





**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN INICIAL**



*TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL*

---

**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE  
LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL DEL DISTRITO DE LA  
ESPERANZA, 2021.**

---

**Línea de investigación**

**Proceso de Enseñanza – aprendizaje**

**AUTORAS:**

**Br. Jazmín Izamar, Bravo Chávez**

**Br. Melissa Margot, Miñano Ravello**

**Jurado Evaluador:**

Ms. Eliana Zanelli Camacho

Presidenta

Dra. Evelin Merino Carranza

Secretaria

Ms. José Luis Otiniano Otiniano

Vocal

**ASESOR(A):**

Ms. Marianela Che León Alfaro

**Código Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7903-1648>

**TRUJILLO – PERÚ**

**2022**

**Fecha de sustentación: 2022/09/29**

## DEDICATORIA

A Jehová Dios, por guiarnos y darnos la sabiduría para continuar por este camino del aprendizaje constante. Es Dios quien nos otorgó la fuerza y la constancia para seguir luchando y poder superar los obstáculos que la vida nos va poniendo, así como la sabiduría necesaria para poder culminar con éxito este trabajo de indagación.

A nuestros padres, hermanos y demás familiares, quienes nos han apoyado constantemente y de forma desinteresada a través de sus sabios consejos y ejemplo de superación. Son ellos la verdadera razón de nuestra lucha por la cual nos esforzamos para crecer profesionalmente con valores.

A todos nuestros maestros quienes han formado parte de nuestra preparación y formación a lo largo de nuestra vida; y que, a través de sus enseñanzas, orientaciones y sabios consejos han inculcado en nosotras buenos conocimientos, pero sobre todo buenos valores que nos permiten ser cada vez mejores personas.

LAS AUTORAS

## **AGRADECIMIENTO**

A las Instituciones Educativas Estatales pertenecientes a la UGEL 02 de La Esperanza en la ciudad de Trujillo, y en especial a los directivos de cada una de las diez Instituciones educativas quienes nos han recibido con aprecio y amabilidad, y por brindarnos la oportunidad para el planeamiento y ejecución de este trabajo de investigación.

A la prestigiosa Universidad Privada Antenor Orrego por su acogida y educación impartida a través de sus maestros y maestras, y por hacernos llegar todos los conocimientos y valores que nos hacen mejores personas y mejores maestras y ser educadas acorde con la exigencia profesional.

A toda la plana docente de la Escuela Profesional de Educación y Humanidades por todas las lecciones impartidas, sugerencias y conocimientos impartidos a lo largo de estos 5 años de nuestra formación profesional.

A la docente asesora Marianela Che León Alfaro, por su ayuda, constancia y colaboración desinteresada a lo largo de la planificación, ejecución y evaluación del presente programa de investigación, constituyéndose un artífice de este trabajo.

**LAS AUTORAS**

## RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito determinar la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021. Es una investigación no experimental de diseño descriptivo, cuyo problema fue: ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las instituciones de educación Inicial del distrito de La Esperanza – 2021?

Participaron 35 docentes de diversas instituciones educativas estatales de la Ugel 02 del distrito de la Esperanza, utilizándose como instrumento un cuestionario que identifica la percepción de la educación inclusiva, y consta de 30 interrogantes que miden las cuatro dimensiones que componen a dicha variable.

Los resultados indican que el 67% de las docentes precisan tener una actitud positiva hacia la educación inclusiva, y el 33% manifiestan tener cierta resiliencia con la educación inclusiva. A nivel de dimensiones, el 90% de las docentes manifiestan tener la predisposición para acoger y enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales y un 10% de muestran en contra de esta educación inclusiva. Por otra parte, más del 60% de docentes son las que afirman tener ciertos conocimientos respecto al buen manejo de la educación inclusiva, el 40% restante consideran no poseer los conocimientos suficientes, recomendando, que estudien en colegios especiales. Respecto al apoyo, asesoría, monitoreo y seguimiento tanto de maestros como de estudiantes con NEE, el 69% de docentes afirman estar solas en esta labor.

**Palabras claves:** *Educación inclusiva, participación de la comunidad, capacitación docente, adaptación curricular y asesoría y monitoreo.*

## ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the perception of teachers about inclusive education in the Initial Education Institutions of the district of La Esperanza, 2021. It is a non-experimental research with a descriptive design, whose problem was: What is the perception of the teachers? teachers about inclusive education of the initial education institutions of the district of La Esperanza - 2021?

35 teachers from various state educational institutions of the Ugel 02 of the Esperanza district participated, using as an instrument a questionnaire that identifies the perception of inclusive education, and consists of 30 questions that measure the four dimensions that make up said variable.

The results indicate that 67% of the teachers need to have a positive attitude towards inclusive education, and 33% state that they have some resilience with inclusive education. At the level of dimensions, 90% of the teachers state that they have the predisposition to welcome and teach students with special educational needs and 10% are against this inclusive education. On the other hand, more than 60% of teachers are those who claim to have certain knowledge regarding the good management of inclusive education, the remaining 40% consider they do not have sufficient knowledge, recommending that they study in special schools. Regarding the support, advice, monitoring and follow-up of both teachers and students with SEN, 69% of teachers state that they are alone in this task.

**Keywords:** Inclusive education, community participation, teacher training, curricular adaptation, and counseling and monitoring

## **PRESENTACIÓN**

### **Señores miembros del Jurado:**

Cumpliendo con las disposiciones generales del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego, presentamos la tesis titulada: “Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las instituciones de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021”, después de culminar nuestros estudios en esta prestigiosa universidad, en la cual fuimos educadas no solo a nivel profesional sino a nivel personal con el firme objetivo de mejorar la educación de nuestro país.

La presente investigación fue desarrollada con el propósito de poder obtener el Título de Licenciada en Educación Inicial, como resultado del empeño, pundonor, esmero y actitud positiva, además, de los consejos y consideraciones que fuimos adquiriendo a lo largo de todo el proceso que duró nuestra carrera profesional universitaria en esta casa de estudios. De igual manera, este estudio constituye el trabajo y la enseñanza de forma desinteresada de nuestros maestros, siendo esta una buena oportunidad para extenderles nuestro sincero agradecimiento, recordando que nuestra principal meta es servir a nuestra sociedad para crear un ambiente y una sociedad más justa por medio de la educación de calidad; esperando además que este trabajo tenga mayores alcances para otros docentes y futuras investigaciones.

Ante lo expuesto, señores miembros del jurado, dejo a vuestra consideración el presente informe de investigación para su estudio, análisis, evaluación y corrección si así lo requiera, no sin antes agradecerles su buena disposición para atender al mismo.

Atentamente,

LAS AUTORAS

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
RESUMEN .....	vi
ABSTRACT.....	vii
PRESENTACIÓN .....	viii
ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	ix
ÍNDICE DE TABLAS.....	xii
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES .....	xv
<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Problema de investigación .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.1 Descripción de la realidad problemática .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.2 Formulación del Problema.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2. Objetivos .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2.1. Objetivo general.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2.2. Objetivos específicos .....</b>	<b>23</b>
<b>1.3. Justificación.....</b>	<b>24</b>
<b>II. MARCO DE REFERENCIA.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1. Antecedentes de estudio .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.1. Antecedentes Internacionales .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2. Antecedentes Nacionales .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.3. Antecedentes Locales .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2. Marco Teórico .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.1. Percepción docente respecto a la inclusión escolar .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.1.1. Definición de percepción.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.1.2. Definición de inclusión .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.1.3. Inclusión escolar .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.1.4. Educación inclusiva.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.1.5. Dimensiones de la percepción de los docentes respecto a la educación inclusiva: .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.1.6. Barreras que impiden avanzar a la educación inclusiva en la Escuela</b>	

2.2.1.7. ¿Por qué promover la Educación Inclusiva?.....	40
2.2.1.8. Enfoque de la educación inclusiva.....	41
2.2.1.9. Perfil del docente inclusivo.....	43
2.2.1.10. .... Criterios que inciden en la calidad de la práctica educativa	44
2.2.1.11. ....Clasificación de los niños con necesidades especiales.	45
2.2.1.12. .... Adaptación curricular	47
2.2.1.13. ....Funciones del Centro de Educación Básica Especial – CEBE	49
2.2.1.14. ....Responsabilidades y Funciones del SAANEE	50
2.2.2. Teorías científicas que abordan el aspecto inclusivo de la educación	51
2.2.2.1. Teoría de las neurociencias .....	51
2.2.2.2. Teorías psicológicas cognitivas .....	52
2.3. Marco conceptual .....	58
2.4. Variables e indicadores.....	61
III. METODOLOGÍA EMPLEADA.....	64
3.1. Tipo y nivel de investigación.....	64
3.2. Población y muestra de estudio.....	64
3.2.1. Población .....	64
3.2.2. Muestra.....	65
3.2.3. Muestreo.....	67
3.2.4. Criterios de selección .....	67
3.3. Diseño de investigación.....	67
3.4. Técnicas e instrumentos de investigación.....	68
3.5. Procesamiento y análisis de datos .....	70
IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	72
4.1. Análisis e interpretación de resultados generales .....	72
4.2. Análisis e interpretación de resultados detallados de la dimensión Participación de la comunidad.....	74
4.3. Análisis e interpretación de resultados detallados de la dimensión capacitación docente .....	82
4.4. Análisis e interpretación de resultados detallados de la dimensión adaptación curricular .....	93

<b>4.5.</b>	<b>Análisis e interpretación de resultados detallados de la dimensión Asesoría y monitoreo curricular.....</b>	<b>98</b>
<b>V.</b>	<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>105</b>
<b>VI.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>110</b>
<b>VII.</b>	<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>113</b>
<b>VIII.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>114</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXO N° 01 - INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA LA VARIABLE .....</b>	<b>121</b>
	<b>ANEXO N° 02 FICHA TÉCNICA.....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXO N° 03: Base de datos .....</b>	<b>127</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Tabla de operacionalización de la variable .....	61
<b>Tabla 2:</b> Tamaño poblacional.....	65
<b>Tabla 3:</b> Tamaño muestral.....	65
<b>Tabla 4:</b> Tabla de especificaciones del cuestionario.....	69
<b>Tabla 5:</b> Resultados de la percepción de las docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones estatales de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021. ....	72
<b>Tabla 6:</b> Resultados por dimensiones de la percepción de las docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones estatales de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021. ....	73
<b>Tabla 7:</b> Cree que todas las instituciones educativas deben acoger a estudiantes inclusivos.....	74
<b>Tabla 8:</b> Estuvo de acuerdo al saber que iba a trabajar con estudiantes con necesidades especiales. ....	75
<b>Tabla 9:</b> Cree que los docentes deberían aceptar, conocer y valorar a todos los niños, incluso a aquellos que tienen necesidades especiales.....	76
<b>Tabla 10:</b> Cree que las autoridades deberían construir la infraestructura en las Instituciones Educativas acorde con las necesidades y limitaciones del estudiante. ....	77
<b>Tabla 11:</b> Considera que los padres de familia deben intervenir y apoyar la educación inclusiva, sin excepciones.....	78
<b>Tabla 12:</b> Cree que los directores de las instituciones educativas deben implementar acciones de apoyo y cooperación para atender a la educación inclusiva.....	79
<b>Tabla 13:</b> Considera que el PEI debe ser construido, incluyendo el tema de la educación inclusiva. ....	80
<b>Tabla 14:</b> Cree que las autoridades escolares resaltan, valoran y apoyan su desempeño como docente inclusivo. ....	81
<b>Tabla 15:</b> Sabe usted acerca de las necesidades educativas especiales.. ....	82
<b>Tabla 16:</b> Considera usted que, sí posee las técnicas y estrategias adecuadas para atender a niños con necesidades especiales.....	83
<b>Tabla 17:</b> Fue instruida y capacitada sobre la educación inclusiva. ....	84

<b>Tabla 18:</b> A lo largo de su formación profesional ¿Adquirió algún aprendizaje que considere significativo para su práctica como docente con estudiantes inclusivos? .....	85
<b>Tabla 19:</b> Buscó usted por cuenta propia prepararse respecto a cómo atender a estudiantes con necesidades especiales. ....	86
<b>Tabla 20:</b> Puede manejar con facilidad las limitaciones que tienen los niños con necesidad especiales. ....	87
<b>Tabla 21:</b> En el desarrollo de sus sesiones de clase ¿Ha logrado que sus niños con necesidades especiales aprendan? .....	88
<b>Tabla 22:</b> Considera que un estudiante inclusivo guarda un gran potencial que es necesario reforzar y explotar. ....	89
<b>Tabla 23:</b> Ha elaborado material didáctico para facilitar la enseñanza aprendizaje con niños incluidos. ....	90
<b>Tabla 24:</b> Ha percibido que los niños inclusivos tienen buena comunicación con los no inclusivos. ....	91
<b>Tabla 25:</b> Los niños tratan con respeto y jamás se burlan de sus compañeros inclusivos. ....	92
<b>Tabla 26:</b> Hizo usted adaptaciones curriculares en favor de sus niños incluidos. ....	93
<b>Tabla 27:</b> Le ha sido fácil la elaboración de adaptaciones curriculares a favor de sus niños inclusivos. ....	94
<b>Tabla 28:</b> Propicia un ambiente agradable de apoyo para el estudiante inclusivo en su aula. ....	95
<b>Tabla 29:</b> Cree que tanto los niños inclusivos como los no inclusivos mejoran psicológicamente y aprenden intelectualmente si conviven juntos en el aula. ....	96
<b>Tabla 30:</b> Respondió su estudiante inclusivo a los aprendizajes como usted se esperaba. ....	97
<b>Tabla 31:</b> Recibe usted monitoreo frecuente o supervisión por parte del SAANEE. ....	98
<b>Tabla 32:</b> El SAANEE se comunicó con usted para brindarle pautas y coordinar aspectos de inclusión. ....	99
<b>Tabla 33:</b> Cree que los aportes del SAANEE fueron factibles en los procesos inclusivos. ....	100
<b>Tabla 34:</b> Recibió materiales didácticos del MINEDU (Manual de adaptaciones curriculares, evaluaciones, etc.) para utilizarlos en la educación inclusiva. ....	101

<b>Tabla 35:</b> El director y/o profesores de su I.E. lo asesoran y apoyan para su proceso inclusivo.....	102
<b>Tabla 36:</b> Recibe apoyo por parte de la familia del estudiante incluido. ....	103
<b>Tabla 37:</b> Tabla de especificaciones para la encuesta que mide la percepción de las docentes sobre la educación inclusiva. ....	125

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<b>Figura 1:</b> Resultados de la percepción de las docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones estatales de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021. ....	72
<b>Figura 2:</b> Resultados por dimensiones de la percepción de las docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones estatales de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021. ....	73
<b>Figura 3:</b> Cree que todas las instituciones educativas deben acoger a estudiantes inclusivos.....	75
<b>Figura 4:</b> Estuvo de acuerdo al saber que iba a trabajar con estudiantes con necesidades especiales. ....	76
<b>Figura 5:</b> Cree que los docentes deberían aceptar, conocer y valorar a todos los niños, incluso a aquellos que tienen necesidades especiales.....	77
<b>Figura 6:</b> Cree que las autoridades deberían construir la infraestructura en las Instituciones Educativas acorde con las necesidades y limitaciones del estudiante. ....	78
<b>Figura 7:</b> Considera que los padres de familia deben intervenir y apoyar la educación inclusiva, sin excepciones.....	79
<b>Figura 8:</b> Cree que los directores de las instituciones educativas deben implementar acciones de apoyo y cooperación para atender a la educación inclusiva.....	80
<b>Figura 9:</b> Considera que el PEI debe ser construido, incluyendo el tema de la educación inclusiva. ....	81
<b>Figura 10:</b> Cree que las autoridades escolares resaltan, valoran y apoyan su desempeño como docente inclusivo. ....	82
<b>Figura 11:</b> Sabe usted acerca de las necesidades educativas especiales.....	83
<b>Figura 12:</b> Considera usted que, sí posee las técnicas y estrategias adecuadas para atender a niños con necesidades especiales.....	84
<b>Figura 13:</b> Fue instruida y capacitada sobre la educación inclusiva.....	85
<b>Figura 14:</b> A lo largo de su formación profesional ¿Adquirió algún aprendizaje que considere significativo para su práctica como docente con estudiantes inclusivos? .....	86
<b>Figura 15:</b> Buscó por cuenta propia prepararse respecto a cómo atender a estudiantes con necesidades especiales. ....	87

<b>Figura 16:</b> Puede manejar con facilidad las limitaciones que tienen los niños con necesidad especiales. ....	88
<b>Figura 17:</b> En el desarrollo de sus sesiones de clase ¿Ha logrado que sus niños con necesidades especiales aprendan? .....	89
<b>Figura 18:</b> Considera que un estudiante inclusivo guarda un gran potencial que es necesario reforzar y explotar. ....	90
<b>Figura 19:</b> Ha elaborado material didáctico para facilitar la enseñanza aprendizaje con niños incluidos. ....	91
<b>Figura 20:</b> Ha percibido que los niños inclusivos tienen buena comunicación con los no inclusivos. ....	92
<b>Figura 21:</b> Los niños tratan con respeto y jamás se burlan de sus compañeros inclusivos. ....	93
<b>Figura 22:</b> Hizo usted adaptaciones curriculares en favor de sus niños incluidos. ....	94
<b>Figura 23:</b> Le ha sido fácil la elaboración de adaptaciones curriculares a favor de sus niños inclusivos. ....	95
<b>Figura 24:</b> Propicia un ambiente agradable de apoyo para el estudiante inclusivo en su aula. ....	96
<b>Figura 25:</b> Cree que tanto los niños inclusivos como los no inclusivos mejoran psicológicamente y aprenden intelectualmente si conviven juntos en el aula. ....	97
<b>Figura 26:</b> Respondió su estudiante inclusivo a los aprendizajes como usted se esperaba. ....	98
<b>Figura 27:</b> Recibe usted monitoreo frecuente o supervisión por parte del SAANEE. ....	99
<b>Figura 28:</b> El SAANEE se comunicó con usted para brindarle pautas y coordinar aspectos de inclusión. ....	100
<b>Figura 29:</b> Cree que los aportes del SAANEE fueron factibles en los procesos inclusivos. ....	101
<b>Figura 30:</b> Recibió materiales didácticos del MINEDU (Manual de adaptaciones curriculares, evaluaciones, etc.) para utilizarlos en la educación inclusiva. ....	102
<b>Figura 31:</b> El director y/o profesores de su I. E lo asesoran y apoyan para su proceso inclusivo. ....	103
<b>Figura 32:</b> Recibe apoyo por parte de la familia del estudiante incluido. ....	104

## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Problema de investigación

#### 1.1.1 Descripción de la realidad problemática

Ninguna persona o individuo es igual a otra, ya que las diferencias son parte de la condición intrínseca de la naturaleza del ser humano, de modo que cada persona posee ciertos atributos que lo distingue del resto y que lo hacen único en este planeta; y es a esta diferencia que se les denomina diversidad.

A través de la historia peruana, diversos grupos sociales se vieron restringidos a la educación, sin embargo, otros grupos más favorecidos, sobre todo en las ciudades, si tuvieron ese derecho.

La valoración negativa de los contrastes entre individuos conlleva a actitudes discriminatorias, desintegradores, antisociales y en muchos casos agresivas; implicando no solo carencias monetarias, sino también aquellos inconvenientes de acceso a servicios básicos como lo son el tener un techo sobre nuestras cabezas, una posta médica o centro de salud al cual recurrir en casos de emergencias, un empleo asegurado y fundamentalmente, una educación óptima. Esta última puede ser considerada como una de las peores consecuencias de la exclusión social, dado que la deserción escolar agudiza la adversidad y acrecienta las diferencias sociales. (mayo, Cueto y Arregui, p. 2015).

Un ejemplo de lo anteriormente mencionada son las brechas educativas que se hicieron notar tras la aparición y esparcimiento del SARS – COV – 2, también llamado COVID 19, en todo el mundo, obligando a que la población resguarde su salud quedándose en casa, lo que significó todo un cambio de rutina.

En nuestro país se ha venido aplicando una alternativa de emergencia: “Aprendo en casa” y las clases virtuales. Aquí nos planteamos una pregunta, ¿La mayoría de los estudiantes cuentan con las condiciones

que permiten que esta modalidad sea factible para su aprendizaje y se logren los objetivos? Siendo transparentes, no se le puede llamar educación virtual por muchos componentes, entre ellos, la geomorfología del país que ha sido el principal obstáculo para la escasa conectividad no solo digital, sino también analógica, además de la inexistencia de una metodología adecuada por parte de los docentes para llevar a cabo las clases remotas satisfactoriamente, ya que no cuentan con un asesoramiento y acompañamiento continuo para el manejo de las herramientas y plataformas virtuales para poder atender las necesidades, desafíos y oportunidades de sus estudiantes y puedan aprovechar todo el conocimiento que les brinda el ciberespacio para una mejora significativa en su formación educativa.

Al respecto, Mejía (2005) considera que el tema de las clases sociales y la discriminación es el punto inicial para entender la situación de los estudiantes que provienen de diversos entornos socioculturales, de zonas o áreas urbanas y rurales y de colegios (instituciones educativas) públicos y privados. La disponibilidad y el acceso a las TIC se dan de forma diferenciada, por ello podríamos decir que el tema de la brecha no es un asunto exclusivamente de “conectados y desconectados”.

De acuerdo con ello, la convención de las Naciones Unidas, se refirió respecto a los derechos de aquellos individuos que presentan necesidades especiales, en el artículo N° 24 de su manuscrito el cual precisa que se dispone la obligatoriedad tácita de la garantía universal del derecho a recibir una educación de calidad para todos y todas, incluidas aquellas que presentan necesidades especiales, dentro de las aulas de clases regulares de los colegios convencionales; en estos casos se determina que los salones de clases, deberán adaptarse e incluso transformarse en espacios adecuados para las personas con discapacidades. (p. 3)

En nuestro país, nuestros compatriotas tienen, como todos, el mismo derecho a recibir una educación oportuna, inclusiva y sobre todo de

calidad conforme lo estipulado en la Ley de Educación (LGE, 2013). Esto además es refrendado dentro de lo que expone el Proyecto educativo nacional (PEN), donde apreciamos que se hace hincapié en la trascendencia de la calidad y equidad educativa en el Perú. Además, de acuerdo a la Orientación Estratégica 5, se indica que el Estado velará por asegurar que el sistema educativo otorgue a todos los individuos, sobre todo a las poblaciones que se encuentren en alguna situación de vulnerabilidad, una educación con experiencias diversificadas, pertinentes, además de oportunas, articuladas entre fomentando la inclusión, haciendo accesible el manejo adecuado de todas las tecnologías que se encuentren a disposición.

Si bien, uno de los objetivos específicos es tener la garantía de que los ambientes (colegios) donde se presta el servicio educativo, sin hacer distinción del nivel o modalidad, deben ser seguros, con accesibilidad garantizada, adecuándose a las condiciones del entorno inmediato, y además es importante que estos ambientes estén dotados de los servicios básicos, esto es muy necesario para otorgar espacios de trabajo y aprendizaje óptimo, digno y atractivo. (Vásquez, 2018).

Aquí vemos que esta responsabilidad radica en torno al buen trabajo de las autoridades del sector educación, quienes deben garantizar que todo colegio este provisto de internet, y un completo acceso a todas las páginas educativas del conocimiento, de forma óptima, aperturando nuevas oportunidades de un aprendizaje eficaz, continuo y vigente en concordancia con los contextos virtuales, poniendo en práctica su ciudadanía digital con principios éticos, íntegros, y por lo tanto responsables y seguras. Aquí se tiene que enfatizar el uso adecuado de estas herramientas, en los centros educativos (colegios), así como también en cada uno de los hogares, por parte de los docentes y los estudiantes, cambiando y adaptando hasta donde sea factible la metodología del correcto proceso enseñanza aprendizaje.

En la misma línea, Según Vásquez (2018) la calidad de las instituciones educativas estatales, a donde asisten los diferentes grupos sociales no cubren las expectativas educativas de enseñanza y aprendizaje, y mucho menos las de inclusión social, por ejemplo, los seres humanos con discapacidad no disponen de acceso libre a los ambientes de muchas escuelas del país.

Frente a esta realidad y mirando las estadísticas encontramos que hay un porcentaje mínimo de estudiantes, con ciertas necesidades educativas especiales, y que reciben la atención que necesitan. En función a la información obtenida por el INEI, durante el año 2015; de 57000 alumnos con algún tipo de discapacidad que se logró registrar en nuestro país, por el Ministerio de Educación; solo 10 mil de estos estudiantes reciben el apoyo especializado necesario en los pocos colegios inclusivos. De este porcentaje, vemos que solo el 18 % de ellos, el cual es equivalente a uno de cada seis niños con habilidades diferentes reciben atención y por lo tanto sus maestros participan del acompañamiento y la asesoría necesaria para afrontar estos retos educativos. Así mismo, se verificó y comprobó que hay un alto porcentaje de padres de familia que se oponen a los cambios e innovaciones por temas culturales, por desconocimiento de las nuevas alternativas, temor a lo nuevo y también por los escasos recursos económicos, que impiden se pueda brindar la atención propicia, necesaria y oportuna a sus hijos (as). (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2015 pg.41)

Según apreciamos en la Ley N° 30797 que pregona una práctica educativa inclusiva, con las normas nuevas que están anexadas a la Ley General de Educación, se pretende establecer una garantía, la formación, equipamiento y adecuación de los servicios educativos que prestan su apoyo, buscando resolver las necesidades de estudiantes con NEE.

En estos casos se da inicio con una debida sensibilización, capacitación y asesoramiento los profesores responsables, además del personal

auxiliar, donde también el personal administrativo tiene necesariamente que tener una preparación especial.

Como se puede apreciar, la educación inclusiva en nuestro país va evolucionando y queda determinado que, a partir de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD p. 2), quedan radicalmente prohibida la discriminación, promueve, además, valorar las diferencias buscando una pluralidad que garantice una práctica igualitaria en oportunidades a todos los estudiantes que padezcan algún tipo de necesidad especial (2009).

Entonces se quiere una escuela para todos, y esta debe proporcionar una base muy sólida en los estudiantes, esto es con el fin de poder brindar las garantías de igual oportunidades a todos los estudiantes. Recordemos que existen diferentes estudiantes con necesidades educativas especiales que requiere una atención diferenciada y que debe ser ubicados e identificados en todas las facetas de su vida. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, 2018).

Con todo lo expuesto, es posible precisar que la educación inclusiva en nuestro país determina que necesariamente todos los niños de determinados grupos o comunidades, deben adquirir sus conocimientos sin reparar algún tipo de condicionamiento económico, étnico, cultural, social o de otro tipo; además, es importante que sean incluidos aquellos estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial.

Jamás se debe dejar de atender a ningún estudiante, ya que lo que se quiere lograr establecer es un clima acogedor e inclusivo, con un espacio para que niños integrados y sin discriminación alguna, puedan adquirir conocimientos en función a sus tradiciones, costumbres y territorialidad, definitivamente se busca formar personas con tolerancia y respeto en espacios de aprendizaje mutuo. (Díaz y Franco, 2008).

El trabajo del docente debe ser personalizado, impulsando diferentes estrategias que este acorde con las necesidades educativas de cada estudiante, eliminando así las barreras que limitan su desarrollo personal y académico. En las escuelas de la Ugel 02 de Trujillo, muchas veces se percibieron la presencia de estudiantes inclusivos, algunos con cierto éxito en sus estudios, y otros lamentablemente con escaso nivel de desarrollo. La idea es formar una escuela sin mecanismos de selección, debido a que esto significa discriminación, esto deberá ser estricto para garantizar los derechos a la educación, y buscar la igualdad de oportunidades y a la participación de todos por igual.

Esto implica un cambio sustancial en la estructura y las diferentes propuestas pedagógicas de las escuelas donde se aplique lo planteado. Se busca a través de esta indagación que todos tengan el éxito esperado en las diferentes etapas de su aprendizaje, y que participen voluntariamente y de manera equitativa. (Guerrero, 2004).

Se deben eliminar todas las barreras; esto significa que dentro del contexto escolar deben modificarse algunos aspectos para que los estudiantes no tengan diferentes dificultades cuando tengan que desenvolverse y crecer desde la perspectiva personal en su entorno escolar y social; por lo tanto, en la práctica, significa trasladar adecuadamente el eje de la respuesta educativa, que, hasta este punto, está focalizada únicamente en las condiciones personales del estudiante, al contexto escolar cotidiano y ordinario.

Por tanto, se puede afirmar que la inclusión tiene necesariamente que ver con el libre acceso y la adecuada participación social, y por tanto la escuela inclusiva es la que asume el principio del respeto y el oportuno reconocimiento a la diferencia del estudiante, y esa debe organizarse de una forma flexible, esto es para responder a esa diversidad minoritaria. Además, se busca promover los diferentes aprendizajes de éxito para todos los estudiantes. Por lo tanto, vemos que ante esta problemática nos formulamos la siguiente pregunta ¿Cuál es la percepción de las

Docentes de educación inicial sobre la educación inclusiva en las aulas de las instituciones educativas del distrito de la esperanza, 2021?

### **1.1.2 Formulación del Problema**

#### **Problema general:**

¿Cuál es la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las instituciones de educación Inicial del distrito de La Esperanza – 2021?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general**

Determinar la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

Identificar el nivel de percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las instituciones de educación inicial del distrito de la Esperanza, 2021 en su dimensión Participación de la comunidad.

Identificar el nivel de percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las instituciones de educación inicial del distrito de la Esperanza, 2021 en su dimensión capacitación docente.

Precisar el nivel de percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las instituciones de educación inicial del distrito de la Esperanza, 2021 en su dimensión adaptación curricular.

Precisar el nivel de percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las instituciones de educación inicial del distrito de la Esperanza, 2021 en su dimensión asesoría y monitoreo.

### **1.3. Justificación**

Una verdadera inclusión significa brindar la atención de modo eficiente, pertinente y equitativo a todas las personas conforme a las necesidades físicas y educativas que presenten; y para poder lograrlo es necesario que se determine y aplique una serie de concepciones éticas, buscando considerar la inclusión tomando como punto de referencia la promulgación universal de los derechos de toda persona, así como de sus deberes y valores.

Frente a esta realidad, la presente investigación tiene su justificación bajo los siguientes lineamientos:

Esta investigación tiene su justificación teórica dado que incrementará teóricamente los postulados de la variable educación inclusiva que aborda la presente investigación, acrecentando los conocimientos teóricos y caracterizando por medio del análisis minucioso de sus dimensiones dentro de un espacio y tiempo previsto. Es necesario que todo maestro reflexione en su manera de trabajar y se esfuerce por elevar la calidad de la enseñanza impartida, mejorando sus estrategias metodológicas y que estén a la vanguardia de la educación moderna e inclusiva que demanda la sociedad actual. Esto quiere decir que si se desea fomentar una verdadera educación inclusiva se debe emplear diversos mecanismos integradores, basados en fuentes teóricas confiables, propiciando la creación de situaciones retadoras y así se promueva la participación social.

En cuanto a la justificación metodológica, este trabajo de investigación tiene el propósito de proporcionar un instrumento válido y confiable que permita evaluar a la variable de estudio: la percepción de la educación inclusiva, la cual servirá como fuente referencial en posteriores investigaciones, siempre que los expertos del mismo campo lo consideren.

Respecto a la justificación práctica, este trabajo busca dar solución a un problema actual y verídico que se manifiesta en todos los ámbitos del sistema educativo y también en los rincones de nuestra sociedad, el cual es

el alcanzar una verdadera inclusión educativa, en especial de aquellas personas que presenten dificultades de aceptación como lo son los estudiantes con necesidades especiales por parte de ciertos maestros. De este modo, las conclusiones a las que desemboque finalmente este trabajo de investigación constituirán de insumo para la implementación de diversas acciones en busca de la mejora de la educación inclusiva en nuestro país.

En ese sentido, las conclusiones a las que arribe este trabajo de investigación servirán para implementar estrategias y procedimientos para mejorar el servicio educativo inclusivo.

Su relevancia social se encuentra en que no solo está dirigido para los docentes del distrito de la Esperanza, quienes serán los objetos de estudio, sino para todos los demás docentes y personas que trabajen en el sector educativo y social, además de ser aplicable a todos los niveles e instituciones en los que se pueda replicar esta medición instrumental. De este modo, contribuirá con el fortalecimiento de una verdadera educación inclusiva libre de discriminación y exclusión en los estudiantes del distrito de la Esperanza, y en un futuro extenderse a otras comunidades y regiones dónde sea necesaria la intervención.

Con esta investigación se busca que todos los maestros y personal que labora dentro del sector educación reflexionen en sus acciones y estrategias implementadas para con la educación inclusiva. Si bien es cierto, en la actualidad se promueve la no discriminación, aún existen muchos lugares y muchas mentes que no aceptan esta realidad. Es por ello, que se debe empoderar a las instituciones educativas de normas y estrategias que promuevan una educación inclusiva, crítica, reflexiva.

## II. MARCO DE REFERENCIA

### 2.1. Antecedentes de estudio

#### 2.1.1. Antecedentes Internacionales

Simbaña (2017), abordó el estudio de la inclusión educativa establecida e implementada en los diferentes ambientes escolares en Quito. Tesis para optar el grado de Maestría en la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador. Cuyo propósito fue emitir una valoración del trabajo docente y ver si guarda alguna relación con la inclusión, en el que se vislumbra un deficiente nivel de preparación de los maestros al momento de dictar sus temáticas. Utilizó una encuesta y una entrevista, participaron 30 docentes y 60 estudiantes. Arribaron a las siguientes conclusiones:

- El no conocimiento y el desinterés para aplicar las diferentes estrategias de educación inclusiva que hace que el docente o maestro sea un ente pasivo en la enseñanza, y por tanto no formula las instrucciones dinámicas necesarias, las dinámicas colectivas y las colaborativas que son las que van a formar y estructurar una clase interactiva y por tanto muy significativa; también hay falta de capacitación, actualización y preparación del docente. Vemos que también existe un desconocimiento de las diversas teorías básicas del aprendizaje, por ejemplo, el constructivismo y demás vemos que, esto da como resultado estándares de aprendizaje muy por debajo de lo normal, por lo que se necesita una actualización urgente y consiente en la Institución.

Valencia (2017), en su tesis: “Análisis de los conocimientos que tienen los docentes sobre inclusión educativa en las instituciones fiscales de la parroquia urbana Atacames”. Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Investigación descriptiva con el propósito de precisar los conocimientos que presentan los docentes sobre el tema de inclusión

educativa en colegios de su localidad. Su muestra la conformaron 75 docentes repartidas en 5 instituciones. Empleó una encuesta de tipo Likert para recabar información. El autor concluyó:

- Los docentes sometidos a análisis poseen bajo conocimiento sobre aspectos de la educación inclusiva. Esto se evidenció al comprobar que realiza una integración de los estudiantes que presentan necesidades especiales, mas no se observó una inclusión propiamente dicha. Es importante resaltar, que dichas instituciones educativas han recibido capacitación respecto al tema, pero que no se ve reflejada en la práctica.

Ceron (2016), señala en su tesis; “Educación inclusiva: Una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander Sede Campestre”. Trabajo optar al título de especialista en gerencia y proyección social en la Universidad Libre de Colombia. Su propósito fue identificar el panorama real de la educación inclusiva desde la mirada de la gestión institucional. Se realizó Investigación Acción descriptiva; empleó como instrumento la entrevista y participaron 45 profesionales de la educación. Llegando a las siguientes conclusiones:

- Luego de realizar el trabajo de observación y un análisis de cada una de las experiencias a través de diversas actividades, se logró identificar varias debilidades que son netamente estructurales en áreas metodológicas que equivocadamente viene utilizando la institución, además se evidencia un currículo que no se adapta ni corresponde a las múltiples necesidades de estudiantes con discapacidades, esto, no permite una verdadera formación integral y está muy alejada de la inclusión.

### **2.1.2. Antecedentes Nacionales**

Mautino (2019), en su tesis, Inclusión educativa y desempeño docente en las Instituciones Educativas del Rímac. Trabajo para optar el grado maestría en la Universidad César Vallejo. Su propósito fue determinar la

relación entre la inclusión educativa y el desempeño docente, empleando como instrumento la encuesta aplicada a 130 docentes. Universidad Cesar Vallejo. Lima-Perú:

- Las conclusiones fue que se pudo comprobar la existencia de una correlación directa entre ambas variables de estudio, debido a que se evidencia un coeficiente de Rho de Spearman positiva (0,616) con una significancia  $< 0,05$  rechazando la hipótesis nula y aceptando la alternativa. Por tanto, explicamos y evidenciamos que la relación que se logró obtener fue directa y ampliamente significativa, y por lo tanto vemos que mientras más elevado sea el nivel de inclusión, tendremos un mejor desempeño docente en las escuelas educativas.

Yanac (2019), en su tesis: “Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro Instituciones Educativas Inclusivas de Ventanilla, Lima, Perú”; tesis para optar al grado de magister en Educación en la Universidad San Ignacio de Loyola. Es un estudio descriptivo simple, cuyo fin fue identificar los comportamientos de los maestros de las instituciones educativas analizadas sobre la educación inclusiva que se imparte de sus centros de labores. Participaron 82 docentes de diferentes instituciones educativas empleando un cuestionario para recabar la información. El autor concluyó:

- Los docentes muestran actitudes de indecisión frente al tema de la inclusión de alumnos con necesidades especiales, especialmente en el aspecto cognitivo, dado que creen que no poseen la capacidad y preparación necesaria para atender efectivamente a estos estudiantes inclusivos. Por otra parte, se encontró opiniones diversas en las instituciones educativas estudiadas, de tal modo que en primaria se ven que son los que mayormente se muestran a favor de la educación inclusiva que los de secundaria quienes son más reacios a su práctica.

Maquera (2017), en su tesis: “Nivel de conocimiento de los docentes respecto a la educación a niños con necesidades especiales en la IEP. N° 70025 Independencia Nacional, en Puno”; tesis para optar al título de licenciada en Educación Primaria en la Universidad Nacional del Altiplano. Es un estudio de tipo descriptivo, cuyo fin fue precisar el nivel de preparación en conocimientos de los maestros respecto a los rasgos característicos de sus alumnos inclusivos. La muestra lo conformaron 27 docentes empleando un cuestionario para recabar la información. El autor concluyó:

- Se determinó que existe un deficiente nivel por parte de los docentes de dicha institución respecto al conocimiento de la educación de estudiantes con necesidades especiales, en el que un 81% de los docentes están en el nivel deficiente denotando escasa preparación para el trabajo inclusivo. Además, el 71% de los maestros creen que presentan grandes dificultades para trabajar con estudiantes inclusivos. En definitiva, los estudiantes inclusivos de dicha institución no están recibiendo una adecuada educación en base a sus necesidades especiales.

Goldsmith (2016), en su tesis: “Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Públicas de la Ugel, Casma”; Trabajo para obtener el grado de maestría en la Universidad Peruana Unión. Es un estudio no experimental descriptivo correlacional, cuyo fin fue precisar el tipo de relación entre la actitud que demuestran los docentes y el uso o la práctica pedagógica que desempeñan en sus clases. La muestra lo conformaron 250 docentes empleando un cuestionario para recabar la información. El autor concluyó:

- Se evidencia la existencia de una correlación directa y significativa entre la actitud docente y las prácticas educativas inclusivas. Esto significa que, a una mejor actitud y predisposición de los docentes para trabajar con educandos que tengan necesidades educativas

especiales, mejores serán los resultados de las prácticas educativas inclusivas abordadas. Esto fue corroborado por medio del coeficiente de medición Chi cuadrado de Pearson con un valor de 39,472 y un valor P de 0,000 siendo esto inferior al nivel de significancia de 0,005. De igual modo, se comprobó una relación directa y significativa entre la actitud docente y cada una de las dimensiones de la otra variable.

### **2.1.3. Antecedentes Locales**

Nomberto (2020), en su tesis: “Desempeño docente y educación inclusiva en una institución educativa de Trujillo, 2020”; tesis para optar al grado de Magister en la universidad César Vallejo de Trujillo. Es un estudio descriptivo correlacional, cuyo fin fue precisar la relación entre la educación inclusiva y el desempeño docente. La muestra lo conformaron 30 docentes empleando dos test para recabar la información. El autor concluyó:

- Se evidencia la existencia de una correlación directa y significativa entre las dos variables de estudio, en el que se precisa que a mayor educación inclusiva mejor será el desempeño de los docentes. Lo mismo se corroboró con las dimensiones en las que la correlación fue directa, moderada y significativa.

Alfaro (2018), en su tesis: “Percepción de los docentes que atienden aulas inclusivas, respecto a la educación inclusiva del nivel Primaria en la ciudad de Trujillo”; tesis para obtener el título de licenciada en educación primaria en la Universidad Nacional de Trujillo. Es un estudio descriptivo, no experimental, cuyo fin fue determinar la forma en cómo perciben los maestros a la educación inclusiva y verificar como éstas se traducen en el quehacer educativo. La muestra lo conformaron 85 docentes empleando una entrevista para recabar la información. El autor concluyó:

- Que luego de llevar a cabo la entrevista, un 60% de los docentes demostraron una buena actitud a la atención de la educación inclusiva, resaltado que esto favorece la socialización de dichos educandos con necesidades educativas especiales; en tanto que un 44% de los maestros se mostraron en contra de la educación inclusiva dado que consideran que el aspecto cognitivo tanto en estudiantes con necesidades especiales como los que no lo son se ven afectados y no logran desarrollarse plenamente. Del mismo modo, el 41% de los maestros demostraron tener cierto nivel de conocimiento respecto a la modalidad y estrategias del trabajo inclusivo, en tanto que el resto no.

Goya y Jara (2016), investigó sobre el nivel de formación profesional de las maestras que están a cargo de la enseñanza de niños (as) de 3 a 5 años con habilidades diferentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas en Trujillo. Trabajo para obtener el título de Licenciadas en Educación Inicial en la Universidad Privada Antenor Orrego. Su propósito fue determinar el nivel de formación profesional de las maestras que atienden a niños de 3 y 5 años. Participaron 169 docentes utilizando diversas pruebas como instrumento de recojo de datos. Se obtuvieron la siguiente conclusión:

- El nivel que presentan en cuanto a la formación profesional en pedagogía de las maestras pertenecientes a la provincia de Trujillo es deficiente, por tanto, en conocimientos vemos que en ninguna se encuentran ubicadas necesariamente en el nivel "Muy Bueno", aquí vemos que un 42.0% se encuentran en el nivel "Bueno", y 14.2% están en el nivel regular y un 43.8% se encuentran en el "Nivel Deficiente". En este punto vemos que todo lo que está relacionado con las actividades y un 10.1%, se encuentran en el nivel "Muy Bueno", un 30.2% docentes, se encuentran en el "Nivel Bueno", en la misma línea, el 4.7% de docentes se encuentran en el "Nivel Regular", y un porcentaje de 51.5% de docentes, están ubicados dentro del "Nivel Deficiente",

por lo tanto, en esta investigación vemos que el 10.1%, se encuentran ubicados en el nivel “Muy Bueno”, y en la misma línea, vemos que el 14.2% de los docentes, se encuentran ubicados dentro del “Nivel Bueno”, asimismo, un 20.7% de los docentes, vemos que se encuentran en el “Nivel Regular” y un porcentaje del 55.0% de los docentes, se encuentran ubicados en el “Nivel Deficiente”.

## **2.2. Marco Teórico**

### **2.2.1. Percepción docente respecto a la inclusión escolar**

#### **2.2.1.1. Definición de percepción**

Según Gibson (1979), comenta que la percepción constituye un proceso sencillo en el que la información puede ser encontrada inmersa dentro del objeto estimulante, sin tener el requerimiento de que se ejecuten procesos mentales internos posteriores (pg. 4).

Bajo esta premisa es que se encuentran las claves más elementales de la intelectualidad respecto a la forma de percibir la realidad, esto se identifica como una manera de sobrevivir, de tal forma que solo se puede percibir todo lo que se aprecia y que se puede aprender.

Para Neisser (1967), la percepción es considerado como mecanismo activo que va construyendo la persona que observa, en el que previo a llevar a cabo el procesamiento del conocimiento, primero va construyendo un esquema mental, de modo que tenga ya en su conciencia conocimientos almacenados y pueda evocarlos y relacionarlos con la nueva información. Esto logra mantener un constante estímulo y por lo tanto aceptar o rechazar el nuevo conocimiento, esto obviamente es de acuerdo a la adecuación o a la alternativa que propone el esquema establecido, por lo tanto, vemos que se fundamenta en la presencia del proceso del aprendizaje (p.36).

Es por ello que la interacción del estudiante con el entorno no podría ser posible ante la ausencia de un determinado flujo de información que fluya constantemente y sin detenerse, siendo este proceso la "percepción". De tal manera que la percepción es un conjunto de diversos procesos y actividades que van a relacionarse directamente con la estimulación que alcanza a los sentidos, con este proceso logramos obtener información respecto a nuestro entorno inmediato, a nuestro hábitat natural e impuesto, es así que las acciones

que realizamos durante los procesos en él y nuestros propios estados internos.

#### **2.2.1.2. Definición de inclusión**

Estudiando a Booth y Ainscow (2000), podemos apreciar que la inclusión, es un grupo o conjunto de varios procesos que están debidamente encaminados a incrementar y mejorar la manera en que los educandos participan en temas culturales, curriculares y sociales desde sus centros de enseñanza (p.3). Tal es el caso que la inclusión requiere que toda institución educativa ejecute un estudio crítico, minuciosos y validado acerca de lo que se puede proponer y aplicar en la mejora de los aprendizajes contando con la participación de la mayor parte de los actores educativos.

Cabe destacar que la Inclusión, no solo es un proceso, además es una perspectiva o enfoque que determina y responde de manera positiva a la diversidad de los individuos sin excepción, y a las diferencias entre sí, concluyendo que la diversidad no necesariamente debería ser un inconveniente, esto debería tomarse como una oportunidad para perfeccionar de manera positiva nuestra sociedad, esto se va a lograr a través de una participación directa y dinámica en la vida del entorno familiar, en el trabajo, en la educación, además de todos los ámbitos sociales, culturales y en las diversas comunidades sin excepciones (UNESCO, 2005).

Ahora bien, de acuerdo a lo que estipula la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se conoce que la inclusión, es un enfoque, el mismo que es una respuesta positiva a la diversidad de los seres humanos, y por tanto a las diferencias de cada individuo. Entendiéndose como tal que la diversidad, no es ni debería ser un problema, al contrario, se debería enfocar como una nueva oportunidad.

#### **2.2.1.3. Inclusión escolar**

En este punto, se determina que la inclusión escolar, es un conglomerado de mecanismos que están enfocados a brindar las garantías al legítimo derecho a una verdadera educación eficaz y de calidad, sin reparar diferencias de estudiantes, por lo tanto, se debe dar en igualdad de condiciones, para esto se debe prestar una atención especial a los individuos que están en una condición y situación de mayor exclusión o discriminación.

Por consiguiente, en el país, existe la aplicación de escuelas inclusivas, que buscan acoger la mayor cantidad de estudiantes, sin discriminación alguna y que busquen favorecer su plena participación en nuestra sociedad, buscando su desarrollo y aprendizaje, el cual se transformado en una forma muy poderosa para desarrollar la calidad de la educación, esto va a permitir un significativo avance hacia una sociedad mucho más justa, (Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2018).

### **¿Qué es una escuela inclusiva?**

Conocemos como una escuela inclusiva, a la institución que genera diversas oportunidades participativas del aprendizaje, no para unos cuantos, sino para la totalidad de los educandos que pueden formar parte del alumnado. La escuela inclusiva, es considerada la propuesta que tienen como metas u objetivos y apunta hacia los entornos en los que todos los niños (as) aprenden y experimentan juntos, esto se da de manera sesgada y por tanto independiente de cada una de sus características individuales, particulares, sociales o también culturales. (Vásquez, 2018, p. 38)

Concretizando, las escuelas inclusivas ofrecen diferentes pilares tales como la aceptación, una eficaz comprensión, las adecuaciones curriculares actuales, infraestructura, metodología, buen trato y expectativas del desarrollo de acuerdo a las fortalezas y potencialidad de cada educando.

#### **2.2.1.4. Educación inclusiva**

Consideramos como educación inclusiva, a un proceso mediante el cual se busca fortalecer la predisposición del aparato educativo, buscando alcanzar a la mayor parte de los estudiantes; esto conlleva a una reestructuración de las escuelas y de otras instituciones que imparte conocimientos para lograr una atención especial a cada uno de los niños y jóvenes, en especial a los que conforman grupos excluidos en el tiempo, quienes no han tenido la oportunidad de desarrollarse plenamente por ser del ámbito rural, por presentar algún tipo de discapacidad o por tener algún problema de aprendizaje, buscando brindar la oportunidad de aprender a todos (UNESCO, 2009).

Es decir, desde una perspectiva más general la educación inclusiva es aquella que abraza y acoge de modo adaptativo a todos los niños y niñas, acoplándose a las necesidades y contextos diversos.

Conocer que todos tienen el derecho a una educación inclusiva siempre debe buscar adecuarse en función a 4 aspectos que se interrelaciona entre sí:

##### **A. Disponibilidad**

Es el deber del Estado, quien debe necesariamente garantizar un determinado porcentaje, de centro especializados para la atención de casos educativos en donde se pueda promover trato igualitario y la adquisición de los conocimientos básicos. Este servicio de apoyo y asesoría para la atención de necesidades educativas especiales (SAANEE) debe ser verídico y real para los docentes brindando materiales y estrategias pertinentes.

##### **B. Accesibilidad**

Esto se expresa en evitar a toda costa la discriminación, la accesibilidad física y, por tanto, económica.

### C. Aceptabilidad

Aquí vemos que es la necesidad y, por tanto, obligación de una verdadera garantía de brindar una verdadera educación inclusiva de calidad y efectiva.

### D. Adaptabilidad

Esta característica es la que garantiza la permanencia de estos estudiantes, con una participación equitativa y constante y se vislumbra los logros de aprendizaje de calidad en todos los estudiantes que presentan diferentes discapacidades en nuestro sistema educativo.

#### **2.2.1.5. Dimensiones de la percepción de los docentes respecto a la educación inclusiva:**

Cuenca (2007), manifiesta que, en la actualidad, según numerosos estudios, una verdadera educación inclusiva requiere de mejoras sustanciales en el ámbito cultural, político y práctico.

##### **A. Participación de la comunidad**

Es el nivel de compromiso que todos los integrantes del aparato estatal educativo deben tener, en especial, que los maestros promuevan, practiquen y acepten un pensamiento común de inclusión educativa. Del mismo modo, esta dimensión, intenta revalorar los niveles de cooperación, no solo de los integrantes de la comunidad educativa interna, sino de todos los aliados externos que apoyan el trabajo inclusivo en cada etapa de la formación educativa.

##### **B. Capacitación docente**

Es el nivel de conocimientos acerca de las características, necesidades e intereses propias de los estudiantes con necesidades especiales; así como las formas de atención que

se les puede brindar, para su buen desarrollo integral. También, incide en la auto capacitación del docente formador para aplicar metodologías modernas e inclusivas sabiendo manejar y utilizar diferentes materiales y recursos, considerando el tipo y severidad de la necesidad del estudiante inclusivo.

El fin de este complejo rol docente en la educación inclusiva debe ser conseguir una integración social permanente y de calidad, así como fortalecer sus competencias curriculares, que le permitan desenvolverse plenamente en la vida.

### **C. Adaptación curricular**

Es aquella habilidad pedagógica que poseen los docentes para llevar a cabo diversas adaptaciones o adecuaciones de sus planes de enseñanza, con el fin de atender de modo diferenciado a todos sus estudiantes, incluidos a aquellos que demuestran padecer diversas necesidades educativas especiales. Busca la implementación de espacios agradables y motivadores que se promueva sanos aprendizajes y de este modo, todos, sin excepción consigan mejorar sus niveles de desarrollo curricular.

### **D. Asesoría y monitoreo curricular**

Se refiere al apoyo que reciben los docentes para la mejora de su labor dentro de la práctica educativa. Este apoyo puede constituirse de diferentes horizontes y perspectivas educativas; por un lado, puede darse desde el directivo, coordinador de área y por intermedio del trabajo colegiado; también, se puede contar con apoyo de instituciones externas, como del SAANEE (Apoyo y Asesoramiento a las necesidades educativas especiales) y el propio Ministerio de educación a través de sus

diferentes portales, capacitaciones, cursos y demás modalidades de atención pedagógica.

#### **2.2.1.6. Barreras que impiden avanzar a la educación inclusiva en la Escuela**

Los estudiantes con ciertas discapacidades tienen dificultades de aprendizaje. En este sentido, una educación inclusiva no busca que todos los estudiantes aprendan lo mismo ni que lo hagan utilizando las mismas formas, sino que aprendan conforme a sus posibilidades, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Los estudiantes con discapacidades distintas son por lo general agresivos; aquí vemos que la agresividad es un accionar instintivo e innato en todo ser humano, pero que necesita aprender a regularlo, pero que muchas veces puede desencadenarse de otras acciones agresivas, sean estudiantes inclusivos o no. (UNESCO, 2005, p.23)

Por tanto, debe señalarse que las barreras que impiden una mayor participación no solo son las discapacidades del estudiante, sino también las normativas contradictorias, las actitudes culturales, en las que se encuentra sometida la sociedad, y finalmente la didáctica que no es del todo inclusiva, y solo se piensa en resultados mediables de desempeño estudiantil.

##### **a) Estereotipos y prejuicios de los padres y profesores**

En este punto vemos que los apoderados, tienen la creencia que sus hijos (as) no van a avanzar lo que sus expectativas esperan, o también creen que no van a ser atendidos oportunamente y adecuadamente por los docentes, esto lo consideran si estudian y conviven con niños con necesidades especiales, aquí identificamos que ciertos maestros desconocen de una u otra manera, los indicadores propios de la educación inclusiva y por tanto, también los beneficios de la misma, por lo que consideran que es complicado enseñar a

estudiantes con ciertas necesidades especiales y por lo tanto están convencidos que no están capacitados para ello. (PERUEDUCA, 2015, p. 42)

En la medida que se deje de tomar en cuenta tantos prejuicios y creencias estereotipadas se tendrá mejores personas, con virtudes que practican la tolerancia, el respeto y que tengan la capacidad de aceptar las diferencias físicas, mentales o culturales y por el contrario, vean en ellas la oportunidad de aprender de los demás algo nuevo y llamativo. Para ello se necesita que los padres tengan siempre una actitud de escucha activa y que enseñen en casa la palabra igualdad.

#### **b) Actitudes de padres y maestros**

En este punto, los entes y los padres se muestran con mucha desconfianza en las capacidades, no creen ni en las potencialidades de los estudiantes con discapacidad y es normal que todos tengan miedo a fracasar. Aquí, también los padres tienen un temor comprensible al rechazo, a lo nuevo y diferente, también al trato estrictamente personalizado e individualizado en sus hijos, a las evaluaciones que empezaran a aplicarse y que son de carácter psicopedagógico, por tanto, son más que las estandarizadas y de un tipo cognitivo y memorístico. (PERUEDUCA, 2015, p. 42)

Vemos además que, el temor a las pruebas o evaluaciones pedagógicas, y la inseguridad del convencimiento y reconocimiento de las autoridades educativas y del personal responsable de las evaluaciones o supervisiones (todas ellas nuevas), también sobre todas las ventajas de los respectivos criterios de trabajo de las escuelas inclusivas.

#### **2.2.1.7. ¿Por qué promover la Educación Inclusiva?**

Para Blanco (2006), la promoción de una verdadera educación inclusiva debe basarse en función a tres aspectos:

**a) Aspecto educativo**

Aquí vemos que la exigencia hacia las escuelas inclusivas, para que brinden educación para todos los niños, implican que las instituciones educativas se vean obligadas a concebir nuevas maneras de enseñar, buscando una correspondencia a las diferencias individuales, por lo tanto, se busca mayores beneficios para todos los estudiantes.

**b) Aspecto social**

En este aspecto, encontramos que las escuelas inclusivas, deben obligatoriamente cambiar las mentalidades, esto va en función de cuan diverso es nuestro país para poder entender educar a los estudiantes, buscando poner los cimientos de una nueva sociedad que no discrimine por habilidades diferentes.

**c) Aspecto económico**

Como podemos determinar, en este punto vemos que es menos costoso lograr establecer y mantener escuelas inclusivas, donde se impartan conocimientos por igual a todos los niños(as), para lograr establecer una serie de sistemas de distintos tipos de escuelas, específicamente las que se especialicen en diferentes grupos de niños (as) con diferentes habilidades.

**2.2.1.8. Enfoque de la educación inclusiva**

La educación inclusiva dentro del complejo sistema educativo del Perú, está relacionada directamente con el cambio de los paradigmas convencionales, también en función a la concepción de los derechos humanos, por lo tanto, esto permite que se llegue a superar todo el

modelo de la homogeneidad que, además, durante muchos años y periodos ha reproducido y generado la no inclusión de muchos estudiantes vulnerables y altamente sensibles, todo a raíz del recrudecimiento del racismo social, cultural, étnico, lingüístico, sensorial e intelectual. (UNESCO, 2009)

En relación a lo antes referido, es necesario interiorizar medidas educativas para llegar a entender la diversidad, como una educación en enfoque de género, interculturalidad, siendo esto esencial para promover un enfoque de inclusión y no de exclusión.

Diferencias a tomar en cuenta:

a) Necesidades Educativas Individuales:

Las individualidades, le pertenecen a cada ser humano y vemos que responden al concepto o definición de diversidad, debido a que requieren de una atención pedagógica especializada, esto se da porque cada estudiante tiene distintas y variadas aspiraciones, vivencias, habilidades y destrezas.

b) Necesidades Educativas Especiales:

Constituyen aquellas necesidades particulares que presenta una persona, y que para su mejora es necesario una atención especializada por un experto en la materia. Se debería realizar un trabajo educativo diferente del convencional; aquí no están direccionadas a la referencia específica de una condición de discapacidad, hay otros factores a tener en cuenta.

En este punto vemos que el sistema educativo existente, debería facilitar y proveer los recursos y apoyos necesarios y especializados para seguir un proceso educativo óptimo.

c) Necesidades Educativas Comunes:

Estas necesidades, son las que tienen todos los seres humanos sin excepción, estas necesidades son compartidas sin discriminación alguna, aquí comprobamos que relacionarnos con nuestros semejantes y entorno en general, busca desarrollar y construir nuestra propia identidad y autoestima, por tanto, nuestro propio pensamiento lógico.

**2.2.1.9. Perfil del docente inclusivo**

Un maestro que practica la inclusión tiene que promover en su práctica diversas políticas inclusivas, y estas deben verse reflejadas en la forma en que trabaja, trata y programa sus clases. Además, debe promover una evaluación abierta, no solo de conocimientos sino del aspecto emocional alentando a la aceptación de la diversidad humana.

Según la Dirección General de Educación Básica Especial, (DIGEBE, 2015. P. 26) Un perfil de un docente con la suficiente capacidad para hacer frente a este flagelo de la exclusión debe considerar los siguientes aspectos:

- Valorar en sentido positivo de la diferencia y diversidad del estudiante; estas diferencias físicas, mentales o motoras entre estudiantes se convierten en un valioso recurso que puede ser utilizado para fortalecer aspectos de empatía y aceptación dentro del ámbito educativo.
- Brindar apoyo a todos los estudiantes; los profesores esperan indiscutiblemente lo más resaltante de sus educandos.
- Trabajar siempre en equipo; aquí, la armonía, la cooperación y la labor conjunta son enfoques básicos y elementales para todos los docentes.
- Busca desarrollarse profesionalmente y personalmente; sobre todo en la enseñanza y docencia, en una o varias actividades de

aprendizaje y los maestros tienen la responsabilidad absoluta de aprender durante el proceso de sus vidas.

- Necesitamos un docente capaz, que innova, emprende nuevos desafíos, que promueve la reflexión, que es empático, efectivo, con capacidad asertiva y que siempre está disponible a concertar y participar en los temas de la vanguardia, y que tenga la habilidad para resolver diversos problemas. (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI; 2018, p. 65).

Dentro de este orden ideas, se debe considerar que no existe acción educativa, si se mantiene de manera neutral, es toda una competencia integral que debe tener el docente, para aportar ese valor agregado en el aprendizaje que imparte.

#### **2.2.1.10. Criterios que inciden en la calidad de la práctica educativa**

Díaz y Franco (2008), afirman que los criterios que se tienen que considerar para alcanzar una práctica educativa inclusiva de calidad son:

- Tener pleno conocimiento de los diferentes aspectos de los estudiantes, también, sus diversos requerimientos de aprendizaje especial,
- Tener coherencia entre los múltiples procesos que utiliza para aprender y el contexto en que se desarrollan.
- Debe buscar una verdadera calidad educativa, en lugar de buscar la mayor cantidad de conocimientos convencionales.
- Se debe formular e integrar aprendizajes cotidianos, ya que todo lo que se aprende, debe ser porque lo utilizaremos en nuestro quehacer diario por parte de los estudiantes.
- Debe garantizar que se cuenta con las condiciones más adecuadas, con los respectivos materiales adecuados, los medios especializados y también es importante los espacios

suficientes y necesarios, para resolver los requerimientos de aprendizaje de manera personalizada.

- Promover el reconocimiento y el debido respeto a las diferencias, buscando de esta manera, una convivencia armoniosa entre los estudiantes.
- Promover y establecer una igualdad social y humana a través de las mismas condiciones y oportunidades sin discriminaciones.

Dentro de este marco, se intenta asegurar que todas las actividades realizadas en el aula motiven la participación del alumno, y que estén ligadas al entorno vivencial fuera del escolar. Por ello es que la docencia se debe integrar de manera holística, para dirigir que el aprendizaje supere las barreras de participación.

#### **2.2.1.11. Clasificación de los niños con necesidades especiales.**

En la realidad educativa existen diferentes tipos de estudiantes con necesidades inclusivas, los cuales van de leve a severo pasando por una serie de características que los distinguen y particularizan. De acuerdo con la Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalías (CIDDM, 2009) los clasifican de la siguiente manera:

- (Necesidades educativas permanentes:

Dentro de este grupo encontramos a la discapacidad intelectual, la discapacidad sensorial referidas a la pérdida de la audición y la visión, la discapacidad motriz, el autismo, así como la aparición de talentos y características de excepcionalidad.

- Necesidades educativas transitorias:

En este grupo están todos los trastornos específicos como el lenguaje, las formas de aprendizaje, el retenimiento paulatino,

los cuadros de déficit de atención, acciones de hiperactividad, desorden emocional, agresividad conductual, privación social, cultural y económica.

Las instituciones educativas de EBR tienen la obligación de recibir y matricular a estudiantes con ciertas discapacidades físicas plenamente identificadas, sensorial total y parcial e intelectual leve o moderado.

- a) **A que se da Discapacidad Física o Motora;** Esta es la que se da al faltar o quedar mutilado una parte del cuerpo, evitando su movilidad natural, esto afecta la parte motora y se presenta dificultades para los movimientos, impide a un ser humano, poder desenvolverse de manera natural.
- b) **Discapacidad Sensorial;** Se da en las personas que han perdido total o parcialmente su capacidad visual o auditiva, los que lo padecen tienen problemas para comunicarse y utilizar el lenguaje de manera natural.
- c) **Discapacidad Auditiva;** Esta es una discapacidad que consiste en la pérdida total o parcial de la escucha de sonidos, y eso es evaluable en función a cuanto se ha perdido el audio en cada oído del ser humano. En el caso de los menores, el niño con una discapacidad auditiva identificada se convierte o potencia básicamente la visión, por tanto, todas las actividades de su casa y espacio donde se desarrolla, los capta a través de la vista (sus ojos son las ventanas que le muestran su entorno, su mundo exterior).
- d) **Discapacidad Visual;** Esta es la pérdida total o parcial se la capacidad para observar las cosas sin esfuerzo alguno. Ante esta realidad, es necesario analizar el campo visual que presentan los estudiantes, y para ello, se debe fijar un punto al

frente, y a partir de ello, verificar el área y espacio visible. Asimismo, se tiene que evaluar la agudeza visual, el cual se manifiesta como la capacidad que tiene la vista para observar cosas de nuestro mundo exterior y entorno inmediato.

- e) **Discapacidad Intelectual;** Aquí hay que poner especial atención, pues es aquella que presenta varias limitaciones básicas, limitaciones que afectan las habilidades cotidianas que una persona va adquiriendo y aprendiendo, las mismas que le sirven para responder a problemas cotidianos y/o distintas situaciones en la vida diaria.
  
- f) **Estudiantes con autismo;** En estos casos, identificamos el propósito de atención que es básicamente conseguir que puedan interactuar con los demás de manera espontánea, para lograr este objetivo, es necesario e importante el aprendizaje de ciertas capacidades que vienen a ser comunicativas y sociales, las mismas que van a permitir que se logre una conducta autorregulada y adaptada al entorno (Dirección General de Educación Básica Especial, DIGEBE, 2015).

#### **2.2.1.12. Adaptación curricular**

Los niños en este caso se diferencian entre sí en diferentes enunciados de cada capacidad personal o individual, en este punto sus ritmos y estilos para aprender, el interés y la motivación que presentan, evidentemente se ven relacionados con los comportamientos personales y afectivos propios de su contexto familiar.

A partir de aquí, es que el mayor desafío que tienen los maestros en su labor del día a día, tiene vital importancia el descubrimiento de los modos y métodos de enseñanza, las estrategias utilizadas que deberían garantizar un aprendizaje óptimo en todos los estudiantes. (MINEDU, 2009).

### **a) ¿Qué entendemos por adaptaciones curriculares?**

Consideramos que las adaptaciones curriculares, vienen a ser las acciones tomadas en función a los requerimientos básicos de aprendizaje de los niños (as) y los retos de lo establecido por el currículo, esto se aplica con la intención de poder lograr la adecuación de las capacidades estipuladas en el programa curricular, de manera que los contenidos y objetivos sean factibles de lograr y al mismo tiempo sean significativos para el estudiante, sin exclusión alguna.

En este caso, para lograr una buena adaptación curricular que hagan frente a las necesidades educativas de los estudiantes inclusivos, consideramos:

- Tener los resultados de una exhaustiva evaluación psicopedagógica.
- Contar con el plan de orientación particular.
- Tener un cuaderno de incidencias reales del estudiante.
- Saber con qué recursos se cuenta en la escuela.
- Conocer los propósitos de aprendizaje conforme a la edad y ciclo del educando.

### **b) ¿Qué permiten las adaptaciones curriculares?**

- Nos habilita para ajustar los elementos o ítems del currículo a los rasgos característicos y también fortalezas de cada uno de los educandos.
- Se puede avalar el logro de los objetivos con alegría y el cumplimiento de metas, tanto en el estudiante como en el maestro.
- Se instaura una relación directa entre el ritmo del proceso para aprender por parte del educando, la estrategia y la forma en que se enseña por parte de cada uno de los maestros.

- Se previene errores y posibles separaciones entre las habilidades y las necesidades del educando y los contenidos que acarrearán dentro de los programas curriculares.
- Se adecúan los mecanismos de programación y diversificación curricular y la forma en cómo trabaja el profesor al contexto real del entorno de trabajo educativo (aula).
- Se debe orientar a los educandos para mejorar sus falencias en su proceso de aprendizaje.
- Potenciar habilidades del estudiante.

**c) ¿Qué elementos del currículo son factibles de ser adaptados?**

Para que el currículo pueda corresponder a los diversos requerimientos educativos especiales de los educandos con ciertas discapacidades, se debe buscar la adaptación de uno o más aspectos propios del currículo, todo claro, dependiendo de las necesidades requeridas por los educandos. Los aspectos susceptibles de adaptación al proceso de enseñanza son: capacidades, la metodología, los recursos, los materiales, el tiempo y la evaluación. (PERUEDUCA, 2015).

**2.2.1.13. Funciones del Centro de Educación Básica Especial – CEBE**

Los CEBE, son los centros que atienden las necesidades educativas especiales de niños (as), que son una población vulnerable que tienen diferentes tipos de discapacidad severa o multidiscapacidad; todos estos centros tienen un enfoque totalmente inclusivo.

Los CEBE, constituyen las organizaciones que deberían brindar su apoyo y también capacitación oportuna en la atención personalizada de aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas

especiales ya reconocidos y definidos por un especialista como los integrantes del SAANEE. Ellos además de ser una unidad que apoya y diagnóstica posibles necesidades especiales, también orientan y asesoran adecuadamente y de manera eficaz al personal directivo, docente, auxiliar e incluso administrativo de todo centro educativo para mejorar la atención inclusiva. Este apoyo se rige siempre que dicha escuela se encuentre dentro de su jurisdicción y así poder obtener mejores atenciones de estos estudiantes con discapacidades, o aquellos que sobresalen con algún talento fuera de lo común. (Dirección General de Educación Básica Especial, DIGEBE, 2015, p. 2).

En ese sentido se comprende que los CEBE atiendan educandos con discapacidad severa y multiscapacidad, considerando como referencia la edad normada, siendo así que este equipo debe orientar y acompañar a los maestros, para que puedan brindar una atención oportuna, de calidad y eficiente a estos alumnos con necesidades distintas.

#### **2.2.1.14. Responsabilidades y Funciones del SAANEE**

El SAANEE, cumple funciones itinerantes, y por tanto son los responsables directos de enseñar adecuadamente, también, el brindar el asesoramiento y capacitar permanentemente a los maestros, auxiliares y de apoyo de las diferentes instituciones educativas inclusivas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo del país, considerándose con vistas que logren que sus educandos con diversas discapacidades se beneficien de una educación de calidad y óptima atención.

En la misma línea, también tienen la responsabilidad de prevenir, detectar, diagnosticar y posteriormente brindar un tratamiento apropiado junto con los integrantes de la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad en su conjunto del contexto del estudiante que pudiera presentar esta discapacidad. (DIGEBE, 2015, p. 2).

## **2.2.2. Teorías científicas que abordan el aspecto inclusivo de la educación**

El pensamiento inclusivo es un modelo de educación que pretende inculcar la igualdad de oportunidades y de acceso al servicio educativo, libre de discriminación y la exclusión. Frente a esto, hoy en día existen diferentes teorías que fundamentan psicológicamente la manera de cómo atender a diversos estudiantes inclusivos.

### **2.2.2.1. Teoría de las neurociencias**

En la actualidad conocemos que el niño tiene muchas posibilidades de aprendizaje desde incluso antes de su nacimiento su mente se va llenando de conocimiento en la medida en que interactúa con todo a su alrededor. De acuerdo con las últimas investigaciones, todo recién nacido viene a este mundo con millones de células cerebrales, que, si se compara con las que cuenta un adulto, son más de doble en cantidad. Estas células, en los primeros meses de vida del infante se van relacionando creando millones de conexiones (sinapsis) dando paso a diversas estructuras mentales y nerviosas que a posterior dan lugar a los aprendizajes. No obstante, para que se den estas sinapsis se requiere de diversos estímulos como los son los ambientales y los familiares. En tanto más sean los estímulos que recibe el niño, mayores conexiones neuronales se formarán y mejor predisposición para el aprendizaje tendrá (Kovacs, 2006).

El cerebro y sus componentes se desarrollarán mejor si el infante vive dentro de un contexto llamativo que provoque la aparición de múltiples estímulos que capten su atención. Con esto, se demuestra que el cerebro de la persona es más complejo de lo que ya se sabía y puede aprender más cosas que quizás en el antaño se pensaba que eran imposibles. En ese sentido, toda la intervención que se efectúe en menores de 3 años o incluso antes será de mucha ayuda para que en el futuro pueda alcanzar un nivel intelectual superior y su cerebro

alcance una plasticidad aprovechable para cualquier rama del conocimiento. (Kovacs, 2006).

Al respecto, Glenn en su libro “Cómo enseñar a leer a su bebé” (1999) manifiesta que:

Cuando un infante que presenta daño cerebral no consigue moverse de modo adecuado, tiene que ser conducido progresivamente con movimientos conforme se vaya desarrollando el crecimiento físico que siguen normalmente los infantes sanos. En primer lugar, se les ayuda a que tengan movilidad en los brazos y también en las piernas, una vez conseguido eso, sigue motivarlos a que consigan arrastrarse, y después el gateo para que al final consigan caminar por cuenta propia. Todos estos ejercicios físicos tienen que seguir un patrón planificado y no se debe saltar ninguna sesión de modo progresivo. Si se consideran todas estas recomendaciones, en el futuro, se podrá ver a niños con este tipo de lesiones cerebrales que no difieren mucho de los niños normales por su aceptable tratamiento. (p. 20).

El ejemplo anterior ayuda a comprender mejor lo que le pasa a un estudiante o infante con una discapacidad severa, y como mejoraría si recibe el apoyo necesario en el momento oportuno y adecuado, es decir, no dejar pasar, dado que después es tratamiento empeora o no tiene la efectividad deseada. Se debe considerar también, los ambientes en los que se ejecuta estas terapias, dado que deben ser atractivos para este tipo de personas que motiven a seguir luchando.

#### **2.2.2.2. Teorías psicológicas cognitivas**

##### **a) Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983).**

Este autor, reconocido a nivel internacional tiene una gran contribución dentro del campo de la educación inclusiva, debido a que brinda nuevas maneras de como entender y ayudar a mejorar la inteligencia humana. Con ayuda de muchas

investigaciones mentales, cerebrales y neurológicas se ha podido localizar siete espacios cerebrales en donde se supone están presentes las siete inteligencias distintas que propone este autor.

La teoría de las inteligencias múltiples es opuesta a la idea de que existe una sola inteligencia rompiendo con el paradigma unidimensional lineal. Esta manera de pensamiento unidimensional conlleva a pensar que se puede enseñar a todos de la misma forma y que todos los estudiantes tienen que aprender las mismas cosas. Con este descubrimiento de las inteligencias múltiples se apertura una nueva posibilidad de aprendizaje en función a la diversidad de la población educativa, debido a que no todos los educandos aprenderán de la misma manera las enseñanzas que les impartan sus maestros, debido a que a unos les gustará y a otros no les llamará la atención por no tener relevancia significativa en su vida (Concejo General de Educación, 2017).

Por lo tanto, todos estos aportes del conocimiento conducen a pensar en replantear las viejas prácticas educativas. Ahora es posible saber que no todos los individuos piensan y aprender de la misma forma, sino que cada uno posee un tipo de inteligencia particular, que requiere de una enseñanza diferente para potenciarla y no opacarla. El juego es una herramienta muy útil para el aprendizaje en infantes (Violeta, Paulina y Katherine, 1999).

#### **b) Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995).**

Según Goleman, la inteligencia emocional es la capacidad de automotivarse y seguir luchando frente a las adversidades, sabiendo manejar los impulsos y ayudando a controlarlos. Para ellos el ser humano debe tener un control pleno de sus propias

limitaciones y así evitar que las aflicciones ingresen su pensamiento y genere desconcierto mental. Por el contrario, una persona con una buena inteligencia emocional sabe pensar y actuar, sin ningún tipo de influencia emocional, convirtiéndose en una persona más empática. (Guerrero, 2004).

Esta concepción de la inteligencia como aquella habilidad que permite el establecimiento de conexiones manifiesta que el aspecto emocional, y no la intelectualidad, constituyen la base de la inteligencia humana en general.

Es bien sabido que el aspecto emocional desempeña un rol fundamental dentro de las actitudes propias de la vida; dicho de otro modo, es posible aseverar que el aspecto emocional cobra gran relevancia que constituirían la aptitud más importante para que el ser humano alcance o no el éxito. Esto significa que, si una persona obtiene un coeficiente intelectual alto en una medición, no garantiza que sea una persona exitosa si a la larga no consigue controlar sus emociones fuertes y manejarse adecuadamente en situaciones estresantes.

Estas afirmaciones tienen sentido y cobran relevancia al momento de educar dentro de las escuelas, dado que un maestro tiene que considerar el aspecto afectivo a la hora de impartir sus conocimientos y verificar que estos vayan acordes con el estado emocional de sus alumnos, convirtiendo al maestro no solo en un sabelotodo, sino en un mediador del conocimiento y de las emociones.

Esta teoría promueve la relevancia de saber manejarse emocionalmente, y para lograrlo, primero se debe tener un conocimiento claro de cómo es uno mismo, de cuáles son sus impulsos, de cómo se controla, de cómo se automotiva y se relaciona con los demás, de modo que todo esto a la larga no sean un obstáculo para el desarrollo pleno de sus habilidades.

### **c) La perspectiva del constructivismo**

En esta teoría se resalta el rol del estudiante en el aprendizaje, construcción y desempeño de sus propios conocimientos.

El constructivismo busca explicar la forma en que el psiquismo humano funciona dentro del aspecto intrapersonal del ser humano, tomando como referencia la epistemología genética de Piaget (1996), es decir, toma el potencial intelectual propuesto por Piaget el cual es propio e innato de cada individuo y que es lo que emplea para la interacción entre escolares y para con sus maestros, de los cuales aprende.

No obstante, a esto debe sumarse otros aspectos psicológicos relevantes que inciden directamente en el proceso de aprendizaje, que son las aspiraciones o deseos de metas articulados con la forma de ser de cada estudiante, van dando forma al verdadero aprendizaje escolar en unión con el aspecto cognitivo. Todos estos aspectos determinan el verdadero aprendizaje y desarrollo escolar.

En ese sentido, todos los rasgos característicos particulares de los estudiantes que se vinculan con la parte cognitiva por cuenta propia y de forma aislada, no son las únicas que inciden sobre los procesos de aprendizaje. Es más bien todo el conglomerado de aspectos propios del cognitivismo (conocimientos), afectivo (motivación y personalidad), y conativo (formas de aprender) los que inciden sobre la cantidad, calidad y determinación de los aprendizajes del educando. Por su parte, un estudiante con necesidades educativas especiales lleva a cabo las mismas ideas, pero variando del contexto en el que se desarrolla y en base al tipo de apoyo que recibe. (Granado, 2005).

### **d) Las teorías Socio-culturales**

El autor que respalda este postulado es Vygotsky. Este autor destaca principalmente la interrelación de los elementos internos y externos de la persona durante el proceso de aprendizaje, dando énfasis en el contexto social en el que se desenvuelve la persona. Dicho de otro modo, todo infante aprende en la medida en que interactúa con su medio social, y esto evoca en una internalización y transformación de un nuevo aprendizaje evocado en un nuevo modo de comportamiento.

Esta teoría tiene gran importancia dado que analiza las formas en como los niños que presentan necesidades educativas especiales van desarrollándose, en la medida en que se consiguen diseñar maneras de enseñanza adaptadas a su necesidad y contexto físico y emocional que los hacen únicos en su especie. (Holbrook, 1999).

Aprender socialmente y emocionalmente es todo un proceso en donde se van desarrollando diversas capacidades, habilidades y competencias tanto intelectuales como emocionales, en donde los niños van reconociendo y manejando sus propias emociones, desarrollando la empatía que es el ponerse en el lugar de la otra persona, asumiendo compromisos responsables e interactuando de modo positivo en momentos difíciles tanto física como emocionalmente (Cohen, 2009).

En los más pequeños, la forma en que se perciben las emociones propias y de los demás y la manera de desarrollar las conductas sociales constituyen la llave para fomentar comportamiento de empatía frente a las necesidades ajenas, de otros estudiantes con necesidades especiales. Cuando una persona se hace excluyente va perdiendo el amor propio y por los demás y se hacen menos preocupadas y por consiguiente les da lo mismo como se sienten los demás. Tienden a ser muy egocéntricos en su forma de ver el mundo. En la medida en que

se incorpora el aprendizaje de lo que los demás van sintiendo se va a romper el individualismo.

Existen otras teorías que podrían respaldar este trabajo de indagación como la teoría genética, la teoría de asimilación cognitiva o la de los esquemas mentales. No obstante, muchas de ellas, pecan de un abrumador reduccionismo social, mental y psicológico, al abordar como único determinante en la construcción de los aprendizajes el proceso interno que se da en la persona, excluyendo todo aspecto social. Esto del todo no puede ser claro, dado que la esencia del ser humano no solo es lo que está dentro del cerebro, sino de la forma en como uno actúa y se relaciona con los demás.

## **2.3. Marco conceptual**

### **Educación inclusiva.**

Es la educación que busca ser personalizada y diseñada a la medida de cada uno de los niños en grupos homogéneos considerados en grupos por edades, teniendo en cuenta la diversidad individual de sus respectivas necesidades, habilidades y niveles de competencias. Aquí, se busca proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula común y corriente para atender a cada individuo como lo estipula la norma. Se precisa que podrían ser muy similares, pero esto no significa que sean idénticos unos con otros; a través de esta educación, se deben considerar a las diversas necesidades desde una perspectiva mucho más plural y ampliamente diversa.

### **Participación de la comunidad.**

Se refiere al nivel de compromiso en el que todos los integrantes de una comunidad educativa, en especial, los docentes promueven, practican y aceptan un pensamiento común de inclusión educativa. Del mismo modo, esta dimensión, intenta revalorar los niveles de cooperación, no solo de los miembros de la comunidad educativa interna, sino de todos los aliados externos que apoyan el trabajo inclusivo en cada etapa de la formación educativa.

### **Capacitación docente.**

Es el nivel de conocimientos acerca de las características, necesidades e intereses propias de los estudiantes con necesidades especiales; así como las formas de atención que se les puede brindar, para su buen desarrollo integral. También, incide en la auto capacitación del docente formador para aplicar metodologías modernas e inclusivas sabiendo manejar y utilizar diferentes materiales y recursos, considerando el tipo y severidad de la necesidad del estudiante inclusivo.

### **Adaptación curricular.**

Es aquella habilidad pedagógica que poseen los docentes para llevar a cabo diversas adaptaciones o adecuaciones de sus planes de enseñanza, con el fin de atender de modo diferenciado a todos sus estudiantes, incluidos a aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Busca la implementación de espacios agradables y motivadores que se promueva sanos aprendizajes y de este modo, todos, sin excepción consigan mejorar sus niveles de desarrollo curricular.

### **Asesoría y monitoreo.**

Se refiere al apoyo que reciben los docentes para la mejora de su labor dentro de la práctica educativa. Este apoyo puede constituirse de diferentes horizontes y perspectivas educativas; por un lado, puede darse desde el directivo, coordinador de área y por intermedio del trabajo colegiado; también, se puede contar con apoyo de instituciones externas, como del SAANEE (Apoyo y Asesoramiento a las necesidades educativas especiales) y el propio Ministerio de educación a través de sus diferentes portales, capacitaciones, cursos y demás modalidades de atención pedagógica.

### **Currículo inclusivo.**

Currículo de la Escuela Inclusiva, tiene como punto inicial, el supuesto de que los diferentes objetivos de aprendizaje especial son flexibles. Aquí, se planifica y diseña adecuadamente una metodología activa y ampliamente participativa, en la que se debe potenciar y favorecer el protagonismo de los alumnos, donde también es importante el tiempo que se promueve para la interdependencia positiva entre los alumnos del grupo de estudio.

### **SAANEE**

Estas son las siglas que significan: Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales; y son las que forman parte integral de los Centros de Educación Básica Especial, y están conformados por personal profesional docente, de apoyo e incluso

administrativo que debe ser especializado o capacitado para brindar apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas inclusivas, padres de familia y a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), las que están asociadas a ciertas discapacidades, talentos e incluso la superdotación, los que están matriculados en la educación básica y educación técnico productiva. (PERUEDUCA, 2015. p. 12).

### **CEBE**

(Centro de Educación Básica Especial); es una institución educativa esta direccionada y tiene como objetivo principal un enfoque inclusivo a los niños, y adolescentes con diversas discapacidades, severas y multidiscapacidades en los niveles de inicial y primaria.

### **Percepción docente.**

Es la imagen o concepto que tienen los docentes sobre la labor educativa, contextualizada en todo lo que implica esta, es especial, además es la forma de cómo se aprecia y percibe a sus estudiantes que tienen dificultades o necesidades diferentes y especiales para el aprendizaje.

## 2.4. Variables e indicadores

**Tabla 1:** Tabla de operacionalización de la variable

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	REACTIVOS	ESCALA DE MEDICIÓN	INSTRUMENTO
VARIABLE: Percepción de las docentes sobre la educación inclusiva en el aula.	Es la educación que busca ser personalizada y diseñada a la medida de cada uno de los niños en grupos homogéneos considerados en grupos por edades, teniendo en cuenta la diversidad individual de sus respectivas necesidades, habilidades y niveles de competencias. Aquí, se busca	Son las diversas apreciaciones que tienen los docentes sobre la inclusión escolar, que es la que elabora como la conclusión o resultado final de la interacción con el medio social y el de su experiencia. Además, esta variable será operacionable a través de la aplicación de un	Participación de la comunidad	Acogimiento de estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cree usted que todas las instituciones educativas regulares deben acoger a estudiantes inclusivos?</li> <li>2. ¿Estuvo usted de acuerdo al saber que iba a trabajar con estudiantes con necesidades especiales?</li> <li>3. ¿Cree que los docentes deberían aceptar, conocer y valorar a todos los niños, incluso a aquellos que tienen necesidades especiales?</li> <li>4. ¿Cree que las autoridades deberían construir la infraestructura en las instituciones educativas acorde con las necesidades y limitaciones del estudiante?</li> </ol>	Likert	Encuesta
				Vínculos de apoyo y cooperación.	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. ¿Considera que los padres de familia deben apoyar la educación inclusiva, sin excepciones?</li> <li>6. ¿Cree usted que los directores de las instituciones educativas deben implementar acciones de apoyo y cooperación para atender a la educación inclusiva?</li> <li>7. ¿Considera que el PEI debe ser construido con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo el tema de la educación inclusiva?</li> <li>8. ¿Cree que las autoridades escolares resaltan, valoran y apoyan su desempeño como docente inclusivo?</li> </ol>		

<p>proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula común y corriente para atender a cada individuo como lo estipula la norma. Se precisa que podrían ser muy similares, pero esto no significa que sean idénticos unos con otros; a través de esta educación, se deben considerar a las diversas necesidades desde una perspectiva mucho más plural y ampliamente diversa. (Cuenca, 2007)</p>	<p>cuestionario a la muestra de estudio, esto determinará la percepción que tienen los docentes respecto a la educación inclusiva. Dicho cuestionario consta de 30 reactivos y están repartidos en 4 dimensiones.</p>	<p>Capacitación docente</p>	<p>Nivel de conocimiento</p>	<p>9. ¿Sabe usted acerca de las necesidades educativas especiales?  10. ¿Considera usted que, si posee las técnicas y estrategias adecuadas para atender a niños con necesidades especiales?  11. ¿Fue instruida y capacitada sobre la educación inclusiva?  12. A lo largo de su formación profesional ¿Adquirió algún aprendizaje que considere significativo para su práctica como docente con estudiantes inclusivos?  13. ¿Buscó usted por cuenta propia prepararse respecto a cómo atender a estudiantes con necesidades especiales?</p>		
			<p>Repercusión en la enseñanza</p>	<p>14. ¿Puede usted manejar con facilidad las limitaciones que tienen los niños con necesidad especiales?  15. En el desarrollo de sus sesiones de clase ¿Ha logrado que sus niños con necesidades especiales aprendan?  16. ¿Considera usted que un estudiante inclusivo guarda un gran potencial que es necesario reforzar y explotar?  17. ¿Ha elaborado material didáctico para facilitar la enseñanza aprendizaje con niños incluidos?  18. ¿Ha percibido que los niños inclusivos tienen buena comunicación con los no inclusivos?  19. ¿Los niños tratan con respeto y jamás se burlan de sus compañeros inclusivos?</p>		
		<p>Adaptación curricular</p>	<p>Planificación de los aprendizajes</p>	<p>20. ¿Hizo usted adaptaciones curriculares en favor de sus niños incluidos?  21. ¿Le ha sido fácil la elaboración de adaptaciones curriculares a favor de sus niños inclusivos?  22. ¿Propicia usted un ambiente agradable de apoyo para el estudiante inclusivo en su aula?</p>		

				Logro de los aprendizajes	<p>23. ¿Cree que tanto los niños inclusivos como los no inclusivos mejoran psicológicamente y aprenden intelectualmente si conviven juntos en el aula?</p> <p>24. ¿Respondió su estudiante inclusivo a los aprendizajes como usted se esperaba?</p>		
			Asesoría y monitoreo Curricular	Acompañamiento del SAANEE	<p>25. ¿Recibe usted monitoreo frecuente o supervisión por parte del SAANEE?</p> <p>26. ¿El SAANEE se comunicó con usted para brindarle pautas y coordinar aspectos de inclusión?</p> <p>27. ¿Cree que los aportes del SAANEE fueron factibles en los procesos inclusivos?</p>		
				Implementación y cooperación	<p>28. ¿Recibió usted materiales didácticos del MINEDU (Manual de adaptaciones curriculares, evaluaciones, etc.) para utilizarlos en la educación inclusiva?</p> <p>29. ¿El director y/o profesores de su I. E lo asesoran y apoyan para su proceso inclusivo?</p> <p>30. ¿Recibe apoyo por parte de la familia del estudiante incluido?</p>		

Fuente: El marco teórico de la presente investigación

### **III. METODOLOGÍA EMPLEADA**

#### **3.1. Tipo y nivel de investigación**

El tipo de investigación que se empleó para este trabajo de indagación es el descriptivo simple, dado que se busca en primer lugar el recojo de datos informativos de forma independiente, tanto de la variable de estudio como de sus dimensiones a fin de analizarlas, describirlas y emitir una conclusión sin llegar a intervenir o a relacionar ninguna de ellas. En este tipo de investigación no se busca conocer como una dimensión se relaciona o tiene cierta influencia sobre otra, sino que busca registrar los datos hallados y luego de su análisis emitir una conclusión.

Según Carrasco (2006), toda investigación descriptiva es empleada para el análisis y conocimiento de los rasgos característicos, aspectos, cualidades y propiedades de un acontecimiento raro, un fenómeno o un acciona real susceptible de ser medido en el tiempo.

Según lo que expone Hernández (2010), toda investigación descriptiva busca denotar las propiedades más relevantes de seres humanos, grupos, fenómenos, o cualquier circunstancia que sea factible de ser medida y analizada. Toda investigación descriptiva, describe momentos y situaciones, es decir cómo se dieron, cómo se comportaron y que se observó de raro en tal fenómeno. En esta oportunidad, esta investigación busca determinar la percepción y descripción y así comprender las actitudes de los maestros frente al proceso de inclusión escolar de aquellos educandos con necesidades especiales.

#### **3.2. Población y muestra de estudio**

##### **3.2.1. Población**

Está considerada por 64 docentes del nivel inicial de las diversas Instituciones Educativas Públicas del distrito de La Esperanza.

**Tabla 2: Tamaño poblacional**

N°	I.E.	N° Docentes
01	I.E. San Martín	6
02	I.E. San Francisco de Asís	8
03	I.E. Miguel Grau	3
04	I.E. Sagrado corazón de Jesús	6
05	I.E. Barcia Boniffatti	6
06	I.E. Virgen de Fátima	8
07	I.E. Divina Misericordia	6
08	I.E. Jerusalén	7
09	I.E. Santa Verónica	6
10	I.E. Divino Maestro	8
<b>TOTAL</b>		<b>64</b>

Fuente: Ficha de reporte de la UGEL 02 La Esperanza.

### 3.2.2. Muestra

Está considerada por 35 docentes del nivel inicial de las diferentes Instituciones Educativas Públicas del distrito de la Esperanza que tienen o han tenido bajo su responsabilidad a estudiantes con necesidades educativas especiales y además que estas maestras estén comprendidas entre los 28 y 55 años de edad.

**Tabla 3: Tamaño muestral**

N°	I.E.	Aula	Docentes
01	I.E. San Martín	Aula roja	1
		Aula verde	1
		Aula amarilla	1
		Aula azul	1
02	I.E. San Francisco de Asís	Aula los investigadores	1
		Aula los eficientes	1
		Aula los capaces	1
		Aula los creativos	1

		Salita de las manzanitas	1
03	I.E. Miguel Grau	Salita de las fresitas	1
		Salita de los naranjas	1
		Aula los leones	1
04	I.E. Sagrado corazón de Jesús	Aula las abejitas	1
		Aula los monitos	1
		Aula los ositos	1
		Aula de 3 años	1
05	I.E. Barcia Boniffatti	Aula de 4 años	1
		Aula de 5 años	1
		Aula de 3 años	1
06	I.E. Virgen de Fátima	Aula de 3 años	1
		Aula de 4 años	1
		Aula de 5 años	1
		Aula de 3 años	1
07	I.E. Divina Misericordia	Aula de 4 años	1
		Aula de 5 años	1
		Salita blanca	1
08	I.E. Jerusalén	Salita Roja	1
		Salita azul	1
		Aula de 3 años	1
09	I.E. Santa Verónica	Aula de 3 años	1
		Aula de 4 años	1
		Aula de 3 años	1
10	I.E. Divino Maestro	Aula de 3 años	1
		Aula de 4 años	1
		Aula de 5 años	1
<b>TOTAL</b>			<b>35</b>

*Fuente: Ficha de reporte de la UGEL 02 La Esperanza.*

### **3.2.3. Muestreo.**

En esta investigación se empleó el muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que se tuvo mayor acceso a dichas docentes dando mayores facilidades a la labor de indagar.

### **3.2.4. Criterios de selección**

De inclusión:

- Docentes que formen parte de las Instituciones Educativas Estatales de la Ugel 02 de la Esperanza, en Trujillo.
- Docentes que tengan o hayan tenido a su cargo estudiantes con necesidades especiales.
- Docentes comprendidas entre las edades de 28 y 55 años de edad, con contrato vigente en el presente periodo escolar.

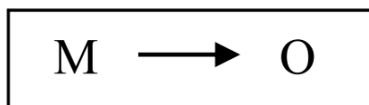
De exclusión:

- Docentes que no formen parte de las Instituciones Educativas Estatales de la Ugel 02 de la Esperanza, en Trujillo.
- Docentes que no tengan o jamás hayan tenido a su cargo estudiantes con necesidades especiales.
- Docentes que no cuenten con contrato vigente en el presente año escolar.

### **3.3. Diseño de investigación**

En un diseño descriptivo, exactamente en el punto donde el investigador sólo observa, y va describiendo y por tanto fundamentando los diversos elementos de una realidad, aquí, no se produce ninguna manipulación de variables, tampoco se manipula la intención de explicar relación de causa efecto, en donde sólo se busca describir lo que es real, lo que definitivamente existe, en este punto, se determina la frecuencia en que ocurren los hechos y se clasifica la información. (Hernández, 2010).

Teniendo en cuenta lo mencionado, a continuación, se presenta el diseño que se tomó para este trabajo:



Dónde:

M: Representa a las docentes de Educación Inicial de las Instituciones Educativa de La Esperanza

O: Observación (Percepción de las docentes).

### **3.4. Técnicas e instrumentos de investigación**

#### **3.4.1. Técnicas**

Una técnica es todo aquello que se utiliza para recolectar la información de forma eficiente en cuanto a un determinado fenómeno o variable de estudio, y que forma parte de un proceso de evaluación o medición científica. La elección de la técnica más apropiada nos dará la facilidad para saber seleccionar y analizar la información recabada, ayudando a realizar una indagación mucho más certera, teniendo presente también los procesos que este diseño de investigación posee. En ese sentido, la técnica seleccionada para ser empleada es:

#### **La entrevista**

Una entrevista es una conversación ya sea planificada o de forma espontánea entre dos a más personas en el que intercambian roles de emisor y receptor en la medida en que fluye la conversación. En esta técnica se busca que el entrevistador obtenga del entrevistado la mayor cantidad de información posible respecto a un tema en particular. (Mejía, 2005, p. 32).

#### **3.4.2. Instrumentos de investigación**

Se empleó el siguiente instrumento:

## Cuestionario

Fue elaborado por las investigadoras. Útil para recoger información sobre la percepción de las profesoras de Educación Inicial sobre la educación inclusiva.

Según Pérez (2018) “Un cuestionario es un conjunto de preguntas u otros tipos de indicaciones con el objetivo de recopilar información de un encuestado. Éstas son típicamente una mezcla de preguntas cerradas y abiertas. Esta herramienta se utiliza con fines de investigación que pueden ser tanto cualitativas como cuantitativas.”

Este instrumento lo conforma 30 ítems, divididas en 4 dimensiones. En su aplicación, se utilizó un cuestionario en el formulario google forms y se compartió el link a cada una de las docentes que conforman la muestra, quienes respondieron a cada pregunta.

**Tabla 4:** Tabla de especificaciones del cuestionario

<b>Variable: percepción de las profesoras de Educación Inicial sobre la educación inclusiva</b>			
<b>Instrumento: Cuestionario</b>			
<b>DIMENSIONES</b>	<b>N° DE ÍTEMS</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>RESPUESTA POR ÍTEM</b>
Participación de la comunidad	8 ítems	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 y 8.	- SI = 1pts. (Si cumple con la descripción) - NO = 0 pts. (No cumple con la descripción)
Capacitación docente	11 ítems	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19	
Adaptación curricular	5 ítems	20, 21, 22, 23 y 24.	
Asesoría y monitoreo Curricular	6 ítems	25, 26, 27, 28, 29 y 30.	
<b>TOTAL</b>		<b>30 ítems</b>	

*Fuente: El instrumento: Cuestionario.*

### **Validez**

La validez de un instrumento es dar credibilidad de lo exitoso y lo apropiado que resulta la medición de un fenómeno o evento susceptible de medición. La validez evalúa el diseño y lo objetivo que resulta ser el instrumento. (Ugarriza 2003).

En este cuestionario, el proceso de validación se llevó a cabo por medio de la técnica de juicio de expertos, los cuales fueron tres, quienes cumplen con los requisitos necesarios y gozan de amplia trayectoria profesional en el tema. Luego del análisis respectivo, los expertos consideraron una buena relación entre los objetivos, los ítems y los criterios de estudio, declarando como válido al instrumento con un resultado unánime de satisfactorio.

### **Confiabilidad**

En el presente cuestionario alcanzó su confiabilidad a través del método de consistencia interna, dado que la lista de cotejo tiene ítems cuyas alternativas son solo dos, SI o NO, se empleó el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach. Para ello se determinó una pequeña muestra piloto de 12 docentes, ajenos a la muestra de estudio. Estos fueron sometidos al cuestionario. Posteriormente se calculó el coeficiente de confiabilidad encontrando la varianza de cada ítem, de acuerdo con el cuestionario. Luego, estos resultados se sumaron hallando la varianza total precisando el nivel de confiabilidad.

Después de aplicar la fórmula se obtuvo como resultado un puntaje alfa de Cronbach de 0.891, demostrando que la lista de cotejo que mide percepción de las profesoras de Educación Inicial sobre la educación inclusiva es confiable.

### **3.5. Procesamiento y análisis de datos**

El plan a seguir en esta investigación es:

Coordinar con cada uno de los directivos de las diferentes Instituciones Educativas el permiso para la aplicación del instrumento que permita tomar las apreciaciones de sus maestras respecto a la educación inclusiva.

Coordinar con cada docente muestral el momento más apropiado para la toma del cuestionario, explicando los motivos reales de esta y dando fe de la confidencialidad de sus respuestas.

Elaborar la entrevista a través del formulario google forms y posteriormente compartir el link a cada maestra muestral.

Vaciado de los resultados a un formato Excel para su posterior análisis estadísticos respectivo.

Procesamiento estadístico descriptivo de la data e información a través del programa Microsoft Excel o SPSS. Con ello se analizó y se empleó para hallar las diferentes medidas propias de la estadística como la mediana, moda, entre otras. Asimismo, permitió calcular la varianza, la desviación estándar, el coeficiente de variación entre otras más. Por otro lado, se organizaron los resultados en gráficos y tablas de contenido a fin d dar un mejor entendimiento de lo hallado.

## IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. Análisis e interpretación de resultados generales

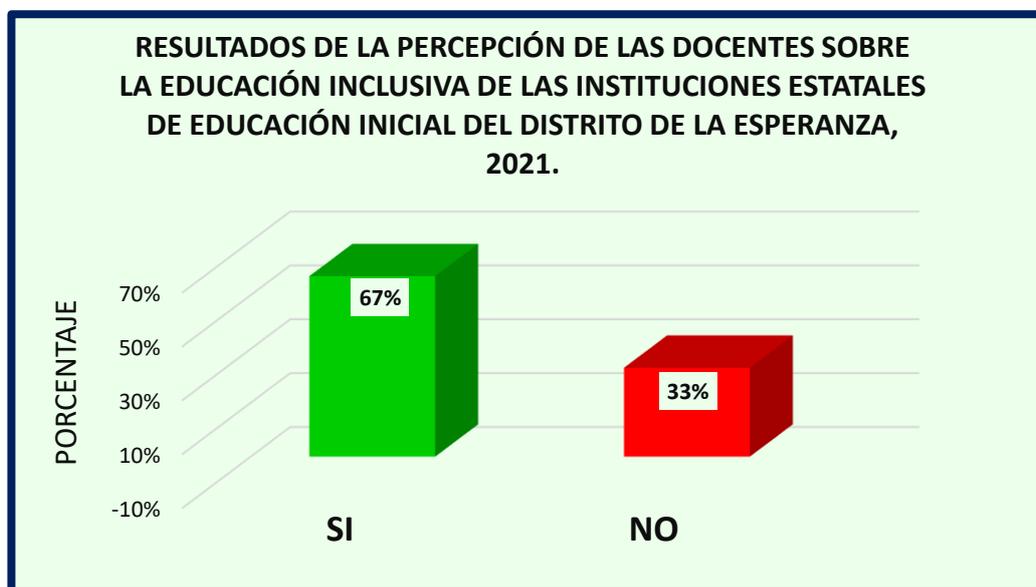
**Tabla 5:** Resultados de la percepción de las docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones estatales de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021.

Percepción docente sobre la educación inclusiva						
VARIABLE	Si		No		Total	
	X	%	X	%	V <sub>t</sub>	%
Percepción docente sobre la educación inclusiva	20.06	67	9.94	33	30	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota:  $\bar{X}$  = Media Aritmética; % = Porcentaje; V<sub>t</sub> = Valor total.

**Figura 1:** Resultados de la percepción de las docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones estatales de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021.



Fuente: Datos de la tabla 05

De acuerdo con la tabla 05 y la figura 01, se encontró que el 67% de las docentes tienen una buena percepción sobre la educación inclusiva en el nivel inicial, mostrándose a favor de su aplicación dentro de las instituciones educativas. Tan solo un 33% de las docentes no están de acuerdo con dicha inclusión mostrándose en contra.

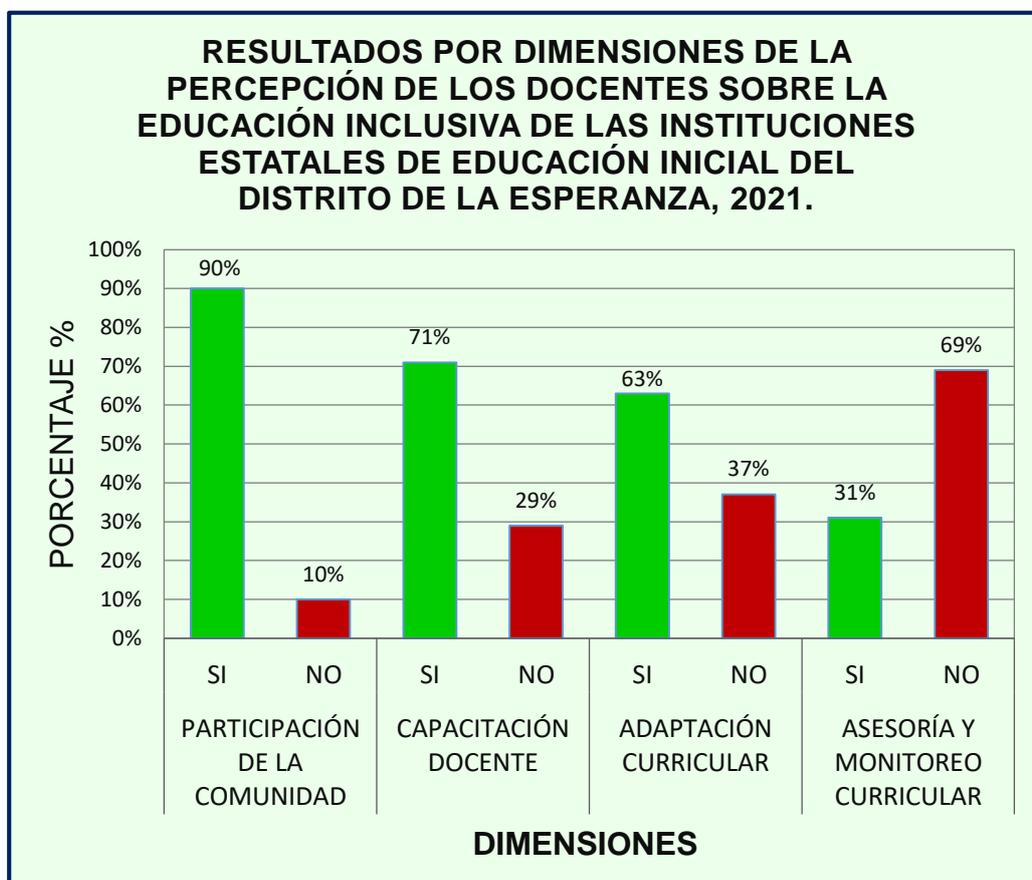
**Tabla 6:** Resultados por dimensiones de la percepción de las docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones estatales de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021.

Percepción docente sobre la educación inclusiva						
DIMENSIONES	Si		No		Total	
	X	%	X	%	V <sub>t</sub>	%
Participación de la comunidad	7.20	90	0.80	10	8	100%
Capacitación docente	7.86	71	3.14	29	11	100%
Adaptación curricular	3.14	63	1.86	37	5	100%
Asesoría y monitoreo Curricular	1.86	31	4.14	69	6	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota:  $\bar{X}$  = Media Aritmética; % = Porcentaje; V<sub>t</sub> = Valor total.

**Figura 2:** Resultados por dimensiones de la percepción de las docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones estatales de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021.



Fuente: Datos de la tabla 06

De acuerdo a la tabla 06 y la figura 02, se observa que, el 91% de las docentes del nivel inicial sienten la participación de la comunidad y el compromiso de practicar y aceptar a la educación inclusiva; en tanto que un 9% consideran que no existe tal participación. En cuanto a la capacitación docente, el 71% afirma tener los conocimientos necesarios para la atención de la educación inclusiva, en tanto que el 29% precisan carecer de estos conocimientos. Respecto a la adaptación curricular, el 63% consideran poseer la capacidad para adaptar y adecuar sus planes de enseñanza en función a la necesidad de sus estudiantes inclusivos; en tanto que 37% manifiestan desconocer dichas adaptaciones curriculares. En cuanto a la asesoría y monitoreo por parte del directivo, docentes y otros organismos afines a la educación inclusiva, el 31% afirman contar con este apoyo, no obstante, la gran mayoría (69%) manifiestan no contar con el apoyo, ni de sus colegas ni de otras instituciones.

#### 4.2. Análisis e interpretación de resultados detallados de la dimensión Participación de la comunidad

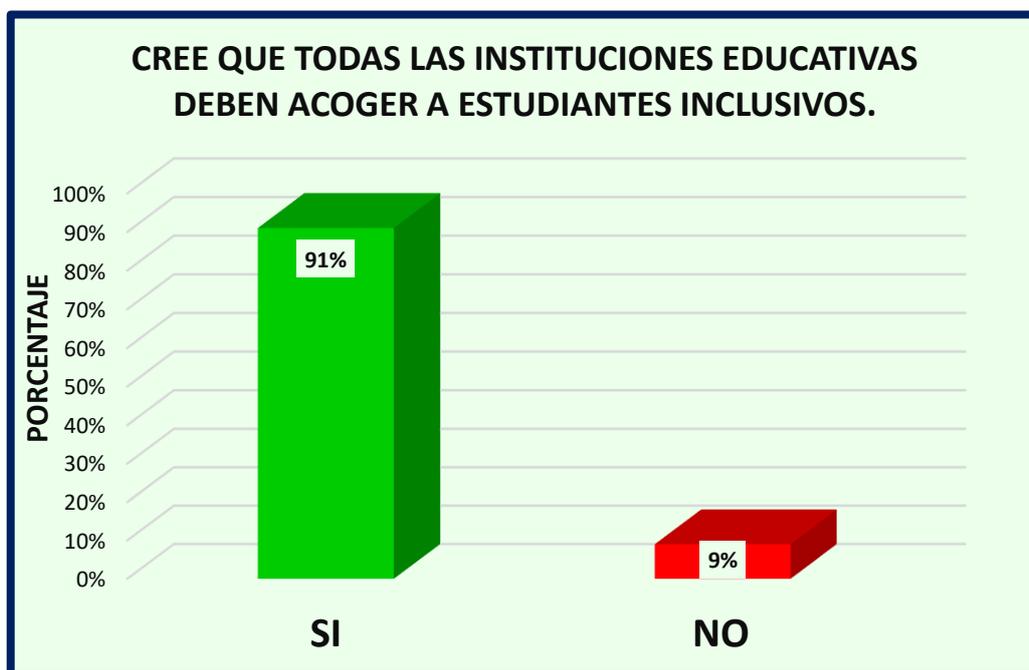
**Tabla 7:** Cree que todas las instituciones educativas deben acoger a estudiantes inclusivos.

<b>DIMENSIÓN 1: Participación de la comunidad</b>						
<b>N° de ítem</b>	<b>Si</b>		<b>No</b>		<b>Total</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f<sub>t</sub></b>	<b>%</b>
Ítem N° 01.	32	67	3	33	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota:  $f$  = frecuencia; % = Porcentaje;  $f_t$  = frecuencia total.

**Figura 3:** Cree que todas las instituciones educativas deben acoger a estudiantes inclusivos.



Fuente: Datos de la tabla 07

De acuerdo a la tabla 07 y la figura 03, se observa que el 91% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos creen que todas las Instituciones Educativas deberían de recibir y atender a todos los estudiantes que presenten necesidades especiales. Caso contrario, el 9% de las docentes consideran que no se debería recibir a estudiantes inclusivos, aduciendo que deberían estar en Instituciones educativas especializadas.

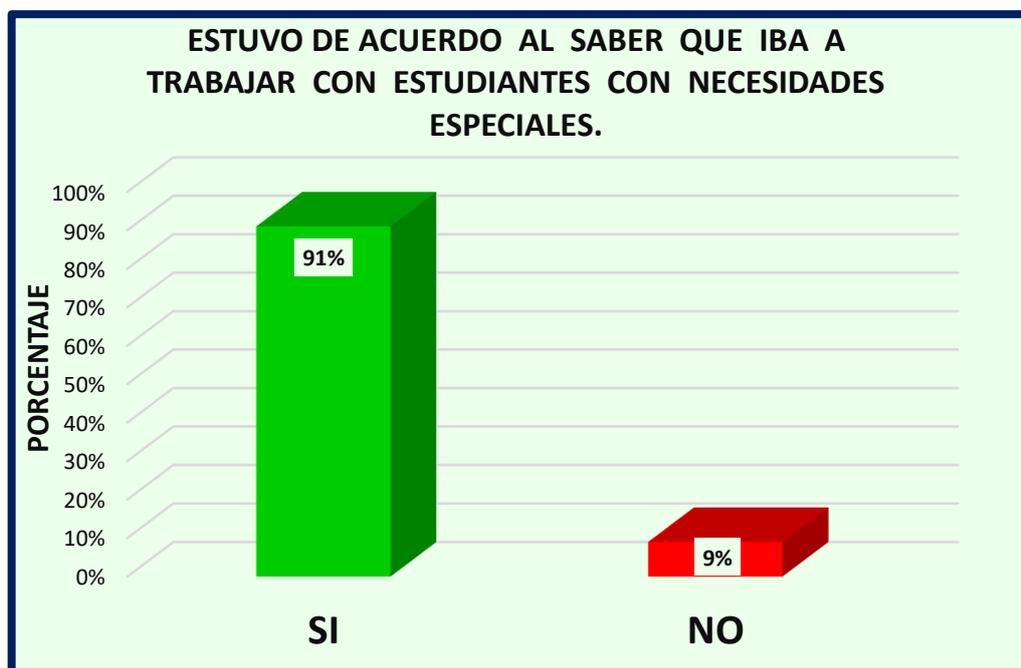
**Tabla 8:** Estuvo de acuerdo al saber que iba a trabajar con estudiantes con necesidades especiales.

<b>DIMENSIÓN 1: Participación de la comunidad</b>						
<b>N° de ítem</b>	<b>Si</b>		<b>No</b>		<b>Total</b>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f<sub>t</sub></i>	<i>%</i>
Ítem N° 02.	32	67	3	33	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: *f* = frecuencia; *%* = Porcentaje; *f<sub>t</sub>* = frecuencia total.

**Figura 4:** Estuvo de acuerdo al saber que iba a trabajar con estudiantes con necesidades especiales.



Fuente: Datos de la tabla 08

De acuerdo a la tabla 08 y la figura 04, se observa que el 91% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos estuvieron de acuerdo en recibir a estudiantes con necesidades especiales en su aula. Caso contrario, el 9% de las docentes consideran que no se debería recibir a estudiantes inclusivos, aduciendo en su aula.

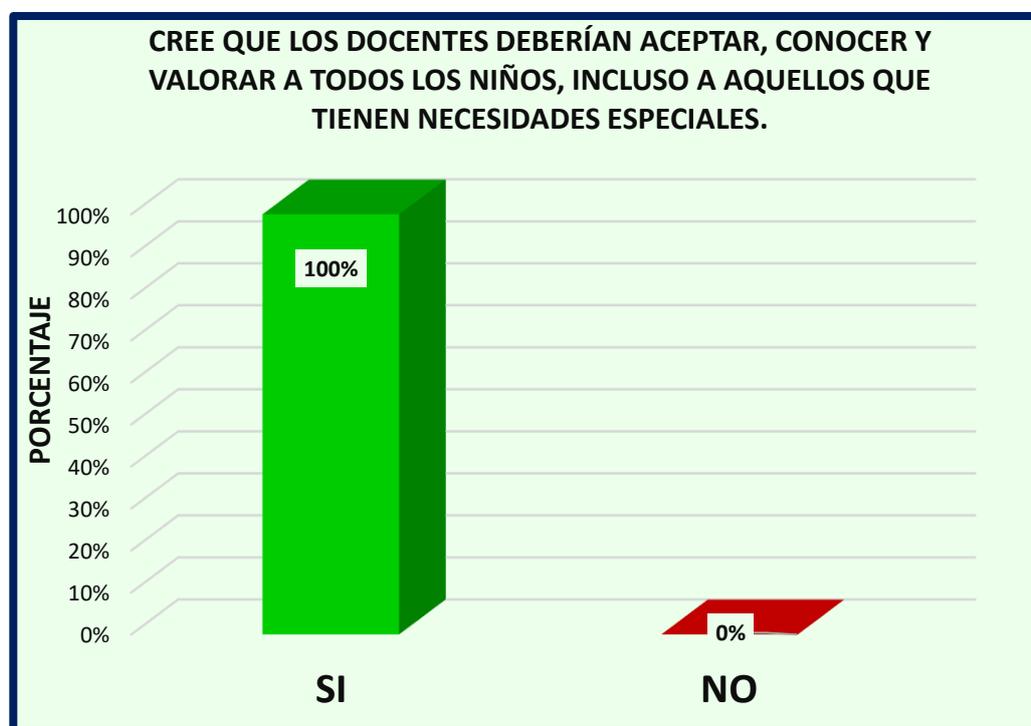
**Tabla 9:** Cree que los docentes deberían aceptar, conocer y valorar a todos los niños, incluso a aquellos que tienen necesidades especiales.

<b>DIMENSIÓN 1: Participación de la comunidad</b>						
<b>N° de ítem</b>	<b>Si</b>		<b>No</b>		<b>Total</b>	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f<sub>t</sub></i>	%
Ítem N° 03	35	100	0	0	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: *f* = frecuencia; % = Porcentaje; *f<sub>t</sub>* = frecuencia total.

**Figura 5:** Cree que los docentes deberían aceptar, conocer y valorar a todos los niños, incluso a aquellos que tienen necesidades especiales.



Fuente: Datos de la tabla 09

De acuerdo a la tabla 09 y la figura 05, se observa que el 100% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos creen que los docentes deberían aceptar, conocer y valorar a todos los estudiantes, incluso a aquellos que presentan necesidades especiales. Ningún docente respondió contrario a ello.

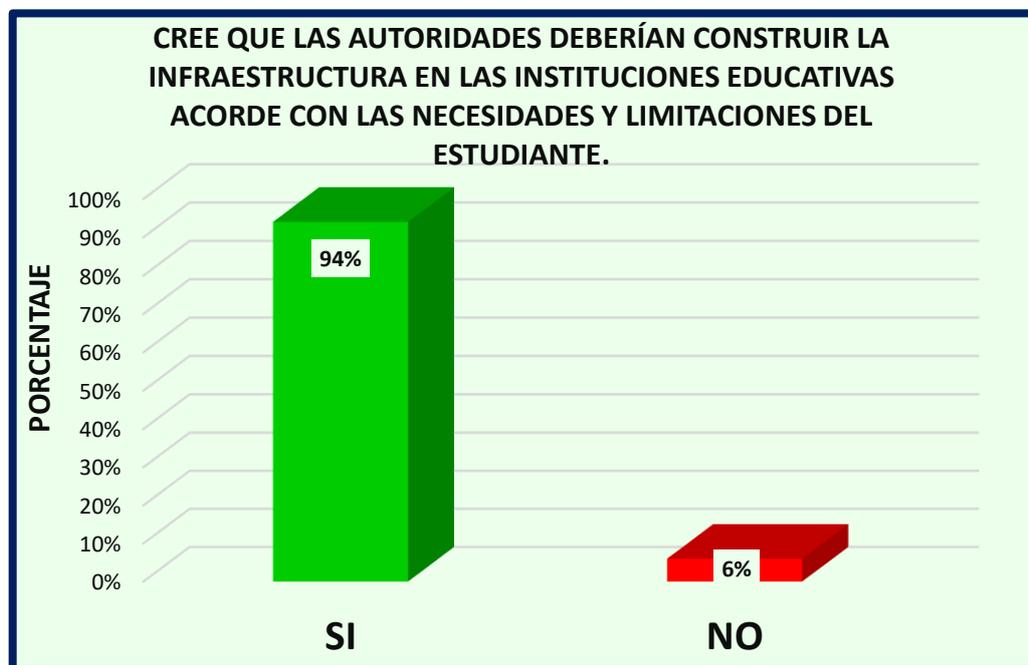
**Tabla 10:** Cree que las autoridades deberían construir la infraestructura en las Instituciones Educativas acorde con las necesidades y limitaciones del estudiante.

<b>DIMENSIÓN 1: Participación de la comunidad</b>						
<b>N° de ítem</b>	<b>Si</b>		<b>No</b>		<b>Total</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f<sub>t</sub></b>	<b>%</b>
Ítem N° 04	33	94	2	6	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota:  $f$  = frecuencia; % = Porcentaje;  $f_t$  = frecuencia total.

**Figura 6:** Cree que las autoridades deberían construir la infraestructura en las Instituciones Educativas acorde con las necesidades y limitaciones del estudiante.



Fuente: Datos de la tabla 10

De acuerdo a la tabla 10 y la figura 06, se observa que el 94% de las docentes del nivel inicial afirman que las autoridades deberían construir una infraestructura en las instituciones educativas en base a las necesidades de los estudiantes inclusivos. Por otro lado, el 6% creen que la infraestructura debe ser normal, y que no se debe considerar a los estudiantes inclusivos en su construcción, dado que ellos deberían estudiar en colegios especiales.

**Tabla 11:** Considera que los padres de familia deben intervenir y apoyar la educación inclusiva, sin excepciones.

<b>DIMENSIÓN 1: Participación de la comunidad</b>						
<b>N° de ítem</b>	<b>Si</b>		<b>No</b>		<b>Total</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f<sub>t</sub></b>	<b>%</b>
Ítem N° 05	35	100	0	0	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota:  $f$  = frecuencia; % = Porcentaje;  $f_t$  = frecuencia total.

**Figura 7:** Considera que los padres de familia deben intervenir y apoyar la educación inclusiva, sin excepciones.



Fuente: Datos de la tabla 11

De acuerdo a la tabla 11 y la figura 07, se observa que el 100% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos consideran que los padres de familia tengan o no tengan hijos inclusivos tienen que intervenir y apoyar en la educación inclusiva de todos los estudiantes del aula. Ningún docente respondió diferente a ello.

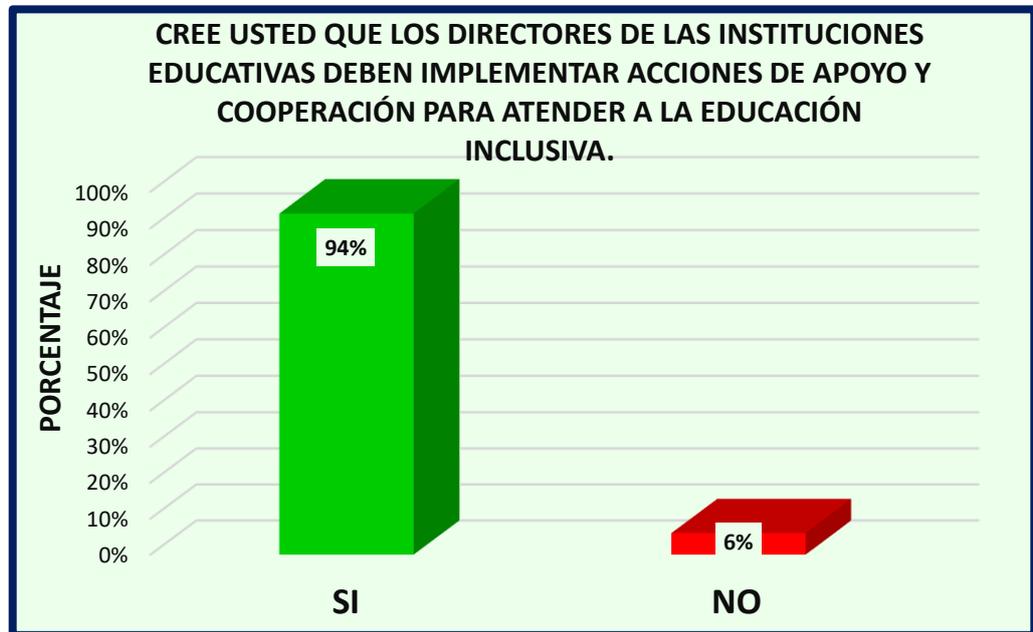
**Tabla 12:** Cree que los directores de las instituciones educativas deben implementar acciones de apoyo y cooperación para atender a la educación inclusiva.

<b>DIMENSIÓN 1: Participación de la comunidad</b>						
<b>N° de ítem</b>	<b>Si</b>		<b>No</b>		<b>Total</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f<sub>t</sub></b>	<b>%</b>
Ítem N° 06	33	94	2	6	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota:  $f$  = frecuencia; % = Porcentaje;  $f_t$  = frecuencia total.

**Figura 8:** Cree que los directores de las instituciones educativas deben implementar acciones de apoyo y cooperación para atender a la educación inclusiva.



Fuente: Datos de la tabla 12

De acuerdo a la tabla 12 y la figura 08, se observa que el 94% de las docentes del nivel inicial afirman que los directivos deberían implementar diferentes acciones de apoyo y cooperación para mejorar la atención de los estudiantes inclusivos. Por otro lado, el 6% creen lo contrario, afirmando que los directores deberían concentrarse en otras actividades y no darle la relevancia a la educación inclusiva por ser poca la demanda educativa.

**Tabla 13:** Considera que el PEI debe ser construido, incluyendo el tema de la educación inclusiva.

<b>DIMENSIÓN 1: Participación de la comunidad</b>						
<b>N° de ítem</b>	<b>Si</b>		<b>No</b>		<b>Total</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f<sub>t</sub></b>	<b>%</b>
Ítem N° 07	34	97	1	3	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota:  $f$  = frecuencia; % = Porcentaje;  $f_t$  = frecuencia total.

**Figura 9:** Considera que el PEI debe ser construido, incluyendo el tema de la educación inclusiva.



Fuente: Datos de la tabla 13

De acuerdo a la tabla 13 y la figura 09, se observa que el 97% de las docentes del nivel inicial consideran que el PEI y otros documentos de planificación tienen que ser construidos incluyendo el tema de la educación inclusiva, por ser relevante. No obstante, el 3% opinan lo contrario, manifestando que no se debe incluir, dado que se debe atender a la mayoría y no descuidarlos por un estudiante inclusivo cuyo fin únicamente es el de socialización.

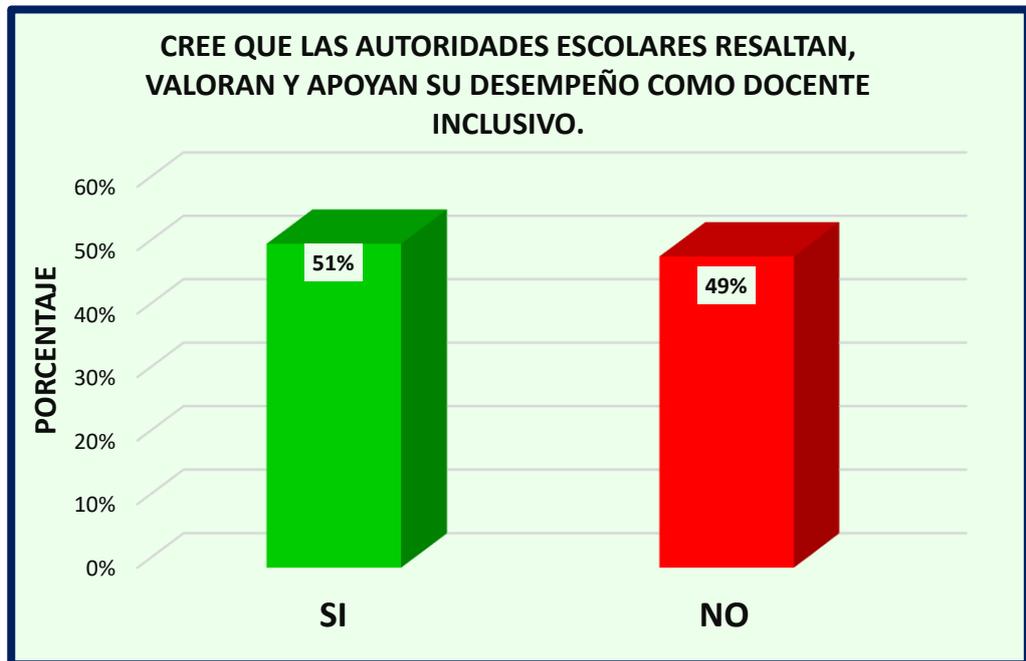
**Tabla 14:** Cree que las autoridades escolares resaltan, valoran y apoyan su desempeño como docente inclusivo.

<b>DIMENSIÓN 1: Participación de la comunidad</b>						
<b>N° de ítem</b>	<b>Si</b>		<b>No</b>		<b>Total</b>	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f<sub>t</sub></i>	%
Ítem N° 08	18	51	17	49	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: *f* = frecuencia; % = Porcentaje; *f<sub>t</sub>* = frecuencia total.

**Figura 10:** Cree que las autoridades escolares resaltan, valoran y apoyan su desempeño como docente inclusivo.



Fuente: Datos de la tabla 14

De acuerdo a la tabla 14 y la figura 10, se observa que el 51% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos consideran que las autoridades escolares resaltan, valoran y apoyan su trabajo inclusivo. Por el contrario, el 49%, manifiestan que estas autoridades escolares no valoran ni apoyan su trabajo como docente inclusivo, sintiéndose solas en esta labor.

#### 4.3. Análisis e interpretación de resultados detallados de la dimensión capacitación docente

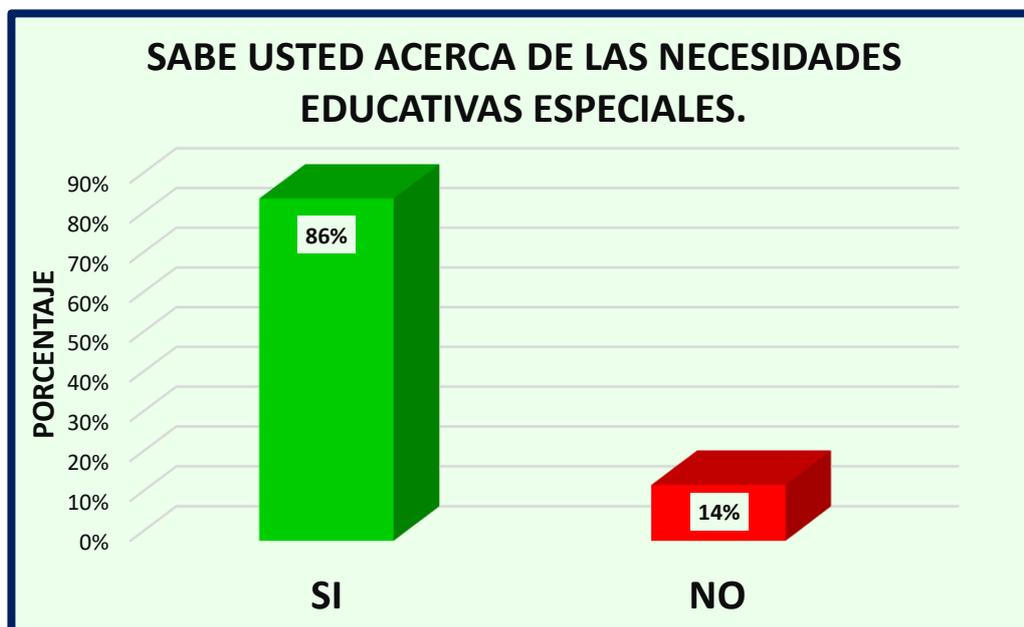
**Tabla 15:** Sabe usted acerca de las necesidades educativas especiales..

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 09	30	86	5	14	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 11:** Sabe usted acerca de las necesidades educativas especiales.



Fuente: Datos de la tabla 15

De acuerdo a la tabla 15 y la figura 11, se observa que el 86% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos manifiestan tener el conocimiento acerca de las necesidades educativas especiales relacionadas a algún tipo de discapacidad, lo cual favorece su desempeño en el aula. Por el contrario, el 14%, de maestras admiten no poseer los conocimientos requeridos sobre las necesidades educativas especiales, ocasionando cierta incertidumbre sobre la manera en que realizan su trabajo pedagógico con este tipo de estudiantes.

**Tabla 16:** Considera usted que, sí posee las técnicas y estrategias adecuadas para atender a niños con necesidades especiales.

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 10	16	46	19	54	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 12:** Considera usted que, sí posee las técnicas y estrategias adecuadas para atender a niños con necesidades especiales.



Fuente: Datos de la tabla 16

De acuerdo a la tabla 16 y la figura 12, se observa que el 46% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos consideran que poseen las estrategias y técnicas necesarias para atender a diferentes estudiantes inclusivos en su aula, aunque admiten conocer lo elemental, pero que les ayuda a fortalecer las habilidades propias de este tipo de estudiantes. No obstante, el 55%, de maestras desconocen dichas estrategias y técnicas apropiadas para el trabajo con estudiantes inclusivos, ocasionando dificultades en el proceso de aprendizaje.

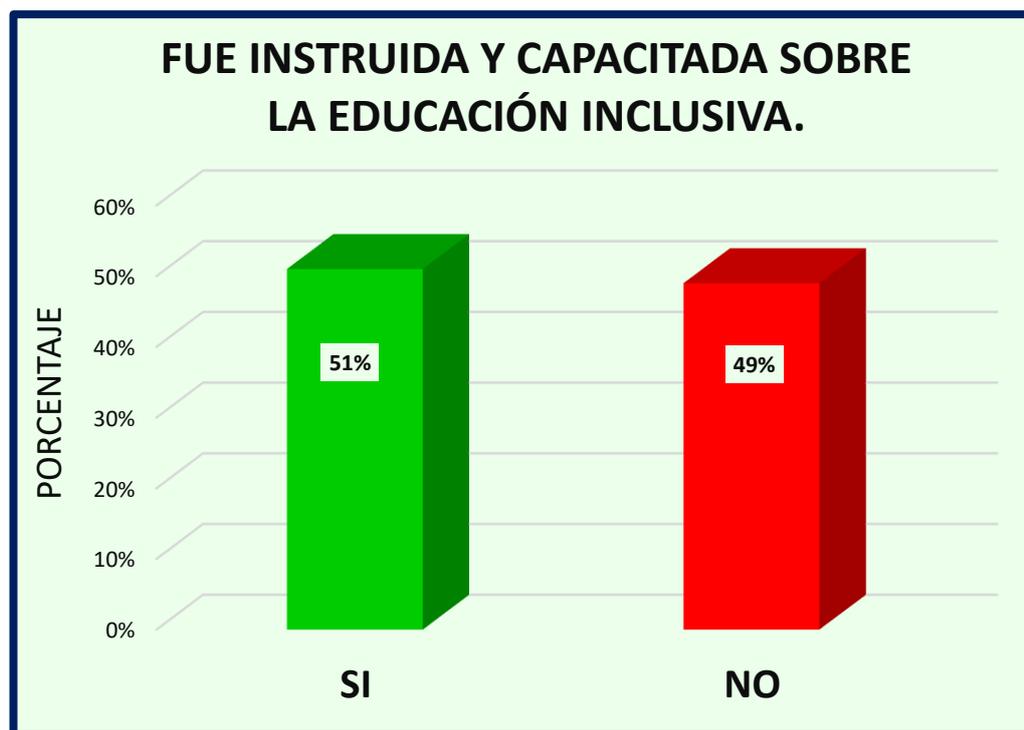
**Tabla 17:** Fue instruida y capacitada sobre la educación inclusiva.

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 11	18	51	5	49	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 13:** Fue instruida y capacitada sobre la educación inclusiva.



Fuente: Datos de la tabla 17

De acuerdo a la tabla 17 y la figura 13, se observa que el 51% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos manifiestan haberse instruido y capacitado en la atención a estudiante con necesidades especiales, facilitando su trabajo en aula. Caso contrario, el 49% de las docentes precisan no haber recibido nunca alguna capacitación sobre la atención a estudiantes inclusivos, y tampoco han tomado la iniciativa de indagar en el tema.

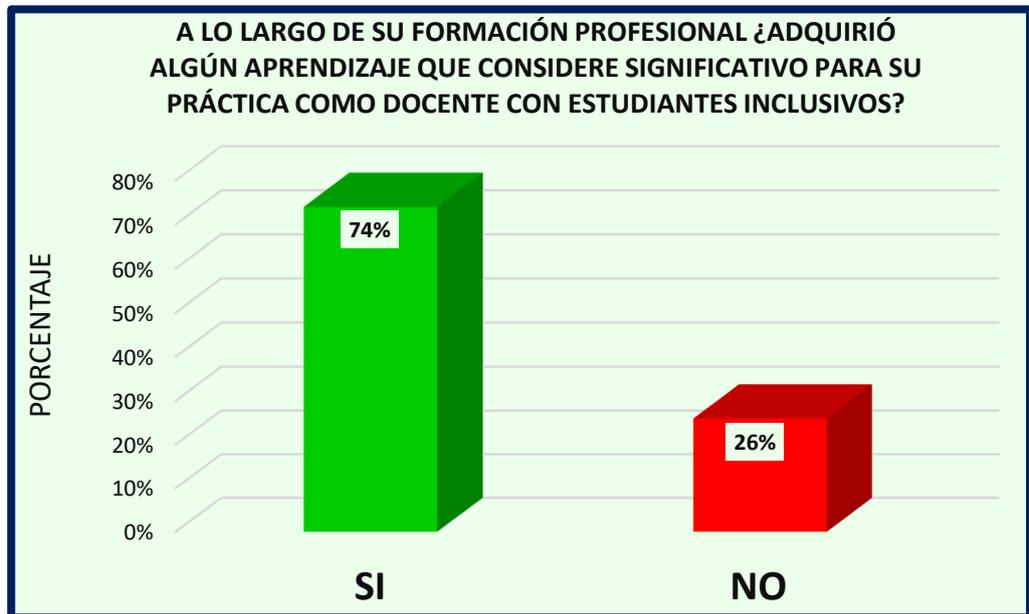
**Tabla 18:** A lo largo de su formación profesional ¿Adquirió algún aprendizaje que considere significativo para su práctica como docente con estudiantes inclusivos?

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 12	26	74	9	26	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 14:** A lo largo de su formación profesional ¿Adquirió algún aprendizaje que considere significativo para su práctica como docente con estudiantes inclusivos?



Fuente: Datos de la tabla 18

De acuerdo a la tabla 18 y la figura 14, se observa que el 74% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos han logrado abstraer diversos conocimientos de las actualizaciones para la mejora de su práctica docente, adecuando nuevas estrategias permitiéndole mejorar su desempeño laboral inclusivo. Sin embargo, el 26% no formaron parte de alguna capacitación que mejore sus habilidades y estrategias y con ello mejoré su atención a estudiantes inclusivos.

**Tabla 19:** Buscó usted por cuenta propia prepararse respecto a cómo atender a estudiantes con necesidades especiales.

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 13	33	94	2	6	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 15:** Buscó por cuenta propia prepararse respecto a cómo atender a estudiantes con necesidades especiales.



Fuente: Datos de la tabla 19

De acuerdo a la tabla 19 y la figura 15, se observa que el 94% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos han tratado de prepararse y actualizarse por cuenta propia, con el fin de mejorar sus capacidades para atender a estudiantes con necesidades especiales. No obstante, el 6% de docentes precisan que no han buscado preparación alguna que les permita mejorar su manera de atención a estudiantes inclusivos.

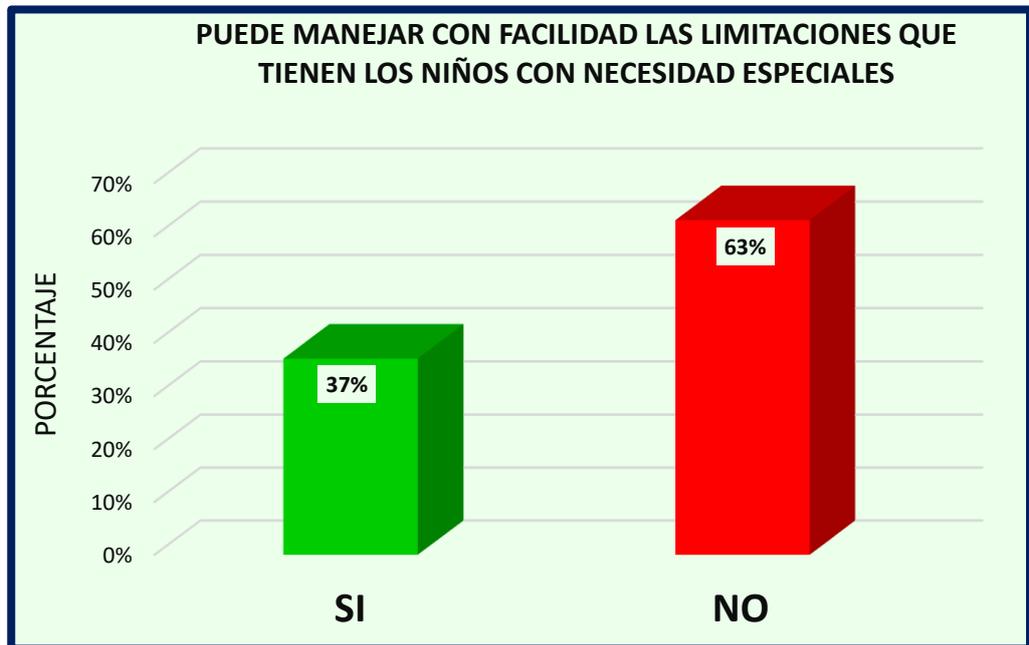
**Tabla 20:** Puede manejar con facilidad las limitaciones que tienen los niños con necesidad especiales.

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 14	13	37	22	63	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 16:** Puede manejar con facilidad las limitaciones que tienen los niños con necesidad especial.



Fuente: Datos de la tabla 20

De acuerdo a la tabla 20 y la figura 16, se observa que el 37% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos les fue factible el manejo de las limitaciones que puedan tener ciertos estudiantes inclusivos, debido a que requieren de una atención personalizada y diferenciada. Sin embargo, el 63% de las docentes afirman que no les fue fácil el manejo de las limitaciones que presentan los estudiantes inclusivos, debido a que por su condición no podían abandonar a los demás estudiantes para dedicarse a él o ella.

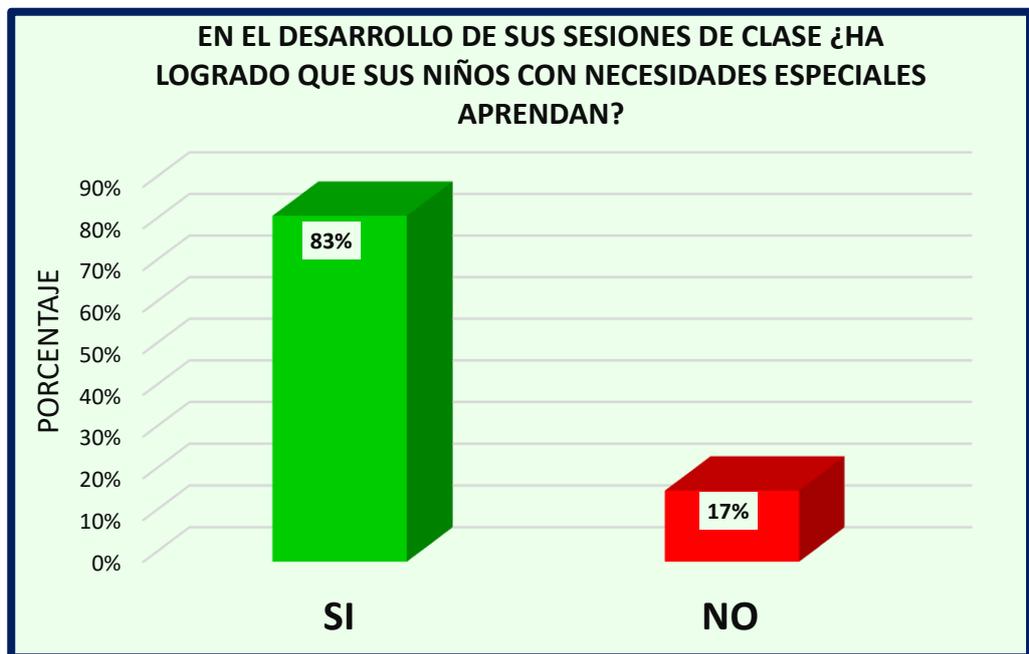
**Tabla 21:** En el desarrollo de sus sesiones de clase ¿Ha logrado que sus niños con necesidades especiales aprendan?

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 15	29	83	6	17	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 17:** En el desarrollo de sus sesiones de clase ¿Ha logrado que sus niños con necesidades especiales aprendan?



Fuente: Datos de la tabla 21

De acuerdo a la tabla 21 y la figura 17, se observa que el 83% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos expresan que sus estudiantes han conseguido buenos aprendizajes debido a las estrategias diferenciadas empleadas. Pero el 17% de las docentes considera que sus estudiantes inclusivos no han alcanzado los aprendizajes deseados por su condición especial y por la falta de tiempo que requiere su atención personalizada, considerando que deberían ser atendidos en colegios especiales.

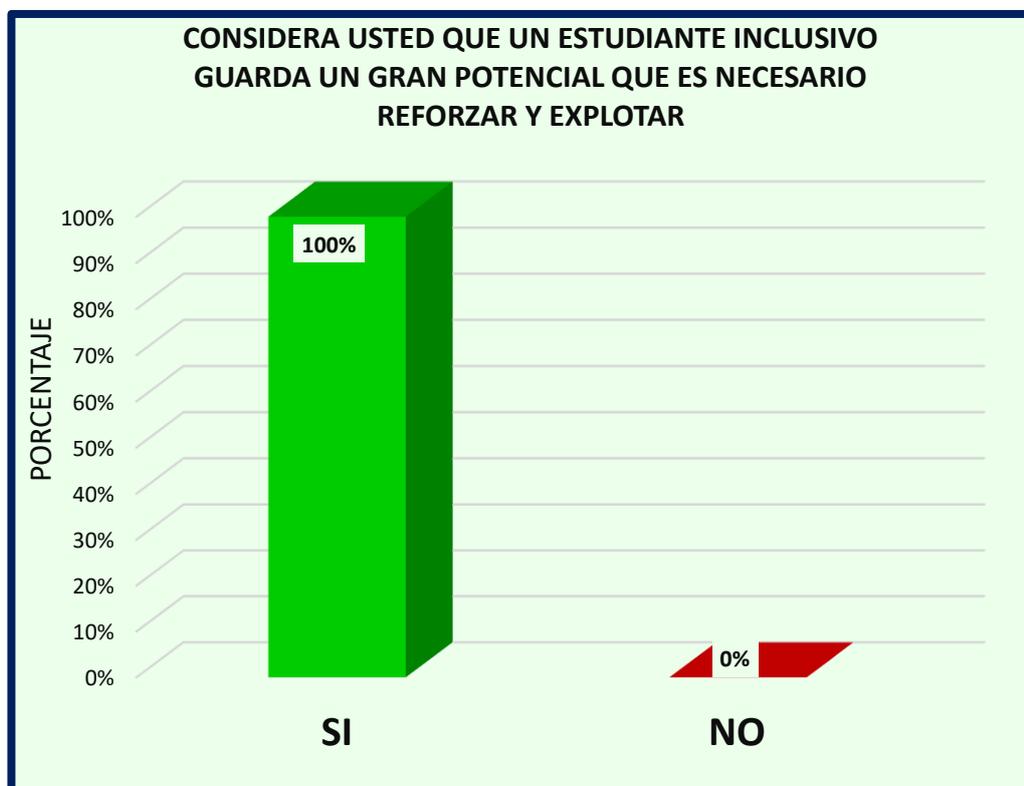
**Tabla 22:** Considera que un estudiante inclusivo guarda un gran potencial que es necesario reforzar y explotar.

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 16	35	100	0	0	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 18:** Considera que un estudiante inclusivo guarda un gran potencial que es necesario reforzar y explotar.



Fuente: Datos de la tabla 22

De acuerdo a la tabla 22 y la figura 18, se observa que el 100% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos consideran que los con necesidades educativas especiales poseen un gran potencial de aprendizaje que podrían ser conseguidos con una adecuada formación en beneficio de ellos y de sus familiares. Ninguna docente opinó lo contrario.

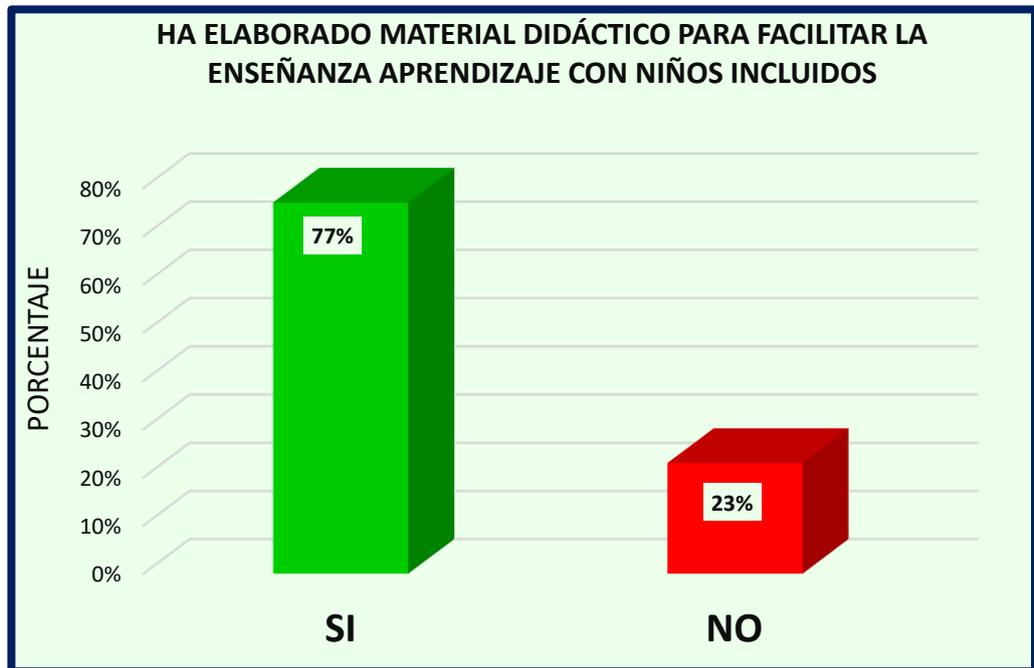
**Tabla 23:** Ha elaborado material didáctico para facilitar la enseñanza aprendizaje con niños incluidos.

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 17	27	77	8	23	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 19:** Ha elaborado material didáctico para facilitar la enseñanza aprendizaje con niños incluidos.



Fuente: Datos de la tabla 23

De acuerdo a la tabla 23 y la figura 19, se observa que el 77% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos han creado diferentes materiales didácticos y además han adquirido algunos recursos que les facilitó el trabajo con estudiantes inclusivos y así logren mejorar sus aprendizajes de cada área. Sin embargo, el 23% de docentes no han generado ningún material didáctico que beneficien a sus estudiantes con necesidades especiales a su cargo.

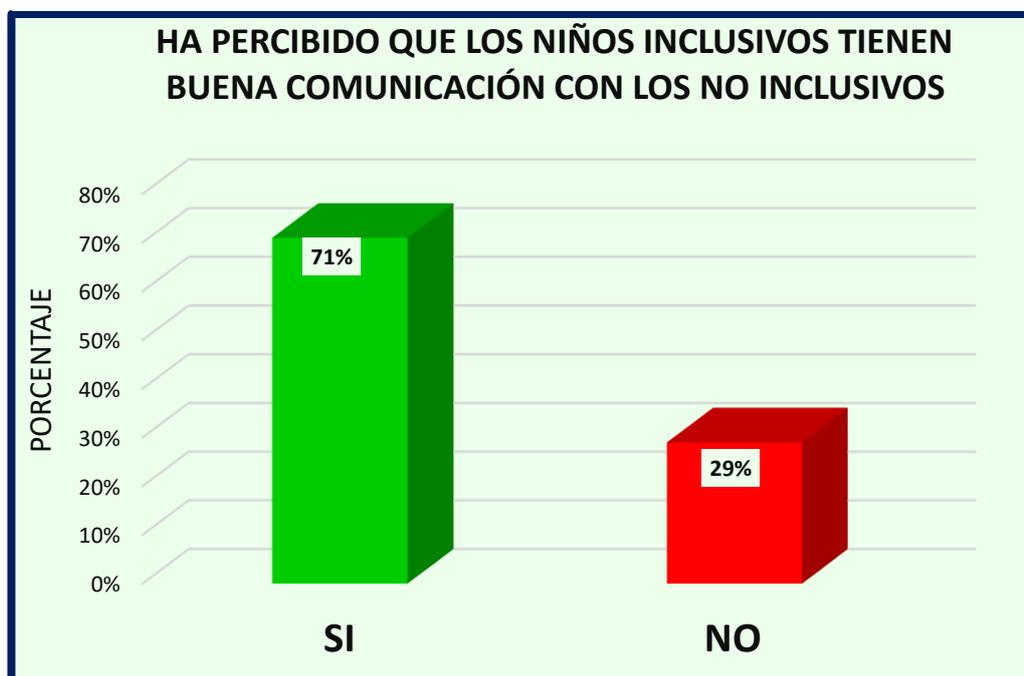
**Tabla 24:** Ha percibido que los niños inclusivos tienen buena comunicación con los no inclusivos.

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 18	25	71	10	29	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 20:** Ha percibido que los niños inclusivos tienen buena comunicación con los no inclusivos.



Fuente: Datos de la tabla 24

De acuerdo a la tabla 24 y la figura 20, se observa que el 71% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos han observado que sus estudiantes inclusivos se comunican adecuadamente con sus compañeros no inclusivos y de forma viceversa; lo cual les permite afianzar su autoestima y mejorar sus aprendizajes. Por el contrario, el 29% de las docentes, afirman haber notado que no existe una buena comunicación entre los estudiantes inclusivos y sus demás compañeros, dificultando su proceso adaptativo.

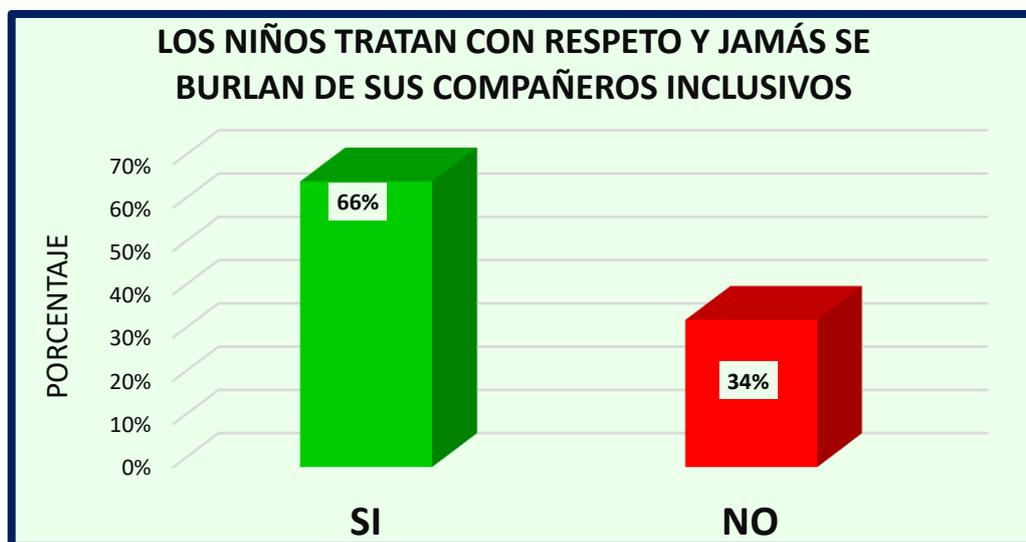
**Tabla 25:** Los niños tratan con respeto y jamás se burlan de sus compañeros inclusivos.

DIMENSIÓN 2: Capacitación docente						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 19	23	66	12	34	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 21:** Los niños tratan con respeto y jamás se burlan de sus compañeros inclusivos.



Fuente: Datos de la tabla 25

De acuerdo a la tabla 25 y la figura 21, el 66% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos precisan que no observaron burlas y faltas de respeto de parte de los compañeros para con los estudiantes inclusivos, por el contrario, siempre eran tratados con paciencia y cariño. Sin embargo, un 34% de las docentes afirman haber presenciado actitudes negativas y de rechazo por ciertos estudiantes hacia sus compañeros inclusivos, pero que, con la guía de la maestra, estas conductas desaparecían.

#### 4.4. Análisis e interpretación de resultados detallados de la dimensión adaptación curricular

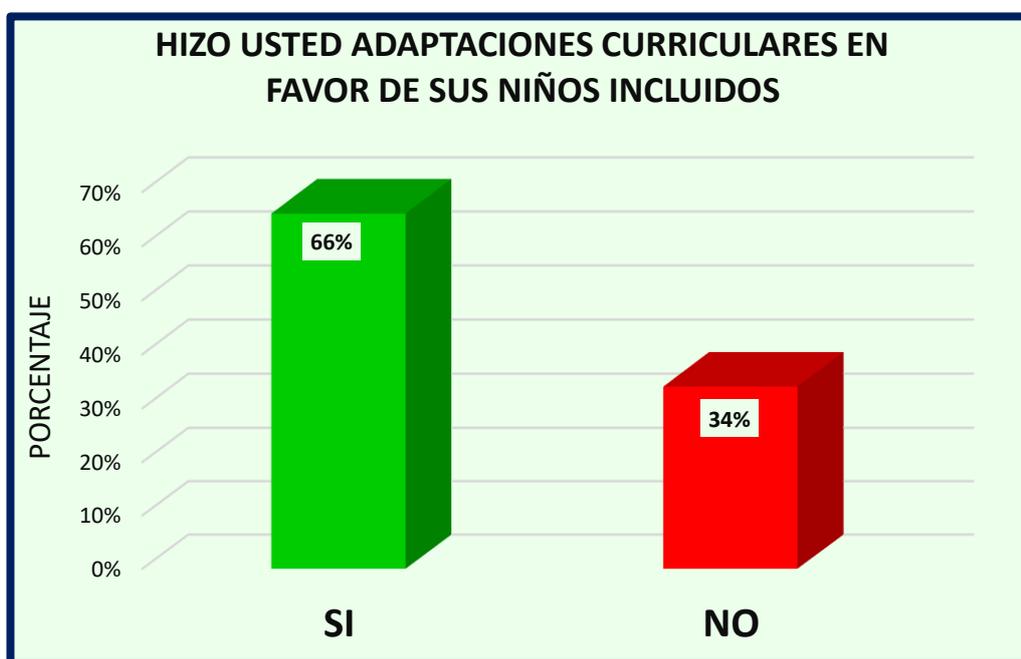
**Tabla 26:** Hizo usted adaptaciones curriculares en favor de sus niños incluidos.

DIMENSIÓN 3: Adaptación curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 20	23	66	12	34	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 22:** Hizo usted adaptaciones curriculares en favor de sus niños incluidos.



Fuente: Datos de la tabla 26

De acuerdo a la tabla 26 y la figura 22, el 66% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos han efectuado diversas adaptaciones curriculares en favor de sus estudiantes inclusivos. No obstante, el 34% de las docentes no efectuaron ninguna adaptación o planificación curricular particular para sus estudiantes inclusivos aduciendo desconocimiento del proceso, y en ciertos casos afirmando que eso es innecesario ante la cantidad de estudiantes a su cargo.

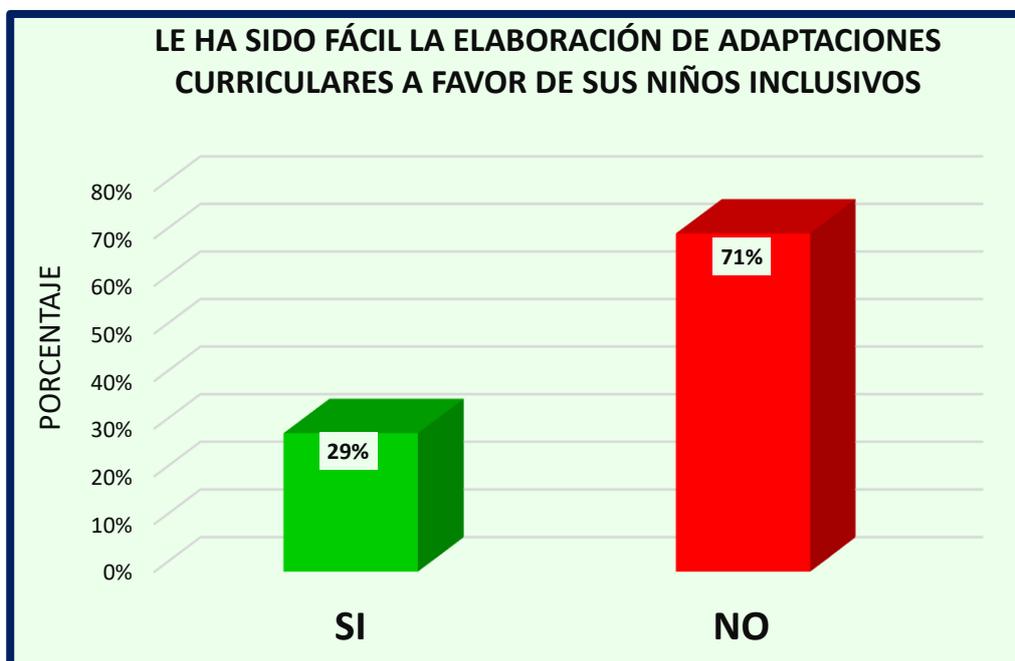
**Tabla 27:** Le ha sido fácil la elaboración de adaptaciones curriculares a favor de sus niños inclusivos.

DIMENSIÓN 3: Adaptación curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 21	10	29	25	71	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 23:** Le ha sido fácil la elaboración de adaptaciones curriculares a favor de sus niños inclusivos.



Fuente: Datos de la tabla 27

De acuerdo a la tabla 27 y la figura 23, el 29% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos manifiestan que sí les fue fácil realizar sus adaptaciones curriculares, y que éstas les ayudaron en su trabajo pedagógico con los niños inclusivos. En contraparte, el 71% de las docentes manifestaron que no les fue fácil llevar a cabo tales adaptaciones, por desconocimiento y por falta de apoyo, siendo muchas veces, infructuoso el trabajo con los estudiantes inclusivos.

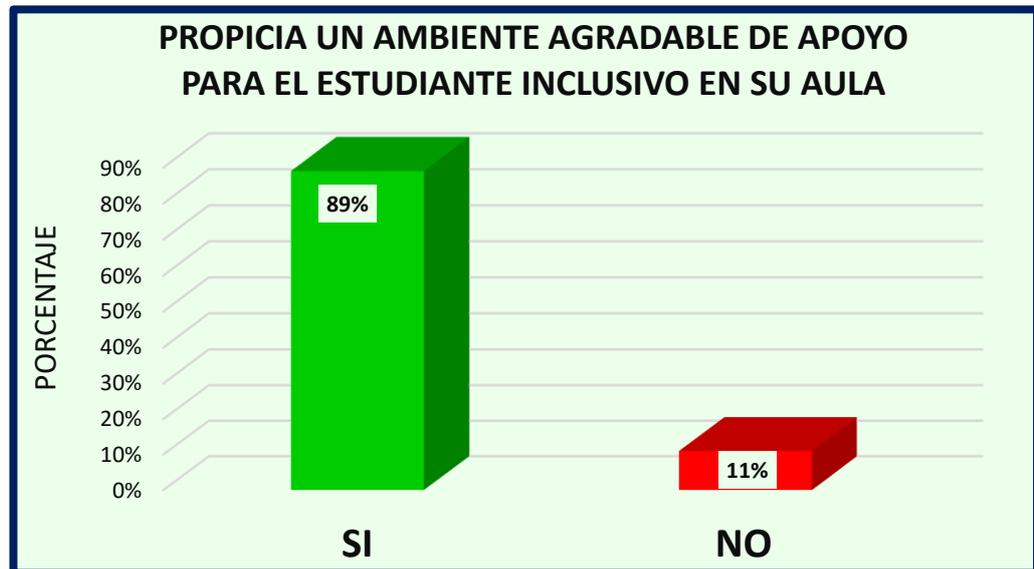
**Tabla 28:** Propicia un ambiente agradable de apoyo para el estudiante inclusivo en su aula.

DIMENSIÓN 3: Adaptación curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 22	31	89	4	11	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 24:** Propicia un ambiente agradable de apoyo para el estudiante inclusivo en su aula.



Fuente: Datos de la tabla 28

De acuerdo a la tabla 28 y la figura 24, el 89% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos afirman que en todo momento propiciaron un ambiente acogedor que apoye el aprendizaje de los estudiantes incluidos, tanto a la hora de clase como a la hora del recreo; de este modo se logró que se sientan cómodos y seguros. No obstante, el 11% de las docentes, precisan que no consiguieron propiciar un ambiente del todo agradable para la educación inclusiva, dado que no se contó con el apoyo de un auxiliar o de un personal de apoyo.

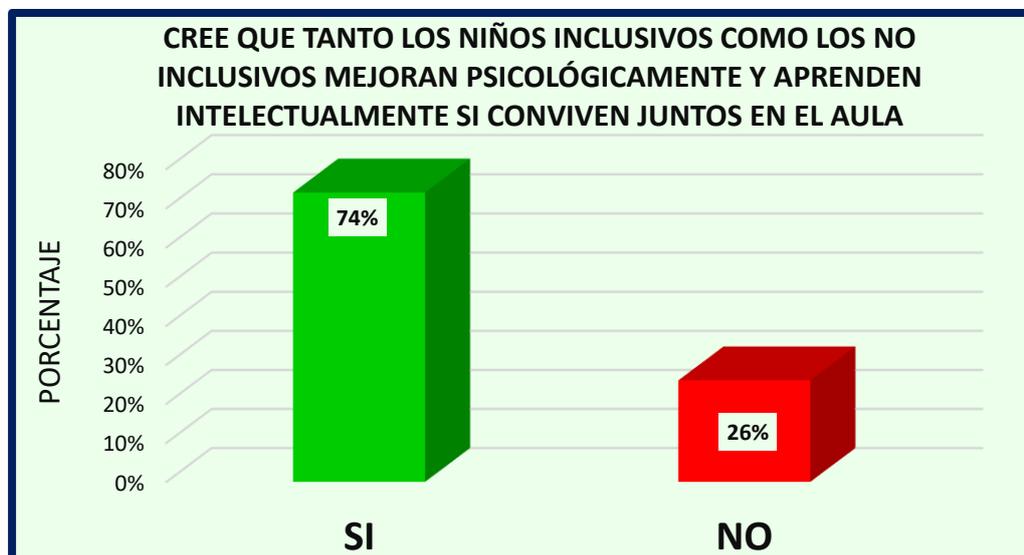
**Tabla 29:** Cree que tanto los niños inclusivos como los no inclusivos mejoran psicológicamente y aprenden intelectualmente si conviven juntos en el aula.

DIMENSIÓN 3: Adaptación curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 23	26	74	9	26	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 25:** Cree que tanto los niños inclusivos como los no inclusivos mejoran psicológicamente y aprenden intelectualmente si conviven juntos en el aula.



Fuente: Datos de la tabla 29

De acuerdo a la tabla 29 y la figura 25, el 74% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos afirman que todos sus estudiantes inclusivos y no inclusivos han mejorado en su desarrollo personal, favoreciendo no solo la parte social sino la parte psicológica. No obstante, el 26% de las docentes precisan que no evidenciaron mejoras significativas en el desarrollo psicológico y social de los estudiantes inclusivos, observando que a veces se aíslan del resto.

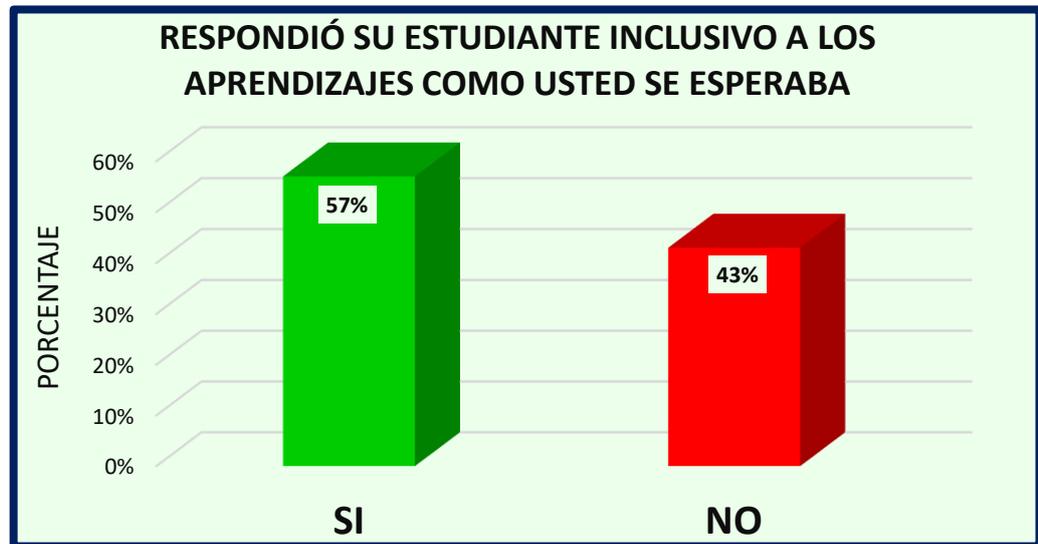
**Tabla 30:** Respondió su estudiante inclusivo a los aprendizajes como usted se esperaba.

DIMENSIÓN 3: Adaptación curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 24	20	57	15	43	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota:  $f$  = frecuencia; % = Porcentaje;  $f_t$  = frecuencia total.

**Figura 26:** Respondió su estudiante inclusivo a los aprendizajes como usted se esperaba.



Fuente: Datos de la tabla 30

De acuerdo a la tabla 30 y la figura 26, el 57% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos afirman que pudieron adaptar sus sesiones de aprendizaje en favor de su estudiante incluido mejorando significativamente el desarrollo de sus aprendizajes, dentro de los propósitos previstos. Sin embargo, el 43% de las docentes precisan que sus estudiantes inclusivos no consiguieron grandes avances en sus aprendizajes, tan solo se observaron mejoras en el aspecto social.

#### 4.5. Análisis e interpretación de resultados detallados de la dimensión Asesoría y monitoreo curricular

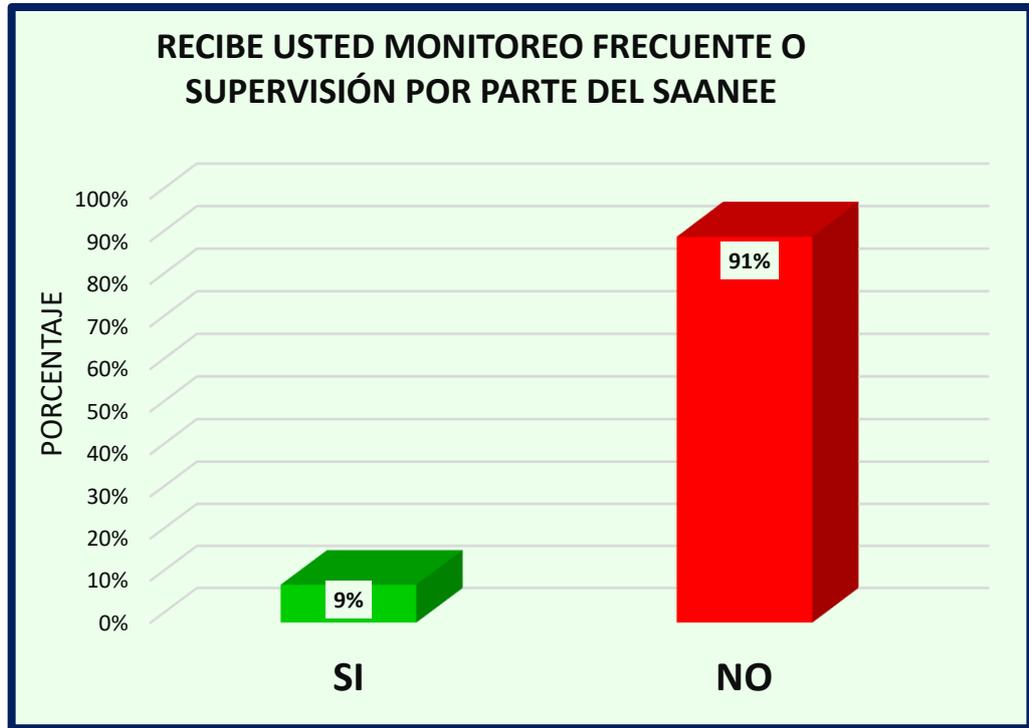
**Tabla 31:** Recibe usted monitoreo frecuente o supervisión por parte del SAANEE.

DIMENSIÓN 4: Asesoría y monitoreo curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 25	3	9	32	91	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 27:** Recibe usted monitoreo frecuente o supervisión por parte del SAANEE.



Fuente: Datos de la tabla 31

De acuerdo a la tabla 31 y la figura 27, el 9% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos manifiestan haber recibido monitoreo y acompañamiento por parte del SAANEE, beneficiando y mejorando su práctica docente en la atención a estudiantes con necesidades especiales. No obstante, el 91% de las docentes afirman que no recibir ningún tipo de acompañamiento o monitoreo por parte del SAANEE.

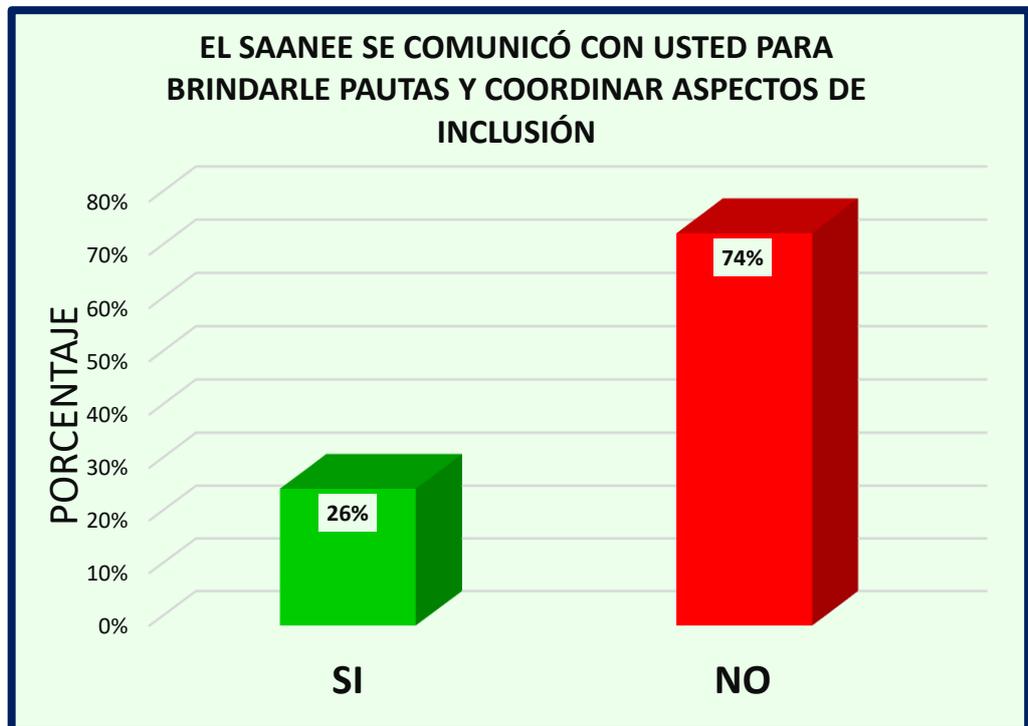
**Tabla 32:** El SAANEE se comunicó con usted para brindarle pautas y coordinar aspectos de inclusión.

DIMENSIÓN 4: Asesoría y monitoreo curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 26	9	26	26	74	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 28:** El SAANEE se comunicó con usted para brindarle pautas y coordinar aspectos de inclusión.



Fuente: Datos de la tabla 32

De acuerdo a la tabla 32 y la figura 28, el 26% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos admiten haberse reunido con miembros del SAANEE con el fin de recibir orientaciones y coordinar aspectos referentes a la educación inclusiva. No obstante, el 74% de las docentes manifiestan que no han recibido orientaciones por parte del SAANEE ni mucho menos existió coordinación para la atención de los estudiantes inclusivos.

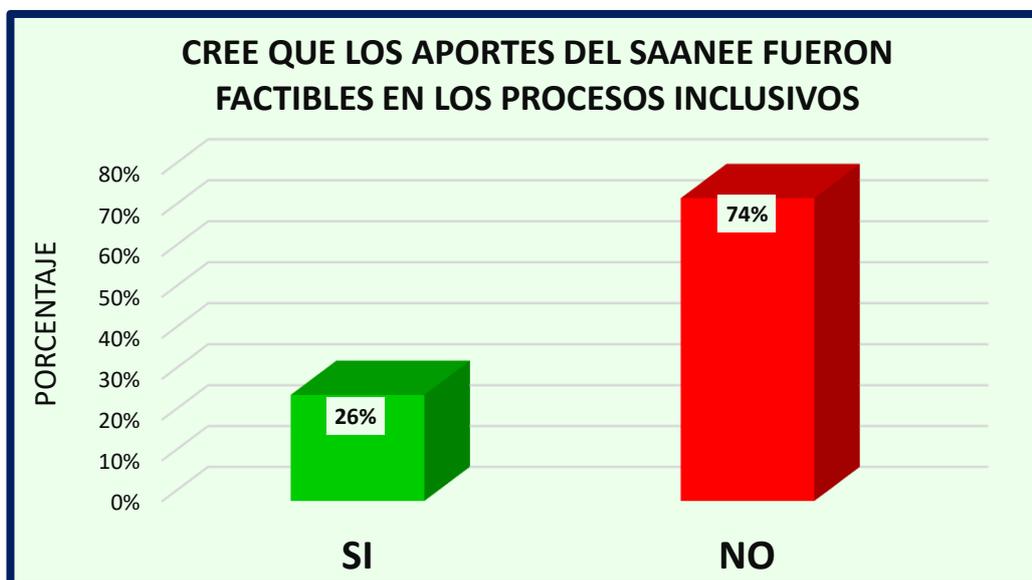
**Tabla 33:** Cree que los aportes del SAANEE fueron factibles en los procesos inclusivos.

DIMENSIÓN 4: Asesoría y monitoreo curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 27	9	26	26	74	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 29:** Cree que los aportes del SAANEE fueron factibles en los procesos inclusivos.



Fuente: Datos de la tabla 33

De acuerdo a la tabla 33 y la figura 29, el 26% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos admiten que los aportes realizados por el SAANEE han servido para mejorar el proceso de inclusión, debido a que les han dado a conocer diferentes técnicas y estrategias para la mejora del aprendizaje de los estudiantes inclusivos. Por el contrario, el 74% de las docentes consideran que los aporte recibidos no son significativos y no aportan en nada en la mejora de los aprendizajes por parte dl SAANEE, y otros manifiestan que estos aportes no existieron.

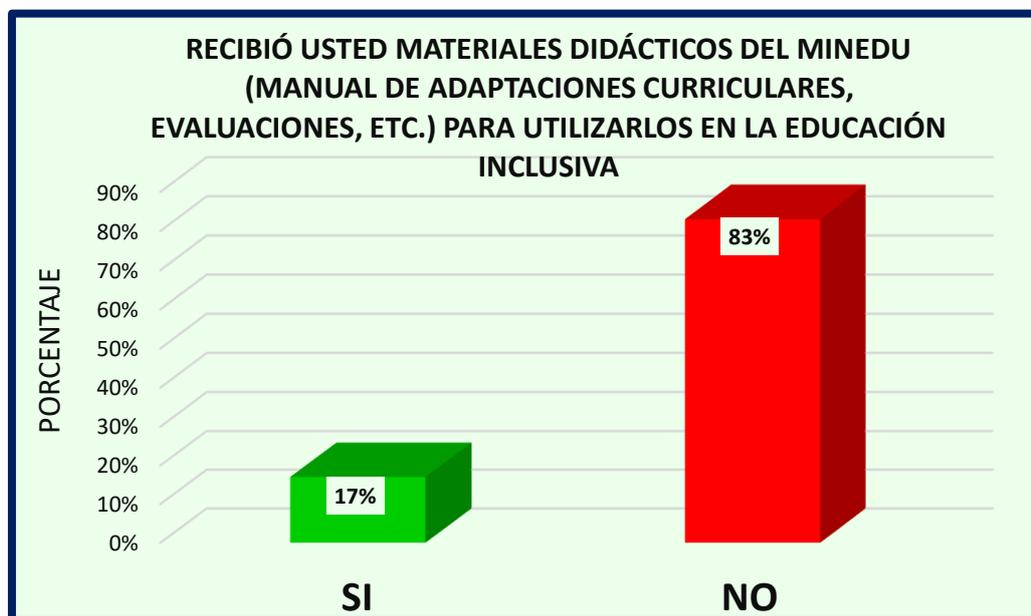
**Tabla 34:** Recibió materiales didácticos del MINEDU (Manual de adaptaciones curriculares, evaluaciones, etc.) para utilizarlos en la educación inclusiva.

DIMENSIÓN 4: Asesoría y monitoreo curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 28	6	17	29	83	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 30:** Recibió materiales didácticos del MINEDU (Manual de adaptaciones curriculares, evaluaciones, etc.) para utilizarlos en la educación inclusiva.



Fuente: Datos de la tabla 34

De acuerdo a la tabla 34 y la figura 30, el 17% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos admiten que han recibido diferentes materiales didácticos propios del MINEDU, los cuales les han permitido contextualizar y adaptar sus documentos en función a las necesidades de su estudiante inclusivo. Por el contrario, el 83% de las docentes manifiestan no haber recibido ningún aporte por parte del MINEDU, ocasionando dificultades al momento de llevar a cabo el proceso de planificación curricular.

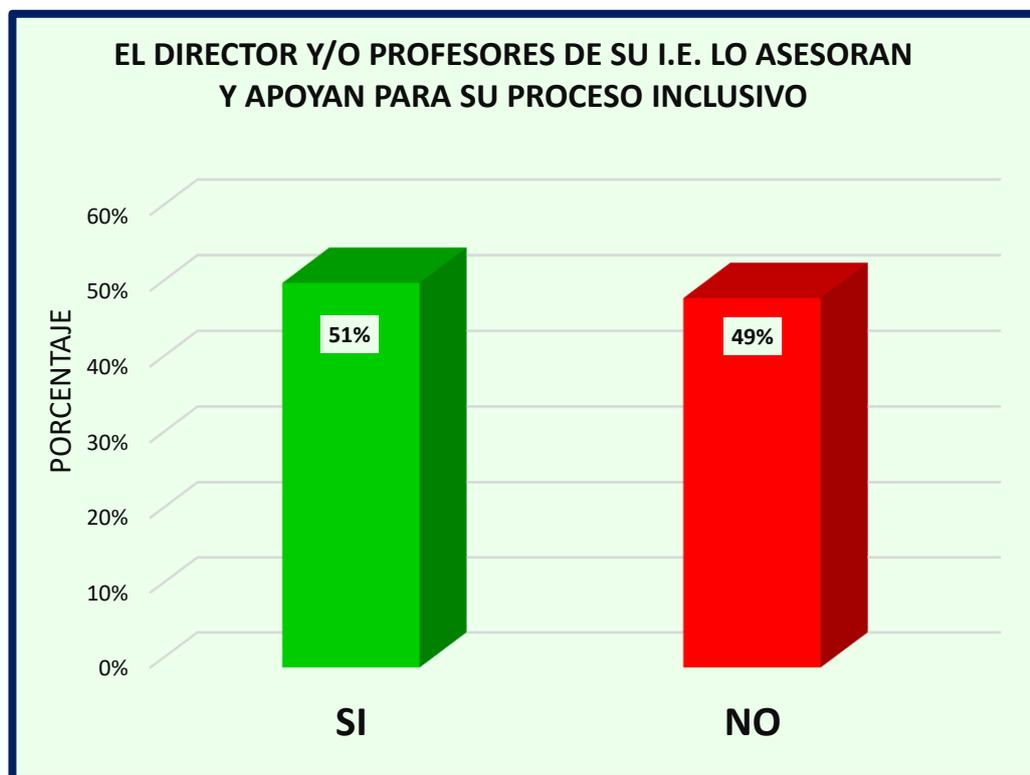
**Tabla 35:** El director y/o profesores de su I.E. lo asesoran y apoyan para su proceso inclusivo.

DIMENSIÓN 4: Asesoría y monitoreo curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 29	18	51	17	49	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota:  $f$  = frecuencia; % = Porcentaje;  $f_t$  = frecuencia total.

**Figura 31:** El director y/o profesores de su I. E lo asesoran y apoyan para su proceso inclusivo.



Fuente: Datos de la tabla 35

De acuerdo a la tabla 35 y la figura 28, el 31% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos admiten que recibieron algún apoyo por parte del directivo y de sus colegas, lo cual favoreció su desempeño laboral en la educación inclusiva. Por el contrario, el 49% de las docentes precisan que no recibieron algún tipo de apoyo por parte de sus directivos ni de sus colegas, debido a la excesiva carga laboral que todos los miembros de la I.E. desempeñan.

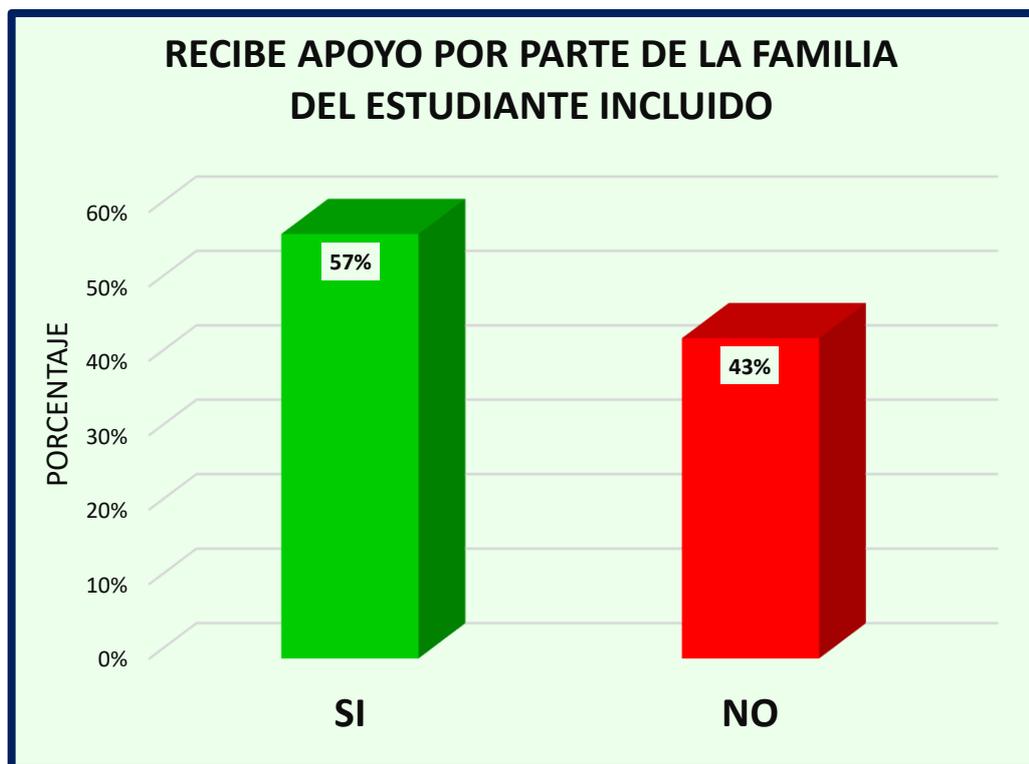
**Tabla 36:** Recibe apoyo por parte de la familia del estudiante incluido.

DIMENSIÓN 4: Asesoría y monitoreo curricular						
N° de ítem	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f <sub>t</sub>	%
Ítem N° 30	20	57	15	43	35	100%

Fuente: Base de Datos. Instituciones Educativas Ugel 02 La Esperanza". Trujillo – 2021.

Nota: f = frecuencia; % = Porcentaje; f<sub>t</sub> = frecuencia total.

**Figura 32:** Recibe apoyo por parte de la familia del estudiante incluido.



Fuente: Datos de la tabla 36

De acuerdo a la tabla 36 y la figura 32, el 57% de las docentes del nivel inicial que atienden o han atendido a estudiantes inclusivos precisan que fueron apoyadas por parte de la familia del estudiante incluido, generando una mejor adaptación y mejores aprendizajes cognitivos y sociales. No obstante, el 43% de las docentes manifiestan que no recibieron apoyo por parte de las familias de sus estudiantes incluidos acarreando ciertas desventajas, sobre todo para el estudiante con necesidades especiales, debido a que las docentes, al ver la indiferencia de los familiares dejaban de lado al niño con NEE perjudicando su buen desarrollo cognitivo y social.

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La tesis Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las instituciones de educación inicial del distrito de la Esperanza, 2021, tuvo como objetivo general el Determinar la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las Instituciones de educación inicial del distrito de La Esperanza, 2021.

En base a los resultados, esta investigación nos muestran los principales rasgos característicos de la población de estudio, considerando que la muestra poblacional a la que se aplicó el cuestionario son docentes de diferentes instituciones educativas del nivel inicial pertenecientes al Ugel 02 del distrito de la Esperanza, periodo 2021, en la que en su totalidad lo conformaron docentes mujeres cuyas edades oscilan entre los 28 y 55 años, todas con experiencia en la educación inclusiva y la atención de estudiantes con necesidades especiales.

Respecto a la percepción de las docentes de educación inicial sobre la educación inclusiva, los resultados nos demuestran que la mayoría (67%) se muestran a favor de la educación inclusiva considerando que es ideal que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan asistir a colegio de educación básica para mejorar sus aprendizajes y los procesos de socialización muy necesarios para su desarrollo. Esto guarda relación con lo expuesto por Yanac (2019), quien en su estudio acerca de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva manifiesta que, en la mayoría de instituciones educativas estatales de la localidad de Ventanilla, los docentes se muestran a favor de la educación inclusiva; sobre todo más de aquellas maestras del nivel inicial y primaria que las del nivel secundario.

Al respecto, La Organización de Estados Americanos (OEI, 2018), expresa que en la actualidad existe el desarrollo de escuelas inclusivas, que buscan acoger la mayor cantidad de estudiantes, sin discriminación alguna y que favorecen su plena participación en nuestra sociedad, buscando su desarrollo y aprendizaje, el cual se ha convertido en una herramienta muy poderosa para mejorar la calidad de la educación, esto va a permitir un significativo avance hacia una sociedad mucho más justa.

En relación a la participación de la comunidad, se evidencia que el 91% de las docentes del nivel inicial sienten el compromiso de participación por la mejora de la educación inclusiva, y además de que se unen a ello todos los integrantes de la comunidad educativa, en la que se promueven, practican y aceptan un pensamiento común de atención a todos sin distinción. Del mismo modo, creen que todas las instituciones educativas junto con sus maestros deberían de aceptar y acoger a todos los estudiantes con NEE y que la infraestructura debe ser edificada acorde con los requerimientos de estos estudiantes. Asimismo, el rol que cumplen los padres de familia es esencial para el buen desarrollo intelectual de los estudiantes con NEE, ya que son el primer soporte afectivo y emocional con el que cuentan estos estudiantes. Así también, consideran que el 51% de los directivos realzan y valoran el trabajo inclusivo de sus maestros, y que tienen que ante todo comprometerse con esta educación inclusiva fomentando la incorporación de los lineamientos para su mejora en todos los documentos de gestión propias de una Institución educativa.

Este hecho guarda relación con lo expuesto por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), quien sostiene que la educación inclusiva, es un proceso mediante el cual se busca fortalecer la capacidad del sistema educativo con el apoyo de todos los entes involucrados, buscando alcanzar a todos los educandos; esto implica la transformación de las escuelas y de los centros de aprendizaje para lograr atender a cada uno de los niños y adolescentes, brindando así oportunidades de aprendizaje a todos. Así también, lo corrobora Alfaro (2018), quien en su estudio acerca de la percepción de los docentes con la educación inclusiva manifiesta que la gran mayoría de los maestros de hoy en día demuestran una actitud positiva respecto a la atención y aceptación de la educación inclusiva, resaltado que esto favorece la socialización de dichos estudiantes con necesidades especiales.

En relación a la capacitación docente, se evidencia que el 71% de las docentes del nivel inicial tienen el conocimiento acerca de las características, necesidades e intereses propias de los estudiantes con necesidades especiales; así como las formas de atención que se les puede brindar, para su

buen desarrollo integral. Del mismo modo un 74% de ellas precisan que a lo largo de su formación profesional han adquirido ciertos aprendizajes que les permiten atender a diferentes estudiantes con necesidades especiales, y que prima por encima de todo, el deseo que auto capacitarse para mejorar su práctica laboral y así consigan mejorar los aprendizajes de estos estudiantes. Asimismo, todas las maestras participantes de esta investigación concuerdan en señalar que todo niño con NEE guardan dentro de sí un enorme potencial el cual debe ser reforzado a través de la utilización de estrategias y materiales didácticos pertinente fomentando el respeto y la comunicación fluida entre todos. No obstante, conforme a lo hallado, aún queda un largo trecho por seguir mejorando como es el conocimiento necesario para saber manejar con mayor facilidad las limitaciones que presentan distintos estudiantes con NEE, así como la adquisición de novedosas técnicas y estrategias para su utilización en el aula y se puedan conseguir mejores resultados de aprendizaje.

Dichos resultados guardan relación con lo estudiado por Nomberto (2020), quien abordó el tema del desempeño docente y la educación inclusiva, manifestando que existe una dependencia significativa entre la calidad del desempeño docente y la educación inclusiva, en donde los estudiantes con NEE aprendían mucho más cuando el maestro manifestaba un buen nivel de capacitación y por ende de su desempeño. Del mismo modo, así lo señala Vásquez (2018), quien precisa que una escuela inclusiva, es aquella institución que genera oportunidades de participación y aprendizaje para la totalidad de los estudiantes y que pueden formar parte del alumnado. La escuela inclusiva, debe tener como metas y objetivos comunes y apuntar hacia los entornos en los que todos los niños (as) aprenden y experimentan juntos, esto se da de manera sesgada y por tanto independiente de cada una de sus condiciones individuales y personales, sociales o también culturales.

En relación con la adaptación curricular, se evidencia que el 63% de las docentes del nivel inicial poseen la habilidad para llevar a cabo diversas adaptaciones o adecuaciones de sus planes de enseñanza, con el fin de atender de modo diferenciado a todos sus estudiantes, incluidos a aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Estas maestras consiguen

implementar espacios agradables y motivadores en el que se promueva sanos aprendizajes y de esta manera, todos, sin excepción consigan mejorar sus niveles de desarrollo cognitivo y social. Del mismo modo, más de la mitad han evidenciado saber adaptar y acondicionar sus planes de estudios conforme a las necesidades requeridas por sus estudiantes inclusivos; a pesar de que, para muchos, esto aún resulta ser algo complicado, el esfuerzo que ponen las maestras es loable. Así también, más del 89% de las docentes buscan propiciar ambientes agradables y acogedores para el buen desarrollo y desenvolvimiento de sus estudiantes inclusivos mejorando sus capacidades intelectuales y cognitivas.

Estos resultados son congruentes con lo expuesto por la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE, 2015), quien considera que un docente con la suficiente capacidad para asumir el reto y apertura a un escenario diverso como lo es el inclusivo debe saber valorar en sentido positivo de la diferencia y diversidad del estudiante; estas diferencias entre los estudiantes se convierten en un valioso recurso y un valor dentro de la educación. Así también lo precisa Maquera (2017), quien efectuó un estudio sobre el nivel de conocimientos de los docentes respecto a la educación con estudiantes inclusivos. Dicho autor afirma que existe un deficiente nivel por parte de los docentes respecto al conocimiento de la educación de estudiantes con necesidades especiales, en el que un 81% de los docentes están en el nivel deficiente denotando escasa preparación para el trabajo inclusivo.

En relación con la asesoría y monitoreo curricular, se evidencia que tan solo un 31% de las docentes del nivel inicial afirman contar con el apoyo de sus directivos, colegas y demás entidades de apoyo a la educación inclusiva. Esta realidad es evidenciable dado que el 91% de las maestras manifestaron no recibir ningún tipo de acompañamiento o monitoreo por parte del SAANEE, ni mucho menos haber realizado algún tipo de coordinación para la atención oportuna de estos estudiantes. Por otra parte, el 74% de las docentes consideran poco significativos los aportes que pudieran realizar los miembros integrantes del SAANEE dado que muchas veces la realidad dista mucho de la teoría, y el tiempo en aula es insuficiente para la atención total de los

educandos. No obstante, más de la mitad de las maestras afirman recibir algún tipo de apoyo por parte del directivo y de las familias de sus estudiantes respecto a la mejora de la atención inclusiva, generando una mejor adaptabilidad y elevando los índices de socialización de sus menores hijos.

Estos resultados son congruentes con lo expuesto por la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE, 2015), quien considera que un docente con la suficiente capacidad para asumir el reto y apertura a un escenario diverso como lo es el inclusivo debe saber valorar en sentido positivo de la diferencia y diversidad del estudiante; estas diferencias entre los estudiantes se convierten en un valioso recurso y un valor dentro de la educación. Por lo tanto, se debe contar con el apoyo total de toda la sociedad civil y educativa. Así también lo precisa Valencia (2017), quien efectuó un estudio sobre los conocimientos de los docentes respecto a la educación inclusiva, encontrando que la mayoría de maestros poseen un bajo conocimiento sobre temas de atención inclusiva, y que, además, muchas veces se observa cierto desinterés de parte de algunas autoridades por mejorar las condiciones para su mejor atención.

## VI. CONCLUSIONES

Luego de completar la investigación descriptiva de la Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las instituciones de educación inicial del distrito de la Esperanza, 2021, y después del análisis respectivo de los resultados obtenidos se concluye que:

- Gran porcentaje de las docentes (67%) del nivel inicial de Instituciones Educativas Estatales de la Ugel 02 de la Esperanza manifiestan tener una actitud positiva hacia la educación inclusiva, señalando que esta ayuda a mejorar en gran medida aspectos sociales y ciertamente cognitivos; y que para ello se debe proporcionar el apoyo necesario dentro del aula y así atender a cada individuo. Por otro lado, el 33% de las docentes no están de acuerdo con la implementación de una educación inclusiva, y se fundamentan básicamente en que según su experiencia los estudiantes inclusivos no consiguen desarrollar buenos aprendizajes, sino más bien solo asisten para socializar y conocer personas. Además, afirman que cuando se trabaja con niños con necesidades educativas especiales y estudiantes no inclusivos, ambos grupos suelen verse perjudicados debido a que esto no permite que se desarrollen plenamente según sus propias habilidades.

En referencia con los objetivos específicos se arribó a las siguientes conclusiones:

- La gran mayoría de las docentes (90%) demuestran tener una buena predisposición para acoger, aceptar y conocer a estudiantes con necesidades educativas especiales, debido a que consideran que, en una educación de equidad e igualdad de oportunidades, no se debe hacer ningún tipo de discriminación, sino más bien todos los miembros de la comunidad deben cooperar para su correcta implementación plasmándolo en sus documentos de gestión, en función a las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes con NEE. No obstante, un 10% de maestras se muestran reacias a aceptar dentro de sus aulas a estudiantes inclusivos, debido a que no cuentan con los medios y conocimientos

suficientes para su atención adecuada y de calidad, aseverando que sería mucho mejor si se implementaran escuelas especiales que atiendan sus necesidades sin distinción.

- En cuanto a la capacitación docente, el 71% de las maestras manifestaron tener poseer los conocimientos acerca de las características, necesidades e intereses propias de los estudiantes con necesidades especiales; y que pueden atenderlos para su buen desarrollo integral. Asimismo, muchas de ellas trataron por cuenta propia de auto capacitarse en cuanto a la aplicación metodologías modernas e inclusivas sabiendo manejar, crear y utilizar diferentes materiales y recursos, considerando el tipo y severidad de la necesidad del estudiante inclusivos. Sin embargo, el 29% de docentes manifestaron desconocer las características que presentan estos estudiantes, y más de la mitad admitieron no haber recibido la capacitación necesaria para la atención de estudiantes con NEE, sobre todo en aspectos del manejo de las limitaciones que presentan este tipo de estudiantes ni en las estrategias y técnicas más factibles para el trabajo inclusivo. En ese sentido, estas maestras precisan mayor atención por parte de las autoridades para poder impartir una mejor calidad educativa.
- Respecto a forma de adaptación curricular el 63% de las docentes precisaron tener la habilidad pedagógica para llevar a cabo diversas adaptaciones o adecuaciones de sus planes de enseñanza, con el fin de atender de modo diferenciado a todos sus estudiantes, incluso a aquellos que presentan necesidades educativas especiales considerando el tipo de estudiantes inclusivos que han tenido; no obstante, el 37% admiten que no les fue fácil dicho proceso debido al desconocimientos de las técnicas y modalidades de planificación eficaz, y eso se denota dado que varias de ellas manifestaron que sus estudiantes consiguieron pocos o ningún aprendizaje.
- En cuanto al tipo de asesoría y monitoreo curricular por parte del directivo y otras instituciones afines como el SAANEE y el CEBE más de la mitad

(69%) manifiestan no haber recibido algún tipo de apoyo por parte de estos entes educativos en la mejora de su labor educativa inclusiva. Esta realidad se evidencia dado que las docentes precisan no haber recibido monitoreo o algún tipo de supervisión del trabajo que realizan los estudiantes inclusivos o los maestros tutores, retrasando la eficacia del modelo educativo impartido por desconocimiento de las características y técnicas de enseñanza. Tan solo un 31% de las maestras, comunican que el SAANEE y otras instituciones coordinaron la manera de brindarles mayor información del trabajo inclusivo, pero que muchas veces solo fue una o dos visitas y que a veces solo quedan en coordinación, notándose ausentismo y falta de compromiso al intentar interactuar, y que muchas veces la información recibida carece de relevancia para la mejora de la atención a estudiantes con NEE. Sin embargo, dichas docentes manifestaron haber recibido por parte del MINEDU algún tipo de material didáctico que sea de utilidad para el trabajo pedagógico con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales; el resto de maestras no recibieron ningún tipo de material.

- Por medio del análisis y estudio bibliográfico se ha podido esclarecer que la educación inclusiva en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales ha ido evolucionando en gran medida en los últimos años, en la que ahora se apuesta por una convivencia plena entre estudiantes inclusivos y no inclusivos, en el que se busca no solo la mejora social sino la intelectual, dentro de los diferentes niveles de interacción y socialización que cada maestra pueda generar en su aula. En ese sentido, este trabajo de investigación, nos ha permitido mejorar nuestra visión de lo que es realmente una verdadera educación inclusiva fortaleciendo nuestra formación profesional y con ello todas nuestras competencias alcanzadas a lo largo de nuestra formación profesional.

## VII. RECOMENDACIONES

Se recomienda extender este tipo de investigaciones referidos a la educación inclusiva en cada una de las Ugels de nuestra región y del resto del país, y quizás también alcanzar a las Instituciones Educativas privadas, para establecer los niveles de calidad de su enseñanza y la forma de como manejan la inclusión educativa. De esta manera se podría obtener una visión más clara y general de la realidad educativa de este tipo de estudiantes.

Sería oportuno que, en investigaciones futuras, se realice un estudio en el que además se incluya maestralmente a las cinco instituciones educativas especiales (CEBES) que atienden a estudiantes con características especiales en nuestra ciudad de Trujillo, y así tener un panorama más general y por consiguiente los resultados trasciendan en una amplitud mayor.

El gobierno central, en concordancia con los gobiernos regionales, por intermedio del ministerio de educación, y el de inclusión social, deberían implementar una política especializada, en el que se capacite a todos los maestros en temas de educación inclusiva y sus implicancias, así como del manejo metodológico de estrategias de planificación y trabajo pedagógico.

Los directivos, profesores y padres de familia deberían comprometerse con una verdadera educación inclusiva, programar capacitaciones, trabajo colegiado, monitoreo, seguimiento y talleres de fortalecimiento de la práctica pedagógica en miras hacia una educación inclusiva de calidad.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albes, C. J. (2017). *La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptad*. Edición: 1.<sup>a</sup>, Gobierno Vasco.
- Alfaro, F. S. (2018). *Percepción de los docentes que atienden aulas inclusivas, respecto a la educación inclusiva del nivel primaria en la ciudad de Trujillo, 2017*. Tesis Para Optar El Título de Licenciado en Educación Primaria. Universidad Nacional de Trujillo.
- Blanco, M. L. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Barcelona: Pearson.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Índice de inclusión. Desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol. CSIE (Centro de Estudios sobre Educación Integrada).
- Carrasco, S. K. (2006). *Metodología de la investigación científica*. editorial San Marcos, Lima.
- Ceron, K. O. (2015). *Educación inclusiva: Una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental general Santander sede campestre*. Trabajo de Grado Para Optar al Título de Especialista en Gerencia y Proyección Social de La Educación. Universidad Libre. Bogotá- Colombia.
- Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM, 2009). *desarrolladas por la Organización Mundial de la Salud para su aplicación a varios aspectos de la salud*.
- Chirinos, (2018). *Influencia del conocimiento de la educación inclusiva en el desempeño de los docentes del Liceo Naval cap. De Navío Juan Fanning García - Chorrillos, 2018*. Universidad Cesar Vallejo. Lima- Perú Tesis de posgrado.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (s f). *Diversidad en el aula: Inclusión de Alumnas y alumnos Con discapacidad*. Dirección General de Formación y Desarrollo Profesional. México.

- Cuenca, R. (2007). *La inclusión en la educación: Como hacerla realidad*. Lima: S.A.C.
- Díaz, O. & Franco, F. (2008). *Percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad*. Colombia. Universidad Privada del Norte.
- Dirección General de Educación Básica Especial (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva - Balance y Perspectivas*. MINEDU – DIGEBE. Lima Perú.
- Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE, 2015). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE*. MINEDU. Primera Edición. Lima Perú.
- Fonseca y Vidal, (2018). *Aplicación de estrategias didácticas para desarrollar la inclusión educativa en los niños de cuatro años de una institución educativa pública, Trujillo, 2018*. Tesis Para Obtener El Título Profesional De Licenciada En Educación Inicial. Universidad Cesar Vallejo. Trujillo.
- Guerrero, L. (2004). *Principios de la Planificación de la Enseñanza*. México: Trillas.
- Gibson, J. (1979). *Percepción directa: el enfoque ecológico como alternativa al cognitivismo en la percepción*. Nueva York.
- Glenn, C. (1999) *La atención a las necesidades educativas especiales*. Barcelona: España.
- Goldsmith, H. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Públicas de la UGEL, Casma, 2014*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria en la Universidad Peruana Unión.
- Goya, K. y Jara, C. (2015). *Nivel de formación profesional de las docentes que atienden a niños de 3 a 5 años con habilidades diferentes de instituciones educativas públicas y privadas de la UGEL N° 03 de Trujillo; 2015*. Tesis

Para Obtener el Título Profesional de Licenciadas en Educación Inicial.  
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.

Granado A., (2005). *El Contexto Científico de la Educación Especial: bases psicológicas para el diseño y desarrollo de prácticas educativas adaptadas*. Disponible en <http://psicolatina.org/Cuatro/contexto-cientifico.html>

Hernández, S. (2010). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. UCA.

Holbrook, M. (1999). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial.

Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú. (INEI, 2015). Perú: *Perfil Sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2015: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: INEI.

Jiménez, Y. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Traducido de Agency for Development in Special Needs Education. Europa.

Jiménez, Y. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva: Recomendaciones a responsables políticos*. Traducido de Watkins, A. (ed.) 2007. Agency for Development in Special Needs Education. Europa.

Kovacs, F. (2000). *Hijos mejores*. Madrid, España: Ediciones Martínez Roca, S. A.

Ley General de Educación (LGE, 11 de septiembre de 2013). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>

Maquera, N. (2017). *Nivel de conocimiento de los docentes respecto a la educación a niños con necesidades especiales en la IEP. N° 70025 Independencia Nacional, en Puno*. tesis para optar al título profesional en licenciada en Educación Primaria en la Universidad Nacional del Altiplano.

- Mautino, G. (2019). *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, UGEL 02, Rímac 2018*. Tesis Para Optar el Grado Académico de: Maestra en Administración de la Educación. Universidad Cesar Vallejo. Lima-Perú.
- Mayo, L, Cueto, S. y Arregui, P. (2015). *Políticas de Inclusión Educativa. Concejo Nacional de Educación*. Boletín del Consejo Nacional de Educación - N°39. Biblioteca Nacional del Perú.
- Ministerio de Educación MINEDU (2013). *Guía del docente para orientar a las familias: Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad*. Lima –Perú.
- Ministerio de Educación (2009). *La inclusión en la educación: Como hacerla realidad*. Minedu. Lima – Perú.
- Mejía, F. (2005). *Educación en la diversidad: Evaluación y perspectivas*. Alicante: Instituto de cultura Juan Gil-Albert.
- Neisser, U. (1967). *Psicología Cognitiva*. Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos. Editorial Naser.
- Nomberto, J. (2020). *Desempeño docente y educación inclusiva en una institución educativa de Trujillo*. Tesis para optar al grado académico de Magister en Psicología Educativa en la universidad César Vallejo de Trujillo.
- Organización de Estados Iberoamericanos: IBEROAMÉRICA INCLUSIVA (OEI, 2018). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/guia-inclusiva-esp-5.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial. (ONU). *proyectos financiados con fondos administrados por la ONUDI*.
- Pérez, J. (2018). *Manual para la investigación educativa*. Oficina regional para la educación en América Latina y el Caribe: OREAL.
- PERUEDUCA, (2012). *Educación Inclusiva para personas con discapacidad*. Lima Perú.

PERUEDUCA, (2015). *Educación Inclusiva*. Lima Perú.

Piaget, J. (1996). *Seis Estudios de Psicología*. Buenos Aires: Ariel

Proyecto Educativo Nacional (PEN, 2007). *Diagnóstico de brechas o de acceso a servicios del Sector Educación para la PMI 2007*. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/304>

Secretaria de educación y cultura. (2012). *Guía para la elaboración de la propuesta curricular de ajustes razonables*. Zacatecas. Departamento de Educación Básica Especial.

Simbaña, (2017). *La inclusión educativa implementada en los distintos ambientes escolares por los docentes en la unidad educativa "Computer World" de la parroquia Tumbaco, cantón Quito*. Tesis para optar el grado de Maestría en Innovación en Educación. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.

Ugarriza, N. (2003). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Baron ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes*. Universidad de Lima. Persona, núm. 8, 2003, pp. 11-58.

UNESCO (2005). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Universidad Autónoma de Madrid. España.

UNESCO, (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Printed in France. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)

Valencia, L. (2017). *Análisis de los conocimientos que tienen los docentes sobre inclusión educativa en las instituciones fiscales de la parroquia urbana Atacames. Universidad Pontificia Católica de Ecuador*. Tesis para optar al título de licenciada en Ciencias de la educación.

Vásquez, G. (2018). *Actitud docente y la Educación Inclusiva en docentes del nivel inicial de la Red 20 y 25 la UGEL 04- 2017*. Tesis Para Optar el Grado académico De Maestra en Educación Infantil y Neuroeducación. Universidad César Vallejo. Lima-Perú.

Violeta, C., Paulina, P. y Katherine, S. (1999). *Manual de Psicología educaciones*. Sexta edición. Ediciones universidad católica de Chile.

Yanac, E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro Instituciones Educativas Inclusivas de Ventanilla*. Tesis Para Optar el Grado académico De Maestro en Educación con Mención en Psicopedagogía de la Infancia. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

# ANEXOS

## ANEXO N° 01 - INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA LA VARIABLE

### “CUESTIONARIO QUE BUSCA IDENTIFICAR LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL RESPECTO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA”

Nombre de la docente: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Institución educativa: \_\_\_\_\_ Nivel: \_\_\_\_\_

Años de servicio como docente: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Tiene o a tenido a su cargo estudiantes inclusivos: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES:

- Estimada docente, en el siguiente cuestionario debe marcar con una “X” en el recuadro que mejor describa las descripciones a la pregunta respecto de su apreciación sobre la educación inclusiva en el nivel inicial.

- Si usted considera que, a la pregunta formulada la respuesta es afirmativa, marca SI. (1 pts.)
- Si usted considera que, a la pregunta formulada la respuesta no es afirmativa, marca NO. (0 pts.)

DIMENSIÓN 1: PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD		SI	NO
INDICADORES	PREGUNTAS		
Acogimiento de estudiantes	1. ¿Cree usted que todas las instituciones educativas regulares deben acoger a estudiantes inclusivos?	SI	NO
	2. ¿Estuvo usted de acuerdo al saber que iba a trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	SI	NO
	3. ¿Cree que los docentes deberían aceptar, conocer y valorar a todos los niños, incluso a aquellos que tienen necesidades especiales?	SI	NO
	4. ¿Cree que las autoridades deberían construir la infraestructura en las instituciones educativas acorde con las necesidades y limitaciones del estudiante?	SI	NO
Vínculos de apoyo y cooperación	5. ¿Considera que los padres de familia deben apoyar la educación inclusiva, sin excepciones?	SI	NO
	6. ¿Cree usted que los directores de las instituciones educativas deben implementar acciones de apoyo y cooperación para atender a la educación inclusiva?	SI	NO
	7. ¿Considera que el PEI debe ser construido con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo el tema de la educación inclusiva?	SI	NO
	8. ¿Cree que las autoridades escolares resaltan, valoran y apoyan su desempeño como docente inclusivo?	SI	NO
<b>Sub total 1:</b>			

<b>DIMENSIÓN 2: CAPACITACIÓN DOCENTE</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>INDICADORES</b>	<b>PREGUNTAS</b>		
Nivel de conocimiento	9. ¿Sabe usted acerca de las necesidades educativas especiales?	SI	NO
	10. ¿Considera usted que, si posee las técnicas y estrategias adecuadas para atender a niños con necesidades especiales?	SI	NO
	11. ¿Fue instruida y capacitada sobre la educación inclusiva?	SI	NO
	12. A lo largo de su formación profesional ¿Adquirió algún aprendizaje que considere significativo para su práctica como docente con estudiantes inclusivos?	SI	NO
	13. ¿Buscó usted por cuenta propia prepararse respecto a cómo atender a estudiantes con necesidades especiales?	SI	NO
Repercusión en la enseñanza	14. ¿Puede usted manejar con facilidad las limitaciones que tienen los niños con necesidad especiales?	SI	NO
	15. En el desarrollo de sus sesiones de clase ¿Ha logrado que sus niños con necesidades especiales aprendan?	SI	NO
	16. ¿Considera usted que un estudiante inclusivo guarda un gran potencial que es necesario reforzar y explotar?	SI	NO
	17. ¿Ha elaborado material didáctico para facilitar la enseñanza aprendizaje con niños incluidos?	SI	NO
	18. ¿Ha percibido que los niños inclusivos tienen buena comunicación con los no inclusivos?	SI	NO
	19. ¿Los niños tratan con respeto y jamás se burlan de sus compañeros inclusivos?	SI	NO
<b>Sub total 2:</b>			
<b>DIMENSIÓN 3: ADAPTACIÓN CURRICULAR</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>INDICADORES</b>	<b>PREGUNTAS</b>		
Planificación de los aprendizajes	20. ¿Hizo usted adaptaciones curriculares en favor de sus niños incluidos?	SI	NO
	21. ¿Le ha sido fácil la elaboración de adaptaciones curriculares a favor de sus niños inclusivos?	SI	NO
	22. ¿Propicia usted un ambiente agradable de apoyo para el estudiante inclusivo en su aula?	SI	NO
Logro de los aprendizajes	23. ¿Cree que tanto los niños inclusivos como los no inclusivos mejoran psicológicamente y aprenden intelectualmente si conviven juntos en el aula?	SI	NO
	24. ¿Respondió su estudiante inclusivo a los aprendizajes como usted se esperaba?	SI	NO
<b>Sub total 3:</b>			
<b>DIMENSIÓN 4: AESORÍA Y MONITOREO CURRICULAR</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>INDICADORES</b>	<b>PREGUNTAS</b>		
Acompañamiento del SAANEE	25. ¿Recibe usted monitoreo frecuente o supervisión por parte del SAANEE?	SI	NO
	26. ¿El SAANEE se comunicó con usted para brindarle pautas y coordinar aspectos de inclusión?	SI	NO

	27. ¿Cree que los aportes del SAANEE fueron factibles en los procesos inclusivos?	SI	NO
Implementación y cooperación	28. ¿Recibió usted materiales didácticos del MINEDU (Manual de adaptaciones curriculares, evaluaciones, etc.) para utilizarlos en la educación inclusiva?	SI	NO
	29. ¿El director y/o profesores de su I. E lo asesoran y apoyan para su proceso inclusivo?	SI	NO
	30. ¿Recibe apoyo por parte de la familia del estudiante incluido?	SI	NO
<b>Sub total 4:</b>			
<b>TOTAL</b>			

*Fuente: Instrumento elaborado por las investigadoras.*

**ANEXO N° 02 FICHA TÉCNICA**  
**“FICHA TÉCNICA DEL CUESTIONARIO”**

**A. Nombre del Instrumento:**

Cuestionario.

**B. Objetivo:**

Obtener información sobre la percepción de docentes de educación inicial respecto a la educación inclusiva en el aula en Instituciones educativas estatales de la Ugel 02 del distrito de la Esperanza, en Trujillo.

**C. Autor:** Las investigadoras

**D. Administración:**

Individual y a distancia

**E. Duración:**

Sin límite de tiempo

**F. Sujetos de aplicación:**

Docentes del nivel inicial.

**G. Técnica:**

La entrevista

**H. Procedimientos de aplicación:**

- Recibe el instrumento la docente de educación inicial (puede ser en físico o por medio de un link google forms)
  
- Responde a las preguntas marcando con un “sí” o con un “no”, conforme al criterio de la docente entrevistada.

- El puntaje en cada dimensión se obtiene al sumar el total de “Si”; y para calcular el puntaje total del instrumento se suman los puntajes parciales de cada dimensión.

## I. Especificaciones para la encuesta:

**Tabla 37:** Tabla de especificaciones para la encuesta que mide la percepción de las docentes sobre la educación inclusiva.

<b>Variable: percepción de las profesoras de Educación Inicial sobre la educación inclusiva</b>			
<b>Instrumento: Cuestionario</b>			
<b>DIMENSIONES</b>	<b>N° DE ÍTEMS</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>RESPUESTA POR ÍTEM</b>
Participación de la comunidad	8 ítems	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 y 8.	- SI = 1pts. (Si cumple con la descripción) - NO = 0 pts. (No cumple con la descripción)
Capacitación docente	11 ítems	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19	
Adaptación curricular	5 ítems	20, 21, 22, 23 y 24.	
Asesoría y monitoreo Curricular	6 ítems	25, 26, 27, 28, 29 y 30.	
<b>TOTAL</b>		<b>30 ítems</b>	

Fuente: Cuestionario (Anexo 1)

## J. Validez y confiabilidad:

### Validez

Se llevó a cabo por medio de la técnica de juicio de expertos, los cuales fueron tres, quienes cumplen con los requisitos necesarios y gozan de amplia trayectoria profesional en el tema.

Luego del análisis respectivo, los expertos consideraron una buena relación entre los objetivos, los ítems y los criterios de estudio, declarando como VÁLIDO al instrumento con un resultado unánime de satisfactorio.

### Confiabilidad

En el presente cuestionario alcanzó su confiabilidad a través del método de consistencia interna, dado que la lista de cotejo tiene ítems cuyas alternativas

son solo dos, SI o NO, se empleó el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach. Para ello se determinó una pequeña muestra piloto de 12 docentes, ajenos a la muestra de estudio. Estos fueron sometidos al cuestionario. Posteriormente se calculó el coeficiente de confiabilidad encontrando la varianza de cada ítem, de acuerdo con el cuestionario. Luego, estos resultados se sumaron hallando la varianza total precisando el nivel de confiabilidad. Después de aplicar la fórmula se obtuvo como resultado un puntaje alfa de Cronbach de 0.891, demostrando que la lista de cotejo que mide percepción de las profesoras de Educación Inicial sobre la

**ANEXO N° 03: Base de datos**

CUESTIONARIO DE percepción de los docentes sobre la educación inclusiva																																									
MUESTRA	DIMENSIÓN: Participación de la comunidad										DIMENSIÓN: Capacitación docente									DIMENSIÓN: Adaptación curricular						DIMENSIÓN: Asesoría y monitoreo curricular						TOTAL									
	Acogimiento de estudiantes				Vínculos de apoyo y cooperación				Total		Nivel de conocimiento					Repercusión en la enseñanza				Total		Planificación de los aprendizajes			Logro aprendizaje			Total		Acompañamiento del SAANEE			Implementación y cooperación			Total		SI	NO		
	1	2	3	4	5	6	7	8	Si	No	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Si	No	20	21	22	23	24	Si	No	25	26	27	28	29	30	Si			No	SI
1	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	7	1	Si	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	9	2	Si	No	Si	Si	No	3	2	No	No	No	No	No	Si	1	5	20	10
2	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	7	1	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	10	1	No	No	Si	Si	No	2	3	No	No	No	No	No	Si	1	5	20	10	
3	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	No	6	2	No	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	No	No	4	7	No	No	Si	No	Si	2	3	No	No	Si	No	No	No	1	5	13	17	
4	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	7	1	Si	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	9	2	Si	No	Si	Si	Si	4	1	No	No	No	No	No	Si	1	5	21	9	
5	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	7	1	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	10	1	Si	No	Si	Si	Si	4	1	Si	Si	Si	No	No	Si	4	2	25	5	
6	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	6	2	Si	No	Si	Si	No	No	No	Si	No	No	Si	5	6	Si	No	Si	Si	Si	4	1	No	No	No	No	Si	Si	2	4	17	13	
7	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	10	1	Si	No	Si	No	Si	3	2	Si	Si	Si	Si	Si	Si	6	0	27	3	
8	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	7	1	Si	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	No	6	5	Si	No	Si	Si	Si	4	1	No	No	No	No	No	Si	1	5	18	12	
9	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	7	1	Si	No	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	8	3	Si	No	Si	No	No	2	3	No	No	No	No	No	No	0	6	17	13	
10	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	No	No	No	Si	No	No	Si	No	Si	Si	5	6	No	Si	No	Si	No	2	3	No	No	No	No	Si	No	1	5	16	14	
11	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	No	No	Si	Si	No	No	Si	No	Si	Si	6	5	No	Si	Si	Si	No	3	2	No	No	No	No	No	No	0	6	17	13	
12	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	Si	No	Si	Si	8	3	No	Si	Si	Si	No	3	2	No	No	No	Si	Si	No	2	4	21	9	
13	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	11	0	Si	No	Si	No	Si	3	2	No	Si	Si	No	Si	Si	4	2	26	4	
14	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	7	1	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	7	4	Si	Si	Si	Si	Si	5	0	No	No	No	No	No	Si	1	5	20	10	
15	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	10	1	Si	Si	Si	Si	Si	5	0	No	No	No	No	Si	Si	2	4	25	5	
16	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	Si	No	No	Si	No	No	Si	Si	No	Si	6	5	Si	No	Si	Si	No	3	2	No	No	No	No	No	No	0	6	17	13	
17	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	6	2	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	10	1	Si	No	Si	Si	Si	4	1	No	Si	No	No	Si	Si	3	3	23	7	
18	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	No	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	9	2	Si	No	No	Si	Si	3	2	No	Si	Si	No	Si	No	3	3	23	7	
19	No	No	Si	Si	Si	Si	No	No	4	4	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	Si	7	4	No	Si	Si	No	No	2	3	No	No	Si	No	No	No	1	5	14	16	
20	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	9	2	Si	No	Si	Si	Si	4	1	No	No	No	Si	Si	Si	3	3	24	6	
21	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	No	6	2	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	10	1	No	No	Si	Si	No	2	3	No	No	No	No	Si	Si	2	4	20	10	
22	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	7	1	No	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	No	No	4	7	No	No	Si	No	Si	2	3	Si	Si	Si	Si	Si	Si	6	0	19	11	
23	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	7	1	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	10	1	Si	No	Si	Si	Si	4	1	No	No	No	No	No	Si	1	5	22	8	
24	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	6	2	No	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	9	2	Si	No	Si	Si	Si	4	1	No	No	No	No	No	No	0	6	19	11	
25	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	Si	7	4	Si	No	No	No	Si	2	3	No	No	No	No	Si	No	1	5	18	12	
26	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	7	1	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	9	2	No	Si	Si	No	No	2	3	No	No	No	No	No	No	0	6	18	12	

27	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	4	1	No	No	No	No	No	Si	1	5	23	7						
28	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	No	Si	Si	No	No	No	Si	No	No	Si	Si	4	1	No	No	No	No	Si	Si	2	4	19	11						
29	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	Si	6	2	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	3	2	No	No	No	No	No	No	0	6	19	11							
30	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	No	6	5	Si	No	Si	Si	Si	4	1	No	Si	No	No	Si	Si	3	3	21	9
31	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	No	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	8	3	Si	No	Si	Si	No	3	2	No	Si	Si	No	Si	No	3	3	22	8
32	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	7	1	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	10	1	No	Si	No	Si	No	2	3	No	No	No	No	No	No	0	6	19	11
33	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	7	1	No	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	No	No	4	7	No	Si	Si	Si	No	3	2	No	No	No	Si	Si	No	2	4	16	14
34	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	No	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	8	3	No	Si	Si	Si	No	3	2	No	Si	Si	No	Si	Si	4	2	23	7
35	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	8	0	Si	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	No	6	5	Si	No	Si	Si	No	3	2	No	No	No	Si	Si	Si	3	3	20	10
Promedio										7.20	0.80	Promedio										7.86	3.14	Promedio					3.14	1.86	Promedio					1.86	4.14	20.06	9.94		
Porcentaje del promedio (%)										90%	10%	Porcentaje del promedio (%)										71%	29%	Porcentaje del promedio (%)					63%	37%	Porcentaje del promedio (%)					31%	69%	67%	33%		
Suma (Si)	32	32	35	33	35	33	34	18				30	16	18	26	33	13	29	35	27	25	23			23	10	31	26	20			3	9	9	6	18	20				
Suma (No)	3	3	0	2	0	2	1	17				5	19	17	9	2	22	6	0	8	10	12			12	25	4	9	15			32	26	26	29	17	15				
% (Si)	91	91	100	94	100	94	97	51				86	46	51	74	94	37	83	100	77	71	66			66	29	89	74	57			9	26	26	17	51	57				
% (No)	9	9	0	6	0	6	3	49				14	54	49	26	6	63	17	0	23	29	34			34	71	11	26	43			91	74	74	83	49	43				