para la aplicación del instrumento, a quienes se les solicitó el consentimiento informado, y aunque unas pocas se negaron, la mayoría aceptó.
- Se aplicó el cuestionario sobre Prácticas educativas inclusivas en instituciones educativas particulares (PRIN).
- Se ejecutó el llenado de la base de datos para iniciar el análisis estadístico.

3.4.2 Instrumento para medir las prácticas inclusivas

Con la finalidad de recolectar datos precisos, se ha elaborado un cuestionario a partir del Index for inclusión (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva) planteado por Booth y Ainscow (2000).

a. Ficha técnica

Denominación : Cuestionario sobre las prácticas inclusivas en instituciones educativas particulares – PRIN.

Autora : Patricia Milagros Ramírez Talledo.

Procedencia : Lima – Perú.



- Institución : Universidad Femenina del Sagrado Corazón –
UNIFÉ
- Administración : En forma grupal o individual.
- Duración : 15 minutos
- Finalidad : Evaluar las adaptaciones curriculares efectuadas en las instituciones educativas particulares.
- Áreas que evalúa : Implementación curricular, recursos para garantizar el aprendizaje, apoyo entre profesionales y estudiantes, previsión en la planificación curricular, oportunidades de participación para todos y respeto por las diversas formas de aprender.

b. Descripción del instrumento

El cuestionario se construyó tomando como base el *Index for Inclusion o Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2002), el cual fue elaborado para reflexionar sobre la cultura, políticas y prácticas educativas que promuevan una educación de calidad y para todos los estudiantes. La edición de este documento, traducido, revisado y adaptado al castellano presenta los pasos secuenciados para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje con un enfoque inclusivo con propuestas de preguntas e indicadores que guían la indagación y puesta en práctica de un plan de acción adecuado al contexto de cada institución educativa.

En el presente caso, se ha efectuado la adaptación del instrumento orientado a la población que es objeto de estudio. En primer lugar, se efectuaron adecuaciones en la construcción sintáctica y semántica, a fin de proponer premisas claras y precisas que facilitan la comprensión y agilicen el llenado del



cuestionario. Luego, la adaptación del cuestionario se efectuó aplicando los métodos psicométricos, referidos a la validez y confiabilidad del instrumento. Para tal fin, la prueba fue sometida a procesos como validez por criterio de jueces, validez de constructo y confiabilidad por el método de consistencia interna.

El instrumento construido, tal como figura en el apéndice C, es un cuestionario presentado en formato impreso en 3 páginas, inicialmente la propuesta fue con 59 ítems y luego de la adaptación efectuada, quedaron 56. Comprende seis dimensiones, 15 corresponden a implementación curricular, 13 corresponden a los recursos para garantizar el aprendizaje, 9 corresponden al apoyo entre profesionales y estudiantes, 8 corresponden a la previsión en la planificación curricular, 6 corresponden a las oportunidades de participación para todos y 5 corresponden al respeto por las diversas formas de aprender.

Este instrumento se encuentra organizado en tres secciones, la primera con datos generales de filiación, la segunda considera las instrucciones para el llenado y la tercera comprende la propuesta de las premisas presentadas aleatoriamente para recibir un valor de acuerdo a la escala presentada.

El cuestionario planteado comprende 48 ítems con dirección positiva y 11 ítems con dirección negativa, Es de tipo Likert, donde se presentan proposiciones relacionadas con la práctica docente en aulas inclusivas. Los maestros pueden elegir entre cuatro alternativas de respuesta: Nunca o pocas veces, A veces, Frecuentemente y Siempre.

Las normas de aplicación del instrumento han sido contempladas previamente, tanto para respetar las características de la población de la muestra



como para el llenado del mismo, con indicaciones que facilitan la recopilación de los datos necesarios.

Las dimensiones que conforman el instrumento de evaluación de la Prácticas inclusivas en instituciones educativas particulares son:

Implementación curricular, aquí se incluyen los aspectos referidos a la planificación anual de clases, preparar las unidades y sesiones de aprendizaje con metodologías adecuadas, en distintas áreas alineadas con el Currículo Nacional, además de considerar los materiales. También considera aspectos relacionados a evaluación formativa, trabajo colaborativo y desarrollo de competencias, entre otros.

Los ítems que la componen son: 4, 8, 10, 11, 15, 18, 21, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 39, 43.

Recursos para garantizar el aprendizaje, son todos aquellos recursos humanos y materiales a los que recurre el maestro para apoyar, complementar y acompañar el proceso educativo y su evaluación. Los recursos didácticos se convierten en herramientas de apoyos, estrategias, rutas y acciones didácticas en la construcción del aprendizaje, incluyendo aspectos motivacionales para sostener la atención durante este proceso, con la finalidad que la clase sea más receptiva y participativa. Los ítems que la componen son: 3, 22, 23, 38, 41, 42, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 59.

Apoyo entre profesionales y estudiantes, implica crear estructuras colaborativas al interior de la institución educativa mediante la coordinación de equipos de maestros a diferentes niveles y de diferentes especialidades. A nivel del centro, para garantizar las condiciones educativas para todos los estudiantes sin distinción y a nivel del aula, la coordinación permanente entre el maestro



responsable del aula y el maestro de apoyo a través de una doble tutoría, docencia compartida o codocencia. Los diferentes niveles de competencia sobre un contenido curricular, propicia la cooperación entre iguales para que los estudiantes se apoyan entre sí en la construcción del aprendizaje a través de la tutoría entre iguales con un trabajo en parejas que es guiado por el maestro. Los ítems que la componen son: 5, 6, 9, 16, 30, 36, 46, 49, 56.

Previsión en la planificación curricular considera la previsión por parte del maestro de la propuesta de actividades con significado, en una acción dinámica, para que el estudiante sea capaz de construir e interiorizar experiencias de aprendizaje durante toda la etapa escolar y logre los desempeños que la sociedad señala como esenciales para garantizar el éxito futuro de las personas. Incluye objetivos, competencias, contenidos, actividades, métodos, procedimientos y técnicas, medios y materiales educativos, escenario educativo, tiempo y propuesta de evaluación. Los ítems que la componen son: 2,12, 37, 40, 47, 54, 57, 58.

Oportunidades de participación para todos se refieren a los principios, criterios y procedimientos que guían la forma de actuar de los maestros en la planificación y ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje, propiciando la codocencia y el apoyo entre estudiantes a través de la tutoría entre iguales. Los ítems que la componen son: 1, 7, 17, 25, 27, 53.

Respeto por las diversas formas de aprender considera que el maestro es responsable de conocer las diferencias entre los estudiantes y hacer adecuaciones al currículo que permitan crear un contexto de aprendizaje óptimo con experiencias útiles y significativas para que cada individuo, de acuerdo a sus características y necesidades particulares logre desarrollar al máximo su



potencial. Se resalta el rol activo del maestro con los estudiantes y entre los compañeros de la clase en el proceso de aprendizaje. Se incluye la evaluación como un proceso continuo de reunión e interpretación de información para valorar las decisiones tomadas en el diseño de un sistema de aprendizaje. Los ítems que la componen son: 4, 13, 34, 35, 55

c. Análisis psicométrico de la prueba

El cuestionario sobre prácticas inclusivas en instituciones educativas escolares ha sido sometido a prueba de validez de contenido y de constructo. En el primer caso, la prueba fue sometida a juicio de expertos, para lo cual se contó con la colaboración de seis expertos en temas de educación inclusiva y de metodología de investigación, quienes brindaron sus aportes sobre la redacción de los ítems, por lo que algunos de ellos fueron modificados según las sugerencias recibidas.

Aplicando el criterio de Aiken, se observa que los ítems alcanzan coeficientes por encima de ,80, por lo que se puede decir que cuenta con evidencias de validez de contenido.

En el caso de la *validez de constructo*, la prueba se sometió al análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio y de las intercorrelaciones de las escalas que conforman el test.

Análisis factorial. Con un enfoque intrapruebas, se analizó la estructura del cuestionario PRIN, averiguando cuánto de la variabilidad o diferencias que hay en las puntuaciones de los sujetos que han rendido la prueba se debe al constructo medido; asimismo, conocer la estructura de la prueba, con relación a sus dimensiones o factores (García, Gil y Rodríguez, 2000).



Esta estimación se realizó analizando la prueba construida por medio del análisis factorial exploratorio, con la técnica de los componentes principales y la rotación Varimax. Para poder proseguir con el análisis factorial se debe cumplir con ciertos requisitos, como son: el determinante cercano a 0, el índice de adecuación de muestreo Kayser-Meyer-Olkin (KMO) > ,05 y prueba de esfericidad de Bartlett significativa (,00 – ,05). Cuando se cumple dos de estos tres criterios, el análisis factorial es recomendable y pertinente (García, Gil y Rodríguez, 2000).

En el caso de la prueba PRIN (tabla 7), se halló que el determinante es de 2,239E-22, el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($p < ,001$) y el índice de adecuación de muestreo KMO fue de ,579, lo que permitió que se prosiga con el análisis factorial confirmatorio.

Tabla 7

Estadístico de adecuación muestral del cuestionario PRIN

Determinante de la matriz		2,239E-22
Medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,579
	Chi-cuadrado aproximado	2002,351
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	1770
	Sig.	<,0001

En el análisis factorial se hallaron seis factores que unidos explican el 45,096% de las variabilidades de las respuestas de los sujetos a los reactivos, como se observa en la tabla 8.



Tabla 8

Varianza total explicada – análisis factorial confirmatorio

Factores	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	13,402	22,337	22,337	5,740	9,566	9,566
2	3,458	5,763	28,100	5,597	9,328	18,894
3	2,827	4,712	32,812	5,553	9,255	28,149
4	2,662	4,437	37,249	4,444	7,406	35,556
5	2,553	4,255	41,504	2,886	4,809	40,365
6	2,155	3,592	45,096	2,839	4,731	45,096
...						

Con relación a la correlación del ítem con el factor (saturación), se consideró como criterio mínimo para pertenecer a un factor una saturación mínima de ,30. Asimismo, las dimensiones están factorialmente bien definidas, porque los reactivos alcanzan saturaciones o cargas superiores a ,30, (Comrey, 1985), tal y como se observa en el apéndice A.

Estos datos apoyan la definición de una estructura del instrumento basado en seis factores, en consecuencia, es factible sostener que la prueba tiene validez factorial.

Intercorrelaciones de las escalas o dimensiones. En las intercorrelaciones entre las dimensiones o factores hallados y entre las dimensiones y el puntaje total de la prueba, se halló coeficientes de correlación Rho de Spearman estadísticamente significativos entre todas las dimensiones y entre las dimensiones y el puntaje total de la prueba. En cuanto a estos últimos datos, se observa que el coeficiente más elevado es el de la correlación entre la dimensión Implementación curricular y el puntaje total de la prueba, por lo que se puede decir que este factor es el más representativo del cuestionario de prácticas inclusivas PRIN (tabla 9).



Tabla 9

Análisis de correlación entre las dimensiones del cuestionario PRIN y el puntaje total del cuestionario

	Implementac.	Recursos	Apoyo	Respeto	Previsión	Oportunidad
Recursos	,653**	--	--	--	--	--
Apoyo	,592**	,633**	--	--	--	--
Respeto	,410**	,324**	,369**	--	--	--
Previsión	,644**	,609**	,477**	,299**	--	--
Oportunidad	,457**	,517**	,563**	,231*	,435**	--
Total	,854**	,830**	,837**	,492**	,733**	,662**

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Análisis de los ítems y confiabilidad. Con relación al análisis de los ítems del cuestionario PRIN, primero se realizó el análisis de los ítems y luego se calculó la confiabilidad de la prueba, tanto a nivel de las dimensiones como de la prueba total. Los resultados del análisis detallado por ítem en cada dimensión se encuentran en el apéndice B, sin embargo, en la tabla 10 se presentan los resultados de los coeficientes Alfa de Cronbach de los factores y de la prueba total.

Tabla 10

Confiabilidad del cuestionario de Prácticas Inclusivas

Factores	Alfa de Cronbach
Implementación curricular	,858
Recursos para garantizar el aprendizaje	,819
Apoyo entre profesionales y estudiantes	,847
Previsión en la planificación curricular	,776
Oportunidades de participación para todos	,616
Respeto por las diversas formas de aprender	,626
Prácticas inclusivas - Total	,936



Como se puede observar, el factor que tiene un mayor índice de confiabilidad es el de Implementación curricular (Alfa = ,858), y el más bajo es el factor Oportunidades de participación para todos (Alfa = ,616), sin embargo, todos se encuentran dentro de los niveles aceptables.

En este sentido, el cuestionario de Prácticas Inclusivas demuestra ser un instrumento confiable para los fines propuestos, sin embargo, culmina con una estructura factorial de seis factores con 59 ítems, ya que un elemento del factor Oportunidades de participación para todos, tuvo que ser eliminado por no obtener un índice de homogeneidad esperado ($> ,20$).

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Culminada la fase de aplicación del cuestionario, se elaboró una base de datos para ser analizados en el programa estadístico SPSS versión 24.

El procesamiento de datos consistió, en primer lugar, en analizar las propiedades psicométricas del instrumento. Posterior a ello se realizó el análisis descriptivo de los datos y finalmente el análisis de contrastación de las hipótesis y resultados complementarios.

Los estadísticos utilizados fueron los siguientes:

Para el análisis psicométrico del instrumento, se aplicó el análisis factorial confirmatorio, el coeficiente de correlación intraprueba Rho de Pearson, el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach y el Índice de homogeneidad.

Para el análisis descriptivo, se aplicó la media (M), mediana (Mdn), desviación estándar (DE), valores mínimos (Min.) y máximos (Máx.) obtenidos, y varianza (Var.).

Y finalmente, para el *análisis de contrastación de las hipótesis* se aplicó el coeficiente de normalidad Kolmogorov-Smirnov, para las comparaciones en dos



muestras independientes el coeficiente U de Mann-Whitney y para más de dos muestras independientes la prueba Kruskal-Wallis.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en función a los objetivos e hipótesis planteados, asimismo se consideró oportuno presentar resultados descriptivos del cuestionario aplicado, y de comparación de las prácticas inclusivas aplicadas según el tipo de institución educativa, tanto católica como laica. Finalmente, se presentan los resultados de un análisis complementario en el que se ha comparado los datos obtenidos en función a otras variables de interés.

4.1 Resultados descriptivos

En la tabla 11 se presentan los valores de las medidas de tendencia central y de dispersión de las puntuaciones del Cuestionario de Prácticas Inclusivas en la muestra total. Se observa que para la dimensión *Implementación curricular*, la puntuación promedio de los evaluados es igual a 51,60 puntos, el 50% de los evaluados alcanza 52 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 6,627 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son homogéneas, es decir tienen una baja variabilidad.

Respecto a la dimensión *Recursos para garantizar el aprendizaje*, la puntuación promedio es igual a 40,46 puntos, el 50% de la muestra alcanza 39 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 5,637 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son homogéneas, es decir tienen una baja variabilidad.

En cuanto a la dimensión *Apoyo entre profesionales y estudiantes*, la puntuación promedio es igual a 31,55 puntos, el 50% de la muestra alcanza 32



puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 6,876 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son heterogéneas, es decir tienen variabilidad.

En tanto que para la dimensión *Previsión en la planificación curricular*, la puntuación promedio es igual a 30,06 puntos, el 50% de la muestra alcanza 30 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 3,856 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son homogéneas, es decir tienen una baja variabilidad.

Para la dimensión *Oportunidades de participación para todos*, la puntuación promedio es igual a 14,06 puntos, el 50% de la muestra alcanza 14 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 2,918 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones son heterogéneas.

Respecto a la dimensión *Respeto por las diversas formas de aprender*, la puntuación promedio es igual a 15,21 puntos, el 50% de la muestra alcanza 15 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 2,527 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones presentan variabilidad.

En cuanto al puntaje total, la puntuación promedio es igual a 182,93 puntos, el 50% de la muestra alcanza 180 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 21,249 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones presentan poca variabilidad.



Tabla 11

Valores descriptivos del Cuestionario de Prácticas Inclusivas en la muestra total

Adaptación curricular	M	Mdn	DE	Min.	Máx.	Var.
Implementación	51,60	52	6,627	35	63	43,921
Recursos	40,46	39	5,637	30	52	31,708
Apoyo	31,55	32	6,876	14	44	47,284
Previsión	30,06	30	3,856	19	36	14,869
Oportunidades	14,06	14	2,918	8	20	8,513
Respeto	15,21	15	2,527	10	20	6,388
Puntaje total	182,93	180	21,249	146	227	451,538

n = 119

Por otra parte, en cuanto a los valores de las medidas de tendencia central y de dispersión de las puntuaciones del Cuestionario de Prácticas Inclusivas según el tipo de institución educativa católica y laica (tabla 12), se observa que dichos valores son cercanos, sin embargo, la muestra de la institución educativa laica reporta valores ligeramente mayores en todos los casos.

Tabla 12

Valores descriptivos del Cuestionario de Prácticas Inclusivas en la institución educativa según tipo de IE

Adaptación curricular	Media		Mediana		Desv. Estándar	
	Católica	Laica	Católica	Laica	Católica	Laica
Implementación	49,65	53,06	52	53	6,206	6,599
Recursos	38,47	41,96	39	40,5	4,675	5,852
Apoyo	30,71	32,18	32	33	8,100	5,777
Previsión	29,88	30,19	31	30	4,198	3,605
Oportunidades	13,24	14,68	13	15	3,089	2,640
Respeto	14,41	15,81	15	16	2,570	2,339
Puntaje total	176,35	187,87	180	182	19,228	21,486

Católica: n = 51 / Laica: n = 68



4.2 Resultados para la contrastación de las hipótesis

En la tabla 13 se presentan los valores del análisis de normalidad de las variables a contrastar, con la finalidad de elegir los estadísticos más adecuados para la realización de la contrastación de las hipótesis. Se observa que en las dimensiones de la variable se reportan coeficientes estadísticamente significativos ($p < ,05$) a partir de la corrección de significación de Lilliefors, por lo que se decide aplicar estadísticos no paramétricos para los análisis de comparación, específicamente para las comparaciones en dos muestras independientes el coeficiente U de Mann-Whitney y para más de dos muestras independientes la prueba Kruskal-Wallis.

Tabla 13

Análisis de normalidad en las variables a contrastar a través del coeficiente Kolmogorov-Smirnov

Variable	K-S	p
Implementación curricular	,119	,000
Recursos para garantizar el aprendizaje	,121	,000
Apoyo entre profesionales y estudiantes	,085	,035
Previsión en la planificación curricular	,106	,002
Oportunidad de participación para todos	,098	,007
Respeto por las diversas formas de aprender	,110	,001
Puntaje total	,066	,200

n = 119

En la tabla 14, para realizar la contrastación de la hipótesis general, se presentan los resultados de comparación de las adaptaciones curriculares que realizan los docentes en aulas inclusivas según el tipo de instituciones educativas a la que pertenecen (católica o laica). Se reporta un valor del



coeficiente U de Mann-Whitney estadísticamente significativo ($p < ,05$), es decir existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras de análisis, a favor de los docentes de aulas inclusivas de colegios laicos, por lo que se acepta la hipótesis general.

Tabla 14

Comparación de las adaptaciones curriculares que realizan los docentes de aulas inclusivas de IEs católicas y laicas

Variable	Tipo de IE	n	Rango promedio	U	Z	p
Adaptaciones curriculares	Católico	51	50,78	1264,000	-2,525	,012
	Laico	68	66,91			

Respecto a la hipótesis específica H₁ que busca determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *implementación curricular* entre instituciones educativas católicas y laicas, en la tabla 15 se observa que sí existen diferencias estadísticamente significativas en dicha dimensión ($p < ,05$). Este dato permite aceptar la hipótesis específica (H₁), es decir, los docentes participantes de colegios laicos realizan un mayor nivel de implementación curricular en comparación a los docentes de colegios católicos de la ciudad de Lima.

También se realiza la contrastación de la hipótesis específica H₂ que plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el uso de recursos para garantizar el aprendizaje, que utilizan los docentes según el tipo de institución educativa donde trabajan dichos docentes. En la tabla 15 se presentan los valores del análisis de comparación, observándose un valor



estadísticamente significativo ($p < ,05$), siendo los docentes de instituciones educativas laicas aquellos que reportan un rango promedio más alto. Este dato permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la segunda hipótesis específica (H_2) que postulaba dicha diferencia.

Respecto al análisis que permite contrastar la hipótesis específica H_3 , que plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el apoyo que se recibe entre profesionales y estudiantes para realizar las adaptaciones curriculares, según el tipo de institución educativa, en la tabla 15 se observa un valor no significativo ($p > ,05$), con lo cual se acepta la hipótesis nula y se rechaza la tercera hipótesis específica (H_3) que postulaba la diferencia en dicha dimensión.

Tabla 15

Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares en docentes instituciones educativas particulares católicas y laicas - 1

Variable	Tipo de IE	n	Rango promedio	U	Z	p
Implementación curricular	Católico	51	50,85	1267,500	-2,511	,012
	Laico	68	66,86			
Recursos para garantizar el aprendizaje	Católico	51	48,95	1170,500	-3,035	,002
	Laico	68	68,29			
Apoyo entre profesionales y estudiantes	Católico	51	58,29	1647,000	-,468	,640
	Laico	68	61,28			

Resultados similares son reportados al contrastar la hipótesis específica H_4 , que plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la previsión en la planificación curricular de las adaptaciones curriculares que se realizan en aulas inclusivas, encontrándose un valor no significativo ($p > ,05$).



Este dato permite rechazar la cuarta hipótesis específica (H₄), es decir, las acciones de previsión en la planificación curricular de las adaptaciones curriculares que realizan los docentes de aulas inclusivas de instituciones educativas católicas y laicas son similares.

Asimismo, a partir de los resultados de la contrastación de la hipótesis H₅, que plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de oportunidades de participación para todos, como parte de las adaptaciones curriculares, se observa un coeficiente significativo ($p < ,05$), por lo que se acepta la hipótesis específica (H₅). En otras palabras, en las instituciones educativas laicas, los maestros brindan mayores oportunidades para todos al realizar las adaptaciones curriculares que en los colegios católicos participantes.

Respecto a la última hipótesis específica (H₆), que plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto al respeto que brindan los docentes por las diversas formas de aprender durante la realización de las adaptaciones curriculares, se reportaron diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$). Este resultado lleva a aceptar la sexta hipótesis específica (H₆), lo que quiere decir que el respeto de los docentes de instituciones educativas laicas por las diversas formas de aprender durante la realización de las adaptaciones curriculares en aulas inclusivas es mayor al de las instituciones educativas católicas (tabla 16).



Tabla 16

Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares en docentes instituciones educativas particulares católicas y laicas - 2

Variable	Tipo de IE	n	Rango promedio	U	Z	p
Previsión en la planificación curricular	Católico	51	60,00	1734,000	,000	1,000
	Laico	68	60,00			
Oportunidad de participación para todos	Católico	51	50,65	1257,000	-2,579	,010
	Laico	68	67,01			
Respeto por las diversas formas de aprender	Católico	51	48,94	1170,000	-3,059	,002
	Laico	68	68,29			

4.3 Resultados complementarios

A partir de los resultados obtenidos en la contrastación de las hipótesis, se decide realizar un análisis complementario con respecto a otras variables, de tal forma que permita interpretar de manera más precisa, la realidad en las instituciones donde existen aulas inclusivas.

En la tabla 17 se presentan los resultados de la prueba Krustal-Wallis para la comparación de las dimensiones de la adaptación curricular según la edad de los docentes. Se han considerado tres grupos de comparación: menores de 33 años, entre 34 y 46 años, y mayores de 46 años.

Como se observa, no se reportan diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión ($p > ,05$); es decir, la edad no plantea diferencias en cuanto a las dimensiones de las adaptaciones curriculares.



Tabla 17

Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares según edad

Variable	Edad	n	Rango promedio	K-W	p
Implementación curricular	Menores de 33 años	39	59,99	2,482	,289
	De 34 a 46 años	53	55,68		
	Mayores de 46 años	27	68,50		
Recursos para garantizar el aprendizaje	Menores de 33 años	39	66,06	3,306	,191
	De 34 a 46 años	53	53,68		
	Mayores de 46 años	27	63,65		
Apoyo entre profesionales y estudiantes	Menores de 33 años	39	61,99	1,792	,408
	De 34 a 46 años	53	55,56		
	Mayores de 46 años	27	65,85		
Previsión en la planificación curricular	Menores de 33 años	39	53,22	3,433	,180
	De 34 a 46 años	53	60,34		
	Mayores de 46 años	27	69,13		
Oportunidad de participación para todos	Menores de 33 años	39	60,88	3,337	,189
	De 34 a 46 años	53	54,60		
	Mayores de 46 años	27	69,31		
Respeto por las diversas formas de aprender	Menores de 33 años	39	56,23	,707	,702
	De 34 a 46 años	53	61,77		
	Mayores de 46 años	27	61,96		
Adaptaciones curriculares	Menores de 33 años	39	59,73	3,546	,170
	De 34 a 46 años	53	54,95		
	Mayores de 46 años	27	70,30		

Resultados similares se reportan al comparar las dimensiones de la adaptación curricular realizada por docentes de educación primaria que tienen a su cargo aulas inclusivas, en función al tiempo de labor en las instituciones educativas (tabla 18), es decir, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p > ,05$) en las dimensiones de las adaptaciones curriculares según el tiempo de trabajo de los docentes, salvo en la dimensión *oportunidad de*



participación para todos. Los docentes que tienen menos de 4 años de servicio en instituciones educativas son los que brindan mayor oportunidad para que participen a los estudiantes inclusivos, le siguen los docentes con más de 15 años de servicio, y finalmente, los docentes que tienen de 5 a 14 años de servicio son los que ofrecen menores oportunidades de participación para todos, en comparación a los otros grupos.

Tabla 18

Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares según tiempo de labor en las instituciones educativas

Variable	Tiempo de labor	n	Rango promedio	K-W	p
Implementación curricular	Menores de 4 años	41	63,85	3,292	,193
	De 5 a 14 años	43	52,41		
	Más de 15 años	35	64,81		
Recursos para garantizar el aprendizaje	Menores de 4 años	41	63,33	,686	,710
	De 5 a 14 años	43	57,14		
	Más de 15 años	35	59,61		
Apoyo entre profesionales y estudiantes	Menores de 4 años	41	64,39	1,393	,498
	De 5 a 14 años	43	55,53		
	Más de 15 años	35	60,34		
Previsión en la planificación curricular	Menores de 4 años	41	58,33	1,815	,404
	De 5 a 14 años	43	56,35		
	Más de 15 años	35	66,44		
Oportunidad de participación para todos	Menores de 4 años	41	70,16	9,672	,008
	De 5 a 14 años	43	47,51		
	Más de 15 años	35	63,44		
Respeto por las diversas formas de aprender	Menores de 4 años	41	64,29	1,644	,440
	De 5 a 14 años	43	54,92		
	Más de 15 años	35	61,21		
Adaptaciones curriculares	Menores de 4 años	41	63,43	4,037	,133
	De 5 a 14 años	43	51,69		
	Más de 15 años	35	66,20		



Tampoco se reportan diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de las adaptaciones curriculares ($p > ,05$) al compararse a los maestros que tienen en sus aulas a algún estudiante incluido con necesidades educativas especiales, con los que no los tienen (tabla 19), salvo en la dimensión *oportunidad de participación para todos*, en la que los docentes que tienen a su cargo algún alumno incluido obtienen un rango promedio mayor que los docentes que no tienen estudiantes incluidos en el aula.

Tabla 19

Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares entre maestros con y sin estudiantes inclusivos

Variable	Inclusión	n	Rango promedio	U	Z	p
Implementación curricular	Si	89	57,78	1137,500	-,131	,896
	No	26	58,75			
Recursos para garantizar el aprendizaje	Si	89	58,12	1146,000	-,074	,941
	No	26	57,58			
Apoyo entre profesionales y estudiantes	Si	89	55,70	952,000	-1,373	,170
	No	26	65,88			
Previsión en la planificación curricular	Si	89	58,37	1124,500	-,218	,827
	No	26	56,75			
Oportunidad de participación para todos	Si	89	61,98	802,500	-2,388	,017
	No	26	44,37			
Respeto por las diversas formas de aprender	Si	89	59,73	1003,000	-1,041	,298
	No	26	52,08			
Adaptaciones curriculares	Si	89	58,06	1152,000	-,033	,973
	No	26	57,81			



Finalmente, se comparan los resultados de la evaluación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares realizadas por los docentes de aulas inclusivas según el tiempo de experiencia de la institución dedicada a la educación inclusiva (tabla 20). Un primer grupo está conformado por los docentes que enseñan en instituciones educativas que tienen más de 20 años de experiencia en la educación inclusiva y el segundo grupo lo conforman los docentes de las instituciones educativas con menos de 5 años de experiencia en la inclusión. Un tercer grupo estuvo conformado por los docentes de instituciones educativas que tenían entre 6 y 19 años de experiencia, pero como solo se contaba con los datos de 7 maestros, no se tomaron en consideración para el análisis de esta variable.

En este sentido, los resultados evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las dimensiones de la implementación curricular, recursos para garantizar el aprendizaje y en la previsión en la planificación curricular. Sin embargo, sí se observan diferencias significativas en: a) apoyo entre profesionales y estudiantes al realizar las adaptaciones curriculares, b) oportunidades de participación para todos, y c) respeto por las diversas formas de aprender. En estas dimensiones, se observa que el mejor desempeño lo realiza el grupo correspondiente a las instituciones educativas con menor experiencia en educación inclusiva.



Tabla 20

Comparación de las dimensiones de las adaptaciones curriculares según el tiempo de experiencia de la institución en educación inclusiva

Variable	Grupo	n	Rango promedio	U	Z	p																																																								
Implementación curricular	> 20 años	74	47,97	774,500	-1,477	,140																																																								
	< 5 años	26	57,71				Recursos para garantizar el aprendizaje	> 20 años	74	47,91	770,500	-1,510	,131	< 5 años	26	57,87	Apoyo entre profesionales y estudiantes	> 20 años	74	47,04	706,000	-2,015	,044	< 5 años	26	60,35	Previsión en la planificación curricular	> 20 años	74	49,01	-,868	-,851	,385	< 5 años	26	54,73	Oportunidad de participación para todos	> 20 años	74	47,02	-2,041	-2,082	,041	< 5 años	26	60,40	Respeto por las diversas formas de aprender	> 20 años	74	46,96	700,000	-2,080	,038	< 5 años	26	60,58	Adaptaciones curriculares	> 20 años	74	47,39	-1,808	-1,522
Recursos para garantizar el aprendizaje	> 20 años	74	47,91	770,500	-1,510	,131																																																								
	< 5 años	26	57,87				Apoyo entre profesionales y estudiantes	> 20 años	74	47,04	706,000	-2,015	,044	< 5 años	26	60,35	Previsión en la planificación curricular	> 20 años	74	49,01	-,868	-,851	,385	< 5 años	26	54,73	Oportunidad de participación para todos	> 20 años	74	47,02	-2,041	-2,082	,041	< 5 años	26	60,40	Respeto por las diversas formas de aprender	> 20 años	74	46,96	700,000	-2,080	,038	< 5 años	26	60,58	Adaptaciones curriculares	> 20 años	74	47,39	-1,808	-1,522	,071	< 5 años	26	59,35						
Apoyo entre profesionales y estudiantes	> 20 años	74	47,04	706,000	-2,015	,044																																																								
	< 5 años	26	60,35				Previsión en la planificación curricular	> 20 años	74	49,01	-,868	-,851	,385	< 5 años	26	54,73	Oportunidad de participación para todos	> 20 años	74	47,02	-2,041	-2,082	,041	< 5 años	26	60,40	Respeto por las diversas formas de aprender	> 20 años	74	46,96	700,000	-2,080	,038	< 5 años	26	60,58	Adaptaciones curriculares	> 20 años	74	47,39	-1,808	-1,522	,071	< 5 años	26	59,35																
Previsión en la planificación curricular	> 20 años	74	49,01	-,868	-,851	,385																																																								
	< 5 años	26	54,73				Oportunidad de participación para todos	> 20 años	74	47,02	-2,041	-2,082	,041	< 5 años	26	60,40	Respeto por las diversas formas de aprender	> 20 años	74	46,96	700,000	-2,080	,038	< 5 años	26	60,58	Adaptaciones curriculares	> 20 años	74	47,39	-1,808	-1,522	,071	< 5 años	26	59,35																										
Oportunidad de participación para todos	> 20 años	74	47,02	-2,041	-2,082	,041																																																								
	< 5 años	26	60,40				Respeto por las diversas formas de aprender	> 20 años	74	46,96	700,000	-2,080	,038	< 5 años	26	60,58	Adaptaciones curriculares	> 20 años	74	47,39	-1,808	-1,522	,071	< 5 años	26	59,35																																				
Respeto por las diversas formas de aprender	> 20 años	74	46,96	700,000	-2,080	,038																																																								
	< 5 años	26	60,58				Adaptaciones curriculares	> 20 años	74	47,39	-1,808	-1,522	,071	< 5 años	26	59,35																																														
Adaptaciones curriculares	> 20 años	74	47,39	-1,808	-1,522	,071																																																								
	< 5 años	26	59,35																																																											



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una de las necesidades más urgentes de atención en el Perú está relacionada con la mejora de la calidad educativa, la cual se vincula directamente al cumplimiento de las normas establecidas por el MINEDU en cuanto a política educativa nacional se refiere, así como alcanzar los estándares internacionales propuestos por la UNESCO, según Escribano y Martínez (2013), este último objetivo está directamente relacionado a una educación inclusiva de calidad en el desarrollo humano.

Detrás de la responsabilidad asumida por los maestros para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepción, existe el compromiso tácito de eliminar las barreras para el aprendizaje, respetar al derecho de los estudiantes de contar con el apoyo necesario para tener éxito en el aula, proporcionar asesoramiento y tutoría que asegure la atención de calidad a las necesidades educativas de cada estudiante y capacitación profesional permanente. Todo esto significa poder efectuar las modificaciones, ajustes o adecuaciones necesarias en el currículo que aseguren el logro de los objetivos (Arnaiz, 2003). Este es el punto de partida de la presente investigación.

Las instituciones educativas públicas, han instalado, a través del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales propuesto por el MINEDU, un sistema único para efectuar las adaptaciones curriculares en aulas de educación regular, situación que difiere en las instituciones educativas particulares y que por el contrario, se presenta de manera diversa, lo que ha motivado a efectuar el presente estudio con la finalidad de comparar las adaptaciones curriculares ejecutadas en aulas inclusivas, entre



instituciones educativas particulares de acuerdo a la propuesta educativa de cada institución, en este caso en instituciones católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima.

Esta investigación fue posible luego de elaborar el Cuestionario sobre las prácticas inclusivas en instituciones educativas particulares, basado en el Index for inclusión (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva), planteado por Booth y Ainscow (2000). Este instrumento se aplicó a maestros de aulas inclusivas de educación primaria, de instituciones educativas católicas y laicas, ubicadas en zonas urbanas de Lima Metropolitana, en los distritos de La Molina, Miraflores, San Borja, San Isidro, Santa Anita, Surco y Villa el Salvador.

Después del análisis psicométrico correspondiente, se concluye que este cuestionario es válido y confiable para ser aplicado en la población de maestros de aulas inclusivas de educación primaria, de instituciones educativas católicas y laicas de la ciudad de Lima.

La aplicación del instrumento permitió obtener los datos, a partir de los cuales se elaboró el análisis descriptivo y de contrastación de las hipótesis planteadas. Para analizar y comprender los resultados es necesario considerar los aspectos relacionados tanto a las adaptaciones curriculares en aulas inclusivas como a las instituciones educativas particulares, a través de la información proporcionada por las maestras de instituciones laicas y católicas, siendo estas últimas de menor número por las dificultades encontradas para aplicar el instrumento.

En párrafos anteriores se hizo referencia a las adaptaciones curriculares como la posibilidad que tiene el maestro de crear el currículo más adecuado para sus estudiantes, es decir, flexibilizar algunas actividades, realizar adaptaciones



pertinentes y evaluar para replantear nuevas formas de trabajo con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos planteados (Arnaiz, 2003). Asimismo, las instituciones educativas particulares, se presentan como una organización con el objetivo principal de brindar un servicio educativo que promueva el aprendizaje en niños y adolescentes a través de una variedad de procesos de auto-revisión, planificación y acciones encaminadas al logro de la calidad educativa.

De esta forma, se planteaba como hipótesis general la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las adaptaciones curriculares, efectuadas por las maestras, en aulas inclusivas de instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima, encontrándose una diferencia significativa, por lo que se puede afirmar que las maestras de instituciones laicas realizarían con mayor efectividad las adaptaciones curriculares.

Esta diferencia podría obedecer a que en las instituciones laicas existe una tendencia a propiciar el desarrollo de capacidades en un entorno más libre y creativo. Tal como lo afirma Ferrer (2004), esto les permitiría a los maestros percibir mayor libertad incluso al momento de planificar y ejecutar las actividades curriculares. Al respecto Gallego y Rodríguez (2012), recalcan el respeto por la autonomía del docente para elegir las estrategias metodológicas más adecuadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta situación difiere entre los maestros de instituciones educativas católicas, probablemente porque perciben un mayor compromiso de identificación con los preceptos de la institución. Al parecer, de acuerdo a la teoría, estos maestros relacionan la demanda de una alta calidad humana, educativa y cristiana con limitaciones en su libertad de acción y decisión (Valle, 2000).



Al contrastar los resultados con la hipótesis H₁, la cual plantea que existen diferencias estadísticamente significativas en la implementación curricular que se realiza en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima, se encuentra que sí existen dichas diferencias y que son los docentes de instituciones educativas laicas los que realizan una mejor implementación curricular en relación a los maestros de colegios católicos.

Esto reflejaría la existencia de una mayor preocupación por la calidad profesional en las instituciones educativas laicas, que aseguren una adecuada preparación de los maestros con relación a tareas de planificación, como parte de la realización de la diversificación de contenidos para las sesiones de aprendizaje, considerando metodologías y materiales propicios para su ejecución. En este sentido, como dicen Peñafiel, Torres y Fernández (2014), las instituciones educativas laicas estarían brindando una verdadera atención de las necesidades educativas al tener conocimiento de lo que cada estudiante necesita aprender, al reconocer la importancia de aplicar una metodología innovadora y elegir materiales óptimos para este fin. Esta afirmación se ratifica en el estudio efectuado por Saavedra, Hernández y Ortega (2014), en el cual se demostró que el empleo de estrategias innovadoras dentro del aula posibilita la construcción del aprendizaje en entornos inclusivos.

Otro factor importante a considerar en la implementación curricular efectuado de mejor forma por los maestros de las instituciones educativas laicas es el desarrollo de competencias acompañado de una evaluación formativa, lo que coincide con Peñafiel, Torres y Fernández (2014), para quienes la evaluación es una forma de valorar los aprendizajes, resaltando las capacidades



del estudiante y no sus limitaciones, describiendo el contexto y la forma en que se desenvuelve así como conocimientos curriculares instalados, lo que le permite alcanzar determinado grado de competencia curricular. Esta forma de evaluar necesita una constante revisión del proceso para reforzar, adecuar, modificar, ampliar o eliminar algunos aspectos.

En la hipótesis específica H₂, en la que se considera que existen diferencias estadísticamente significativas en los recursos para garantizar el aprendizaje que se emplean en aulas inclusivas de instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima, se comprueba esta afirmación, es decir, que los maestros de instituciones educativas laicas emplean mejor los recursos para garantizar el aprendizaje que los maestros de colegios católicos.

En esta dimensión de las adaptaciones curriculares se consideran todos los recursos humanos y materiales que el maestro emplea durante todo el proceso educativo para culminar con una apropiada evaluación. Aquí están pensados todos los recursos didácticos que puedan servir de herramientas de apoyo, elementos motivacionales, estrategias y acciones didácticas para el logro de los aprendizajes en un espacio dinámico.

Tal como se afirmó en los párrafos anteriores, la libertad y autonomía percibida por los maestros en aulas de instituciones educativas laicas les permitiría disponer diversos recursos didácticos y emplear el más útil, para determinado momento. En base a esta premisa, se puede aseverar que en el currículo no hay un elemento más importante que otro, en el que los materiales y recursos empleados se presentan como uno de varios aspectos fundamentales



y se convierte en la herramienta necesaria para lograr el acceso a los contenidos de la planificación curricular (Peñañiel, Torres y Fernández, 2014).

El aprendizaje en libertad al que hace referencia Valle (2000), podría tener relación a esta posibilidad que tienen los maestros de instituciones educativas laicas a comprender a profundidad el currículo, con un manejo adecuado de los recursos didácticos. Es decir, el empleo de material concreto y real que podrían estar realizando, y con ello, tener la posibilidad de estimular todos los canales sensoriales, asegura la instalación de nuevos aprendizajes tanto para los estudiantes incluidos como para los compañeros del aula (Muntaner, 2010), lo que favorece el logro de las adaptaciones curriculares. Es más, la diversidad de aptitudes y necesidades de los estudiantes exige el empleo de materiales curriculares variados, flexibles y accesibles, adaptándolos a las características reales de los educandos (León, 2012).

Por ello, si bien es importante motivar a los maestros en la elaboración de material didáctico, esto no es suficiente, al contrario, se requiere favorecer el empleo de material didáctico funcional y accesible en un aula (León, 2012), lo que implica el compromiso del maestro al efectuar con criterio y creatividad algunas modificaciones del material cotidiano.

Se planteó como hipótesis específica H₃, la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el apoyo entre profesionales y estudiantes de aulas inclusivas como un medio para realizar las adaptaciones curriculares, entre los maestros de instituciones educativas católicas en comparación con los maestros de instituciones educativas laicas, determinándose mediante el análisis de los resultados que dicha diferencia no existe.



Esto significa que tanto las instituciones educativas particulares laicas como las católicas han optado por mejorar la calidad educativa de sus instituciones educativas. Es decir, como refieren Otero (2011) y Ferrer (2004), ambas se preocupan por la formación humana en la que la comunidad educativa colabora para formar personas de bien para la sociedad. Desde este punto de vista, el concepto de colaboración en el quehacer educativo adquiere una connotación prioritaria, ya que ahora se trata de colaborar con el entorno que rodea a la comunidad educativa (León, 2012).

Esta visión permite adecuar el currículo y ponerlo a disposición de todos los estudiantes, donde el apoyo entre profesionales y estudiantes hace posible reorganizar las comunidades educativas y convertirlas en lo que León (2012) denomina: *comunidades de aprendizaje*. La posibilidad de crear estructuras colaborativas permite incluir innovación y creatividad para fomentar en un primer momento la interacción, cooperación y colaboración entre maestros, para luego, mediante la instalación de esta cultura, propiciar estas actitudes entre los estudiantes.

Este aprendizaje basado en la colaboración que se percibe tanto en instituciones educativas católicas como laicas, lo advierten Peñafiel, Torres y Fernández (2014), como la forma de fomentar permanentes relaciones positivas entre los miembros del grupo, involucrando tanto a los estudiantes como a los maestros. En esta misma línea se reafirma Cardona (2008), planteando la necesidad de la creación de grupos de apoyo en la que se enfatiza la colaboración, destacándose la docencia compartida o doble tutoría.

Los resultados estarían demostrando que los maestros de las instituciones educativas católicas y laicas desempeñan un rol determinante para



guiar adecuadamente a estudiantes con distinta competencia curricular, empleando como una estrategia elemental, el apoyo de los compañeros del aula. En esta misma línea, León (2012) subraya la importancia del aprendizaje cooperativo para la construcción del aprendizaje en un currículo diversificado y adaptado a través de la estrategia metodológica de la tutoría entre iguales. El estudiante incluido será orientado por un compañero tutor, quien a la vez aprende y se beneficia al tener que organizar su pensamiento con instrucciones pertinentes a su compañero del aula.

La propuesta de la H₄ plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la previsión en la planificación curricular de las adaptaciones curriculares en aulas inclusivas entre instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas, y al contrastar con los resultados estadísticos se determina que en ambas instituciones se da de manera similar.

Este resultado revela que en ambos tipos de instituciones se verifica un respeto por los principios pedagógicos que rigen la actividad educativa, en la medida que la previsión del maestro en todo el quehacer pedagógico (ya sea elección de metodologías, estrategias o recursos didácticos) asegura la puesta en práctica de sesiones de aprendizaje a disposición de cada uno de los estudiantes. Al respecto, Arnaiz (2003) reitera que el maestro no solo diseña un currículo con adaptaciones, sino que cuenta con la facultad de crear el más adecuado para sus estudiantes.

La necesidad del maestro de planificar y proponer un currículo pertinente también es manifestada por Muntaner (2010), al referir que los maestros no efectúan adaptaciones en los contenidos, metodologías y recursos solo para



algunos estudiantes sino para cada uno de ellos. Esta atención personalizada se ofrece tanto en las instituciones católicas como en las laicas y el desarrollo de capacidades y competencias en todos los integrantes del aula solo se logran, según Peñafiel, Torres y Fernández (2014), tomando como base los principios pedagógicos y una preparación previa a la planificación del currículo.

La existencia de diferencias estadísticamente significativas en las oportunidades de participación para todas de las adaptaciones curriculares en aulas inclusivas entre instituciones educativas católicas en comparación con las de instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima corresponde a la hipótesis específica H₅ y luego de la contrastación, resulta que en las instituciones educativas laicas los maestros otorgan más oportunidades de participación para todos.

El resultado obedece a que, en las instituciones educativas laicas, la propuesta pedagógica es susceptible a más cambios por lo que es evidente que se opte por una educación personalizada donde se valora a cada persona como un ser único, que forma parte de un grupo que se prepara para convivir mejor. El respeto por el prójimo y por su individualidad estaría encaminado a un trato más justo para el logro de un bien común, es decir, para todos los miembros de la comunidad educativa.

Se consideran algunos aspectos específicos de las adaptaciones curriculares con la finalidad de garantizar el acceso al currículo, sin embargo, en esta dimensión es necesario subrayar que la mejor forma de garantizar la participación de todos los estudiantes es empleando dos estrategias didácticas elementales: a) la tutoría compartida entre maestros y, b) la tutoría compartida



entre estudiantes (Cardona, 2008), estrategias que podrían estar mejor empleadas en las instituciones educativas laicas.

En cuanto a la tutoría o docencia compartida entre maestros, es una estrategia de gran poder que puede ser empleada de cuatro formas: a) manejar toda la clase en simultáneo, b) enseñar por grupos donde ambos maestros atiendan a cada uno, c) dividir la clase en dos grupos y cada uno atender al que le corresponde y d) dividir al grupo en dos, donde el grupo minoritario corresponde a los estudiantes que necesiten más apoyo. El maestro aquí tiene la libertad de emplear la táctica más idónea de acuerdo con la actividad planificada y esta libertad podría ser más evidente en las instituciones educativas laicas.

La tutoría entre iguales o entre parejas de estudiantes es otra estrategia contemplada en la perspectiva de proporcionar oportunidades de participación para todos. Aquí existe un compañero tutor llamado también guía o compinche, que otorga un soporte ideal para propiciar las relaciones interpersonales entre compañeros e instalar la cultura colaborativa en el aula, favoreciendo la instalación de los nuevos aprendizajes.

León (2012) corrobora que el nivel de concreción curricular óptimo que alcanza toda institución educativa, solo se logra con la participación activa de todos los maestros, a partir de un intenso análisis de los rasgos del contexto y de los recursos con los que se cuenta. Al respecto, esta sería la orientación que toman las instituciones educativas laicas: un análisis crítico para un plan educativo de mayor apertura con propuesta de aprendizajes flexibles, que comprenda la situación de cada uno y no se enfoque en obtener buenos resultados estadísticos. Adriazola y Portilla (2013) determinaron en una



investigación que el nivel de concreción de las dimensiones de la práctica inclusiva por parte de los maestros es más de comprensión que de participación, y esta comprensividad del currículo (León, 2012), sería el gran paso por parte de los maestros de instituciones educativas laicas, para responder de mejor forma a la diversidad del aula.

Esta forma de adaptar las estrategias metodológicas al recurso humano se habría enfocado de mejor manera en las instituciones educativas laicas en las que se apreciaría un mejor clima en el aula, favoreciendo los procesos de inclusión de los estudiantes. Este aspecto lo investigó Moriña (2011), luego de aplicar un programa de aprendizaje cooperativo, identificando que, en la concepción de los procesos de tutorías entre iguales, el beneficio no es para el estudiante tutor y el tutorado, si no que el estudiante tutor está en ventaja al tener la necesidad de dominar más un tema para orientar a otro estudiante.

Las oportunidades para todos ofrecidas por los maestros de instituciones educativas laicas, partiría de un proyecto abierto y consensuado, en el que la participación de los maestros en el proceso de la toma de decisiones atendería realmente a los alumnos diversos que forman parte del aula. De acuerdo al estudio realizado por Bravo (2013), estas posibilidades de participación del estudiante se incrementan cuando el maestro varía la forma de agrupar a los estudiantes, aumenta los apoyos y propone la enseñanza compartida. Este éxito del proceso de adaptación al grupo que investigó Chipana (2016), depende básicamente del docente.

La última hipótesis específica H₆ sugiere la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el respeto por las diversas formas de aprender en aulas inclusivas, tanto en instituciones educativas católicas como en



instituciones educativas laicas de la ciudad de Lima. Luego del análisis de los resultados se concluye que, los maestros de instituciones educativas laicas promueven el respeto por las diversas formas de aprender de mejor manera que en las instituciones educativas católicas.

Este resultado ratifica un planteamiento apropiado por parte de las instituciones educativas laicas ya que la libertad de integrar los diferentes ritmos y formas de aprender en los estudiantes evidenciaría una elaboración e implementación curricular más flexible. Del mismo modo, esta orientación estaría encaminada a la promoción e instalación de una cultura más tolerante inicialmente en el ámbito educativo, para luego trasladarlo a todo ámbito social al considerar una población educativa diversa.

Priorizar el conocimiento de las potencialidades y necesidades de todos los estudiantes en el real contexto educativo es para Arnaiz (2003) el fundamento real de la inclusión educativa. Respetar la heterogeneidad del grupo de estudiantes, así como asegurar que la planificación educativa le permita al maestro el empleo diverso de instrumentos, actitudes y recursos tanto a niveles intrapersonales como interpersonales, es incluir. No obstante, Chipana (2016) determinó que los maestros que respetan las diferencias son los que han sido formados pedagógicamente respecto a la inclusión.

La necesidad de adecuar o adaptar varios elementos del currículo se hace cada vez más evidente. No solo se trata de hacer ajustes en el contenido, en la metodología o en los recursos empleados, también para respetar las formas de aprender será necesario contemplar modificaciones en la forma de evaluar, ya que una información real y pertinente de acuerdo a la competencia curricular de cada estudiante, permitirá tomar decisiones oportunas y replantear nuevas



adaptaciones para evaluar lo que se enseña y lo que realmente el estudiante es capaz de aprender (León, 2012).

Gallego y Rodríguez (2012) refieren que se hace imprescindible plantear nuevas técnicas personalizadas de evaluación, mejor adaptadas a las posibilidades reales de cada estudiante. Una evaluación es personalizada si se toma como referencia la potencialidad de cada uno.

En síntesis, se comprueba la hipótesis general de esta investigación, determinándose que las maestras de las instituciones educativas particulares laicas de educación primaria efectúan de mejor manera las adaptaciones curriculares en comparación con las maestras de instituciones católicas. Asimismo, se comprueban cuatro de seis hipótesis específicas propuestas, lo cual permite afirmar que, de seis dimensiones de las adaptaciones curriculares analizadas, cuatro son mejor ejecutadas por las maestras de las instituciones laicas participantes.

Sin embargo, también se consideró pertinente realizar un análisis complementario, tomando en consideración otras variables, como se presenta a continuación.

En primer lugar, se examina la relación entre las dimensiones de las adaptaciones curriculares efectuadas por los docentes según la edad, clasificados en tres grupos que van de docentes menores de 33 años de edad hasta mayores de 46 años de edad, sin embargo, los resultados no evidencian diferencias en el registro de respuestas respecto a las dimensiones.

El resultado obtenido se opone al publicado por Correia (2015), al destacar que los más entusiastas en la inclusión educativa son los docentes de mayor edad. Probablemente esto se deba a las características de los



participantes en el estudio de Correia, ya que el 87% de ellos tenían más de 40 años y además habían desarrollado una eficacia personal más alta.

Esta alta eficacia personal, se relacionaba directamente con la búsqueda del éxito de la persona en todos los ámbitos, priorizando el laboral, condición que no ha sido evaluada en el presente estudio.

Además, se decidió comparar las dimensiones de las adaptaciones curriculares realizadas por las docentes en relación al tiempo que laboran en las instituciones educativas, la cual no reporta diferencia en cinco dimensiones, a excepción de la dimensión oportunidades de participación para todos. Se nota que los docentes con menos de 4 años de servicio son los que efectúan mejor las adaptaciones en esta dimensión, luego figuran los que tienen más de 15 años de servicio y finalmente, brindando menos oportunidades de participación aparecen los docentes que tienen entre 5 y 14 años de servicio.

Un aspecto que podría estar influyendo en estos resultados es el hecho que los docentes con menos años de experiencia laboral y que constituyen el primer grupo que acepta la necesidad de brindar oportunidades para todos, corresponde a las nuevas generaciones de docentes que actualmente reciben en las universidades una formación profesional que incluye una malla curricular inclusiva. Es decir, con cursos que les proporcionan mayores herramientas, técnicas y estrategias pertinentes para asumir con responsabilidad la realidad inclusiva en todo ámbito y en todo nivel educativo.

Por otro lado, curiosamente los que forman parte del segundo grupo son los docentes con mayor experiencia, quienes se encuentran comprometidos con su profesión y la experiencia ganada en las aulas los hace sentirse seguros de



sus competencias docentes, por lo que asumen el reto con convicción y efectividad.

Otro aspecto interesante por analizar es el de la situación de los docentes que cuentan con algún estudiante incluido en aula, hallando diferencia solo en la dimensión oportunidad de participación para todos, sugiriendo un mejor manejo de las adaptaciones curriculares en docentes que tienen a su cargo algún alumno incluido. Quizá esto se relacione a la necesidad de vivenciar la experiencia de la inclusión para lograr la efectividad en la propuesta de actividades significativas que garanticen la participación de todos los estudiantes del aula. No solo se trataría de cumplir con las exigencias de la institución, también se podría estar priorizando una atención de calidad al ser humano.

Por último, al cotejar las dimensiones de las adaptaciones curriculares realizadas por las docentes frente al tiempo de experiencia dedicada a la educación inclusiva de la institución, se considera el análisis de dos grupos: instituciones educativas con más años de experiencia en educación inclusiva e instituciones educativas con menos años de experiencia en educación inclusiva.

Este análisis permite concluir que no se evidencian diferencias significativas en la implementación curricular, recursos para garantizar el aprendizaje y en la previsión en la planificación curricular. Sin embargo, sí se logra detectar que las instituciones educativas con menos años de experiencia en educación inclusiva plantearían de mejor manera las adaptaciones curriculares en las dimensiones que corresponden al apoyo entre profesionales y estudiantes, en la oportunidad de participación para todos y en el respeto por las diversas formas de aprender.



Estos resultados se relacionan con lo encontrado por Bravo (2013), quien determinó que los maestros que mostraron más reparo hacia el proceso de inclusión fueron los que tenían mayor experiencia en la profesión, al mismo tiempo que no se mostraron convencidos que estudiantes con necesidades educativas especiales formaran parte de las aulas ordinarias. Sin embargo, Saavedra, Hernández y Ortega (2014), en un estudio de casos, resaltan que para mostrar una actitud favorable hacia la inclusión educativa y hacia los estudiantes con alguna discapacidad, son fundamentales las experiencias exitosas en la inclusión escolar.

Este análisis es, para Gonçalves (2016), decisivo, ya que los maestros con cinco o más años de experiencia en inclusión de niños con necesidades educativas especiales son los que realmente respetan la práctica pedagógica inclusiva.

Las diferencias encontradas entre las instituciones que sirvieron de comparación para el presente estudio es el reflejo de la realidad educativa de nuestro país en torno a la inclusión. La intención no es subrayar que un tipo de gestión educativa es mejor que otro, por el contrario, se trata de conocer la realidad educativa inclusiva con miras a ampliar horizontes y a encontrar la posibilidad de analizar objetivamente realidades educativas diversas. El único afán de servir de modelo para garantizar una verdadera inclusión en particular en el ámbito escolar y en general en la sociedad.

La inclusión educativa busca dejar de lado las diferencias en torno a la religión, origen, condición social, raza o género, y para lograr el éxito en la labor educativa a todo nivel hace falta una formación profesional permanente, un compromiso serio con las personas a cargo y la capacitación continua en la



búsqueda de medidas acertadas y nuevas formas de plantear las modificaciones necesarias en el currículo.

Considerar aspectos como la implementación curricular, recursos para garantizar el aprendizaje, apoyo entre profesionales y estudiantes, previsión en la planificación curricular, oportunidad de participación para todos y el respeto por las diversas formas de aprender, solo son el punto de partida de muchas otras consideraciones necesarias para ajustar el currículo a las necesidades particulares de los estudiantes y de esta forma todos puedan acceder a él y adquieran los aprendizajes fundamentales para la vida.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. Los docentes de aulas inclusivas del nivel primario de instituciones educativas particulares laicas realizan una mejor adaptación curricular que los docentes de instituciones educativas particulares católicas.
2. Los docentes de aulas inclusivas del nivel primario de instituciones educativas particulares laicas realizan una mejor implementación curricular al momento de realizar las adaptaciones curriculares que los docentes de instituciones educativas particulares católicas.
3. Los docentes de aulas inclusivas del nivel primario de instituciones educativas particulares laicas emplean de mejor forma los recursos para garantizar el aprendizaje al realizar las adaptaciones curriculares que los docentes de instituciones educativas particulares católicas.
4. No existen diferencias estadísticamente significativas en el apoyo que se da entre profesionales y estudiantes para realizar las adaptaciones curriculares en las aulas inclusivas entre docentes de instituciones educativas particulares laicas y católicas.
5. No existen diferencias estadísticamente significativas en la previsión en la planificación curricular de las adaptaciones curriculares al realizar las adaptaciones curriculares en las aulas inclusivas entre docentes de instituciones educativas particulares laicas y católicas.
6. Los docentes de aulas inclusivas del nivel primario de instituciones educativas particulares laicos otorgan mejores oportunidades de



participación al realizar las adaptaciones curriculares que los docentes de instituciones educativas particulares católicas.

7. Los docentes de aulas inclusivas del nivel primario de instituciones educativas particulares laicas son más eficaces al promover el respeto por las diversas formas de aprender al realizar las que adaptaciones curriculares que los docentes de instituciones educativas particulares católicas.
8. No existen diferencias en las adaptaciones curriculares que realizan los docentes de aulas inclusivas según el criterio edad.
9. Los docentes de aulas inclusivas con menos de cuatro años de servicio en instituciones educativas son los que brindan mayores oportunidades de participación para todos, en comparación con los que tienen más de 5 años.
10. Los docentes de aulas inclusivas que cuentan con un alumno incluido son los que brindan mayor oportunidad de participación para todos los estudiantes.
11. Los docentes de aulas inclusivas de instituciones educativas con menos años de experiencia en educación inclusiva planten mejores adaptaciones curriculares en las dimensiones que corresponden al apoyo entre profesionales y estudiantes, en la oportunidad de participación para todos y en el respeto por las diversas formas de aprender.



6.2 Recomendaciones

1. Promover investigaciones relacionadas al tema de la educación inclusiva y de las buenas prácticas pedagógicas en todos los niveles educativos, incluida la educación superior.
2. Motivar la aplicación de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002), en cada institución educativa para que autoevalúe los procesos con relación a este enfoque.
3. Proponer proyectos de innovación que involucre a más estudiantes, maestros y a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje con los que cuentan las instituciones educativas, en el proceso de la inclusión escolar.
4. Publicar sesiones de aprendizaje de experiencias exitosas en plataformas virtuales, sobre cómo efectuar adaptaciones, ajustes, adecuaciones o modificaciones en la diversidad de los elementos que componen el currículo (contenidos, estrategias metodológicas, recursos, técnicas e instrumentos de evaluación), para proporcionar una herramienta útil de apoyo a los maestros con menos experiencia en el campo.
5. Motivar a todos los maestros a la formación profesional permanente a fin de ampliar conocimientos y adquirir nuevas formas de trabajo que garanticen una atención educativa de calidad y que permita eliminar las diferencias entre los estudiantes.



REFERENCIAS

- Adriazola, A. y Portilla, M. (2013). *Niveles de concreción de la inclusión educativa en las instituciones de educación básica regular: estudio realizado en las instituciones inclusivas de la Unidad de Gestión Educativa local N° 02* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFÉ, Lima, Perú.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, España: Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid, España: Consorcio universitario.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=55248>
- Cardona, M. (2008). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid, España: Pearson.
- Casado, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Casanova, M. (2011). *La educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Comrey, A. (1985). *Manual de análisis factorial*. Madrid, España: Cátedra.
- Constantino, R. (2015). *Un salto por dar: el derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados* (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Correia, J. (2015). *Educación Inclusiva: indicadores de sentimientos, actitudes, preocupaciones y auto-eficacia de los Profesores* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45027>
- Chipana, M. (2016). *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima* (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.



- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, España: Narcea.
- Espiñeira, E. (2008). *Evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo de Galicia* (Tesis doctoral). Universidad de La Coruña, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45222>
- Federación Española de Religiosos de Enseñanza (2008). *Principios de la educación católica: Gravissimum Educationis y compilación de documentos de la Congregación para la educación católica*. Recuperado de http://www2.escuelascatolicas.es/publicaciones/GRATUITAS/10.PRINCIPIOS_DE_LA_EDUCACION_CATOLICA.pdf
- Ferrer, M. (2004). Religión, Laicidad y enseñanza. *El Clarión* 11. 22-23. Recuperado de http://www.stes.es/old_20180705/comunicacion/clarion/clarion11/EC11_2223.pdf
- Gallego, J. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid, España: Pirámide.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (2000). *Análisis factorial*. Madrid, España: La Muralla-Herpérides.
- Gonçalves, V. (2016). *La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: actitudes de los profesores de 3º ciclo de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/4014/TDUEX_2016_Jorge_VI.pdf?sequence=1
- Gómez, I. y García, F. (2014). *Manual de didáctica: aprender a enseñar*. Madrid, España: Pirámide.
- Holzchuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas: propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Madrid, España: Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Inocente, A. (2015). *El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primario de la UGEL N° 06* (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Klaiber, J. (2016). *Historia contemporánea de la Iglesia Católica en el Perú*. Lima, Perú: Fondo Ed. de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- León, M. (2012). *Educación inclusiva: evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid, España: Síntesis.



- Lledó, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial: hacia una educación inclusiva*. Madrid, España: CCS.
- Macarulla, I., y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela Inclusiva: la inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona, España: Graó.
- Mendoza, F. (2016). *Programa de tutoría especializada de atención a la diversidad: estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/676725/mendoza_vela_francisco_miguel.pdf?sequence=1
- Ministerio de Educación del Perú - MINEDU (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva: balance y perspectivas*. Lima, Perú: El autor.
- Monteiro, A. (2016). *Políticas y prácticas de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza básica: caso Cabo Verde* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47775>
- Moral, C. (2010). *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid, España: Pirámide.
- Moral, C. y Pérez, M. (2009). *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid, España: Pirámide.
- Moriña, A. (2011). *Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria*. Estudios sobre educación. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791344>
- Muntaner, J. (2010). *Escuela y discapacidad intelectual: propuestas para trabajar en aulas ordinaria*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Conferencia mundial sobre la educación para todos*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2104). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/DECLARACION-UNIVERSAL-DE-DERECOS-HUMANOS.pdf>
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.



- Otero, H. (2011). *Vayan y enseñen: identidad y misión de la escuela católica en el cambio de la época, la luz de Aparecida*. Bogotá, Colombia: CELAM
- Paiva, M. (2012). *La formación y actitudes de profesores de enseñanza básica ante la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula* (Tesis doctoral) Universidad de Extremadura. España
Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=25939>
- Paredes, J. y De la Herrán, A. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid, España: Síntesis.
- Peresson, M. (1998). *Misión profética de la educación católica en los umbrales del tercer milenio*. Santafé de Bogotá, Colombia: Indo-American.
- Peñafiel, F., Torres, J., y Fernández, J. (2014). *Evaluación e intervención didáctica: atención a las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid, España: Pirámide.
- Saavedra, M., Hernández, A., y Ortega, L. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso nacional experiencias exitosas en educación inclusiva - 2010* (Tesis de Maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Sampaio, A., Bortolini, R., Wolf, F. y Muñoz, Y. (2014). *Prácticas pedagógicas en educación especial: hacia una escuela inclusiva*. España: Universidad de Alcalá.
- Sánchez H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica: aplicados a la psicología, educación y ciencias sociales*. Lima, Perú: Mantaro.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación Inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Tobón, S. (2013) Metodología. *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socioinformativa*. México: Trillas.
- Valle, A. (2000). *La pedagogía de inspiración católica*. Madrid, España: Síntesis.
- Wojtyla, K. (1983). *Código de derecho canónico*. Roma. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/ESL0020/_INDEX.HTM



APÉNDICES

- A : Matriz de componente rotado del cuestionario sobre Prácticas Inclusivas
- B : Índice de Homogeneidad y Alfa de Cronbach del cuestionario sobre Prácticas Inclusivas
- C : Cuestionario sobre las prácticas inclusivas en instituciones educativas particulares – PRIN



APÉNDICE A

Matriz de componente rotado del cuestionario sobre Prácticas Inclusivas

Ítem	Peso por ítem	Ítem	Peso por ítem	Ítem	Peso por ítem
Factor 1: Implementación curricular					
24	,634	31	,533	8	,429
10	,609	15	,525	33	,417
32	,579	18	,513	21	,411
14	,563	43	,470	19	,382
28	,548	39	,434	29	,343
11	,535				
Factor 2: Recursos para garantizar el aprendizaje					
52	,676	42	,506	22	,407
44	,617	48	,502	41	,394
50	,597	23	,442	3	,377
45	,558	38	,422	59	,372
51	,521				
Factor 3: Apoyo entre profesionales y estudiantes					
5	,736	9	,570	6	,444
30	,630	16	,541	26	,380
36	,629	49	,511	60	,371
46	,609	56	,473		
Factor 4: Previsión en la planificación curricular					
2	,698	54	,587	37	,410
58	,653	12	-,520	20	,389
40	,624	57	,482	47	,380
Factor 5: Oportunidades de participación para todos					
27	,536	17	,469	7	,429
53	,513	25	,458	1	,369
Factor 6: Respeto por las diversas formas de aprender					
35	,582	13	,416	34	,380
55	,536	4	,380		



APÉNDICE B

Índice de Homogeneidad y Alfa de Cronbach del cuestionario sobre Prácticas Inklusivas

Ítem	Correlación ítems-test corregida	Alfa si se elimina el ítem	Ítem	Correlación total de ítems corregida	Alfa si se elimina el ítem
<i>Implementación curricular ($\alpha = ,858$)</i>					
8	,257	,860	Ítem 24	,572	,846
10	,594	,846	Ítem 28	,668	,841
11	,382	,854	Ítem 29	,317	,858
14	,528	,848	Ítem 31	,492	,851
15	,402	,854	Ítem 32	,674	,840
18	,538	,848	Ítem 33	,525	,848
19	,347	,857	Ítem 39	,499	,849
21	,528	,848	Ítem 43	,507	,849
<i>Recursos para garantizar el aprendizaje ($\alpha = ,819$)</i>					
3	,368	,813	Ítem 45	,460	,807
22	,518	,802	Ítem 48	,462	,807
23	,375	,815	Ítem 50	,527	,803
38	,355	,816	Ítem 51	,489	,805
41	,436	,809	Ítem 52	,511	,803
42	,475	,807	Ítem 59	,489	,807
44	,571	,798			
<i>Apoyo entre profesionales y estudiantes ($\alpha = ,847$)</i>					
5	,608	,828	Ítem 36	,603	,828
6	,506	,837	Ítem 46	,510	,836
9	,515	,836	Ítem 49	,539	,834
16	,483	,838	Ítem 56	,483	,838
26	,480	,838	Ítem 60	,519	,836
30	,574	,831			
<i>Previsión en la planificación curricular ($\alpha = ,776$)</i>					
2	,483	,646	Ítem 47	,467	,652
12	,216	,799	Ítem 54	,389	,667
20	,522	,639	Ítem 57	,528	,643
37	,465	,654	Ítem 58	,569	,626
40	,418	,665			
<i>Oportunidades de participación para todos ($\alpha = ,616$)</i>					
1	,331	,581	Ítem 27	,566	,453
7	,308	,591	Ítem 53	,281	,619
17	,396	,548			
<i>Respeto por las diversas formas de aprender ($\alpha = ,626$)</i>					
4	,302	,607	Ítem 35	,412	,558
13	,360	,582	Ítem 55	,437	,541
34	,402	,565			



APÉNDICE C

Cuestionario sobre las prácticas inclusivas en instituciones educativas particulares – PRIN

Edad Sexo Tiempo de servicio Tipo de Institución: Laica Católica

Nombre de la Institución Educativa (opcional) Distrito

¿Tiene usted un niño o una niña incluida en su aula? SI NO Si su respuesta fue SI, señale la cantidad de niños

Tipo de discapacidad de niños y niñas incluidos

Instrucciones

A continuación, usted encontrará un conjunto de premisas relacionadas con la práctica docente en aulas inclusivas. Cada una de ellas cuenta con cuatro alternativas de respuesta: Nunca o Pocas veces, A veces, Frecuentemente y Siempre.

Tenga en cuenta que no hay frases buenas ni malas, ni correctas o incorrectas, sólo es de interés su opinión al respecto. Por favor, trate de responder con sinceridad y use su propio criterio. Sus respuestas son totalmente anónimas.

Para contestar, rodee en cada frase la opción que indique su apreciación, mediante el empleo de la siguiente escala:

1=Nunca o pocas veces 2=A veces 3= Frecuentemente 4= Siempre

	Nunca o pocas veces	A veces	Frecuentemente	Siempre
1. Me aseguro que los estudiantes incluidos reciban textos o materiales adaptados.	1	2	3	4
2. Conozco las necesidades educativas de los estudiantes para la planificación curricular.	1	2	3	4
3. Brindo oportunidad a los estudiantes para realizar sus tareas de distintas formas, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación.	1	2	3	4
4. Apoyo personalmente al estudiante incluido para que sus compañeros no asuman esta responsabilidad.	1	2	3	4
5. Registro resultados en la ficha de evaluación que me proporciona la maestra de apoyo en el aula.	1	2	3	4
6. Comparto con los maestros de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase.	1	2	3	4
7. Adecúo los contenidos de acuerdo al nivel de aprendizaje más alto de los estudiantes para no perjudicarlos.	1	2	3	4
8. Inicio las clases partiendo de una experiencia compartida que luego se desarrolla de distintas maneras.	1	2	3	4
9. Involucro al maestro de apoyo en la planificación del aula y en su oportuna revisión.	1	2	3	4
10. En las unidades didácticas y el plan de clase utilizo contenidos significativos para todos los estudiantes.	1	2	3	4
11. Otorgo el tiempo suplementario que necesitan los estudiantes incluidos para desarrollar el trabajo práctico.	1	2	3	4
12. Los estudiantes incluidos no podrán alcanzar un óptimo desempeño ya que no están al nivel de sus compañeros.	1	2	3	4
13. Planteo los contenidos en base a los saberes previos de los estudiantes incluidos.	1	2	3	4



	Nunca o pocas veces	A veces	Frecuentemente	Siempre
14. Utilizo fichas de trabajo solamente cuando son claramente entendidas por el estudiante para su aprendizaje autónomo.	1	2	3	4
15. Las normas de comportamiento son consistentes y explícitas, y se elaboran con los estudiantes.	1	2	3	4
16. Oriento a los estudiantes con mayor nivel de habilidades en un área para hacer tutoría a compañeros con menor nivel.	1	2	3	4
17. La institución dispone de directrices del trabajo conjunto entre el maestro de aula y el de apoyo.	1	2	3	4
18. Trabajo con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica.	1	2	3	4
19. El criterio que utilizo para componer los grupos es el principio de máxima heterogeneidad.	1	2	3	4
20. Planifico contenidos curriculares diversificados de acuerdo a las posibilidades de los estudiantes.	1	2	3	4
21. Utilizo diferentes instrumentos de evaluación de acuerdo a las necesidades del estudiante incluido.	1	2	3	4
22. Otorgo trabajo individual en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica.	1	2	3	4
23. Me ocupo de hacer consciente a los estudiantes tutores que a través de enseñar también se aprende.	1	2	3	4
24. Flexibilizo el contenido del currículo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.	1	2	3	4
25. Profundizo y comparto mis habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje sólo de los estudiantes a mi cargo.	1	2	3	4
26. Tengo claro cómo se asignan los recursos para apoyar a estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje.	1	2	3	4
27. Adapto los contenidos para los estudiantes del aula al nivel del alumno incluido para asegurar su participación activa.	1	2	3	4
28. Efectúo ajustes en la metodología de clase para atender distintos estilos de aprendizaje entre los estudiantes.	1	2	3	4
29. Ofrezco ayuda a los demás maestros compartiendo mis habilidades y conocimientos específicos.	1	2	3	4
30. Cuento con un registro regularmente actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.	1	2	3	4
31. El maestro de apoyo me proporciona el material adaptado a las necesidades de los estudiantes incluidos.	1	2	3	4
32. Hago uso de estrategias de evaluación diferentes para permitir a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.	1	2	3	4
33. Propongo actividades para que los estudiantes trabajen con otros compañeros incluidos que tienen habilidades diferentes.	1	2	3	4
34. Los informes de evaluación reflejan los logros de los estudiantes en todas sus habilidades y conocimientos, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses.	1	2	3	4
35. Utilizo el mismo material para todos los estudiantes por respeto al estudiante incluido.	1	2	3	4
36. Conozco los recursos asignados al centro para apoyar al estudiante con necesidades educativas especiales.	1	2	3	4
37. Preveo el trabajo en grupos en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica.	1	2	3	4
38. Garantizo el éxito de todos los estudiantes conformando grupos por niveles de aprendizaje.	1	2	3	4



	Nunca o pocas veces	A veces	Frecuentemente	Siempre
39. Utilizo las evaluaciones de manera formativa para que mejore el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4
40. Las presentaciones del trabajo de los estudiantes son tanto orales y escritas, como de otras formas.	1	2	3	4
41. Utilizo materiales curriculares que reflejen los contextos y las experiencias de todos los estudiantes.	1	2	3	4
42. Adapto los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los estudiantes.	1	2	3	4
43. El plan de clase incluye recursos didácticos que favorecen el aprendizaje del estudiante inclusivo.	1	2	3	4
44. Utilizo métodos de aprendizaje cooperativo: tutoría entre iguales, trabajo de investigación, rompecabezas.	1	2	3	4
45. Realizo un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del estudiante en forma positiva.	1	2	3	4
46. Asumo la responsabilidad del aula con el maestro de apoyo para que todos los estudiantes aprendan en la clase.	1	2	3	4
47. El maestro tiene la libertad de organizar las actividades en función de las características de los estudiantes incluidos.	1	2	3	4
48. Elaboro informes que describan las dificultades que presenta el estudiante incluido para su apoyo en aula.	1	2	3	4
49. Verifico que el maestro de apoyo tenga la descripción clara y precisa de las funciones y tareas que debe realizar.	1	2	3	4
50. Utilizo actividades que promuevan el desarrollo de la empatía como juegos de rol o simulación.	1	2	3	4
51. Los estudiantes tienen la oportunidad para elegir entre actividades distintas.	1	2	3	4
52. Los estudiantes trabajan en pareja en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica.	1	2	3	4
53. El maestro de apoyo es el responsable de la participación del alumno incluido.	1	2	3	4
54. Establezco los criterios de evaluación de todos los estudiantes.	1	2	3	4
55. Preparo para los estudiantes tareas iguales para promover la igualdad en el aula.	1	2	3	4
56. En la planificación curricular, cuento con las evaluaciones psicopedagógicas de los estudiantes incluidos.	1	2	3	4
57. Planteo variedad de actividades como presentación oral, redacción, dibujo, resolución de problemas, entre otras.	1	2	3	4
58. Registro los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en la planificación de actividades y ajustarlas a las necesidades detectadas.	1	2	3	4
59. Guío a los estudiantes a trabajar en colaboración con sus compañeros.	1	2	3	4
60. Comparto con los maestros de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase.	1	2	3	4

