

UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS

VICERRECTORADO DE INVESTIGACION Y POST GRADO

TÉSIS

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL DESEMPEÑO DOCENTE DE
LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE SAN
JERÓNIMO- CUSCO 2011**

PRESENTADO POR: TERESA NANCI PALOMINO BULEJE

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

ASESOR: DR. ROBERTO JUAN KATAYAMA OMURA

CUSCO- PERÚ

2013

DEDICATORIA

A cada uno de los integrantes de mi familia, que día a día me alientan a superarme personal como profesionalmente, y aportar a la mejora de la calidad educativa de mi país.

AGRADECIMIENTO

A Dios y la Virgen del Carmen que guían mi camino y fortalecen mi superación personal y profesional.

A quienes en esta fase de mi vida me apoyaron con su orientación y sus enseñanzas para lograr una meta más en mi vida personal y profesional.

INDICE

- CARATULA
- DEDICATORIA
- AGRADECIMIENTO
- RECONOCIMIENTO
- RESUMEN
- ABSTRAC
- INTRODUCCION

CAPÍTULO I: PLANEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1.	DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA.....	13
1.2.	DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.2.1.	DELIMITACIÓN ESPACIAL.....	15
1.2.2.	DELIMITACION SOCIAL.....	15
1.2.3.	DELIMITACIÓN TEMPORAL.....	15
1.2.4.	DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.....	16
1.3.	PROBLEMAS DE INVESTIGACION.....	16
1.3.1.	PROBLEMA PRINCIPAL.....	16
1.3.2.	PROBLEMAS SECUNDARIOS.....	16
1.4.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.4.1.	OBJETIVO GENERAL.....	17
1.4.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
1.5.	HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.5.1.	HIPÓTESIS GENERAL.....	17
1.5.2.	HIPÓTESIS SECUNDARIAS.....	17
1.5.3.	VARIABLES (DEFINICION CONCEPTUAL Y OPERACIONAL)..	18
1.6.	METODOLGIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
1.6.1.	TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	20
a)	TIPO DE INVESTIGACION.....	20
b)	NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	21
1.6.2.	MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACION.....	21
a)	METODO DE INVESTIGACION.....	21

b) DISEÑO DE INVESTIGACION	21
1.6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	21
a) POBLACIÓN	21
b) MUESTRA	22
1.6.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS	22
a) TÉCNICAS	22
b) INSTRUMENTOS	23
1.6.5. JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	24
a) JUSTIFICACION	24
b) IMPORTANCIA	24
c) LIMITACIONES	25

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	26
2.2. BASES TEÓRICAS	28
2.2.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA	28
2.2.1.1. EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	29
2.2.1.2. PRINCIPIOS Y FACTORES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	31
2.2.1.3. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN	36
2.2.1.4. PRINCIPALES BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	37
2.2.1.5. EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD	40
2.2.2. EL DESEMPEÑO DOCENTE CON ENFOQUE INCLUSIVO	41
2.2.2.1. PUESTA DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA CPM	45
2.2.2.2. EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	47
2.2.2.3. LA MESA INTERINSTITUCIONAL DE DESEMPEÑO DOCENTE	49

2.2.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA UN BUEN DESEMPEÑO DOCENTE.....	51
2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.....	55

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DE TABLAS Y GRÁFICOS.....	61
a) VARIABLE INDEPENDIENTE: EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	61
b) VARIABLE DEPENDIENTE:DESEMPEÑO DOCENTE.....	76
3.2. CONCLUSIONES.....	103
3.3. RECOMENDACIONES.....	105
3.4. FUENTES DE INFORMACIÓN.....	106

ANEXOS

MATRÍZ DE CONSISTENCIA

MATRÍZ DE OPRACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

CUESTIONARIOS VALIDADOS

FICHA DE CUPERVISIÓN Y MONITOREO VALIDADO

PLAN DE CAPACITACIÓN DOCENTE

RUTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

UNIDAD DE APRENDIZAJE ADAPTADO

SESIÓN DE APRENDIZAJE ADAPTADO

FOTOGRAFÍAS

RESUMEN

Con la presente investigación se busca brindar soporte pedagógico a los docentes de educación primaria que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual, intelectual y motriz, incluidos en educación básica regular, para mejorar la gestión pedagógica basado en estrategias de enseñanza aprendizaje, que fundamenta el diseño curricular nacional y la dirección de gestión pedagógica de educación básica especial del MED. Para ello fue necesario realizar un diagnóstico sobre la propuesta de la educación inclusiva a nivel del Ministerio de Educación aplicando encuestas básicas a los profesores, padres de familia y los estudiantes que se encuentran incluidos.

En el proceso de la investigación se ha evidenciado el desconocimiento en el manejo de estrategias de enseñanza aprendizaje, por lo que los estudiantes con necesidades educativas especiales fueron relegados, en muchos casos desertaron o el rendimiento académico no fue lo deseable, asimismo la insatisfacción profesional por no haber obtenido logros respecto a las competencias de grado.

Después de haber determinado estas dificultades, se realiza una propuesta de estrategias pedagógicas para mejorar el desempeño docente desde una perspectiva personal y profesional sustentado en el enfoque inclusivo propuesto por el MED, considerando en ella las etapas más importantes de un enfoque inclusivo, de valorar la diversidad como riqueza dentro de un salón de clase y el cambio de actitud de los docentes frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual. Los resultados obtenidos muestran la validez de la propuesta por la satisfacción evidenciada en los participantes.

Palabras claves: Educación Inclusiva, desempeño docente y Gestión Pedagógica.

ABSTRAC

With present it investigation attempts to offer the teachers of primary education pedagogic support that the visual disability, intellectual attend students with educational especial correlated needs and driving, included in not too bad not too good basic education, for the better the pedagogic step based in teaching learning strategies, that the designing bases national curricular and the MED's address of pedagogic step of especial basic education. It was necessary to accomplish it on the proposal of the inclusive level education of the ministry of education applying to basic opinion polls the professors, family men and the students that meet included.

Learning has evidenced the ignorance in the handling of teaching - learning strategies itself in the process of investigation, which is why these students were relegated and in many instances they defected or the academic performance was not what's desirable, and also the professional dissatisfaction to fail to see competitions willingly.

After having determined these difficulties, the teaching performance from a personal perspective and professional sustained in the inclusive focus proposed by the MED, postulate in her does the proposal of pedagogic strategies itself for the better the more important stages of an inclusive focus to appraise the diversity like riches within a living room of classroom and the change of heart of the teachers in front of the students with educational especial correlated needs, the visual disability. You show the obtained results validate it of the proposal for the satisfaction evidenced in the participants.

Key words: Inclusive education, teaching performance and pedagogic step.

INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación es un derecho universal y fundamental para el desarrollo integral de la niñez, de la sociedad y de la democracia. Este derecho alcanza a cada niño, niña y adolescente del mundo, sin ninguna excepción. La convención sobre los Derechos del niño subraya este derecho y además la calidad de enseñanza.

El Ministerio de Educación por medio de la Dirección General de Educación Básica Especial se suma al movimiento inclusivo donde realizan aportes en las normativas nacionales para impulsar la educación inclusiva, donde los estudiantes con diversas discapacidades ejerzan su derecho a la educación en cualquier institución educativa de su localidad, sean estas estatales o particulares en cualquier nivel y modalidad educativa, por lo que se consigna en la Ley General de Educación N^o 28044, los diferentes reglamentos de educación básica regular, considerar como derecho la matricula de un niño, niña y/o adolescente con cualquier discapacidad.

A partir de estas reflexiones se logra realizar un diagnostico en base a una encuesta a las docentes sobre la educación inclusiva en las instituciones educativas de educación primaria como son: Alejandro Velasco Astete, San Luis Gonzaga, Fe y Alegría 21, Pillao Matao y Santa Bernardita del distrito de San Jerónimo de la Región Cusco, Instituciones Educativas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual. Las docentes que participaron de las encuestas manifestaron en muchos casos que no se sentían preparadas académicamente y mucho menos psicológicamente para atender a esta diversidad de estudiantes, debido a que no tuvieron la oportunidad de recibir siquiera una capacitación u orientación en su preparación pedagógica; y por cumplir las normas legales tienen que asumir responsabilidades que ni siquiera los documentos de gestión institucional lo contemplan como propuesta pedagógica.

Considerando estas expectativas de los profesionales de la educación primaria, surge la necesidad de plantear el presente trabajo de investigación con la finalidad de aportar una propuesta de estrategias para mejorar la calidad educativa de estudiantes incluidos en educación regular, con sustentos teóricos y prácticos que puedan orientar la gestión pedagógica de las docentes de aula y puedan brindar educación de calidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual, con un enfoque inclusivo social sustentado en la propuesta pedagógica de la UNESCO y el Diseño Curricular Nacional. Para lo cual se plantea la siguiente formulación del Problema, ¿La Educación Inclusiva como propuesta pedagógica influye en el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco?, y el objeto de estudio está determinado en el área de gestión pedagógica por que será una propuesta estratégica enfocada en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con problemas visuales, cuyo objetivo general es “Determinar la influencia de la educación inclusiva y el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011”. Para lo cual planteamos la siguiente hipótesis: La educación inclusiva influye significativamente en el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.

En el marco de lo mencionado se logró desarrollar diferentes tareas durante el año escolar 2011, con apoyo del SAANEE del centro de educación básica especial “Nuestra Señora del Carmen” como primer paso se realizó un diagnóstico, el que se efectuó primero con un cuestionario orientado al tema de educación inclusiva juntamente que la aplicación de la Ficha de supervisión y monitoreo del Ministerio de Educación de la modalidad de educación básica especial el que nos permitió ver el desempeño docente de las maestras del aula inclusiva en los aspectos del clima afectivo del aula, sobre la programación, la ejecución curricular y las metodologías de enseñanza-aprendizaje a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a

la discapacidad visual; dicho instrumento se aplicó de manera personalizada permitiendo también una entrevista en base a los 25 ítems, con los que cuenta la ficha.

Posteriormente se organizó un plan de capacitación para el fortalecimiento de habilidades pedagógicas en temas de educación inclusiva, considerando la parte teórica y práctica de un proceso de capacitación innovador con enfoque inclusivo, acompañado de un seguimiento y monitoreo permanente, donde el centro de todo el proceso de aprendizaje sea el estudiante con necesidad educativa especial asociada a la discapacidad visual en un grupo diverso de estudiantes, donde sus características, necesidades, perspectivas, ritmos y estilos de aprendizaje son heterogéneas y la docente sea artífice de procesos de enseñanza - aprendizajes significativos.

El aporte teórico de la presente investigación generará una vez más las buenas prácticas relacionadas a las teorías, fundamentos y orientaciones metodológicas que el Diseño Curricular Nacional contiene, según la Ley General de Educación artículo 33o. “El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los Currículos Básicos Nacionales. En la instancia regional y local se diversifican con el fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial”.

En lo referido a la educación inclusiva desde el enfoque que plantea la UNESCO (1994), resaltamos algunos aspectos teóricos que implica democratizar los espacios como la escuela, los centros de trabajo y los edificios públicos para dar cabida y participación plena a las personas con discapacidad, y considerar la Inclusión como “Una filosofía construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas como un tema de derechos humanos básicos” y “Enseñar a todos los niños a comprender y aceptar las diferencias”.

Todos estos aportes teóricos se plasmarán en el proceso de capacitación docente, en la programación y ejecución curricular, en el seguimiento y monitoreo a los docentes inclusivos y a la extensión de la capacitación de todos los docentes de educación primaria de las 5 instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA.

A nivel mundial desde la conferencia de Jomtiem (1990), en la que se declara “una educación para todos”, los gobiernos de cada país realizan propuestas pedagógicas para lograr la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, recordando, que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero, por lo que el Ministerio de educación desde hace muchos años también inicia esta tarea con los centros especiales para que en un principio realicen la integración de estudiantes con discapacidad en centros regulares, que fue cumplido por muchos centros especiales a nivel nacional, pero tomó mayor relevancia la Educación Inclusiva cuando en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000) se comprometen los gobiernos de muchos países entre ellos el Perú, a cumplir los objetivos y metas de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades, que plasman en la Ley General de Educación N° 28044, como los principios de la equidad, que garantiza a todos iguales

oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad. Y la inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.(Artículo N° 8 de la Ley General de Educación).

Es así que en la Región Cusco los Centros de Educación Básica Especial, considerando la transversalidad de la educación inclusiva, inician esta ardua tarea de incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a las diversas discapacidades en Instituciones de Educación Básica Regular, sustentándose en las diversas normas vigentes de educativa inclusiva; pero como en toda propuesta pedagógica surgen desequilibrios en aspectos relevantes en el entorno escolar, desde el desconocimiento del director sobre las normas legales de Educación inclusiva, la falta de preparación pedagógica y psicológica de los docentes de aula para atender estudiantes con necesidades educativas especiales, la inaceptación de los estudiantes que tendrán un compañero con habilidades diferentes, los padres de familia que aún tienen ideas equivocadas sobre las personas con discapacidad, las adaptaciones de acceso con el que aún no cuentan las instituciones educativas, todas estas situaciones son latentes en las Instituciones educativas inclusivas de Alejandro Velasco Astete, San Luis Gonzaga, Fe y Alegría 21, Pillao Matao y Santa Bernardita de Educación primaria del distrito de San Jerónimo.

Al enfocarnos en el desempeño docente, en todo este proceso de inclusión educativa, se observa la desconfianza y la falta de seguridad en impartir una educación pertinente en un salón de clase donde existe una diversidad de estudiantes, más aun con estudiante con problema visuales, deficiencia intelectual o estudiantes con problemas motoricos; entrando en una gran controversia pedagógica, de cómo atender la diversidad dentro de sus

salones de clase y como ofrecer una educación pertinente a estudiantes con necesidades educativas especiales, que como personas tienen el mismo derecho a la Educación.

Frente a esta realidad es importante alcanzar a estos profesionales un armazón de conocimientos, aptitudes, habilidades sociales y pedagógicas con enfoque inclusivo para que el proceso de enseñanza aprendizaje visualice la diversidad como una riqueza, con capacidad de brindar una respuesta equitativa y de calidad a la diversidad.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. DELIMITACIÓN ESPACIAL:

La presente investigación se desarrolló en cinco Instituciones educativas de gestión pública del nivel de Educación Primaria del Distrito de San Jerónimo-Cusco.

1.2.2. DELIMITACIÓN SOCIAL

Están involucrados los estudiantes con discapacidad visual, incluidos en las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco, los maestros y maestras que brindan educación a estos estudiantes, los directores de las escuelas inclusivas, el equipo SAANE del CEBE “Nuestra Señora del Carmen” y los padres y madres de familia que están presentes en la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, por lo que el ámbito social donde se realiza la investigación es el distrito de San Jerónimo-Cusco.

1.2.3. DELIMITACIÓN TEMPORAL:

El plan de capacitación docente se aplicó a los 11 docentes inclusivos más cincuenta docentes de las cinco instituciones educativas de educación primaria, que en sus aulas tienen incluidos a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual, deficiencia

intelectual y discapacidad motórica, Desde el mes de abril del año escolar 2010 y concluyendo en el mes de junio del 2011.

1.2.4. DELIMITACION CONCEPTUAL

El marco conceptual se sustenta en todo lo referido al marco teórico, científico de la educación inclusiva a nivel mundial y nacional, de la UNESCO, DCN y bibliografía de la Dirección de Educación Básica Especial del MED, considerando la experiencia aplicada del plan de capacitación docente en la instituciones educativas del distrito de San Jerónimo, que acogen a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y de cómo está siendo aplicada estas teorías, enfoques, normas o leyes que sustentan a la educación inclusiva en el Perú, confrontando conceptos sobre el buen desempeño docentes que ejercen estos maestros al brindar educación a estudiantes con discapacidad visual, intelectual y motorica.

El buen desempeño docente se sustenta en la bibliografía propuesta por el Consejo Nacional de la Educación y otras organizaciones que en el Perú realizan las propuestas del marco del buen desempeño docente.

1.3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. Problema Principal:

¿Cómo influye la educación inclusiva en el desempeño docente de los maestros de Educación Primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011?

1.3.2. Problemas Secundarios

- ¿Los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo tienen conocimiento del enfoque de la educación inclusiva?

- ¿Cómo es el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo, en relación con el enfoque de la educación inclusiva?

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo General:

Determinar la influencia de la educación inclusiva y el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.

1.4.2. Objetivos Específicos:

- Aplicar el programa de capacitación docente con enfoque inclusivo, para los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011
- Mejorar el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo, a través del programa de capacitación docente con enfoque inclusivo.

1.5. HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Hipótesis General

La educación inclusiva influiría significativamente en el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.

1.5.2. Hipótesis Secundarias

1. La aplicación del programa de capacitación docente con enfoque inclusivo, influiría significativamente en el desempeño docentes de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.

2. El desempeño docente mejoraría con la aplicación del programa de capacitación docente con enfoque inclusivo, de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.

1.5.3. VARIABLES.

a) Variable Independiente:

Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva, como propuesta pedagógica en las instituciones de educación básica regular, que atiende estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

Dimensión

1. Culturas Inclusivas

- Construir comunidad inclusiva
- Establecer valores inclusivos

Indicadores

- Conoce en enfoque inclusivo.
- Demuestra respeto a la diversidad de los estudiantes en el salón de clase.
- Practica valores inclusivos en el aula.
- Sabe cómo tratar a estudiantes con necesidades educativas especiales visuales.
- La Institución Educativa valora la diversidad

2. Elaborar políticas inclusivas

- Desarrollar una escuela para todos
- Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Indicadores

- Conocimiento de la normas legales de la educación inclusiva
- Diseño de los documentos de gestión institucional con enfoque inclusivo.
- Conoce sobre la función que cumple el equipo SAANEE con los estudiantes incluidos.
- Participa de los talleres de capacitación de los CEBEs.

3. Desarrollar prácticas inclusivas

- Orquestrar el proceso de aprendizaje
- Movilizar recursos

b) Variable Dependiente

Desempeño Docente

Desempeño docente, visto desde una habilidad pedagógica, que satisfaga la necesidad de enseñanza aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Dimensión

1. Clima afectivo del aula.

- Ambientación de aula acogedora e inclusiva.
- Respeto la identidad del estudiante incluido por su nombre
- Practica los valores del enfoque inclusivo
- Atención a la diversidad como valores inclusivos
- Actitud del docente frente a la diversidad
- Intervienes de manera pertinente cuando hay conflictos en el aula.

2. Programación y ejecución curricular.

- Diseña los carteles diversificados con enfoque inclusivo.
- Respuesta educativa desde la programación y ejecución curricular con enfoque inclusivo.

- Conocimiento de las evaluaciones psicopedagógicas de los estudiantes con NEE.
- Conocimiento del desarrollo evolutivo de los niños y niñas con NEE.
- Aplicación de técnicas y métodos activos en el aula
- Respetar el proceso cognitivo de la diversidad de estudiantes de un salón de clase.
- Conocimiento de los fundamentos teóricos del DCN.

3. Metodología de enseñanza aprendizaje

- Aplicación de estrategias metodológicas en las áreas de desarrollo con enfoque inclusivo.
- Manejo de estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad en el aula.
- Actitudes positivas frente a la diversidad de estudiantes en el aula.
- Uso y manejo de medios materiales y recursos didácticos adecuados a las NEE.
- Diseña evaluaciones de aprendizaje adaptadas a la diversidad de estudiantes.
- Participación de los talleres de fortalecimiento de capacidades pedagógicas inclusivas.

1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

a) TIPO DE INVESTIGACIÓN

Aplicativo

Porque se aplicó un programa de capacitación docente con enfoque inclusivo, propuesto por la DIGEBE desde el Ministerio de educación, para fortalecer las capacidades y habilidades docentes de los maestros Inclusivos de las I.E. de Educación Básica Regular.

b) Nivel de Investigación:

Pre experimental

No existe comparación de grupos; porque se administro una propuesta de capacitación docente con el resultado de pre test, concluido el proceso de capacitación se aplico el post test.

1.6.2. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

a) MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Cuantitativo

Porque nos permitirá recoger y analizar datos cuantitativos sobre las variables, y buscaremos la relación entre las variables.

b) DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de pre prueba y post prueba

GM 01 X 02

Donde:

GM = Grupo muestra donde se realiza la investigación

01 = pre test

X = Etapa de capacitación

02 = pos test

1.6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.

a) POBLACIÓN.

Las 5 instituciones educativas de gestión estatal del distrito de San Jerónimo:

Cuadro N° 01

Instituciones Educativas Inclusivas del distrito de San Jerónimo-Cusco

	Instituciones Educativas	Total De Maestros	Total De Maestros Inclusivos	Aulas	Necesidad Educativa Especial
1	Alejandro Velasco Astete	12	3	2º 3º 5º	Baja Visión Baja Visión Baja Visión
2	Fe y Alegría n° 20	12	2	2º 4º	Ceguera Baja Visión
3	San Luis Gonzaga	12	2	3º 4º	Ceguera Problemas motoricos
4	Pillao Matao	8	2	3º 5º	Baja visión Deficiencia intelectual
5	Santa Bernardita	6	2	2º 3º	Deficiencia intelectual Baja Visión
	TOTAL	50	11	11	

Fuente: CAP de Instituciones educativas inclusivas.

b) MUESTRA.

La selección de la muestra fue no probabilístico intencional, considerando que las docentes fueron profesionales que atendían a estudiantes con necesidades educativas especiales visuales, deficiencia intelectual y problemas motrices.

Total 11 maestras inclusivas del nivel de educación Primaria.

1.6.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

a) TÉCNICAS

- Encuesta.
- Observación directa.

b) INSTRUMENTOS.

- **Cuestionario para docentes inclusivos**

Cuestionario: Que consta de 15 ítem, con ítems que recoge información sobre la Educación inclusiva, el cual se aplicó a las 11 docentes inclusivas de las 5 instituciones educativas de educación básica regular que atiende estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual, intelectual y motórica del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011. (Anexo N° 03)

- **Ficha de supervisión y monitoreo a docente inclusivos**

El instrumento viene a ser una ficha de supervisión y monitoreo que ha propuesto la Dirección General de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación, para las docentes de Educación Inclusiva. Consta de tres aspectos importantes a considerar como son: el clima afectivo en el aula, la programación y ejecución curricular y la metodología de enseñanza aprendizaje, cada uno con sus respectivos indicadores, haciendo un total de 25 ítems. El instrumento es aplicado por medio de la observación directa en el salón de clase a inicio y al finalizar el año escolar, ese espacio también permite dialogar de acuerdo a los ítems que contienen la ficha, tomando el cuenta las perspectivas y dificultades de las docentes inclusivas, que nos permitió plantear un plan innovador de capacitación, donde se consideró las dificultades y fortalezas de las docentes en su práctica pedagógica. (Anexo N° 04). Ambos instrumentos se aplicó como Pre test y Post test, es decir al iniciar el trabajo de investigación y al finalizar.

1.6.5. JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

a) JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de investigación nace por iniciativa propia, porque día a día se vivencia las dificultades pedagógicas que presentan los docentes de aula y también los directores de las instituciones educativas inclusivas, al querer ofrecer una educación pertinente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en los diversos aspectos académicos, surgiendo muchos reproches y hasta cuestionamientos al Ministerio de Educación, a la UGEL y por su puesto a los centros de educación básica especial, quienes se enfrentan a estas dificultades diarias con los docentes de aula y directores.

Aspirando prestar algunas alternativas de solución para estos fracasos y frustraciones de los docentes de aula, se pone en consideración una propuesta de un programa de capacitación docente con enfoque inclusivo, para fortalecer el desempeño docente de los maestro de las 11 Instituciones educativas inclusivas del distrito de San Jerónimo que atienden estudiantes con necesidades educativas visuales, deficiencia intelectual y problemas motrices en Educación Básica Regular, con el único deseo de aportar diversos conocimientos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañado de estrategias didácticas que permitirá al maestro lograr aprendizajes significativos, respetando la diversidad de los alumnos en un salón de clase, y brindarle seguridad en su ejercicio pedagógico.

b) IMPORTANCIA

La importancia del presente trabajo de investigación se sustenta en la aplicación de plan de capacitación docente, para el fortalecimiento de capacidades y habilidades pedagógicas que desarrollaron los docentes de

Educación Básica Regular que atienden en sus aulas, estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, y que gracias a este proceso de capacitación adquirieron diversas estrategias, conocimientos, habilidades y capacidades para poder desenvolverse como docentes inclusivos, en su práctica pedagógica, y que los directos e indirectos beneficiarios de todo este trabajo de Educación Inclusiva, pueden impartir educación pertinente e niños y niñas con discapacidad visual, motriz o intelectual en cualquier espacio educativo y el de la misma comunidad.

c) LIMITACIONES

Como en todo trabajo de investigación, la limitación que se presenta es la de la población muestra, que tiene dudas para participar del trabajo, por desconocimiento o temor al cambio o las nuevas propuestas que se puede presentar en el proceso de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para detallar los antecedentes de investigación en lo posible se consideró estudios realizados a nivel de Perú y América Latina, el que se plantea de la siguiente forma;

Según **Arias, N.**, (2007) en su estudio; “La educación inclusiva de niños sordos en la comunidad educativa de Zárate”; que tuvo como objetivo general conocer la preparación que tiene la comunidad educativa con relación al tema de la inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), así como los conocimientos metodológicos y la actitud ante esta propuesta de cambio en las escuelas regulares, llegó a concluir lo siguiente:

- Para implementar la inclusión en una escuela regular, es necesario contar con un Proyecto Educativo Institucional, que se fundamente en la aceptación de la discapacidad, con la misión de mejorar el aprendizaje y formación de

todos los alumnos, involucrando a todos los agentes pertinentes del proceso educativo como son alumnos, docentes y directivos.

- Los docentes de la comunidad educativa de Zárate no están sensibilizados sobre la importancia de la inclusión escolar. El 80% concluye en no estar de acuerdo con el proceso porque no se dan las condiciones más adecuadas.
- El 80% de los docentes de centros de Básica Regular de la comunidad educativa de Zárate, no están preparados para la inclusión escolar ya que desconocen la metodología y estrategias de trabajo con niños sordos.
- La falta de capacitación y preparación sobre la inclusión escolar, influye en que no se desarrolle dicho programa cumpliendo con los objetivos que persigue. Las normas y disposiciones emitidas desde el Ministerio de Educación amparan la inclusión escolar. La poca difusión y el desconocimiento del tema, hacen que no se aplique en la práctica educativa como está establecido.

Según **Tovar, M.** (2005), en su estudio: "Realidad educativa e inclusión, en el Perú; llega a las siguientes conclusiones:

- Referente a la cobertura de la Educación de personas con discapacidad en el Perú se calcula que existen alrededor de 3 millones de personas con discapacidad y, de ellas, un número no establecido son menores de edad. Pero el sistema educativo sólo atiende a 28,527, distribuidas en Instituciones Educativas Especiales 24,672, (19,595 en I.E estatales y 5,077 en I.E no estatales), en instituciones educativas inclusivas 1,737 (en I.E no estatales ninguno) y en Programas de Intervención Temprana 3,118 (3,079 en I.E estatales y 39 en I.E no estatales).
- Hay 1,494 centros educativos que atienden a personas con discapacidad. De ellos el 92% están en ámbitos urbanos y el 63% en Lima.
- Respecto al mobiliario escolar: 53% de centros educativos que atienden a personas con discapacidad cuentan con mobiliario en buenas condiciones, 48% regular y 8% lamentable.

- En cuanto a atención de salud: 38% de los centros educativos que atienden a personas con discapacidad cuentan con aulas de terapias de lenguaje, 35% con aulas de terapia física, 33% con aulas de estimulación temprana y 17% con áreas de psicología.
- Referente a docentes, sólo el 0,8% de todos los docentes en el Perú son profesores de educación especial 3,349. Los docentes de educación regular (360,000) no reciben capacitación para la atención a la diversidad. Se tiene bajas expectativas de logro pero se los evalúa estandarizada mente.

Según, **Ochoa Rosano, Santiago** (2008) en su estudio; “El camino de la inclusión educativa en punta hacienda y cultura de la diversidad”, (Comunidad campesina de la sierra andina ecuatoriana); como objetivo se propone determinar sobre: ¿cuáles son las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva en Punta Hacienda?, llegando a siguiente conclusión:

La educación inclusiva es un movimiento que se enmarca dentro de la cultura de la diversidad. Quiere construir una escuela hecha con todas y todos los niños de una comunidad, donde aprendan y participen juntos; es aquella que no discrimina por ningún motivo, que no pone barreras al aprendizaje (una de las primeras a eliminar es la económica); que ve en la diversidad un valor, una riqueza; donde no se pregunta qué “discapacidad” tienes, sino qué capacidades podemos desarrollar.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. La Educación Inclusiva como propuesta pedagógica

Según la UNESCO, 1994, (*Marco de Acción*, p.11-12) determina que la Educación Inclusiva se centra en *todos* los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y

otros. Y que las escuelas inclusivas, deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades.

Autores como, Booth y Aisncow, 2004; Gine 2001; consideran que la educación inclusiva es una nueva forma de pensar, de entender el significado y propósito de la educación a partir de las diferencias. Implica que todos los niños(as) tienen derecho a educarse juntos, en un marco de equidad y calidad.

El Comité de los Derechos del niño (2006), determinan que la educación inclusiva, “Es un modelo pedagógico que responde a un conjunto de valores, principios y prácticas orientadas al logro de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos en función de la diversidad de sus necesidades y condiciones de aprendizaje”.

Según, Blanco y Duk, (2000) “la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”.

2.2.1.1. El enfoque de la Educación Inclusiva

El enfoque inclusivo se caracteriza por asumir el modelo social para entender, explicar y abordar las dificultades presentadas no solo por quienes presentan discapacidades sino por cualquier estudiante, frente al aprendizaje y

la participación. Esto quiere decir que, las razones de estas dificultades se desplazan más allá del propio estudiante, a su contexto escolar y social.

Una escuela homogeneizante que no es comprensiva con las diferencias, es decir que no propicia un clima de apertura, de encuentro entre todos, que tiene un currículo poco significativo y prácticas de enseñanza desmotivante, no permite el desarrollo de diversas competencias en sus estudiantes, más aun en aquellos colectivos tradicionalmente postergados.

Considerar la Educación como un factor clave para el desarrollo individual y de la sociedad, es el mayor compromiso de la educación inclusiva. Ello tiene sustento en cuatro aspectos fundamentales:

- La Educación es un derecho humano básico; la apuesta por la inclusión reafirma el derecho universal de todos a educarse junto con sus iguales, al margen de sus naturales diferencias.
- La Educación inclusiva aspira a habilitar las escuelas para que sean capaces de acoger y responder a las necesidades de sus alumnos UNESCO (1994).
- La Escuela debe evitar la reproducción de las desigualdades, la discriminación. Una cultura escolar competitiva, selectiva, individualista, conlleva a la exclusión.
- La Educación promueve la vida en comunidad y la participación; la escuela inclusiva es un espacio de apertura, que alienta el sentido de pertenencia, la participación activa de todos sus miembros, en la vida institucional. Favorece el apoyo individual para desarrollar las potencialidades de los estudiantes.
- La Educación reconoce y valora la diversidad; desde la visión inclusiva se entiende que la diversidad es inherente a la naturaleza humana, por ello, todos somos diferentes en razón de factores sociales, culturales, genéticos, personales, etc. En este espacio escolar, la diversidad se expresa en los diferentes estilos, ritmos, capacidades y necesidades que los estudiantes tienen frente al

aprendizaje. El propósito es la aceptación y la atención desde y para la diversidad.

- La Educación contribuye a forjar una sociedad inclusiva; desarrollando comportamientos y actitudes de respeto y solidaridad frente a las diferencias como es sustento y base de una sociedad democrática, tolerante, especialmente con los más vulnerables.

Como vemos, el desarrollo de la Educación Inclusiva es un desafío, que implica innovación y compromiso permanente, para ir generando las condiciones necesarias; según Ainscow (2004), debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad.

2.2.1.2. Principios y factores para el desarrollo de la Educación Inclusiva

Señalamos algunos principios considerados fundamentales en el desarrollo de la educación inclusiva:

- **La Escuela es una comunidad;** es decir, es un espacio libre de todo tipo de discriminación todos y cada uno de los estudiantes son valorados y comprendidos por sus maestros y compañeros, se fomenta el trabajo cooperativo, colaborativo, se comparten propósitos, la atmosfera es afectiva.

Se superan los prejuicios y los temores, crece el respeto y efectividad en el esfuerzo, interesa la cohesión social y el desarrollo integral de todos. La comunidad debe iniciarse con los profesores e ir incorporando a las familias. (Lopez, M. 2004)

Otro aspecto importante es la apertura permanente de escuela a su contexto, estableciendo diferentes canales de comunicación e interacción.

- **Desarrollo de inteligencias múltiples;** las teorías modernas han dejado atrás las concepciones que afirmaban el carácter estático de

la inteligencia así como su determinismo genético. Gardner, H. (1995) ha destacado el rol del ambiente, de la estimulación en el desarrollo de la inteligencia, la misma que puede ir más allá de los límites del Cociente Intelectual. Habla de la existencia de por lo menos 8 tipos de inteligencia, que dan lugar a diferentes habilidades en una misma persona así: la verbal-lingüística, la lógica-matemática, visual-espacial, musical, naturalista, corporal-cenestésica, interpersonal, intrapersonal; por ello es necesario un nuevo modelo de enseñar y aprender centrado en el desarrollo de las diversas potencialidades del estudiante y partiendo por sus puntos fuertes.

La Educación Inclusiva reconoce los beneficios de esta teoría de base constructivista, que promueve la mejora y el desarrollo de los distintos tipos de inteligencias de todos y cada uno de los estudiantes.

Así mismo, esta teoría se ha enriquecido con las observaciones e indagaciones sobre las potencialidades de los niños que presentan discapacidades permitiéndoles el avance intelectual, emocional y favoreciendo la interdisciplinariedad y la transferencia del aprendizaje.

- **Enfoque constructivista;** asume coherentemente algunas teorías psicológicas y educativas que consideran al estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento de manera interactiva con el docente, los contenidos y el contexto. El maestro identifica los aprendizajes previos así como los estilos de aprendizaje de los alumnos e impulsa su rol mediador. El Constructivismo considera que la diversidad es un aspecto clave de la Educación y no un problema. (Martin, E. y Mauri, T.; 200, pág. 91).

- **Currículo único para todos;** interesa su flexibilidad que permita ajustes y expansiones según la diversidad de los estudiantes – obviamente están comprendidos quienes presentan necesidades especiales asociadas a discapacidades – igualmente su articulación en los diferentes niveles o etapas educativas. Los contenidos al ser significativos, así como la metodología y evaluación adaptada a las necesidades y características de los estudiantes, brindan la oportunidad de desarrollar experiencias de aprendizaje enriquecedoras, demostrar sus conocimientos de diferentes maneras; lo cual contribuirá a superar la desmotivación, y las tasas de abandono de la escuela.
- **Educación basada en resultados;** a la educación inclusiva le preocupa el éxito de todos, de manera especial de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades frente al aprendizaje y la participación. Lógicamente, al ser flexible el proceso de enseñanza y aprendizaje, conlleva al logro de las competencias propuestas para todos y cada uno. La escuela debe tener altas expectativas sobre cada estudiante. El docente y otros profesionales de la educación exploran y desarrollan las capacidades de los estudiantes. Al respecto un comentario muy significativo: “que demuestren su éxito a su manera” (Arnaiz, P.; 2003, p. 161).
- **Interculturalidad;** la diversidad alcanza también la dimensión intercultural, la escuela necesita promover la educación, la interrelación, la valoración de los estudiantes procedentes de otras culturas, de tal forma que las situaciones de choque cultural, los sentimientos encontrados, los duelos por desarraigarse de sus lugares de origen no generan segregación y exclusión. “es necesario estar aperturados a un intercambio igualitario entre culturas y saberes” (Casanova, M.;2004)

- **Calidad para todos;** reiteramos que en la mirada inclusiva, la calidad es entendida como la educación eficaz para todos, preocupada por la equidad, que busca de manera permanente y conjunta implicando a todos los actores y mejoras integrales para la diversidad.

Señalamos también los factores de la educación inclusiva:

- **Políticas Educativas y marcos legales inclusivos;** los sistemas educativos fortalecen mediante estos mecanismos la responsabilidad de los Estados, para garantizar la igualdad de oportunidades, especialmente para los grupos más vulnerables. Deben ser esfuerzos de largo aliento y de carácter intersectorial. Tan importante como la formulación es el establecimiento de estímulos y sanciones que garanticen su aplicación.
- **Desarrollo de las escuelas;** constituye sin lugar a dudas el factor más potente para este avance. Por estar centrado en el desarrollo profesional de la docencia y otros agentes.
- **Currículo inclusivo;** a la referencia anterior, añadimos que muchos países de América Latina y el Caribe y por su puesto también en el Perú, hay un esfuerzo importante en la reorientación de los marcos curriculares buscando superar la visión homogeneizante hacia currículos comprensivos, flexibles para la educación de la diversidad.
- **Servicios de apoyo;** la reflexión en este caso, la estamos orientando al recurso humano externo a la escuela que está comprendida con la inclusión. Este apoyo suele destinarse a mejorar el trabajo en el aula y en la escuela en general de diferentes formas: equipos itinerantes de profesores especializados que se desplazan de una escuela a otra; especialistas procedentes de centros especiales; centros de recursos, en los que laboran diferentes

profesionales desarrollando acciones de sensibilización y capacitación; así mismo se puede contar con escuelas que tienen experiencias en procesos inclusivos.

Lo esencial es que el apoyo sea planificado, sistemático y no genere dependencia. En nuestro país los Centros de Educación Básica Especial (CEBES) tienen como función brindar apoyo a las escuelas regulares para el desarrollo de la educación inclusiva.

- **Participación de la familia y la comunidad.** Les compete a estos estamentos una importante contribución. La Educación no es un tema o preocupación solo de profesionales; la escuela al aproximarse a la familia conoce más al estudiante y puede apoyarlo mejor. De otro lado, propiciando una atmosfera de confianza, tolerancia y reconociendo el derecho de la familia a participar en la vida escolar, la escuela moviliza su aporte. Los padres organizados desarrollan un importante liderazgo en el trabajo inclusivo.
- **Recursos tecnológicos (TIC) para la diversidad;** Hoy no existe la menor duda que aprender con apoyo de estos recursos, es considerarlos como un instrumento cognitivos importante. El alumnado desde su diversidad , entre ellos los que presentan discapacidad o los que provienen de contextos desfavorecidos, han encontrado nuevas formas y lenguajes para aprender más, para comunicarse, para potenciar el desarrollo de sus distintos tipos de inteligencia. (WATKINS, A. (2001).
- **Alianzas estratégicas locales, nacionales e internacionales;** La tendencia actual especialmente en países como los nuestros, es establecer acuerdos, apoyo en una mirada descentralizada y focalizada en el espacio local, de tal forma que los esfuerzos sean contextualizados, de interés común y oportuno. Aperturarse a compartir experiencias, solicitar asesoría y asistencia técnica al

SAANEE de los centros de educación básica especial, para mejorar la calidad del servicio.

- **Financiamiento:** Los recursos financieros serán siempre insuficiente para fortalecer la calidad educativa con equidad; sin embargo no olvidemos que la escuela y sus agentes han tratado de reinventar estrategias para enfrentar sus necesidades apelando fundamentalmente al recurso humano.

2.2.1.3. Hacia una pedagogía de la inclusión

Es importante considerar aspectos que permitan este avance de lograr una Pedagogía de la Inclusión, tomando en cuenta algunos aspectos que nos sugieren quienes están poniendo en práctica el trabajo de educación inclusiva, y un punto que es analizado y mejorado con estrategias a nivel del ministerio de educación es el de cómo avanzar de la exclusión a la inclusión, superando los siguientes pasos como la negación, aceptación, comprensión y conocimiento; así también enfrentarnos a los desafíos con orientaciones pertinentes para vivir la inclusión desde la educación, considerando algunas condiciones básicas que nos ayuden a ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes con o sin discapacidad, estas son:

- Condiciones básicas para la inclusión educativa, es contar con un PEI elaborado desde un enfoque inclusivo, donde se defina objetivos y metas, estrategias y actividades, en base a las situaciones de discriminación por género, por discapacidad; tener un PCI, diversificado y adaptado de acuerdo a las discapacidades que tienen los estudiantes, considerando los ritmos y estilos de aprendizaje; mejorar las condiciones físicas y materiales que hacen posible la inclusión educativa.
- Prácticas docentes para la equidad de género y la inclusión, la programación de unidades didácticas y sesiones de aprendizaje aborden

contenidos relacionados a la diversidad de aprendizajes, que puede adquirir el estudiantes con discapacidad, seleccionando los recursos y materiales adaptados a la discapacidad, de igual forma organizar el salón de clase para un aprendizaje integral y dinámico de todos, y el clima del aula sea el más propicio para un aprendizaje significativo, y donde la evaluación sea realmente una toma de decisiones considerando el logro de los aprendizajes sin discriminación por género, por religión o discapacidad.

- Prácticas docentes para la convivencia intercultural, porque la escuela tiene una obligación moral y ética de incluir la diversidad ética y el pluralismo cultural en su currículo. Y las programaciones de unidades didácticas deben considerar contenidos propios de la interculturalidad, y aplicar metodologías pertinentes para el logro de aprendizajes.
- Prácticas docentes para atender las necesidades educativas especiales; de igual manera un docente que atiende a estudiantes con discapacidad debe manejar y realizar programaciones curriculares diversificando adecuadamente, considerando las características, necesidades y potencialidades de su grupo de estudiantes, también elaborar adaptaciones curriculares individuales con apoyo del equipo SAANEE, debe asegurar las condiciones, requisitos y disponibilidad de equipos y materiales adecuados a las características como es el lenguaje de señas o el sistema Braille, y aplicar metodologías y estrategias de aprendizaje diferenciadas y adecuadas al tipo de discapacidad que poseen los estudiantes incluidos.

2.2.1.4. Principales beneficios de la educación inclusiva

La Educación Inclusiva proporciona múltiples beneficios no sólo a las niñas y niños con discapacidad, sino también a aquellos que no viven la

discapacidad, a los docentes, a las familias y a la sociedad en general, entre los principales se puede mencionar los siguientes:

- **La educación inclusiva puede ayudar a romper el ciclo de la pobreza y la exclusión.-** La discapacidad y la pobreza están estrechamente ligadas. Los niños que proceden de hogares de escasos recursos económicos tienen menos probabilidades de recibir una atención temprana y tienden a sufrir impedimentos permanentes, por quedar atrapados en la pobreza debido al abanico de retos que tienen que enfrentar, entre ellos actitudes negativas, problemas de movilidad, bajo poder adquisitivo, dificultades relacionadas con los cuidados especiales que requieren, etc. Las familias que enfrentan problemas de discapacidad son sistemáticamente excluidas, y cuanto mayor sea la pobreza tanto mayor será la exclusión. La educación puede proporcionar a las familias las destrezas prácticas y los conocimientos requeridos para escapar del ciclo de la pobreza.

Pero la Educación Inclusiva va más allá, ofreciendo a las niñas, niños y personas adultas con discapacidad, la oportunidad de desafiar los prejuicios, adquirir visibilidad y desarrollar la confianza en sí mismas como para hablar en su propio nombre y construir su propio futuro dentro del quehacer social, conjuntamente con los demás.

- **La Educación Inclusiva permite a las niñas y niños con discapacidad permanecer con sus familias en sus comunidades.-** La separación de las niñas y niños de sus hogares y familias para asistir a internados especiales es contraria a sus derechos a vivir en familia y participar en las actividades de su comunidad. Aunque en algunos casos el hecho de asistir a una escuela especial puede tener beneficios educativos. Separar a las niñas y niños con discapacidad de sus familias y comunidades a menudo no hace sino corroborar los prejuicios de la sociedad frente a las personas con discapacidad.

Las niñas y niños con discapacidad que residen en instituciones son especialmente vulnerables al abandono, el abuso y el maltrato físico y sexual. Las niñas y niños que dependen totalmente de cuidadoras o cuidadores para las actividades de la vida cotidiana se encuentran en mayor riesgo especialmente los más pequeños y las niñas con discapacidad. Cuando el abuso y el maltrato tienen lugar, las niñas y niños aislados en instituciones no tienen a quién recurrir para ayudarlos a protestar o defenderse.

- **La Educación Inclusiva puede mejorar la calidad de la educación para todas y todos.**- La educación inclusiva puede actuar como un catalizador del cambio en las prácticas educativas, llevando a una educación de mejor calidad. La inclusión de niñas y niños con discapacidad en escuelas comunes exige al personal docente desarrollar enfoques de enseñanza centrados en la infancia, participativos y activos y eso beneficia a todas las niñas y niños. Los docentes a menudo piensan que requieren “destrezas especiales” para enseñar a niñas y niños con discapacidad, pero la experiencia ha demostrado que en la mayoría de los casos una enseñanza de calidad y pertinente, que incentive la participación activa, es suficiente para incluirlos. Se trata en todos los casos de destrezas básicas que se requieren para impartir una educación de calidad a todos los niños, incluso con discapacidad. Además de dichas destrezas, los docentes pueden requerir adicionalmente cierta asistencia técnica concreta y/o equipos para responder a ciertas necesidades educativas específicas.

La Educación Inclusiva se ha iniciado en muchos países con presupuestos modestos y con una asistencia técnica relativamente reducida y los resultados positivos han sido mejoras en la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar, evidenciados en menores tasas de deserción y fracaso escolar.

- **La Educación Inclusiva puede ayudar a vencer la discriminación.-**

Las actitudes discriminatorias frente a las personas con discapacidad persisten en la sociedad debido a la falta de información y a la escasa o inexistente experiencia de convivir estrechamente con ellas. Si bien es difícil romper dichas barreras actitudinales, la experiencia ha demostrado que, en un contexto inclusivo, las niñas y niños tienden a aceptar las diferencias con mayor facilidad que las personas adultas. Las niñas y niños de hoy son las madres y padres, docentes, abogadas y abogados, diseñadores y diseñadoras de políticas del futuro, si asisten a la escuela juntas niñas y niños con y sin discapacidad, aprenderán a no discriminar, a valorar las diferencias de las personas y ésta será una lección de y para la vida.

2.2.1.5. Educar en y para la diversidad.

Veamos algunas definiciones sobre el significado que distintos autores han dado al hecho de *educar en y para la diversidad*: “Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana” (Sáez, 1997, 31).

“No significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada” (Díez y Huete, 1997, 15).

Se refiere “a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales” (Jiménez y Vila, 1998, 38).

Desde el punto de vista, educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales, religiosas, etc.

Ainscow (2001) propone que cada centro tiene que buscar y desarrollar sus propias soluciones ante las características de su realidad educativa. Sin querer ser dogmático, presenta una serie de estrategias que pueden ayudar a los centros a atender la diversidad de su alumnado, buscando los recursos y apoyos necesarios:

1) Empezando con los conocimientos existentes.

Consiste en iniciar las situaciones de aprendizajes de los alumnos partiendo de sus conocimientos previos, con el fin de ayudarles a comprender la finalidad y el significado de lo que se les va a enseñar. De esta manera, se estimula y se fomenta la participación de los alumnos utilizando su potencial como recurso, y se facilita que cada

alumno construya sus propios significados mediante la auto reflexión. Como se puede comprobar, esta estrategia va dirigida a crear unas condiciones organizativas adecuadas y a utilizar las habilidades y conocimientos de los alumnos de la manera más eficaz.

2) Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase.

Generalmente, la planificación del trabajo a desarrollar en el aula para los alumnos con necesidades educativas especiales se lleva a cabo de manera individualizada, como consecuencia de las prácticas tradicionales de la Educación Especial. Esta forma de diseñar la enseñanza determina currículos paralelos dentro del aula y que los alumnos reciban apoyos fuera de la misma. Por tanto, es necesario utilizar nuevas formas de planificar la enseñanza dirigida hacia la totalidad de la clase, utilizando estrategias que personalicen la enseñanza en lugar de individualizar las lecciones para los alumnos con necesidades educativas especiales.

3) Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje.

Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexión-acción que les permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos.

4) Analizando procesos que conducen a la exclusión. Muchas veces la falta de adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas, producen situaciones de exclusión para los alumnos con necesidades educativas especiales. Entre los más usuales cabe destacar la forma en que los profesores de apoyo ejercen su cometido tanto fuera como dentro del aula. Por ejemplo, sacar a los alumnos fuera del aula aumenta el sentimiento de fracaso del alumno con dificultades de aprendizaje y disminuye su autoestima y auto concepto. Al mismo tiempo, crea un sentimiento de inseguridad en los alumnos que no tienen dificultades porque piensan que si fracasan pueden ser excluidos del aula. Si el rol del profesor de apoyo es ejercido dentro del aula como un apoyo individual al alumno con dificultades, que aminora sus momentos de participación en las tareas que desarrollan sus compañeros e impide la interacción con los mismos, facilitará situaciones de exclusión.

5) Utilizando los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.

La forma en que se utilicen los recursos disponibles en un centro está en relación directa con una enseñanza eficaz y comprensiva, especialmente la organización que se lleve a cabo de los recursos humanos. Por este motivo, si los profesores planifican y utilizan actividades de aprendizaje grupales y cooperativas, con una alta participación del alumnado, los resultados académicos, sociales y psicológicos mejorarán. Por esta razón, es conveniente que los profesores reciban formación concerniente a este tipo de estrategias didácticas.

6) Desarrollando un lenguaje común para la práctica.

Esta estrategia se centra en la necesidad de que los profesores dispongan de algún tiempo libre en su horario escolar para poder realizar actividades de planificación y formación que favorezcan el trabajo en grupo y la colaboración. Así, tendrán la oportunidad de tomar

decisiones respecto a la planificación conjunta de la enseñanza y el diseño de materiales para llevar a cabo la misma. En definitiva, se trata de desarrollar un lenguaje común mediante el cual los profesores que trabajan en un mismo centro puedan reflexionar y comunicarse aspectos específicos de la práctica; y de crear oportunidades para que unos compañeros puedan ver trabajar a los otros y compartir sus experiencias.

7) Creando condiciones de apoyo que posibiliten la innovación.

La cultura y el sistema de organización de muchos centros educativos dificultan que los profesores puedan desarrollar procesos de innovación. Por consiguiente, si queremos que esta situación se modifique, es necesario crear condiciones organizativas que propicien el cambio tales como: un liderazgo eficaz no sólo del director sino de todo el centro; la implicación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones; el compromiso de planificar de manera cooperativa; establecer tiempos y espacios comunes para que pueda darse la coordinación; valorar el hecho de trabajar de una manera coordinada y reflexiva; y favorecer el desarrollo de prácticas en el aula que repercutan en el desarrollo profesional del profesional.

2.2.2. El desempeño docente con enfoque inclusivo

Por la función social que realizan los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su comportamiento o competencia, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen en el sistema escolar, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad, a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción y desmotivación de los docentes.

El estudio “Propuesta: Nueva docencia en el Perú”, enunciado anteriormente trató sobre el tema del desempeño docente. Dice el estudio que el desempeño docente: Es un proceso cognitivo, porque en él se construyen conocimientos; instrumental, porque requiere del diseño y aplicación determinados procedimientos, instrumentos y métodos y axiológico, porque supone siempre establecer el valor de algo. De estos tres procesos simultáneos, sin duda, el proceso axiológico es el más importante y significativo, porque cuando se evalúa no basta con recoger información, sino que es indispensable interpretarla, ejercer sobre ella una acción crítica, buscar referentes, analizar alternativas, tomar decisiones.

Rivero y otros, en el Consejo Nacional de Educación, 2011, determinan que el desempeño docente: Es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad’.

2.2.2.1. Propuesta de la evaluación del desempeño docente en la Carrera Pública Magisterial - CPM

La propuesta de Carrera Pública Magisterial (CPM), nos habla de una evaluación del desempeño laboral (art. 35º), como parte del Capítulo VI Ascensos en la Carrera. En la propuesta, explícitamente se establece relación entre desempeños y trato remunerativo y de condiciones de trabajo. La formación magisterial inicial no aparece por ningún lado y la formación magisterial continua se le asume solamente como parte de la evaluación del desempeño laboral (art. 35º, inciso b.i).

En el capítulo VIII sobre “Programa de Capacitación Permanente” no hay una relación explícita con los “desempeños laborales”. Mayor precisión se da en el nexo entre la evaluación de desempeños laborales (para ascensos) y la posibilidad de término de la relación laboral (art. 69º), en los casos de “no presentarse a la evaluación de desempeño laboral en dos oportunidades consecutivas” (inciso c) o “no haber aprobado la evaluación de desempeño laboral en tres oportunidades consecutivas en el mismo Nivel Magisterial” (inciso d).

En el art. 5º de la CPM se señala que una de las finalidades de la CPM es el “promover el mejoramiento sostenido de la calidad e idoneidad del profesor para garantizar el logro de los aprendizajes de los alumnos”. Esta aceptable finalidad, al operativizarse en políticas sobre “evaluación de desempeños docentes” ya no se centra en promover calidad e idoneidad de los docentes, sino se reduce a un necesario sistema de control.

En la práctica, al reducirse la finalidad de CPM a un simple mecanismo de posibles ascensos o de depuración de docentes incompetentes, se desvirtúa su finalidad sustantiva de contribuir al mejoramiento de la calidad de los docentes en servicio y al mejoramiento de la misma educación.

Aún más, la evaluación de desempeños operativamente tiene un impacto muy relativo en los ascensos. En la CPM, se señala que la evaluación se haría cada 4 años, como en Chile y que los ascensos no son para todos, sino que existe un techo: “según las vacantes disponibles”. Pero, los chilenos tienen dos diferencias importantes respecto al Perú:

El total de maestros por evaluarse no pasan de 75 mil y en el Perú. Es interesante anotar que la CPM se cuida de diferenciar la “evaluación de desempeños” (para ascensos), de la evaluación del postulante con fines de ingreso a la CPM (art. 10º). Aún más, hace la diferencia también respecto a los procesos evaluativos previstos durante el período de prueba, denominado de

inserción. En realidad y strictu sensu, estos procesos evaluativos son también evaluación de desempeños pero que se dan en el primer año “de inserción”. El carácter del proceso evaluativo aquí es hacer una nueva selección de los maestros, después de un año de práctica docente. A nuestro modo de entender, el abordaje de la problemática docente de manera segmentada tiene sus riesgos. Permite por ejemplo que los desempeños docentes se presenten sin un nexo absolutamente necesario a los procesos de formación magisterial (inicial y continua). No se explicita el aprovechamiento de los resultados de esta evaluación con un sistema de formación continua y de retroinformación al sistema de formación magisterial inicial. Importa recuperar las políticas de evaluación de desempeños docentes en un marco más amplio que el de CPM, donde se incluya también la formación magisterial. Pero de igual manera un conjunto coherente de políticas magisteriales deberían ser parte de un marco más amplio, para que de veras tengan impacto en la calidad educativa. Si esto es así, el debate y puesta en marcha de un Proyecto Educativo Nacional es un excelente marco para esta transformación.

2.2.2.2. El desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje

Esta discusión nos coloca en la necesidad de redefinir las áreas del desempeño docente. En este sentido, la OREALC-UNESCO propone apoyar el desarrollo de una comprensión ampliada de la profesión docente, entendiendo los múltiples factores que inciden en la calidad del desempeño de los maestros.

Al respecto, Progré (2006) sostiene que la práctica docente es una práctica social compleja. Si bien es definida a partir del micro espacio en el que se articulan docente-alumno-conocimiento, desencadenando modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos determina el valor y el lugar de cada uno de los otros, el micro espacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios que condicionan y normativizan sus operaciones: la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad. El problema de la práctica docente y de la profesión docente no puede resolverse solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje

implica la construcción de un modelo que dé cuenta de estas relaciones intersubjetivas y debe analizarse desde las teorías epistemológicas que subyacen a la concepción de conocimiento.

La enseñante es una primera dimensión de la práctica. Esta dimensión hace referencia a la tarea sustantiva de la docencia, a la tarea específica a partir de la cual se delinea la identidad de un docente. Entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar. Requiere que el docente conozca las estructuras conceptuales del campo organizado del saber o disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa disciplina. Requiere también conocimiento acerca del sujeto del aprendizaje, es decir, de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender. Este conocimiento y el dominio de la disciplina y sus métodos de elaboración conceptual permiten tomar decisiones fundamentadas acerca de qué y cómo enseñar.

La dimensión laboral de la práctica está sometida a controles pautados normativamente. La docencia en tanto práctica laboral está sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas y materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.). Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica.

La docencia como práctica socializadora constituye una dimensión que se orienta hacia la socialización secundaria de niños y jóvenes y adultos, a quienes acompaña en el proceso de aprendizaje. Es una acción de socialización a través del conocimiento. Este aspecto del desempeño, que es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, entre el docente y la familia, recibe mensajes sociales de aprobación o desaprobación, pero está escasamente controlada desde el punto de vista normativo. Requiere que el

docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y el alumno en sus distintos momentos evolutivos.

La docencia como práctica institucional y comunitaria está modelada por mandatos culturales explícitos e implícitos, contenidos en la denominada cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela, por otra parte. Es una dimensión de la práctica docente que se adquiere, tradicionalmente, a partir de la propia experiencia de inserción institucional y comunitaria. La complejidad de esta práctica social, así como la multidimensionalidad de la profesión, requieren entender sistémicamente que toda decisión que se tome, ya sea de condiciones de trabajo, organización escolar, política curricular etc. opera en la profesión como un todo.

2.2.2.3. La Mesa Interinstitucional de Desempeño Docente

El mes de julio (2009) , el Consejo Nacional de Educación y Foro Educativo determinan los compromisos de colaboración interinstitucional para elaborar y concertar una propuesta de criterios de buena docencia como punto inicial para proponer lineamientos de políticas de formación docente inicial y en servicio y de evaluación docente. Nos interesó que en este esfuerzo logremos también enriquecer el tejido humano y social docente con la finalidad de revalorar la docencia peruana y fortalecer su identidad.

Alentaron esta naciente iniciativa en Lima, los procesos de elaboración de marcos para la buena enseñanza o criterios de desempeño profesional en diversos países, como Chile, Colombia, Cuba, Francia, Canadá, Inglaterra y otros, que lograron constituirse en referencia fundamental de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente y del desarrollo profesional de los maestros y maestras.

Tanto Foro Educativo como el CNE estaban convencidas que este

proceso era de largo aliento, como lo demuestran las experiencias en otros países de la región, y que sólo se podía lograr con el concurso de los gremios docentes, las instituciones de formación (universidades e institutos pedagógicos), la academia que investiga y aporta a la docencia y el aprendizaje, las organizaciones no gubernamentales que trabajan proyectos educativos, la cooperación internacional y algunas instituciones del estado involucradas en la calidad educativa. Nos interesó además que estas instituciones apuesten por procesos participativos, de concertación y descentralizados.

La valiosa experiencia de la región de Arequipa en elaborar criterios e indicadores regionales de desempeño docente consolidó nuestras convicciones: los y las docentes de aula son los principales autores y transformadores de los cambios educativos. Con ellos y ellas se construyen estos criterios, marcos y lineamientos de políticas. Esta iniciativa también tuvo actores claves como el Colegio de Profesores, el SUTEP, la Gerencia de Educación a través del COPARE y promovida por CECYCAP.

Ya existe un año y medio de trabajo intenso como mesa interinstitucional de buen desempeño docente y estamos ahora realizando los diálogos regionales. Como Foro Educativo se ha producido algunos aprendizajes valiosos:

- Aprendimos que cada una de estas experiencias de construcción de marcos o criterios e indicadores de buena docencia supone invertir tiempo y mantener un esfuerzo sostenido no menor de 4 años y que hay que dar la talla en esto.
- Aprendimos también que llegar a consensos básicos y concertados, no es sencillo; que supone en primer lugar presencia, un querer estar y hacer con otros/as.
- Aprendimos a valorar el paso a paso, el esfuerzo personal y el compromiso institucional.
- Aprendimos a disentir y a tender puentes, desde el respeto, la confianza, la argumentación y la evidencia.

- Aprendimos que la lectura crítica, el debate, el trabajo en comisiones y subcomisiones da sentido y forma al esfuerzo común.
- Aprendimos que la mirada a las buenas prácticas de tantos y tantas docentes nos vitaliza y da esperanza.
- Aprendimos y seguimos aprendiendo a trabajar juntos y a convocar a los y las demás, aquí y allá. El presente resumen lo realiza Rita Carrillo Montenegro, del equipo técnico de Foro Educativo, miembro de la mesa interinstitucional de buen desempeño docente.

2.2.3. Desarrollo de la propuesta de Educación Inclusiva para un buen Desempeño Docente

A partir de la aplicación de la encuesta y la ficha de desempeño docente a las maestras de aulas inclusivas, se desarrolla un plan de capacitación en el que se considera, contenidos teóricos y prácticos o vivenciales de la educación inclusiva, con la finalidad de mejorar el desempeño docente de las maestras de la muestra, siguiendo las fases del siguiente esquema:

Cuadro N° 02

Proceso de capacitación en la Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración propia con apoyo de la guía de Educación Inclusiva, de la Dirección de Educación Básica Especial. DIGEBE (2000)

a) Plan de capacitación docente

El plan anual de capacitación es elaborado con el equipo multidisciplinar o sea con los integrantes del equipo SAANEE, del Centro de Educación Básica Especial, considerando diversas estrategias en cada fase, es así como se detalla en la siguiente descripción:

1. La fase de sensibilización; está orientado a informar y dar a conocer a los estudiantes, docentes y directores, padres y madres de familia y comunidad en general, contenidos y/o temas sobre la Educación Inclusiva, la normatividad, características de los estudiantes con diferentes necesidades educativas especiales, sobre cómo construir escuelas inclusivas, etc. con estrategias que permitan llegar a cada una de estas personas en los espacios en el que se encuentran, como con paneles fórum, marchas de sensibilización, video conferencias, video de desarrollo personal, talleres en grupos pequeños, escuelas de padres o reuniones a nivel de instituciones educativas.

2. La fase de capacitación; es el espacio en el que se aplicaran metodologías de acción-reflexión-acción, con sus pasos: problematización, documentación, acuerdos, seguimiento, asesoramiento y orientación, porque los temas que son tratados van directamente a la eficacia de lograr el proceso de enseñanza-aprendizajes pertinente para el grupo diverso que el docente de aula está atendiendo, y en estos espacios es bueno también involucrar a los padres de familia del estudiante con necesidad educativa especial asociada a la discapacidad, porque será el directo responsable de apoyar en la educación de su hijo/a.

Los contenidos a tratar en las capacitaciones son:

- Los documentos de gestión con enfoque inclusivo
- El clima afectivo en el aula
- El sistema braille y el abaco.
- Áreas compensatorias, como HVD, orientación y movilidad, y habilidades sociales.

- La programación y ejecución curricular: Diversificación y adaptación curricular, (cartel diversificado), unidades didácticas con enfoque inclusivo, estrategias y técnicas de trabajo en grupo (colaborativo), recursos y medios adaptados y la evaluación.
- Metodologías de enseñanza- aprendizaje, para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, especificando estrategias metodológicas para estudiantes con problemas visuales, deficiencia intelectual o con problemas motórica, Etc.
- Adaptaciones curriculares individuales con ayuda de la evaluación psicopedagógica.
- Las NTIC para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual, auditiva y motórica.

Las estrategias que se aplicaron, videos, exposiciones con diapositivas, talleres vivenciales de teoría y práctica, talleres de producción de materiales, sesiones de relajación, aplicación de test psicológicos, intervención psicológica, escuelas para la familia, círculos de interaprendizaje para el diseño de las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje., visionado de videos, pasantías en los CEBE, investigación acción, elaboración de separatas de información, etc.

3. La fase de implementación de recursos; se debe realizar las orientaciones pertinentes para las adaptaciones de acceso en el aula y en la institución educativa.

En esta fase la maestra debe tener información básica sobre los requerimientos que tiene los estudiantes con las diferentes necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, como se detalla en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 03

Características de estudiantes con discapacidad

Una persona con discapacidad puede requerir:		
A nivel visual	A nivel intelectual	A nivel motor
<p><u>Del uso de materiales adaptados:</u> por ejemplo – área de Geografía, mapas confeccionados en alto relieve o con diferencias de texturas.</p> <p><u>Del uso de materiales específicos:</u> Desde anteojos, bastón o perro guía hasta computadoras con sintetizadores de voz o una calculadora común o parlante, hasta programas de software de revisión impresora braille, auriculares con micrófono etc.</p>	<p><u>Del uso de materiales adaptados:</u> Usar en lo posible materiales concretos, para todas las áreas.</p> <p><u>Del uso de materiales específicos:</u> Cuentos con gráficos y menos textos, juguetes, figuras, laminas, música, canciones, mirar videos, silabarios, realizar diálogos con ayuda de títeres. Priorizar las actividades de la vida diaria, loterías, material concreto. Visitas.</p>	<p><u>Del uso de materiales adaptados:</u> por ejemplo escuadras - compás - para geometría.</p> <p><u>Del uso de materiales específicos:</u> Desde una andadera o silla de ruedas, hasta bastones o muletas; computadoras con programas y teclados especiales (para uso con una mano, un puntero de cabeza o boca); dispositivos para el baño; elevadores y plataformas; mobiliario especialmente diseñado para su uso, tales como pupitres, mesas o sillas especiales, etc. Ascensores para subir a pisos superiores.</p>

Fuente: Manual de de adaptaciones curriculares. DIGEBE

4. La fase de monitoreo y evaluación; se ejecuta durante todo el año escolar, estuvo a cargo de todo los integrantes del equipo SAANEE, quienes monitorean el trabajo pedagógico de la docente de aula, después de haber ejecutado la capacitación docente y siempre realizan la asistencia técnica de acuerdo a la necesidad y dificultad que pueda presenta la maestra durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos espacios de monitoreo y acompañamiento también se aprovecha para ir sensibilizando a los estudiantes del aula, y demostrar que el estudiante

con necesidad educativa especial asociada a cualquier discapacidad, es capaz de realizar las mismas actividades que sus compañeros.

La evaluación se realiza al final del trabajo pedagógico que ejecutó la maestra en el aula, el que permite ver las potencialidades o dificultades que aun tiene para atender la diversidad en un salón de clase.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

a) Educación Inclusiva

Es un modelo pedagógico que responde a un conjunto de valores, principios y prácticas orientadas al logro de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos en función de la diversidad de sus necesidades y condiciones de aprendizaje. Comité de los derechos del niño.

Es una nueva forma de pensar, de entender el significado y propósito de la educación a partir de las diferencias. Implica que todos los niños(as) tienen derecho a educarse juntos, en un marco de equidad y calidad. Booth, 2004.

b) La diversidad

Es una característica de la conducta y condición humana que se evidencia en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar, circunstancia que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones, se presente en el ámbito educativo y tiene su origen en factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como de las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motrices.

c) Enfoque inclusivo

Se caracteriza por asumir el modelo social para atender, explicar y abordar las dificultades presentadas no sólo por quienes presentan discapacidad sino por cualquier estudiante, frente al aprendizaje y la participación. Esto quiere decir que, las razones de estas dificultades se desplazan más allá del propio estudiante, a su contexto escolar y social.

d) Necesidades educativas especiales

Son las dificultades que presente cualquier estudiante por la causa que fuere, para acceder a los aprendizajes que se determina en el currículo que le corresponde para su edad, y requiere para transformar esas dificultades, realizar adecuaciones, adaptaciones en varias áreas de currículo y debe recibir las ayudas y apoyos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo mas normalizado posible.

e) Desempeño

El desempeño es toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta, de lo que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución. "Lo que define el desempeño es la evaluación del desempeño del individuo y que para maximizar la motivación, la gente necesita percibir que el esfuerzo que ejerce, conduce a una evaluación favorable del desempeño y que ésta guiará a las recompensas que valorara".

f) Desempeño docente

Es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad,

responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad´.

g) Discapacidad Visual

Personas que presentan dificultades o problemas, ya sea en la estructura o funcionamiento de los órganos visuales cualquiera sea la naturaleza.

h) Discapacidad Mental

Aquellas personas con deficiencia intelectual de orden cognitivo, es decir, tienen dificultades para la adquisición de conocimientos (Síndrome de Down, autismo, retardo mental).

i) Problemas motoricos

Aquellas con movilidad restringida, sea por atrofia de sus miembros superiores, inferiores o ambos.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Todo trabajo de investigación tiene como finalidad, obtener información relevante sobre el comportamiento de las variables estudiadas, después de haberse aplicado los instrumentos de medición correspondiente.

Para la contrastación de la hipótesis general y específicas, se aplicó el programa de capacitación docente (Anexo N° 05) a las 11 docentes inclusivas, mas las 50 profesoras y directivos de las 5 instituciones educativas inclusivas del distrito de San Jerónimo, durante el año escolar 2010 y parte del 2011, el que nos permitió sistematizar la experiencia, en base a la aplicación del cuestionario y la ficha de supervisión y monitoreo, quienes asumieron el compromiso de participar de todo este proceso de fortalecimiento de capacidades, para hacer más eficiente su desempeño docente en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual, intelectual y motriz, ya que la propuesta se sustentó en las propuestas teóricas y prácticas de la UNESCO, el diseño curricular nacional, y

las propuestas de educación inclusiva de la dirección general de educación básica especial del Ministerio de Educación.

En el presente trabajo de investigación se describe y analiza las variables de estudio, relacionadas con la educación inclusiva y el desempeño docente de las docentes de educación primaria de la instituciones educativas de gestión estatal del distrito de San Jerónimo, de los cuales se han obtenido los siguientes resultados.

a) Descripción de la muestra:

La muestra estuvo constituida por el total de docentes de educación primaria de las 5 instituciones educativas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual, motriz y deficiencia intelectual.

CUADRO Nº 05

	INTITUCIONES EDUCATIVAS	TOTAL DE MAESTROS	TOTAL DE MAESTROS INCLUSIVOS	GRADOS	NEE
1	Alejandro Velasco Astete	12	3	2º 3º 5º	Baja Visión Baja Visión
2	Fe y Alegría nº 20	12	2	2º 4º	Ceguera Baja Visión
3	San Luis Gonzaga	12	2	3º 4º	Ceguera Problemas motoricos
4	Santa Bernardita	6	2	2º 3º	Deficiencia intelectual Baja Visión
4	Pillao Matao	8	2	3º 5º	Baja visión Deficiencia intelectual
	TOTAL	50	11	11	4 NEE

Fuente: CAP de las Instituciones Educativas de la muestra.

b) Presentación e interpretación de los resultados:

1. Variable independiente: Educación inclusiva

Para determinar la variable independiente con sus dimensiones se aplicó el cuestionario con el baremo de si, no, un poco.

2. Variable dependiente: Desempeño docente

Para identificar el nivel de desempeño docente de las maestras se aplicó la Ficha de Supervisión y Monitoreo para docentes inclusivos, diseñado y aplicado por la dirección general de educación básica especial (DIGEBE) del Ministerio de Educación-MED, el cual se validó con la aplicación al inicio y al finalizar el año escolar 2010, y el que se presenta con sus respectivos resultados a ejecutar la contrastación de las hipótesis.

Con el resultado del cuestionario y el resultados de la ficha de supervisión y monitoreo se hace la contratación de ambas variables.

c) Contrastación de hipótesis

Hipótesis General

La educación inclusiva influiría significativamente en el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.

Hipótesis Secundarias

H1. La aplicación del programa de capacitación docente con enfoque inclusivo, influiría significativamente en el desempeño docentes de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011,

H2. El desempeño docente influiría con la aplicación del programa de capacitación docente con enfoque inclusivo, de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 201

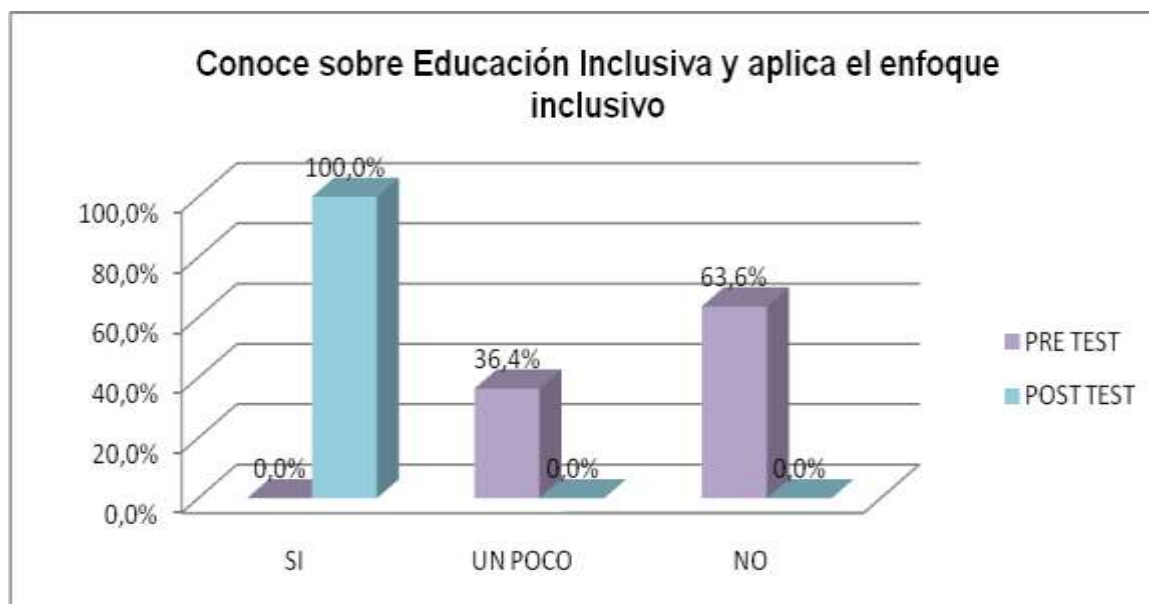
3.1. ANÁLISIS DE TABLAS Y GRÁFICOS:

a) Variable Independiente: Educación Inclusiva

TABLA Nº 01

Conoce sobre Educación Inclusiva y aplica el enfoque inclusivo	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	11	100%
UN POCO	4	36,4%	0	0%
NO	7	63,6%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 01



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE, y validado para el trabajo de investigación.

En el pre test los docentes responden sobre si conocen de Educación Inclusiva y aplican el enfoque inclusivo **un poco** el 36,4 % y **no** el 63,6%.

En el post test responde **si** el 100% de docentes inclusivas porque ya conocen y aplican un enfoque inclusivo, por la razón que durante las capacitaciones docentes analizaron, interpretaron, e internalizaron todo lo referente a la educación inclusiva y el enfoque inclusivo.

TABLA Nº 02

Esta informada sobre la legislación de la educación Inclusiva en el Perú y a nivel Internacional	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	11	100%
UN POCO	2	18,2%	0	0%
NO	9	81,8%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 02



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE, y validado para el trabajo de investigación.

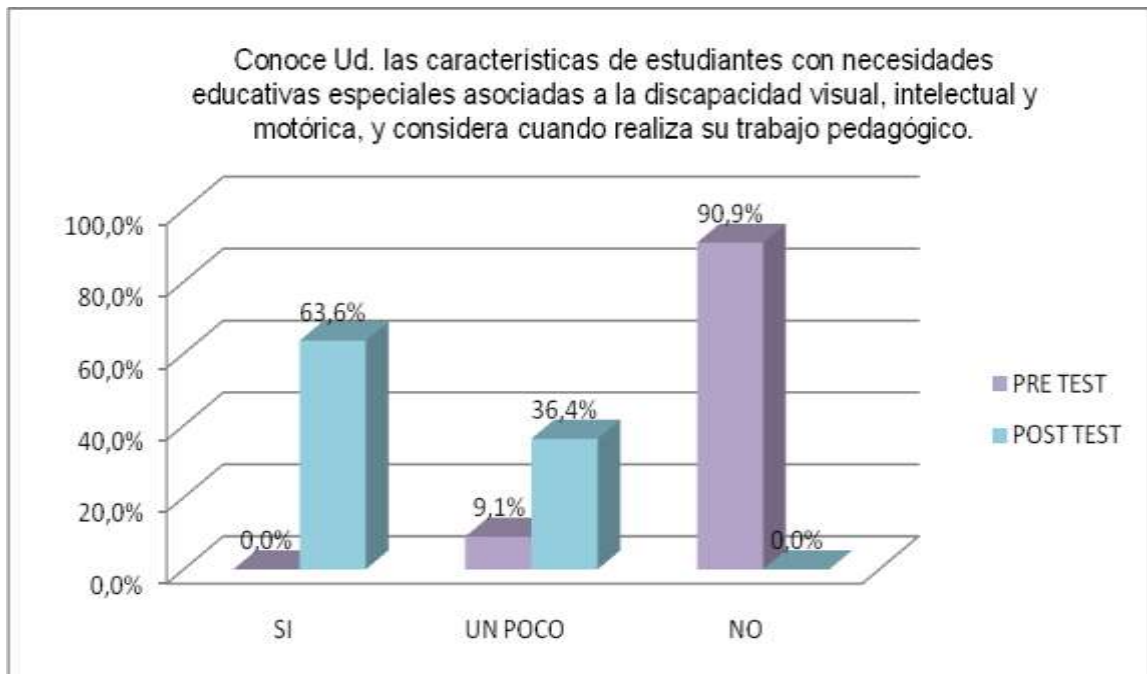
En el pre test el 18.2 % responde al ítem de **un poco**, y el 81.8 % responde al ítem **no**, en lo referente a legislación de educación inclusiva.

En el post test el 18,2% responde **un poco** sobre si conocen o no la legislación de educación inclusiva, y el 81,8% afirma que **si** ya tiene información y conocimiento sobre la legislación educativa.

TABLA Nº 03

Conoce Ud. las características de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual, intelectual y motórica, y considera cuando realiza su trabajo pedagógico.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	7	64%
UN POCO	1	9,1%	4	36%
NO	10	90,9%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 03



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE, y validado para el trabajo de investigación.

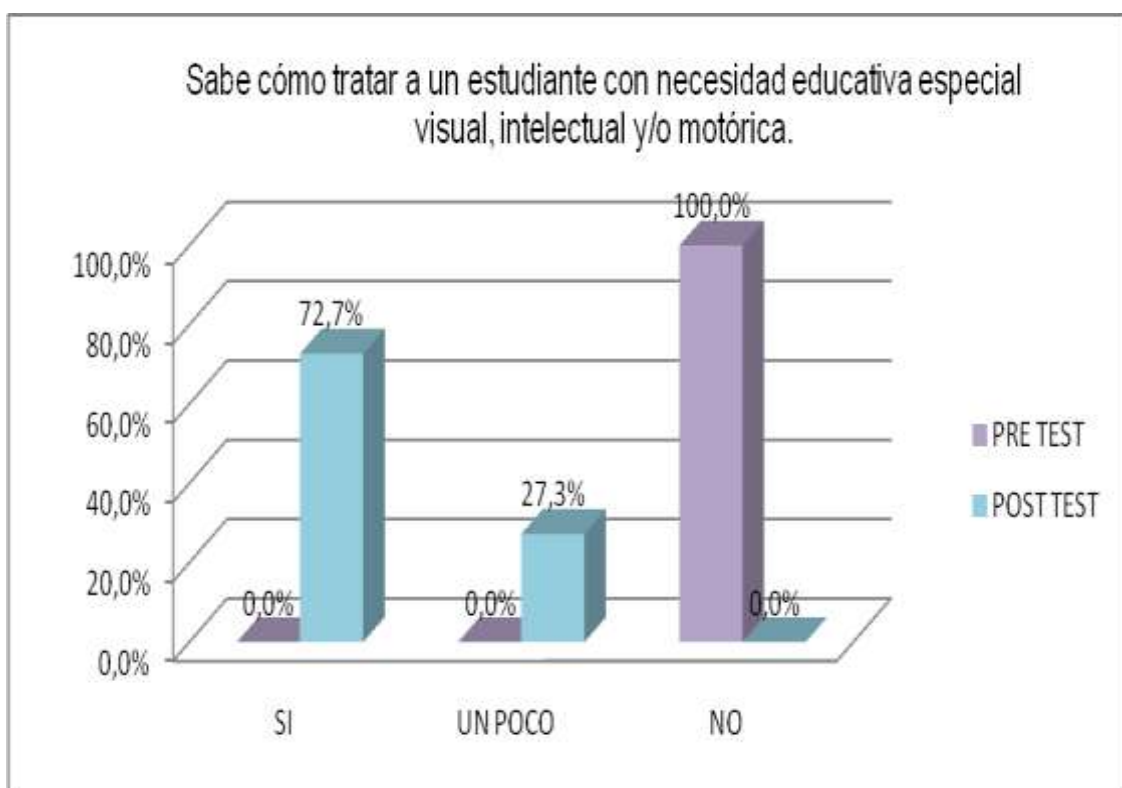
En el pre test de la muestra el 9,1% determina conocer **un poco** sobre las características de estudiantes con necesidades educativas especiales y el 90,9% **no** conocen sobre estas características.

En el post test cambia los resultados obteniendo el 63,6% responde al **sí**, que ya conocen características de estudiantes con necesidades educativas especiales y el 36,4% determinan que conocen **un poco**.

TABLA Nº 04

Sabe cómo tratar a un estudiante con necesidad educativa especial visual, intelectual y/o motórica.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	8	73%
UN POCO	0	0,0%	3	27%
NO	11	100,0%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 04



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE, y validado para el trabajo de investigación.

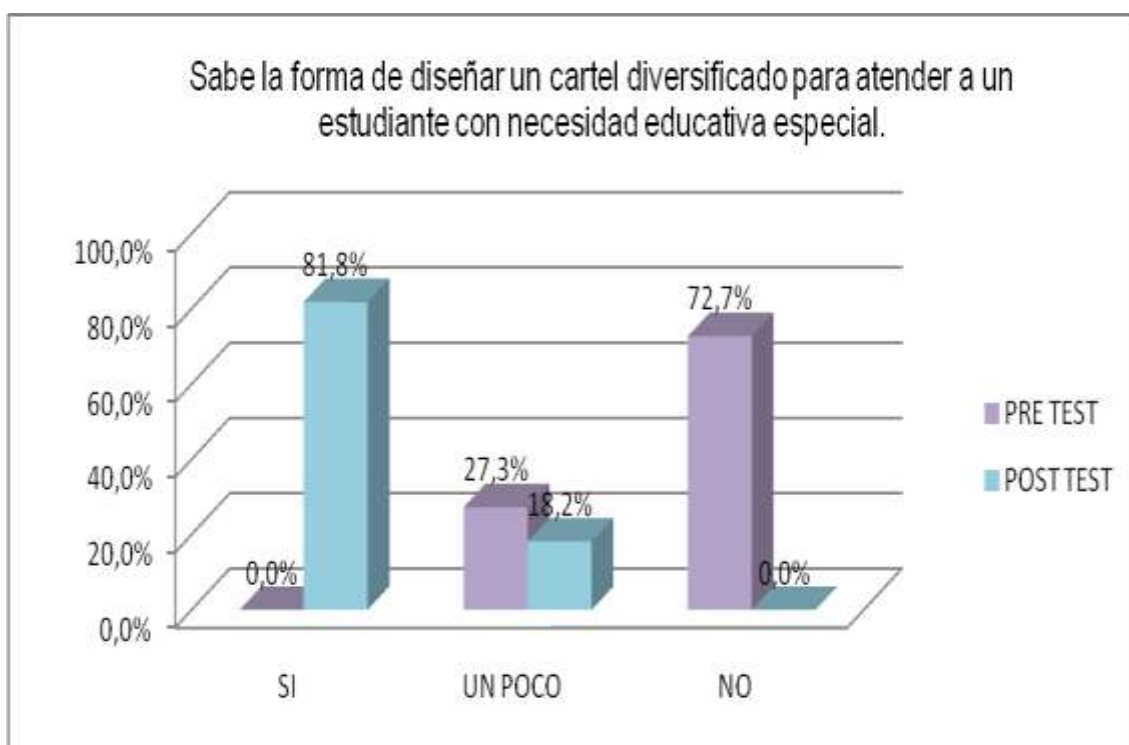
En el pre test el 100% de docentes determina que **no** saben cómo tratar a estos estudiantes en el salón de clase.

En el pos test el 72,7% determinan que **si**, saben cómo trabajar y tratar a estudiantes con discapacidad, en el salón de clase, y el 27,3% aun dicen que **un poco**.

TABLA Nº 05

Sabe la forma de diseñar un cartel diversificado para atender a un estudiante con necesidad educativa especial.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	9	82%
UN POCO	3	27,3%	2	18%
NO	8	72,7%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 05



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE, y validado para el trabajo de investigación.

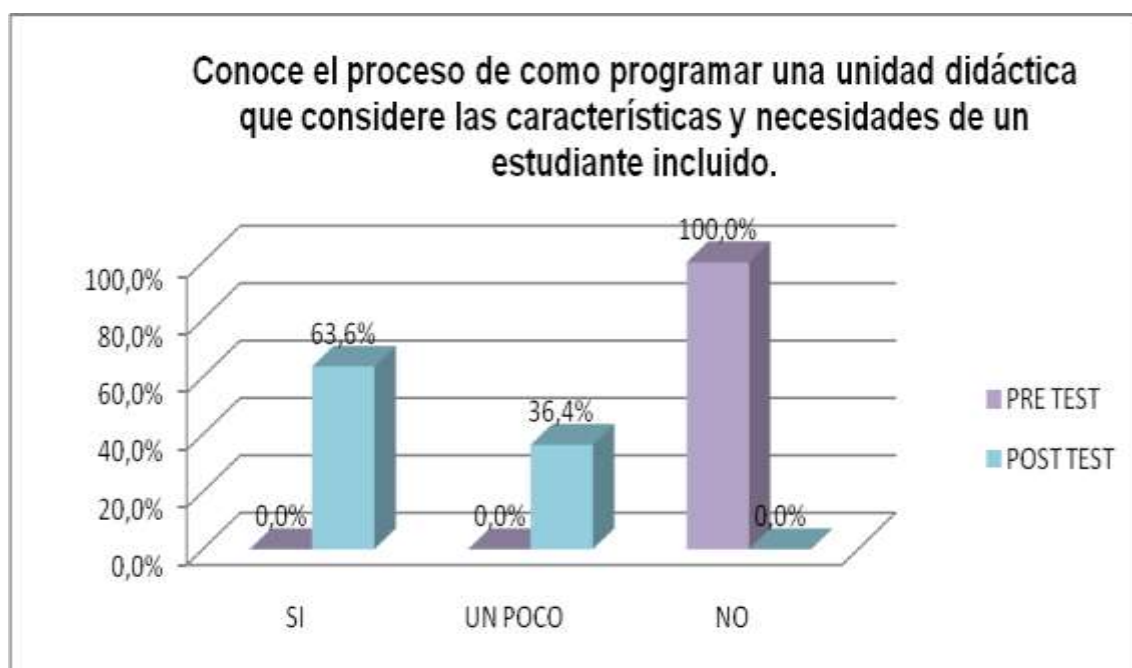
En el pre test el 27,3% de docentes afirman que **si** sabían diseñar un cartel diversificado, y el 72,7% determina que **no** sabían diseñar carteles diversificados para atender estudiantes con NEE.

En el post test afirman que el 81,8% de docentes determinan que **SI**, ya pueden diseñar carteles diversificados, y el 18,2% aun determinan **un poco** sobre la diversificación.

TABLA Nº 06

Conoce el proceso de como programar una unidad didáctica que considere las características y necesidades de un estudiante incluido.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	7	64%
UN POCO	0	0,0%	4	36%
NO	11	100,0%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 06



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE, y validado para el trabajo de investigación.

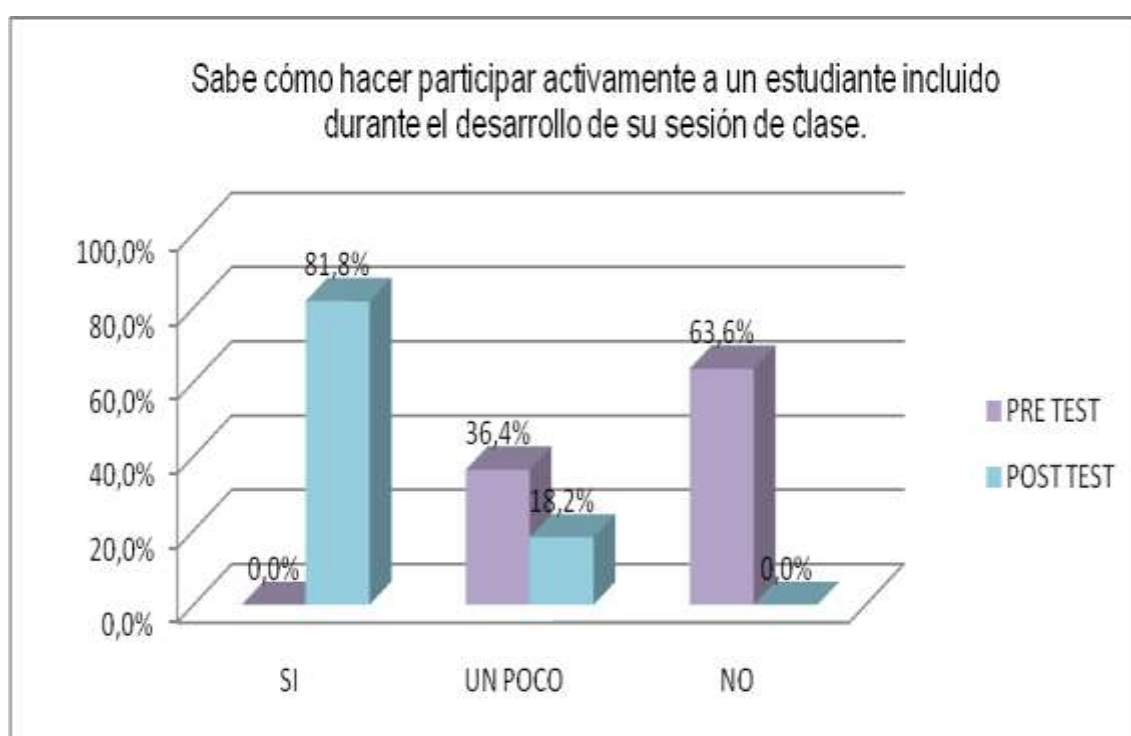
En el pre test el 100,0% determina que **no** conoce el proceso de una programación de unidades didácticas que considere características y necesidades de un estudiante incluido.

En el post test el 63,6% afirma que **si** ya tiene conocimiento y estrategias sobre como programar una unidad didáctica para la diversidad, el 36,4% determina que **un poco**, aún tiene dificultades por la exigencia y el tiempo que debe de aportar para el trabajo de programación.

TABLA Nº 07

Sabe cómo hacer participar activamente a un estudiante incluido durante el desarrollo de su sesión de clase.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	9	82%
UN POCO	4	36,4%	2	18%
NO	7	63,6%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 07



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE y validado para el trabajo de investigación.

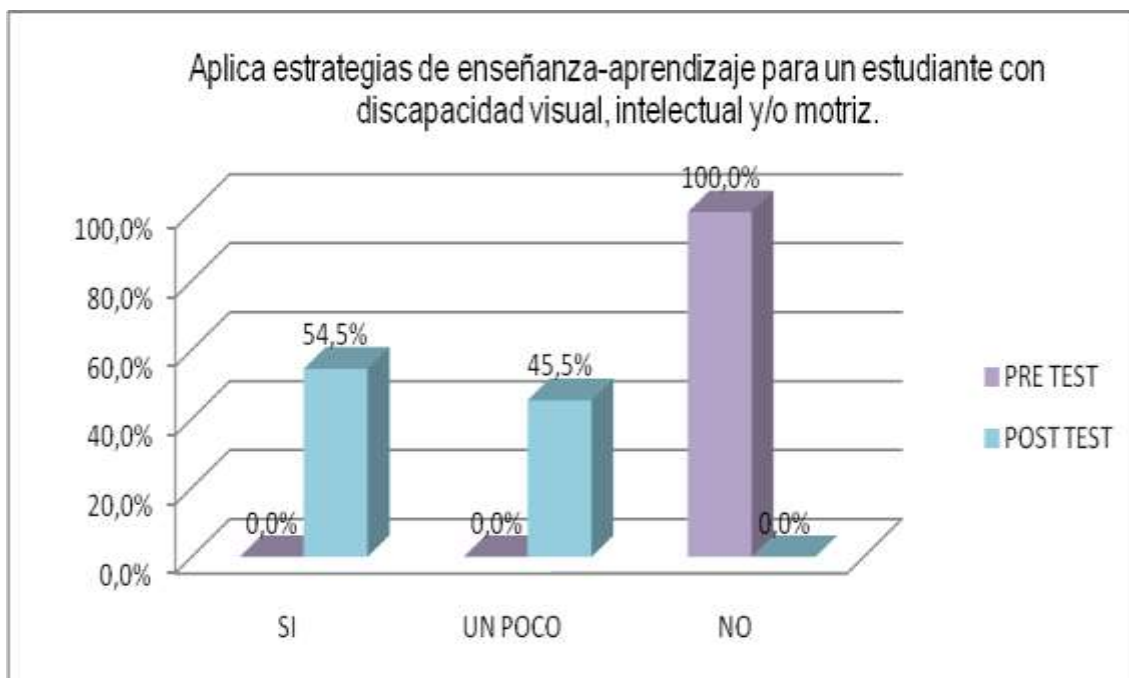
En el pre test el 36,4% afirma que **un poco**, saben cómo hacer participar a un estudiante incluido, el 63,6% determina que **no**, saben cómo permitir la participación activa de estudiantes incluidos.

En el post test el 81,8% de la muestra responde al ítem **si**, de que saben cómo hacer participar a estudiantes incluidos en el salón de clase, el 18,2% dicen **un poco**, porque aun hay dificultades para este proceso.

TABLA Nº 08

Aplica estrategias de enseñanza-aprendizaje para un estudiante con discapacidad visual, intelectual y/o motriz.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	6	55%
UN POCO	0	0,0%	5	45%
NO	11	100,0%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 08



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE y validado para el trabajo de investigación.

En el pre test el 100% determina que **no** aplica estrategias de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual, intelectual y motriz.

En el post test el 54,5% afirma que **si** ya aplica estrategias de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la discapacidad, el 45,5% dicen **un poco**, aun demuestran dificultades en la atención educativa de estudiantes con NEE.

TABLA Nº 09

Sabe Ud. cómo realizar y aplicar la adaptación del material o recurso que va utilizar con el estudiante incluido, considerando su discapacidad.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	7	64%
UN POCO	0	0,0%	4	36%
NO	11	100,0%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 09



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE y validado para el trabajo de investigación.

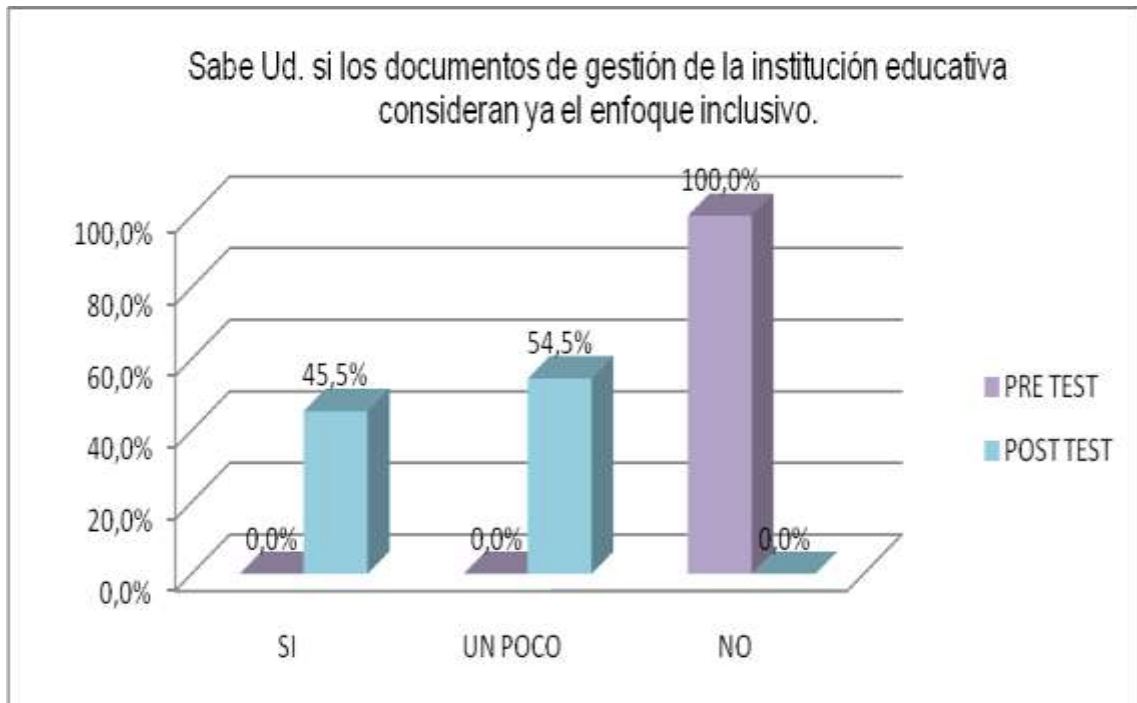
En el pre test el 100,0% determinan que **no** saben cómo realizar adaptaciones del material o recurso que deben utilizar para estudiantes incluidos.

En el post test el 63,6% afirman que **si**, saben adaptar el material o recurso que va utilizar un estudiante incluido, el 36,4% determinas que **un poco**, porque aun tiene dudas y dificultades para realizar las adaptaciones de un recurso o medio educativo.

TABLA Nº 10

Sabe Ud. si los documentos de gestión de la institución educativa consideran ya el enfoque inclusivo.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	5	45%
UN POCO	0	0,0%	6	55%
NO	11	100,0%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 10



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE y validado para el trabajo de investigación.

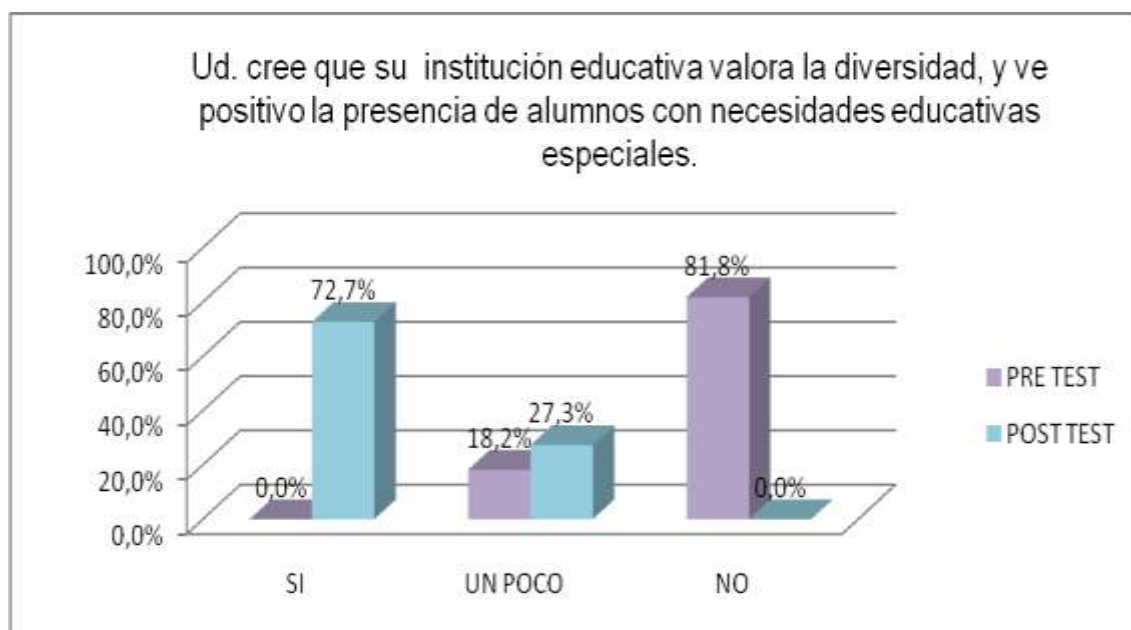
En el pre test el 100% de la muestra responde al ítem **no**, que los documentos de gestión no consideran el enfoque inclusivo.

En el post test el 45% responde que **si**, ya los documentos de gestión consideran el enfoque inclusivo, el 54.5% dice **un poco**, porque necesitan conocer más los directivos de la I.E. sobre esta propuesta pedagógica de educación inclusiva.

TABLA Nº 11

Ud. cree que su institución educativa valora la diversidad, y ve positivo la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	8	73%
UN POCO	2	18,2%	3	27%
NO	9	81,8%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 11



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE y validado para el trabajo de investigación.

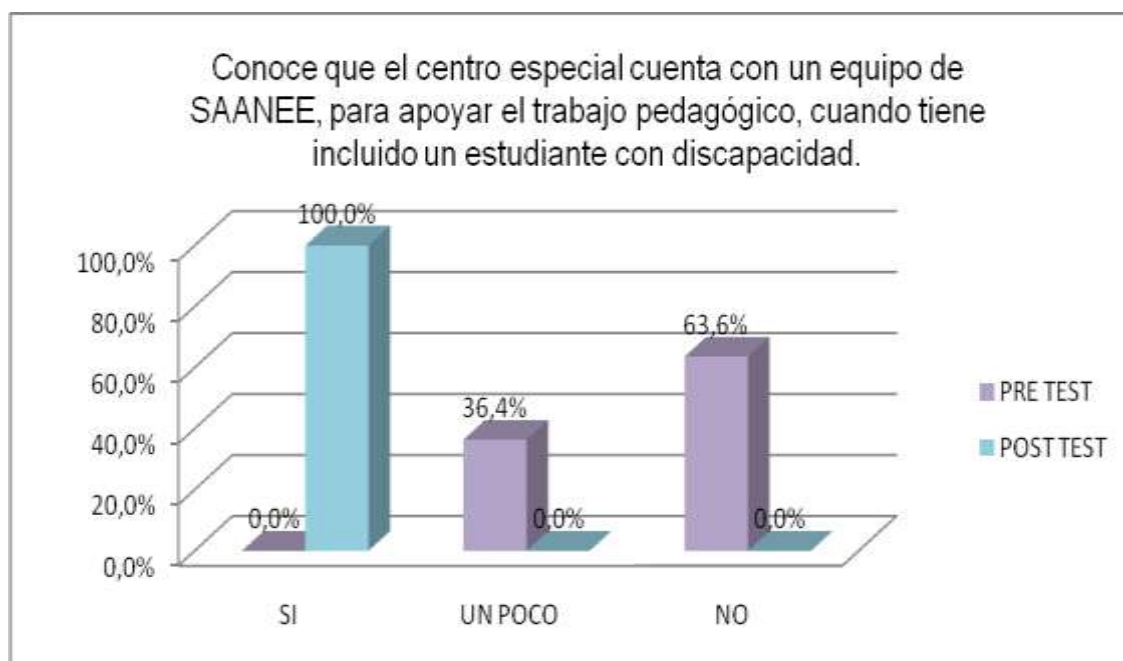
En el pre test el 81,8% nos demuestra que en la institución educativa **no** ven de manera positiva la presencia de estudiantes incluidos, el 18,2 % opina lo contrario y determina que **si**, la presencia de estos estudiantes con NEE es positivo, y el 0,0% no opinan.

En el post test se invierte los puntos de vista, demostrando que el 72,7% dicen que **si**, valoran la diversidad y ven positivo la inclusión de estudiantes con NEE, el 27,3% **un poco**, demuestran dudas aun porque no ven las potencialidades de un estudiante con discapacidad.

TABLA Nº 12

Conoce que el centro especial cuenta con un equipo de SAANEE, para apoyar el trabajo pedagógico, cuando tiene incluido un estudiante con discapacidad.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	11	100%
UN POCO	4	36,4%	0	0%
NO	7	63,6%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 12



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE y validado para el trabajo de investigación.

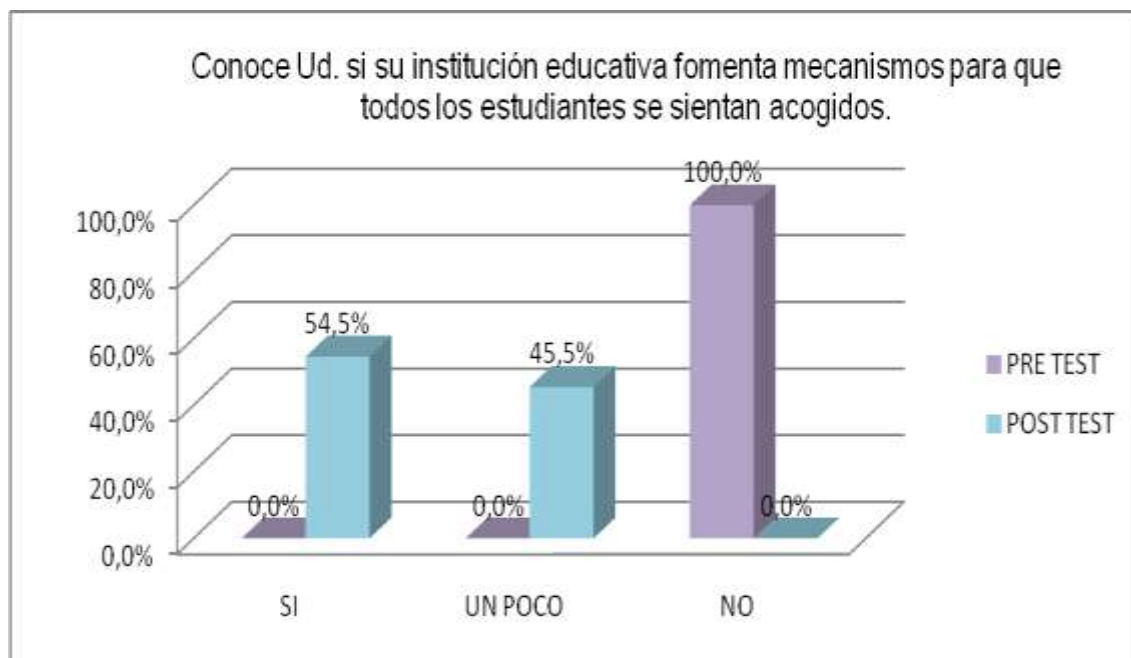
En el pre test nos muestra que el 36,4% conoce **un poco** sobre la existencias del equipo de servicio de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales y el 63,6% **no** conocen nada sobre el SAANEE.

El post test determina que el 100% de docentes tiene conocimiento y sobre las funciones que cumple el SAANEE, cuando tienen estudiantes incluidos en el salón de clase y ven de manera positiva la intervención pedagógica que realizan a los estudiantes de todo el grupo y también al docente de aula.

TABLA Nº 13

Conoce Ud. si su institución educativa fomenta mecanismos para que todos los estudiantes se sientan acogidos.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	6	55%
UN POCO	0	0,0%	5	45%
NO	11	100,0%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 13



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE y validado para el trabajo de investigación.

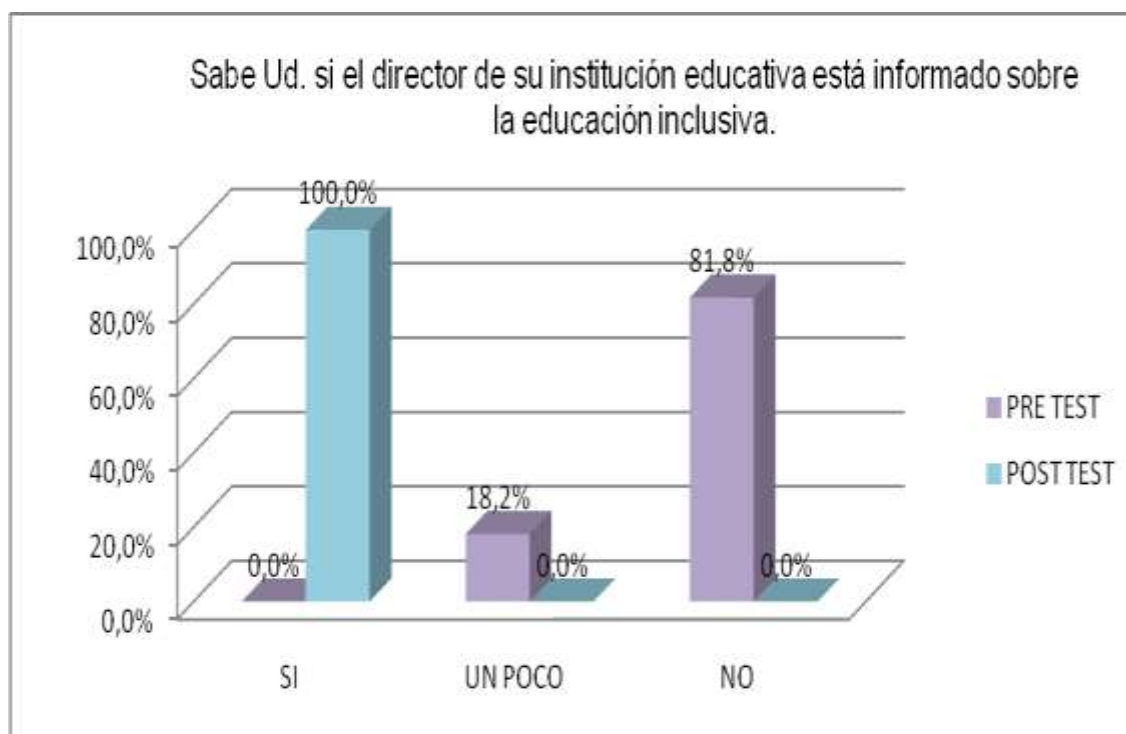
En el pre test el 100% de encuestados, responde que dentro de la institución educativa **no** cuentan con mecanismos para que todos los estudiantes se sientan acogidos.

En el post test el 54,5% responde al **sí**, que en su I.E. fomentan mecanismos de acogida a todos los estudiantes de la I.E., y el 45,5% dicen **un poco** sobre la acogida a los estudiantes en su I.E., porque falta involucrar a los directivos y los padres/madres de familia.

TABLA Nº 14

Sabe Ud. si el director de su institución educativa está informado sobre la educación inclusiva.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	11	100%
UN POCO	2	18,2%	0	0%
NO	9	81,8%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 14



Fuente: Encuesta para docente inclusivos diseñado por el equipo SAANEE y validado para el trabajo de investigación.

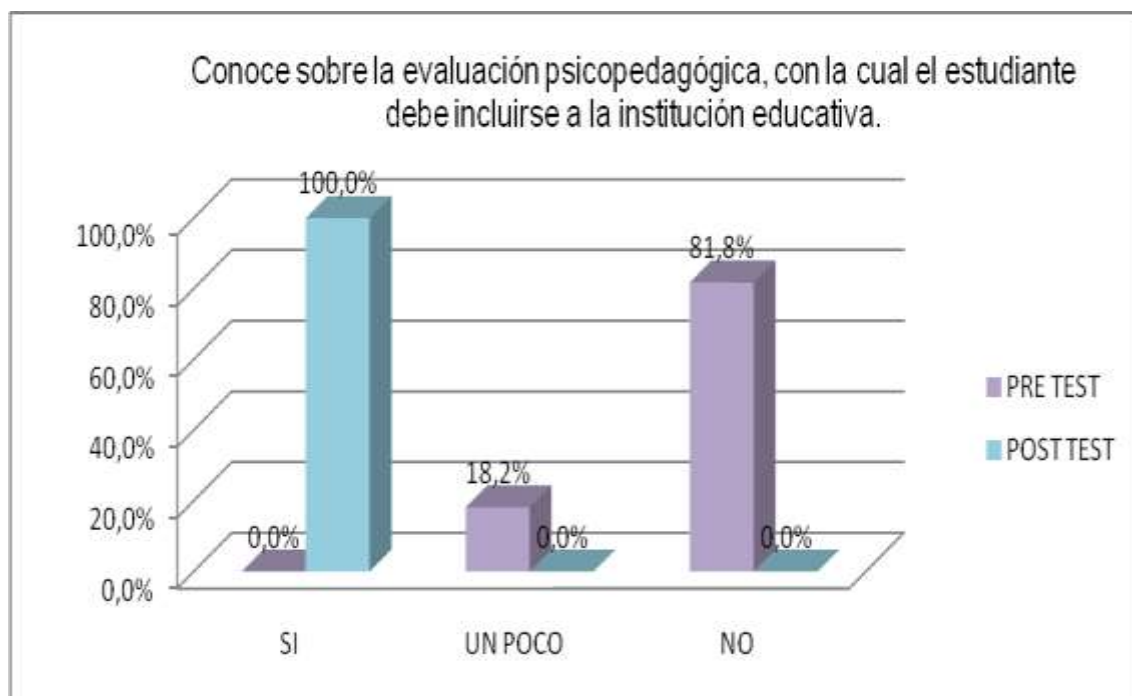
En el pre test el 81,8% dicen que **no**, el Director de la I.E. no tiene conocimiento sobre la inclusión educativa y el 18,2% responden a **un poco**, sobre el conocimiento del enfoque inclusivo.

En el post test demuestran que el 100% **si** hay cambio en cuanto al conocimiento sobre la educación inclusiva de los directores de las I.E., ya que se les vio participar de las jornadas de capacitación, que ofreció el CEBE y el equipo SAANEE.

TABLA Nº 15

Conoce sobre la evaluación psicopedagógica, con la cual el estudiante debe incluirse a la institución educativa.	TEST			
	PRE TEST		POST TEST	
	N	%	N	%
SI	0	0,0%	11	100%
UN POCO	2	18,2%	0	0%
NO	9	81,8%	0	0%
TOTAL	11	100,0%	11	100%

GRÁFICO Nº 15



Fuente: Encuesta para docentes inclusivos diseñado por el equipo SAANEE y validado para el trabajo de investigación.

En el post test el 81,8% responde que **no** conocen sobre la evaluación psicopedagógica que deben tener los estudiantes incluidos, y el 18,2% dijeron que **un poco**, pero no saben para que les servirá.

El post test determino que el 100% de docentes inclusivos **si**, conoce y saben que se debe utiliza la evaluación psicopedagógica para realizar la programación diversificada y que pueda adaptar las capacidades, los medios y recursos como la evaluación para el estudiante incluido en el salón de clase.

b) Variable Dependiente: Desempeño Docente

TABLA N° 01

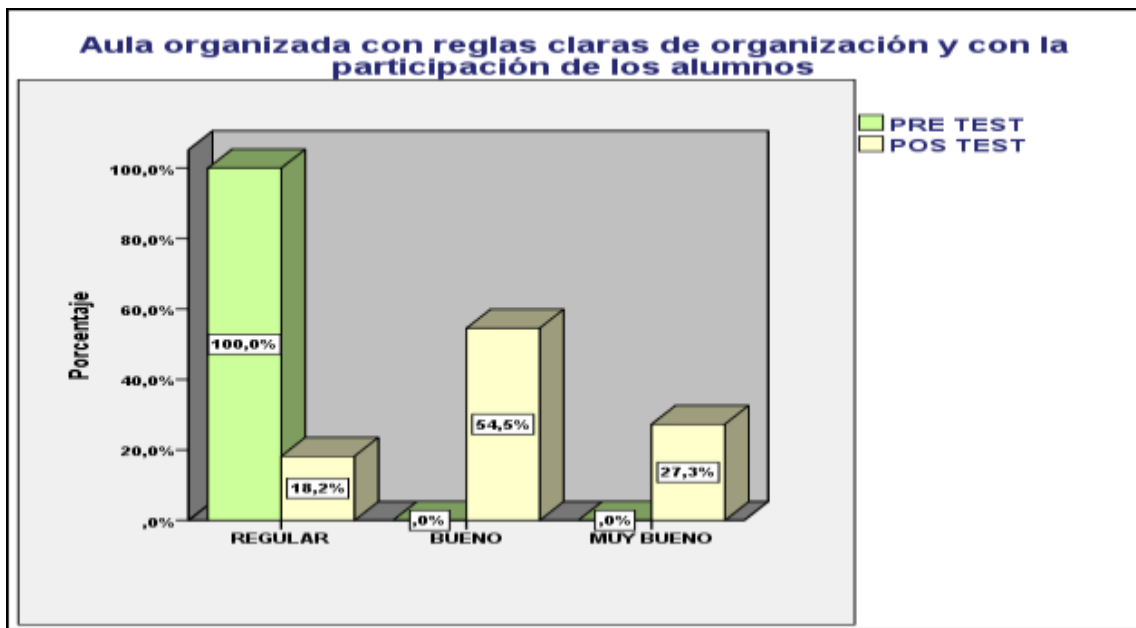
Aula organizada con reglas claras de organización y con la participación de los alumnos	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
REGULAR	11	100,0%	2	18,2%
BUENO	0	,0%	6	54,5%
MUY BUENO	0	,0%	3	27,3%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 11,00

P = 0,000

Se observa que el estadístico U de Mann-Whitney = 11,00 y P = 0.000 que es significativo puesto que P es menor que 0.05, lo cual indica que existe cambios en los test.

GRÁFICO N° 01



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test, el 100% de docentes a quienes se les aplica la ficha de desempeño docente, tiene el aula organizada de forma **regular**, porque no toman en cuenta la visión inclusiva, menos algunos espacios para niños con NEE.

En el post test el 54% de docentes llega al nivel de **bueno** porque considera en la ambientación áreas para estudiantes con NEE y el 27% tienen **muy buena** ambientación con enfoque inclusivo.

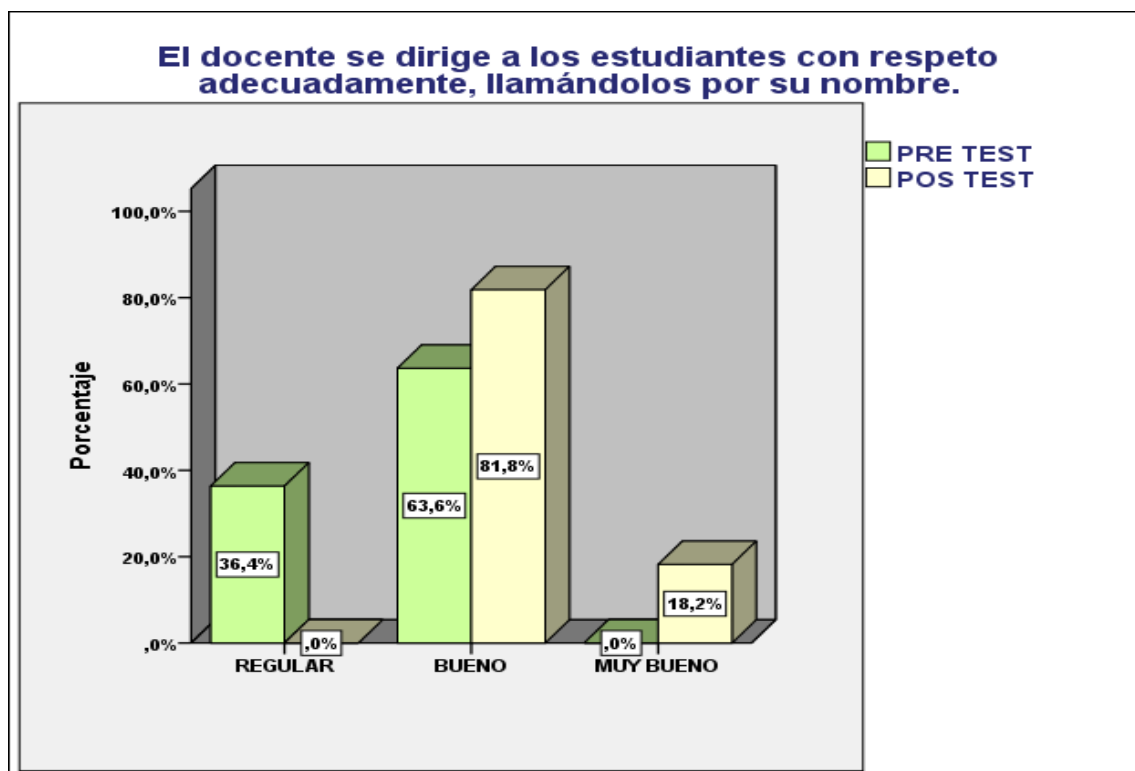
TABLA N° 02

El docente se dirige a los estudiantes con respeto adecuadamente, llamándolos por su nombre.	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
REGULAR	4	36,4%	0	,0%
BUENO	7	63,6%	9	81,8%
MUY BUENO	0	,0%	2	18,2%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney =31,50

P = 0,015

GRÁFICO N° 02



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 36.4% de la muestra se ubica en el nivel **regular**, en la manera como se dirigen a sus estudiantes y el 63.6% se ubica en el nivel **bueno** por la manera adecuada de dirigirse a sus estudiantes en el salón de clase.

En el post test el 81.2% mejora su manera de dirigirse a sus estudiantes, al nivel **bueno** y el 18.8% se ubica en el nivel **muy bueno**.

TABLA N° 03

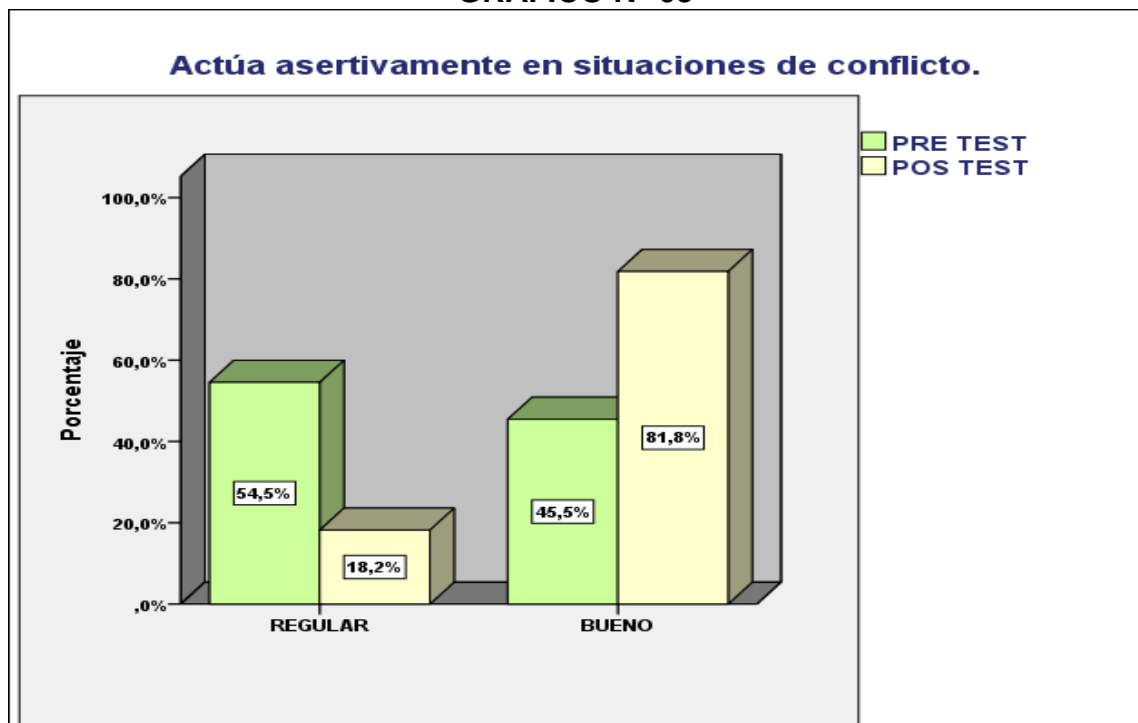
Actúa asertivamente en situaciones de conflicto	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
REGULAR	6	54,5%	2	18,2%
BUENO	5	45,5%	9	81,8%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney =38.50

P = 0,083

Se observa que el estadístico U de Mann-Whitney = 38,50 y P = 0.083 que no es significativo puesto que P es mayor que 0.05, lo cual indica que no hay cambios en ambos test.

GRÁFICO N° 03



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 54,5% actúa de manera **regular** frente a conflictos que se presentan en su salón de clase, y el 45.5% lo realiza de manera asertiva, por lo que se ubica en el nivel **bueno**.

En el post test el 81.8% actúa asertivamente al solucionar un conflicto en el aula, ubicándose en el nivel **bueno** y el 18.2% aun tiene dificultades en el actuar adecuado en el salón de clase para solucionar los problemas en el aula, por lo que aún se mantienen en un nivel **regular**.

TABLA N° 04

Promueve la práctica de valores en las diversas situaciones que se generen en el aula	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
REGULAR	11	100,0%	5	45,5%
BUENO	0	,0%	6	54,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney =11,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 04



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 100% de docentes considera en un nivel **regular** la practica de valores el aula.

En el post test el 54.5% de docentes se ubica en el nivel **bueno**, ya que consideran el trabajo de valores diversas situaciones del aula, y el 45.5% aun se encuentra en el nivel **regular** al aplicar la practica de valores en el aula.

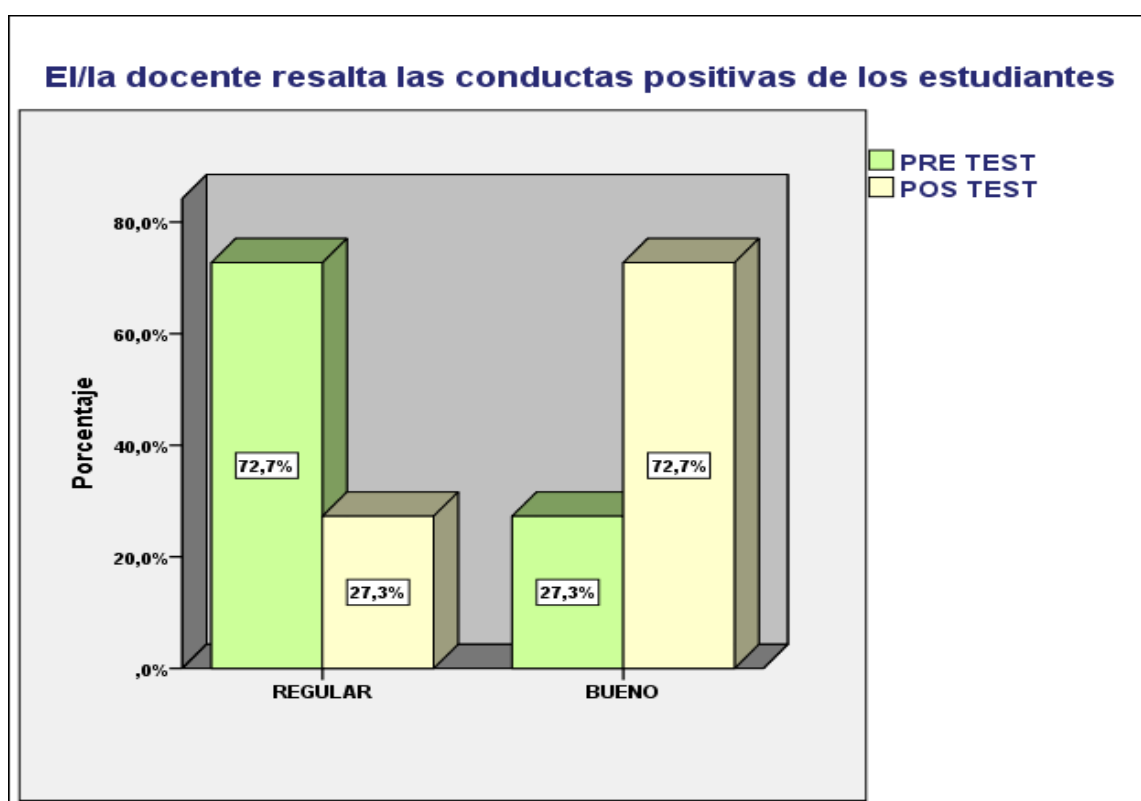
TABLA N° 05

El/la docente resalta las conductas positivas de los estudiantes	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
REGULAR	8	72,7%	3	27,3%
BUENO	3	27,3%	8	72,7%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney =33,00

P = 0,037

GRÁFICO N° 05



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test 72.7% de docentes resalta la conducta positiva de sus estudiantes de forma **regular**, y el 27.3% estimula las conductas positivas de los estudiantes con buena estrategias.

En el post test el 72.7% de docentes estimula la actitud positiva en el nivel **bueno**, y el 27.3% de docente aun se encuentra en un nivel **regular**, en cuanto a resaltar las conductas positivas de los alumnos.

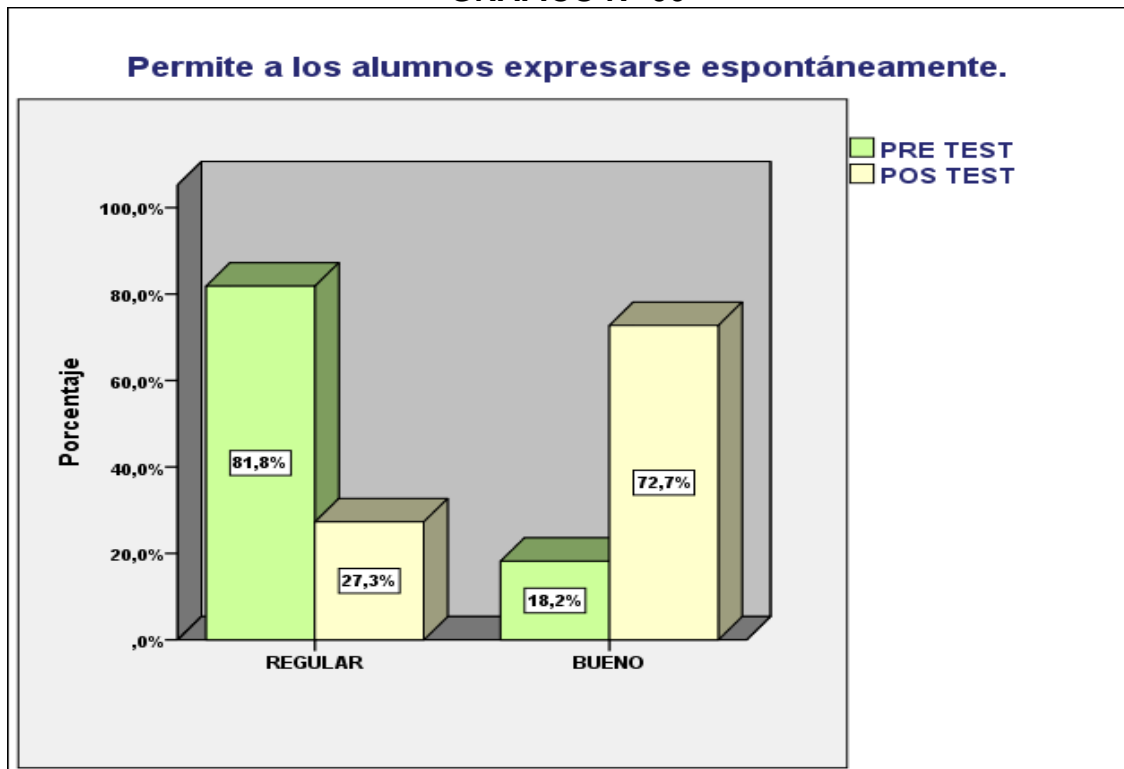
TABLA N° 06

Permite a los alumnos expresarse espontáneamente	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
REGULAR	9	81,8%	3	27,3%
BUENO	2	18,2%	8	72,7%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney =27.50

P = 0,012

GRÁFICO N° 06



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 81.8% manifiesta permitir de forma **regular** expresarse espontáneamente a los estudiantes con NEE, y solo el 18.2% expresa que es **bueno** permitirles expresarse espontáneamente.

En el pos test el 72.7% expresa la importancia de **bueno** el permitir expresarse espontáneamente a estudiantes con NEE, y el 27.3% aun se mantiene en una idea **regular**.

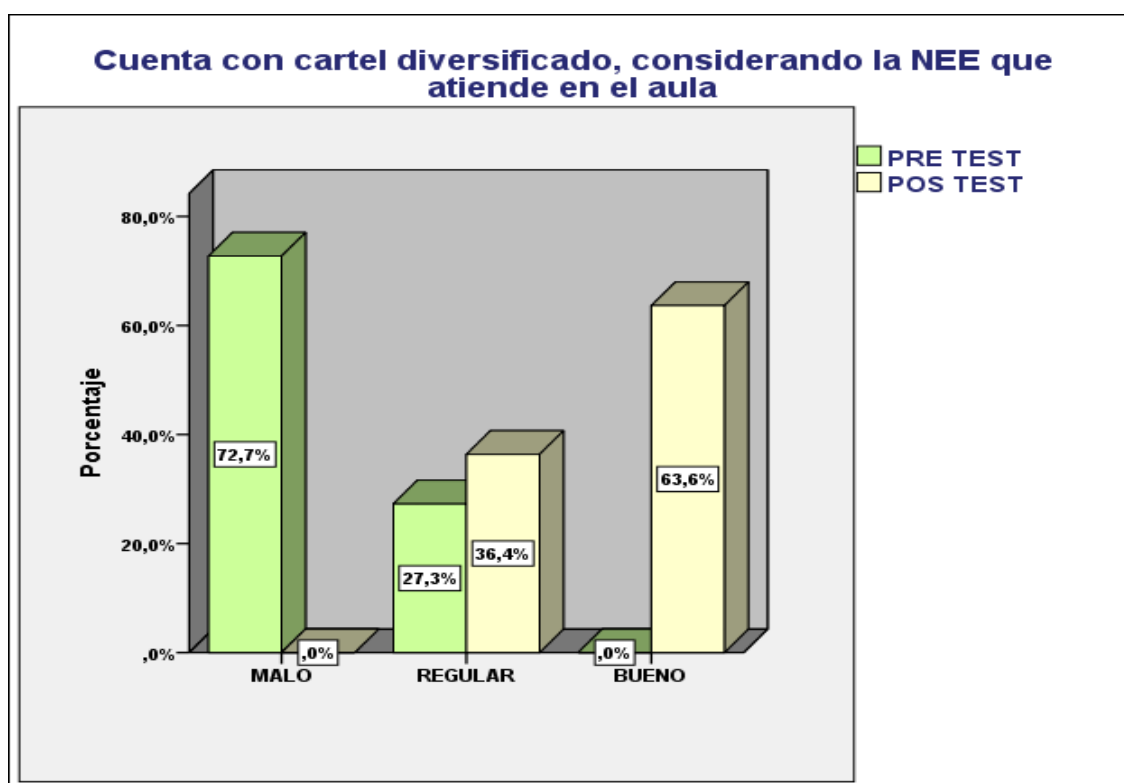
TABLA N° 07

Cuenta con cartel diversificado, considerando la NEE que atiende en el aula	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	8	72,7%	0	,0%
REGULAR	3	27,3%	4	36,4%
BUENO	0	,0%	7	63,6%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 6,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 07



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 72.7% de docente cuenta con cartel diversificado **Malo** por no considerar las adaptaciones para el estudiante con NEE, el 27.3% tiene un cartel diversificado **regular**, al realizar una contextualización en el cartel.

El post test nos muestra que el 63.6% realiza una adaptación curricular **buena**, considerando a los estudiantes con NEE, y el 36.4% lo realiza de forma **regular**, el cartel diversificado.

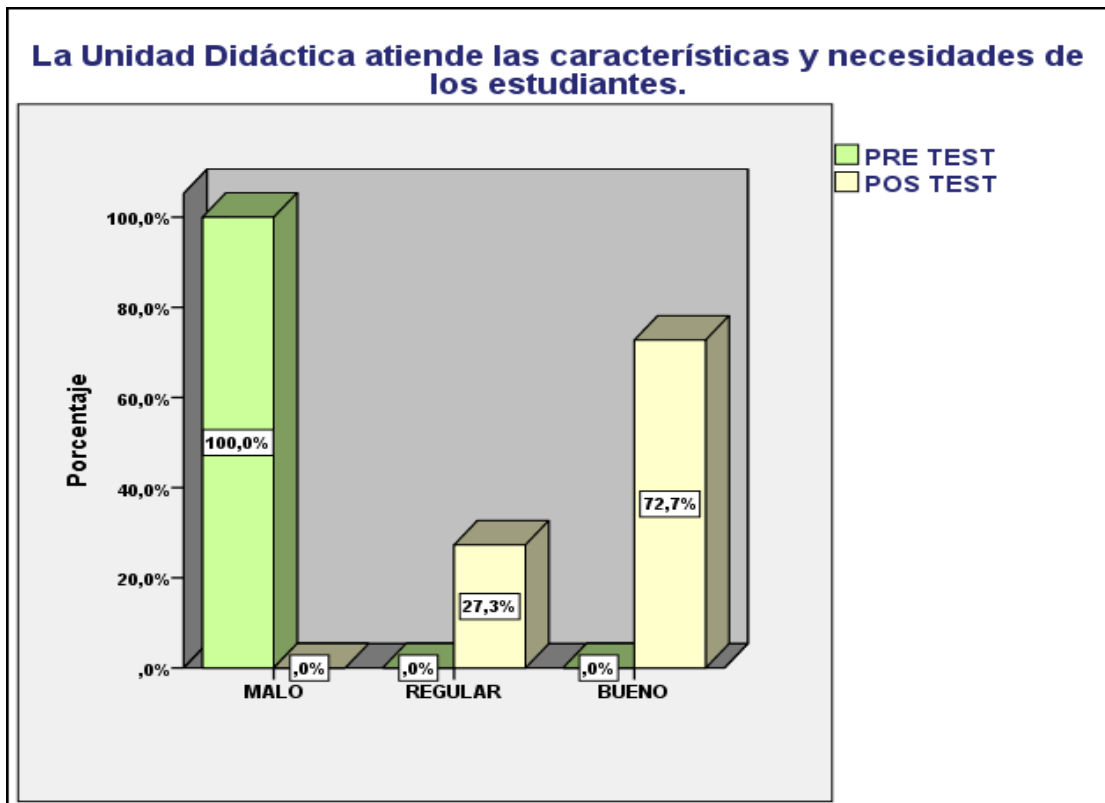
TABLA N° 08

La Unidad Didáctica atiende las características y necesidades de los estudiantes	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	11	100,0%	0	,0%
REGULAR	0	,0%	3	27,3%
BUENO	0	,0%	8	72,7%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 0.000

P = 0,000

GRÁFICO N° 08



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 100% nos muestra **malo** en cuanto al desarrollo de las unidades didácticas no consideran características ni necesidades de estudiantes.

En el post test 72.7% se revierte a **bueno** por la pertinencia de la programación de unidades didáctica y solo aun el 27.3% se ubica como **regular** la unidad didáctica.

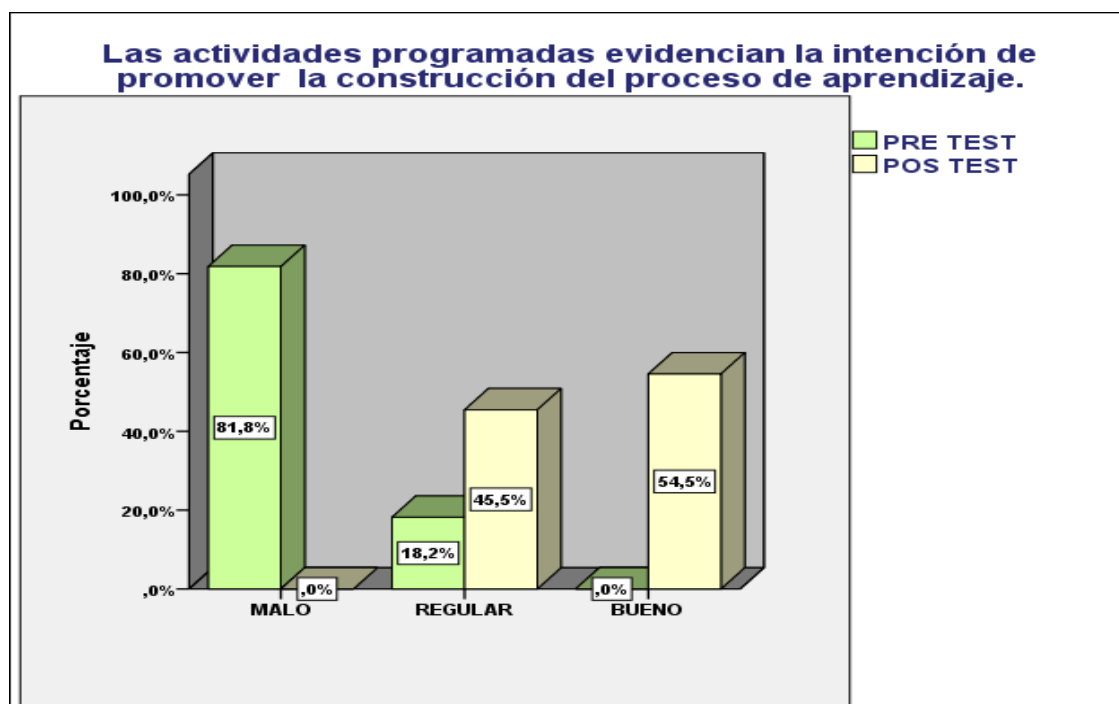
TABLA N° 09

Las actividades programadas evidencian la intención de promover la construcción del proceso de aprendizaje	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	9	81,8%	0	,0%
REGULAR	2	18,2%	5	45,5%
BUENO	0	,0%	6	54,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 5,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 09



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 81,8% de docentes demostraron que solo programaban actividades tras actividades, sin tomar en cuenta los procesos de aprendizaje y el 18,2% lo hacían de manera **regular** en cuanto a proceso de aprendizaje.

En el post test el 54,5% demuestra **bueno** en su programación considera y desarrolla procesos de aprendizaje, y el 45,5% lo hace **regular**, en lo referente a los proceso de aprendizaje.

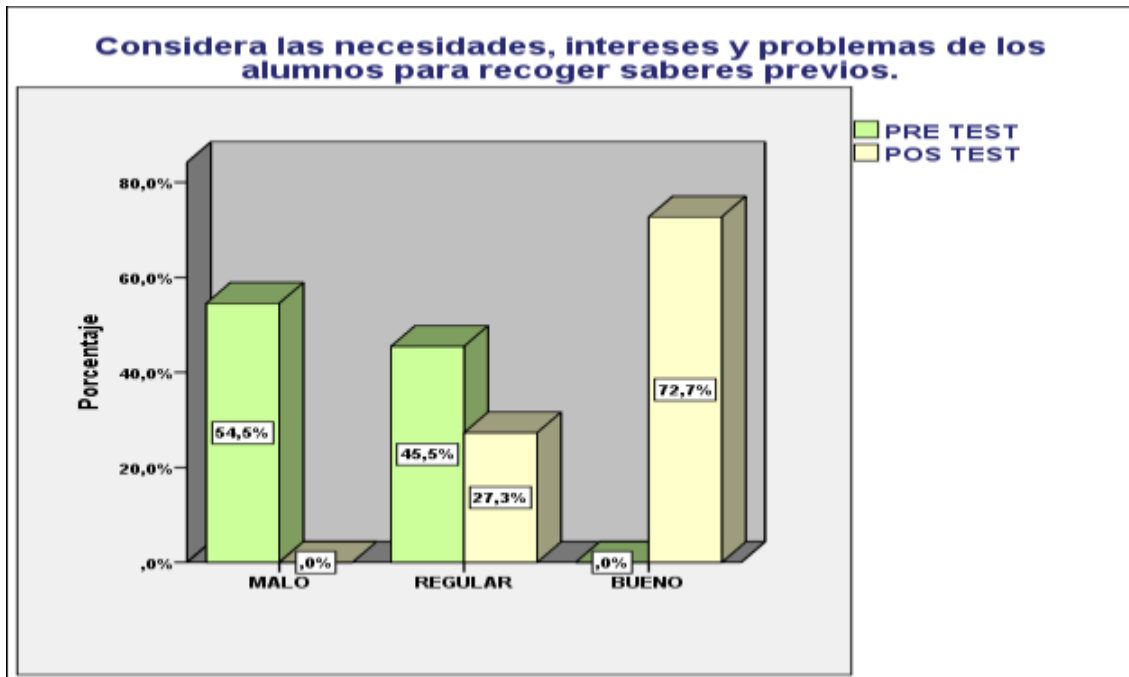
TABLA N° 10

Considera las necesidades, intereses y problemas de los alumnos para recoger saberes previos	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	6	54,5%	0	,0%
REGULAR	5	45,5%	3	27,3%
BUENO	0	,0%	8	72,7%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney =7,50

P = 0,000

GRÁFICO N° 10



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test 54,5% responde **malo**, al ver que no consideraban los intereses y problemas de los estudiantes para recoger los saberes previos, y el 45,5% responden **regular** frente a esta pregunta.

En el post test el 72,7% determinaron el ítem **bueno**, porque ya consideran las necesidades, intereses y problemas de los alumnos para recoger los saberes previos, y el 27,3% dice **regular** frente al presente ítems.

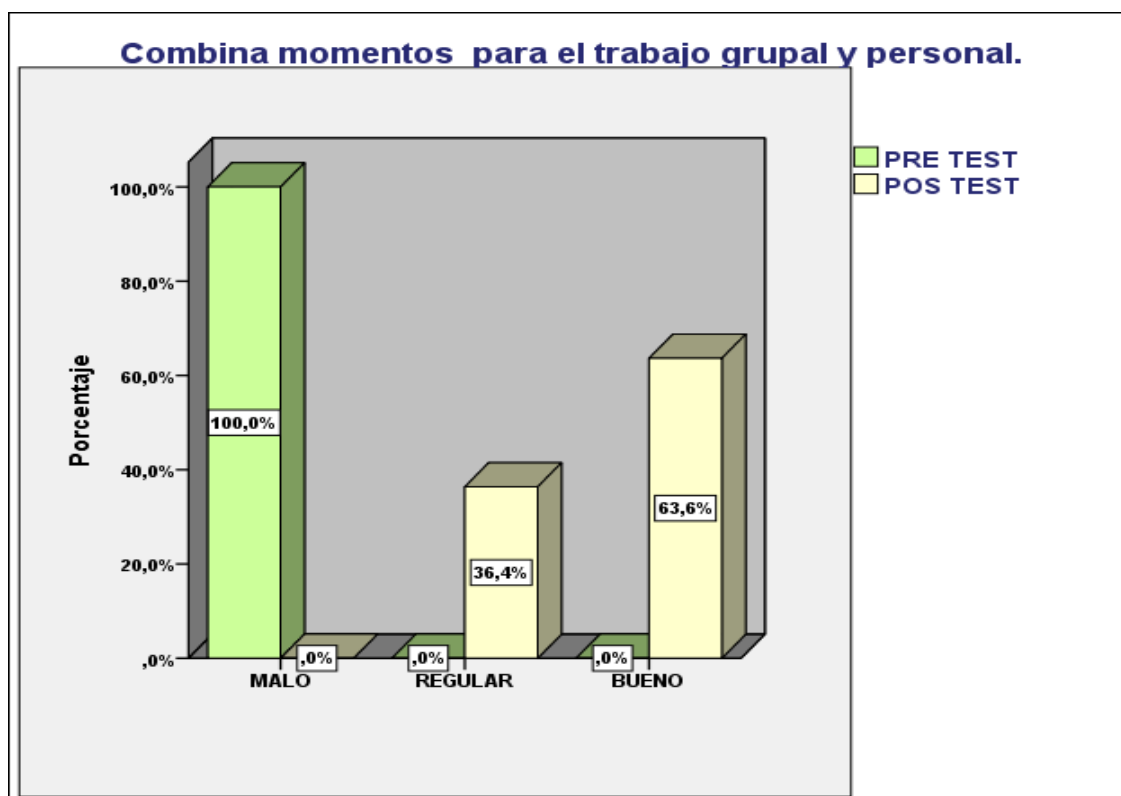
TABLA N° 11

Combina momentos para el trabajo grupal y personal	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	11	100,0%	0	,0%
REGULAR	0	,0%	4	36,4%
BUENO	0	,0%	7	63,6%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 0.000

P = 0,000

GRÁFICO N° 11



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 100% de docentes responde **malo** porque realizaban el trabajo pedagógico de forma tradicional, por muchas razones que expusieron en su momento.

En el post test el 63,6% responde a **bueno**, ya que su trabajo pedagógico considera el trabajo grupal e individual, y el 36,6% determina regular en cuanto al trabajo grupal y personalizado.

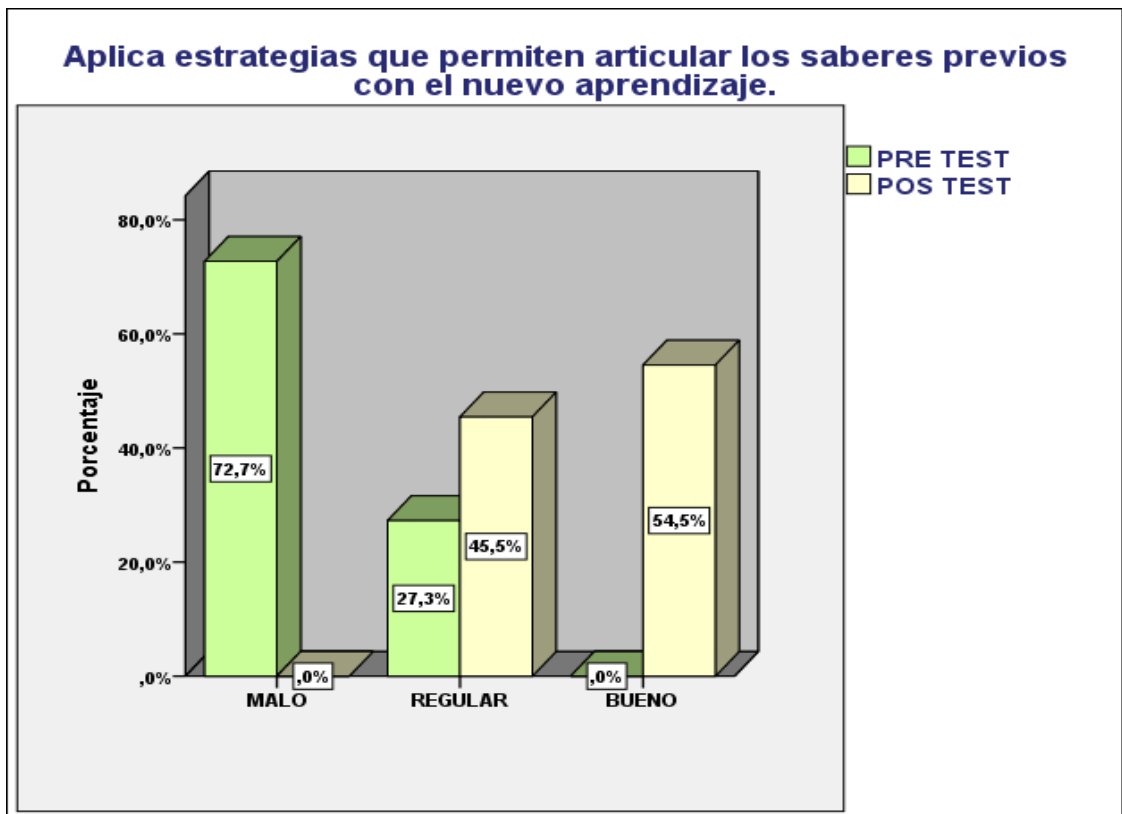
TABLA N° 12

Aplica estrategias que permiten articular los saberes previos con el nuevo aprendizaje	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	8	72,7%	0	,0%
REGULAR	3	27,3%	5	45,5%
BUENO	0	,0%	6	54,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 7,50

P = 0,000

GRÁFICO N° 12



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 72,7% responde **malo** en la aplicación de estrategias que permite articular saberes previos con el nuevo aprendizaje, y el 27,3% lo hacen **regular**.

En el post test el 54,5% determina **bueno** en cuanto a la aplicación de estrategias que permiten articular saberes previos con aprendizajes nuevos, y el 45,5% **regular** en cuanto a la relación de articular saberes previos y saberes nuevos.

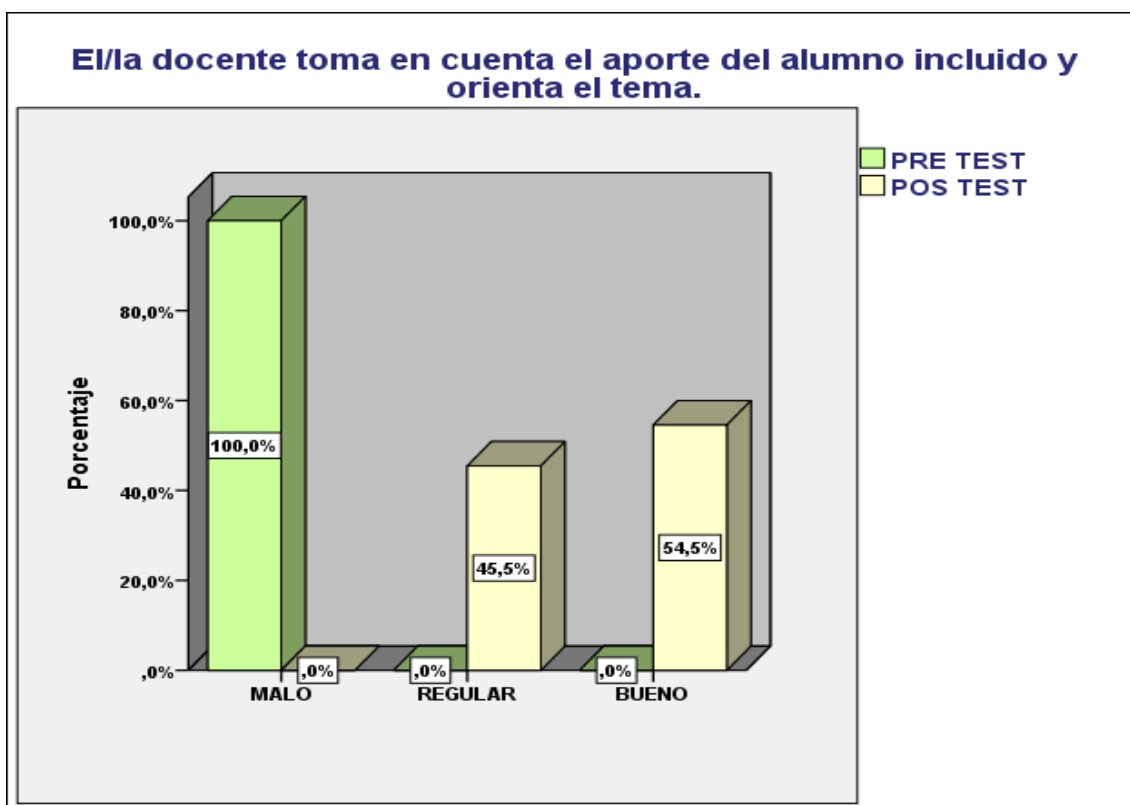
TABLA N° 13

El/la docente toma en cuenta el aporte del alumno incluido y orienta el tema	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	11	100,0%	0	,0%
REGULAR	0	,0%	5	45,5%
BUENO	0	,0%	6	54,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 0,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 13



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 100% de la población muestra responde a **malo**, porque no tomen en cuenta el aporte del alumno incluido en el salón de clase.

En el post test el 54,5% determina **bueno**, en cuanto a que toman en cuenta los aportes del alumno incluido en el proceso de enseñanza aprendizaje, y el 45,5% responde a **regular**, en lo referente a la participación del alumno incluido.

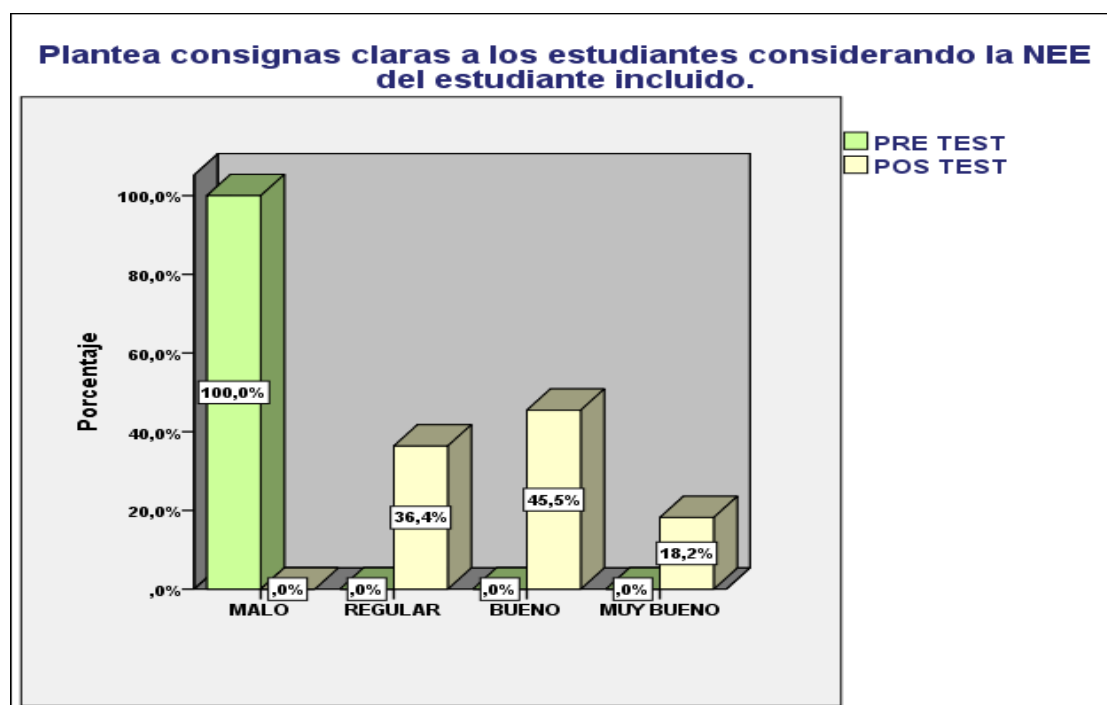
TABLA N° 14

Plantea consignas claras a los estudiantes considerando la NEE del estudiante incluido	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	11	100,0%	0	,0%
REGULAR	0	,0%	4	36,4%
BUENO	0	,0%	5	45,5%
MUY BUENO	0	,0%	2	18,2%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 0,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 14



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 100% determina a **malo**, en cuanto a si dan consignas claras en el salón de clase cuando está incluido un estudiante ciego.

En el post test el 18,2% determina **muy bueno** en cuanto a dar consignas claras y pertinentes, y el 45,5% **bueno**, y el 36,4% **regular**, por los términos a utilizar para dar consignas.

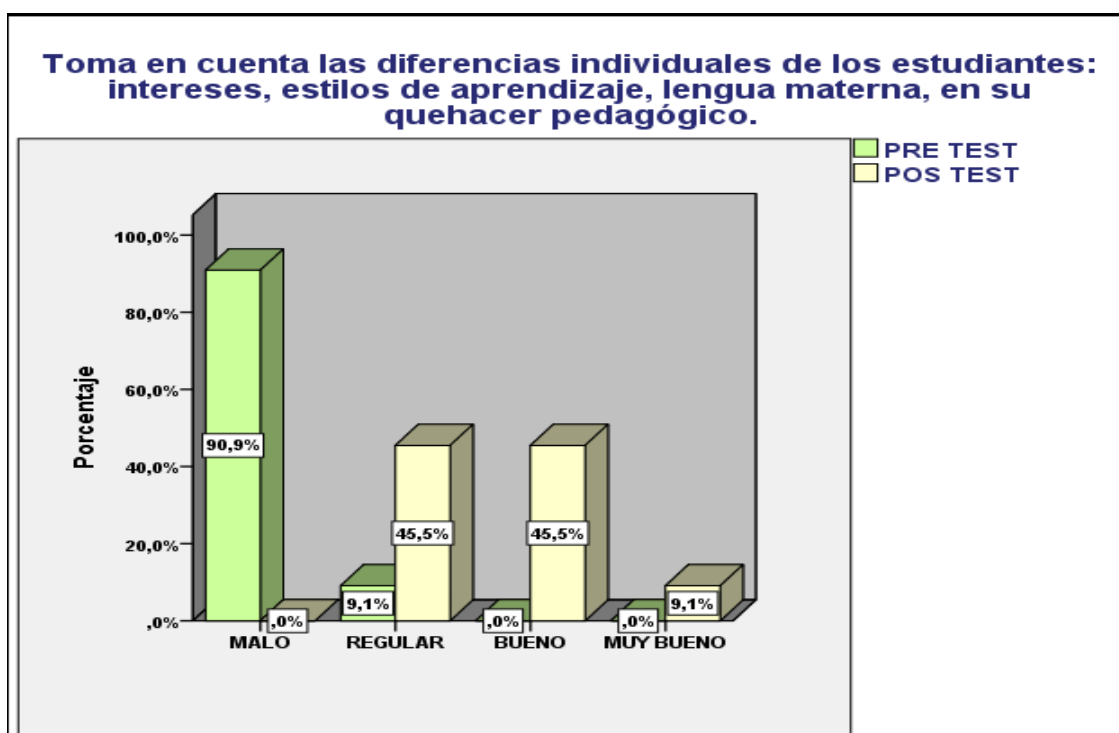
TABLA N° 15

Toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes: intereses, estilos de aprendizaje, lengua materna, en su quehacer pedagógico	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	10	90,9%	0	,0%
REGULAR	1	9,1%	5	45,5%
BUENO	0	,0%	5	45,5%
MUY BUENO	0	,0%	1	9,1%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 2,500

P = 0,000

GRÁFICO N° 15



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 90,9% responden **malo** al ítem referido a si toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, el 9,1% lo hace **regularmente** en sus programaciones toma en cuenta las diferencias individuales.

En el pos test el 9.1% responde a **muy bueno**, el 45,5% a ítem **bueno** y el 45,5% a regular, en lo referente a tomar en cuenta las diferencias individuales durante el trabajo pedagógico en el aula.

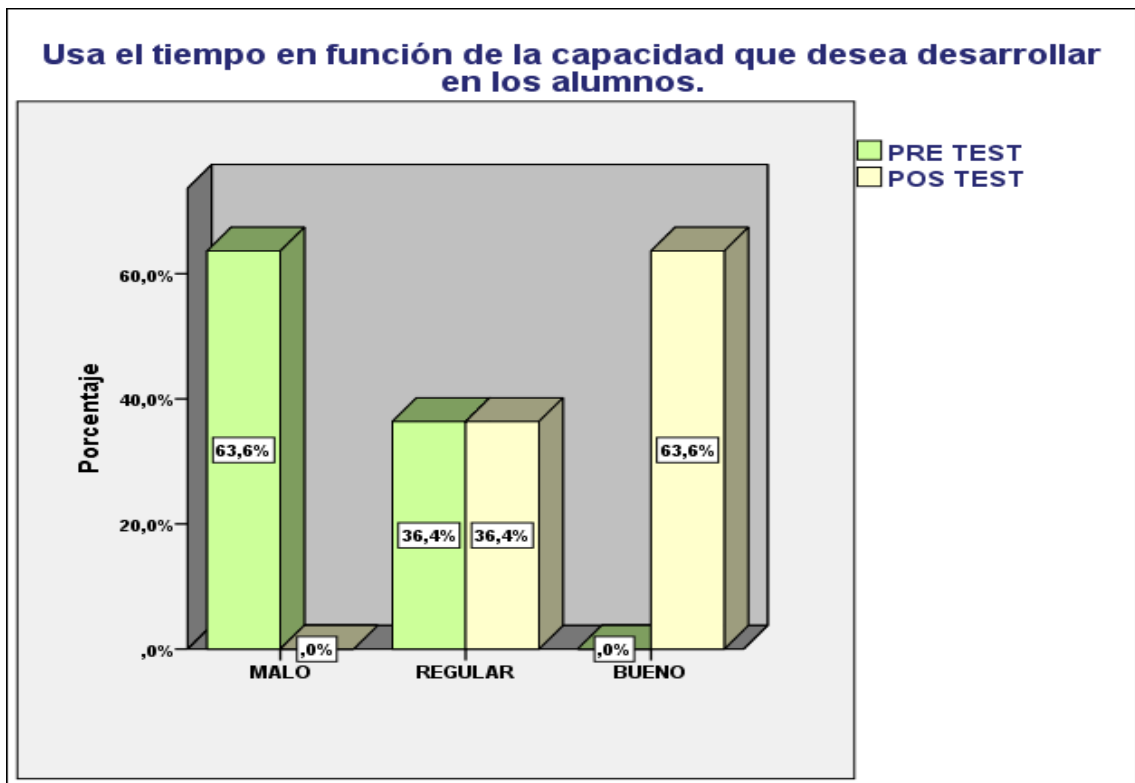
TABLA N° 16

Usa el tiempo en función de la capacidad que desea desarrollar en los alumnos	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	7	63,6%	0	,0%
REGULAR	4	36,4%	4	36,4%
BUENO	0	,0%	7	63,6%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 8,50

P = 0,000

GRÁFICO N° 16



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 36,4% responde a regular en cuanto a usar el tiempo en función al desarrollo de capacidades, y el 63,6% determina malo, porque aun no optimiza el tiempo en función al desarrollo de capacidades.

En el pos test el 63,6% responde a bueno en cuanto al uso optimos del tiempo en cuanto al desarrollo de capacidades y el 36,4% a regular, aun no se optimiza el tiempo en el salón de clase para el logro de capacidades.

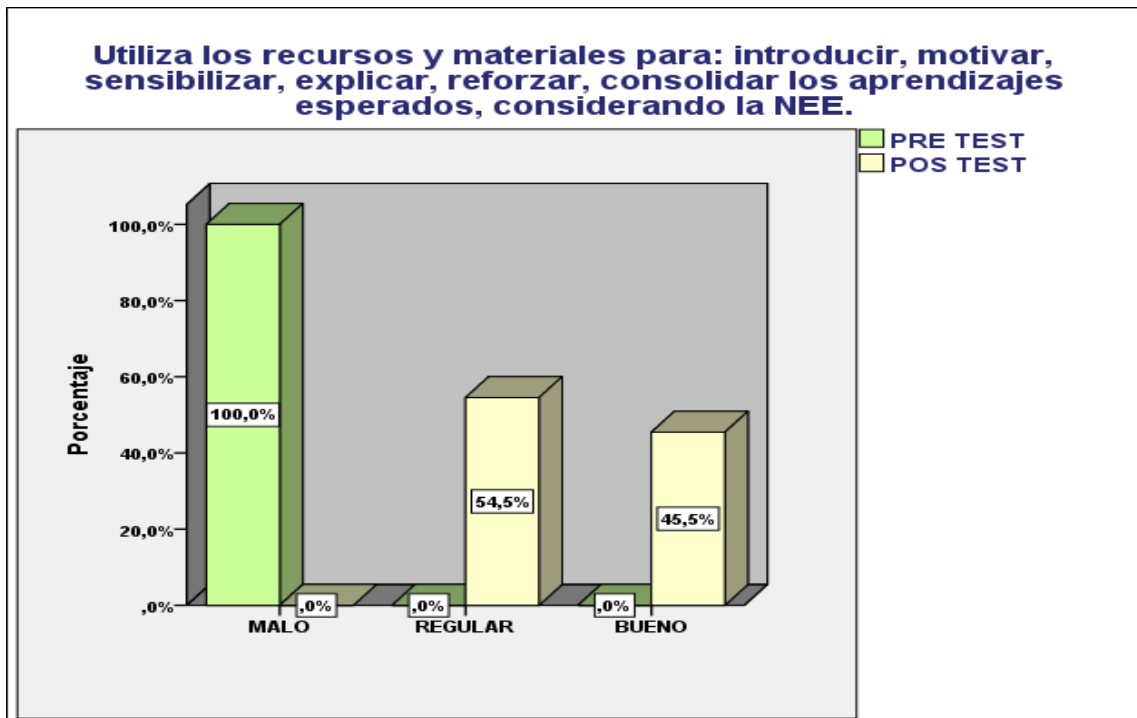
TABLA N° 17

Utiliza los recursos y materiales para: introducir, motivar, sensibilizar, explicar, reforzar, consolidar los aprendizajes esperados, considerando la NEE	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	11	100,0%	0	,0%
REGULAR	0	,0%	6	54,5%
BUENO	0	,0%	5	45,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 0,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 17



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En pre test el 100% responde a **malo**, por la razón de no saber utilizar adecuadamente los recursos durante el proceso de una sesión de aprendizaje, para la atención del estudiante con NEE.

En el pos test el 45,5% determina como **bueno** el uso y manejo de medios y recursos en proceso de enseñanza aprendizaje, considerando la NEE y el 54,5% contesta como **regular** el uso de recursos en los diferentes momentos pedagógicos, para los estudiantes con NEE.

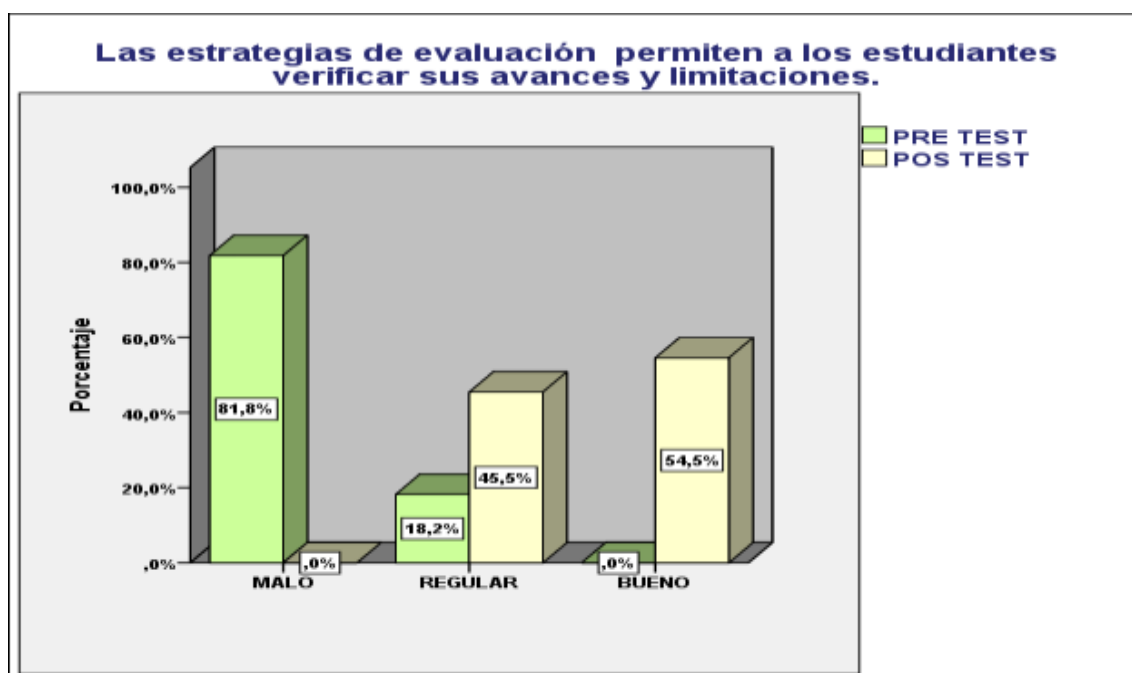
TABLA N° 18

Las estrategias de evaluación permiten a los estudiantes verificar sus avances y limitaciones	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	9	81,8%	0	,0%
REGULAR	2	18,2%	5	45,5%
BUENO	0	,0%	6	54,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 5,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 18



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 18,2% responde como **regular** al ítem referido a la evaluación que permite verificar sus avances y limitaciones, el 81,8% marca **malo** en lo referente a la evaluación de los aprendizajes.

En el pos test el 54,5% determina **bueno** sobre el uso de las estrategias de evaluación que permite verificar sus avances y limitaciones de los estudiantes con NEE, y el 45,5% **regular** por la falta de cultura evaluativa en los docentes aun.

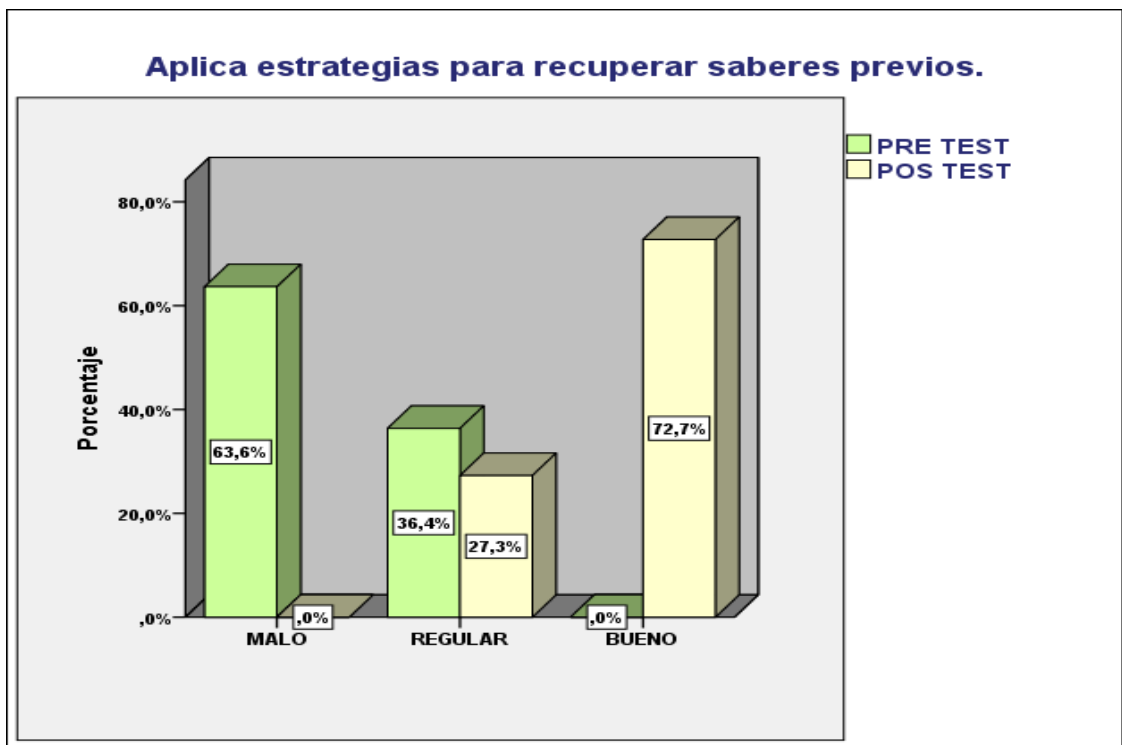
TABLA N° 19

Aplica estrategias para recuperar saberes previos	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	7	63,6%	0	,0%
REGULAR	4	36,4%	3	27,3%
BUENO	0	,0%	8	72,7%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 6,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 19



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

El pre test el 36,4% aplica **regular** estrategias para recuperar saberes previos y el 63,6% responde a **malo**, en lo referente a la aplicación de estrategias para recuperar saberes previos.

En el pos test el 72,7% responde **bueno** en lo referido a la aplicación de estrategias para recuperar saberes previos, haciendo partícipes a los estudiantes con NEE y el 27,3% **regular**.

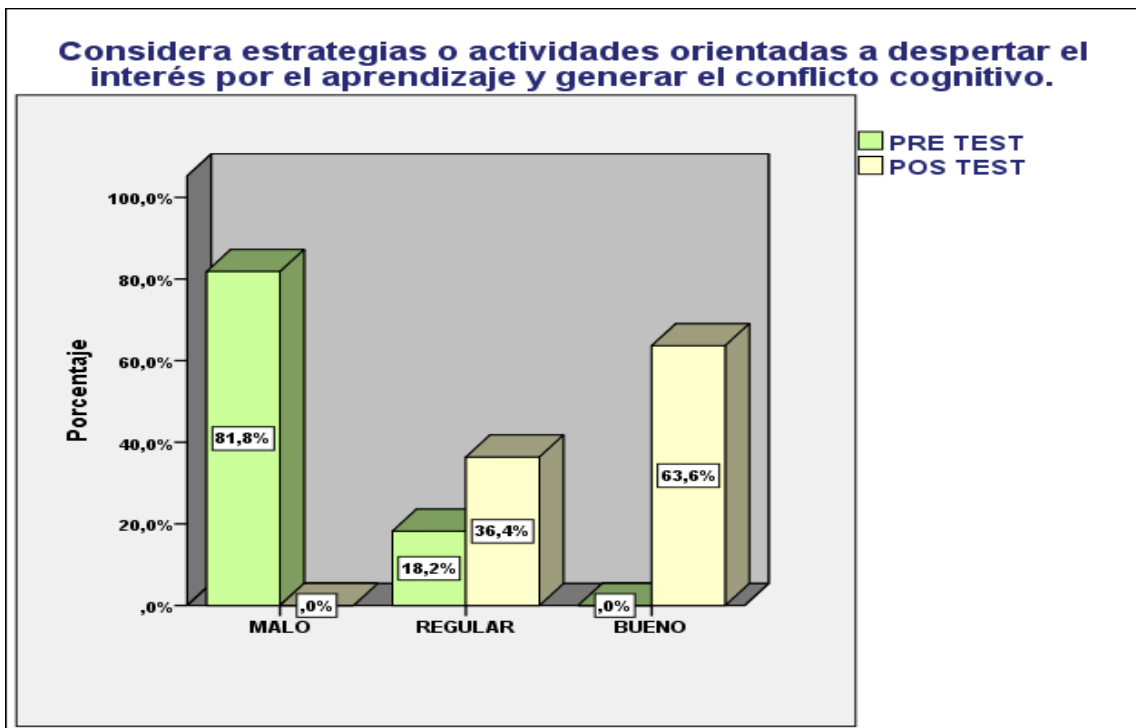
TABLA N° 20

Considera estrategias o actividades orientadas a despertar el interés por el aprendizaje y generar el conflicto cognitivo	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	9	81,8%	0	,0%
REGULAR	2	18,2%	4	36,4%
BUENO	0	,0%	7	63,6%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 4,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 20



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 18,2% responde a **regular** en cuanto a considerar estrategias orientadas a despertar el interés por el aprendizaje y generar el conflicto cognitivo, y el 81,8% responde a **malo**, en lo referido a la aplicación de estrategias para despertar el interés y logara el conflicto cognitivo.

En el pos test el 63,6% determina **bueno**, en cuanto a la aplicación de estrategias orientadas a despertar el interés por el aprendizaje y logara el conflicto cognitivo, y el 36,4% determina **regular** en cuanto a la aplicación de estrategias para el logro del conflicto cognitivo.

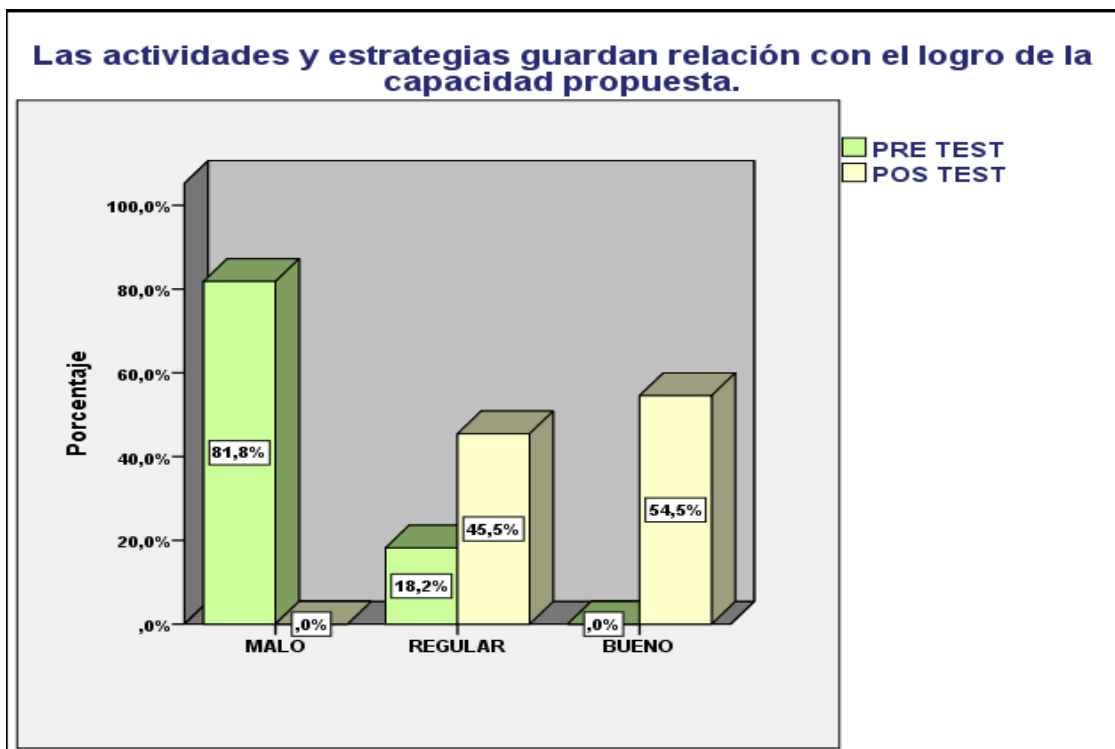
TABLA N° 21

Las actividades y estrategias guardan relación con el logro de la capacidad propuesta	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	9	81,8%	0	,0%
REGULAR	2	18,2%	5	45,5%
BUENO	0	,0%	6	54,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 5,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 21



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

El pre test el 18,2% marca **regular** en cuanto a la relación entre las actividades y el logro de capacidades, y el 81,8% marca **malo**, porque aun no guarda relación las actividades entre el logro de capacidades.

En el pos test el 54,5% determina **bueno** porque logro la relación entre las actividades y el logro de capacidades propuestas durante la ejecución curricular, y el 45,5% determina **regular** en el proceso de empatar la actividad y estrategias con el logro de capacidades.

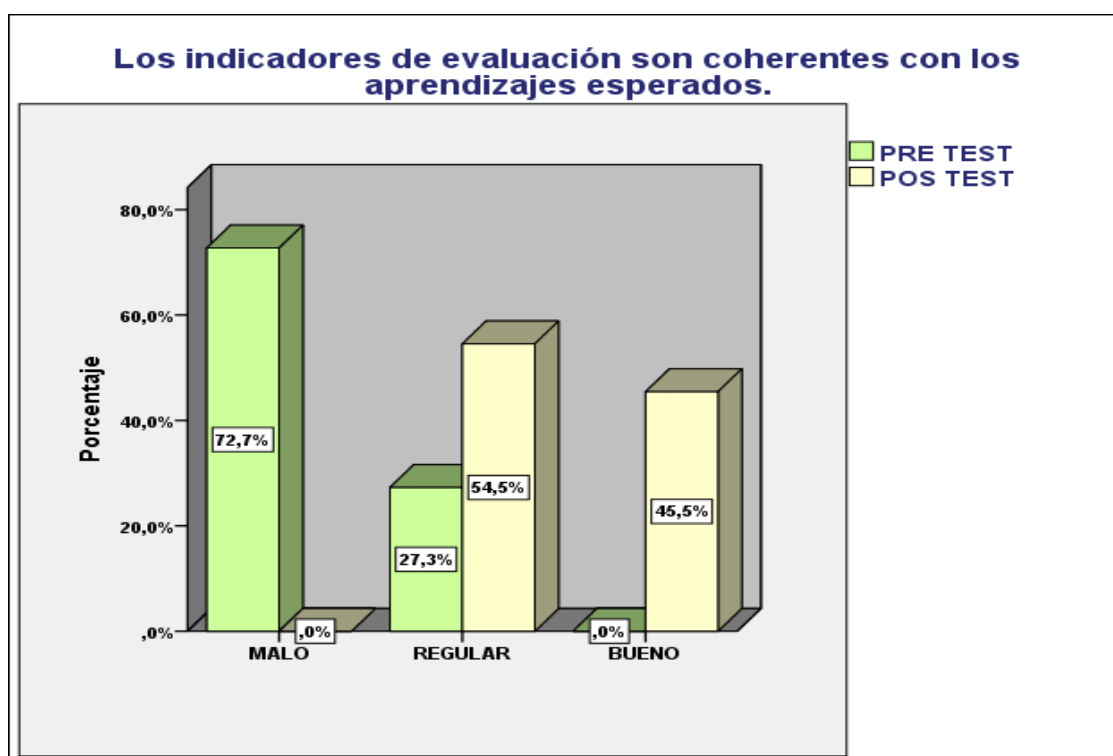
TABLA N° 22

Los indicadores de evaluación son coherentes con los aprendizajes esperados	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	8	72,7%	0	,0%
REGULAR	3	27,3%	6	54,5%
BUENO	0	,0%	5	45,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 9,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 22



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test 27,3% dicen **regular** en cuanto a los indicadores si tienen coherencia con los aprendizajes esperados, el 72,7% responde a **malo**, porque aún no logran la coherencia entre el indicador y el aprendizaje esperado.

En el pos test el 45,5% responde a **bueno** en referencia a la relación y coherencia entre el indicador y el logro de los aprendizajes, y el 54,5% responde a **regular** en el rubro de indicadores y los logros de aprendizajes esperados

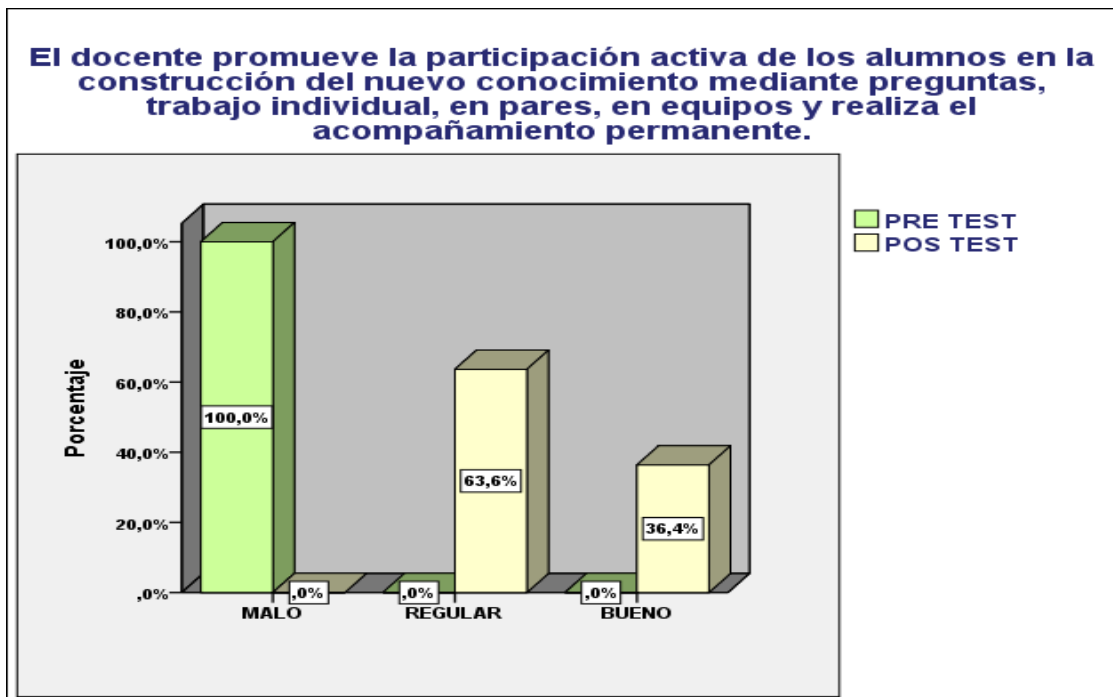
TABLA N° 23

El docente promueve la participación activa de los alumnos en la construcción del nuevo conocimiento mediante preguntas, trabajo individual, en pares, en equipos y realiza el acompañamiento permanente	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	11	100,0%	0	,0%
REGULAR	0	,0%	7	63,6%
BUENO	0	,0%	4	36,4%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 0,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 23



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 100% de la población muestra respondió **Malo**, porque no lograban promover una participación activa de los alumnos en la construcción de conocimientos, aplicando las estrategias grupales.

En el pos test el 36,4% responde a **Bueno**, por la misma razón de que logran promover una participación activa en la construcción del nuevo conocimiento mediante preguntas, trabajo individual, en pares y en equipos, y el 63,6% responde a **regular** en toso este proceso de construcción de conocimiento.

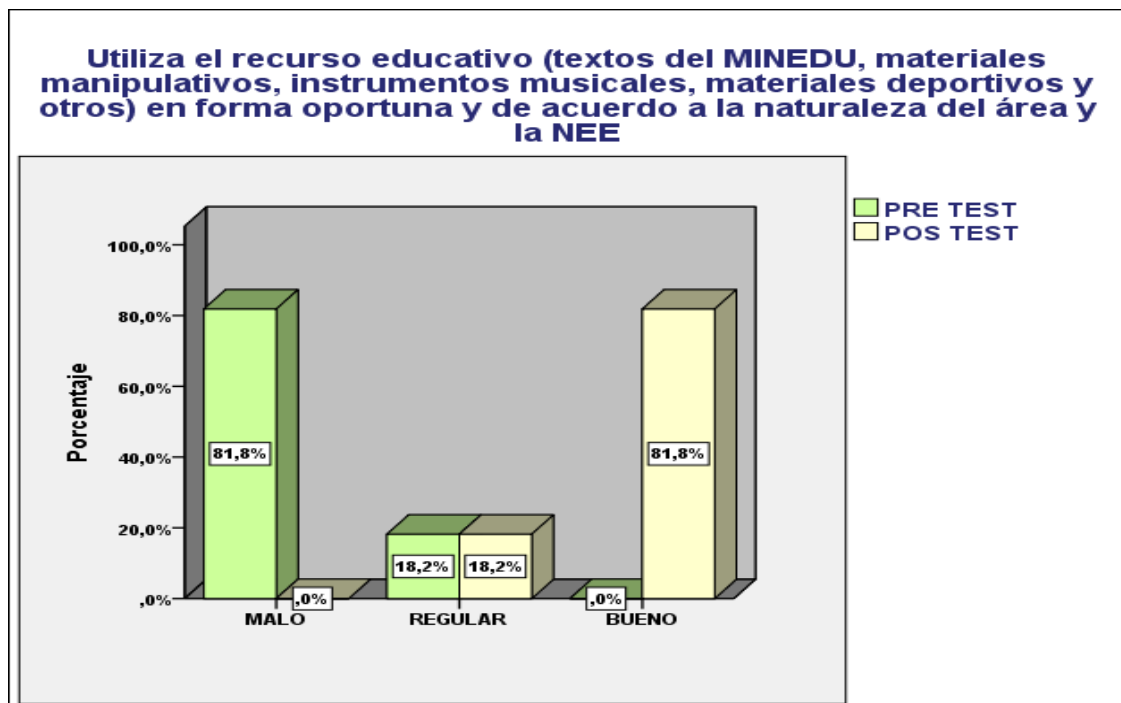
TABLA N° 24

Utiliza el recurso educativo (textos del MINEDU, materiales manipulativos, instrumentos musicales, materiales deportivos y otros) en forma oportuna y de acuerdo a la naturaleza del área y la NEE	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	9	81,8%	0	,0%
REGULAR	2	18,2%	2	18,2%
BUENO	0	,0%	9	81,8%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 2,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 24



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test 18,2% determina **regular** en el uso de los recursos educativos previstos por el MED y de acuerdo a la NEE que tiene el estudiante incluido, y el 81,8% responde a **malo** en el uso y manejo de los diversos recursos pedagógicos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el pos test el 81,8% responde a **Bueno** en el uso de los recursos didácticos educativos del MED, hasta para el estudiante con NEE, y el 18,2% dice **regular** en cuanto al uso pertinente de los recursos educativos.

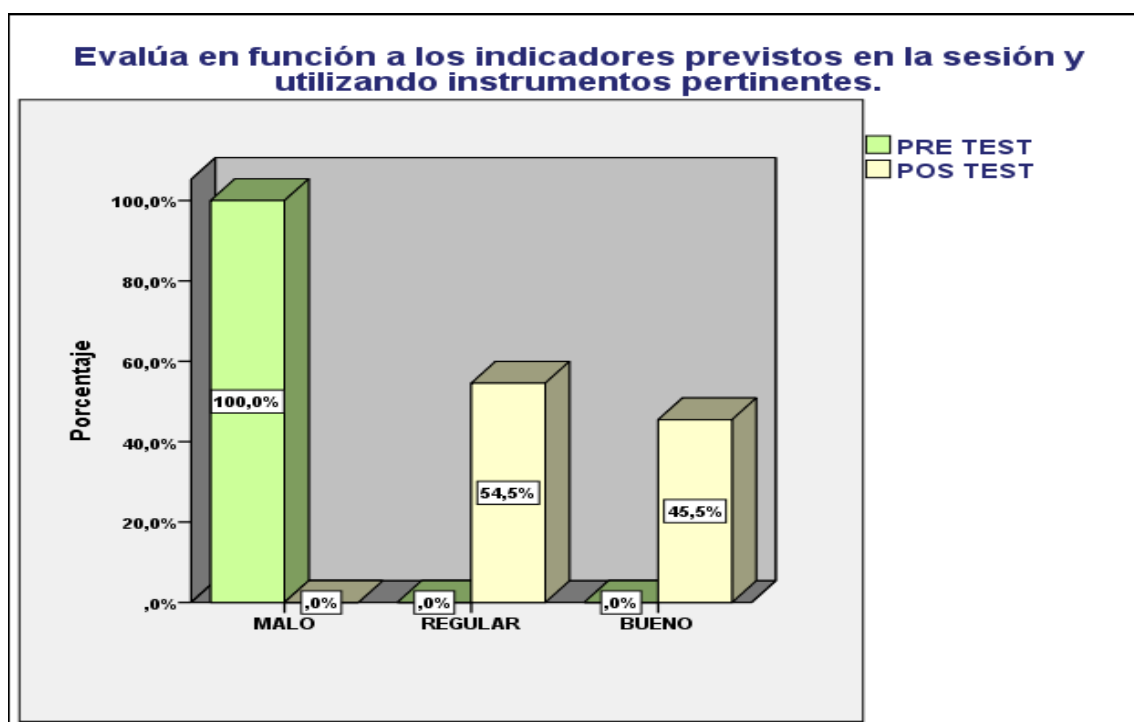
TABLA N° 25

Evalúa en función a los indicadores previstos en la sesión y utilizando instrumentos pertinentes	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	11	100,0%	0	,0%
REGULAR	0	,0%	6	54,5%
BUENO	0	,0%	5	45,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 0,00

P = 0,000

GRÁFICO N° 25



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test el 100% respondió a **malo** cuando se refirieron a si evalúan en función de los indicadores previstos en la sesión de aprendizaje y el uso de instrumentos pertinentes.

En el pos test el 45,5% responde a **Bueno**, cuando se refiere a la evaluación en función de los indicadores dentro de una sesión de aprendizaje considerando al estudiante con NEE, y el 54,5% responde a **regular** en lo referido a evaluaciones y a la aplicación de instrumentos evaluativos.

Contrastación de la Hipótesis General:

La educación inclusiva influiría significativamente en el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.

TABLA N° 26

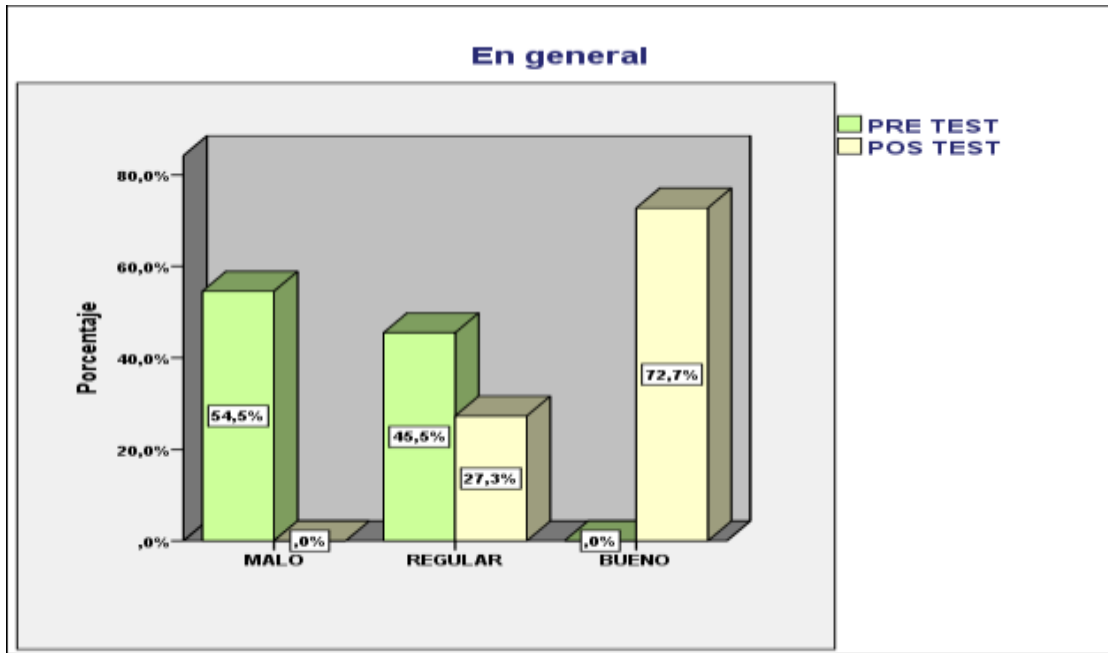
En general (De todos los ítems)

En general	Test			
	PRE TEST		POS TEST	
	N	%	N	%
MALO	6	54,5%	0	,0%
REGULAR	5	45,5%	3	27,3%
BUENO	0	,0%	8	72,7%
Total	11	100,0%	11	100,0%

U de Mann-Whitney = 7,50

P = 0,000

GRÁFICO N° 26



Fuente: Ficha de supervisión de aulas inclusivas de DIGEBE-MED

En el pre test del total de las 11 docentes al ser aplicado la ficha de desempeño docente que trabaja educación inclusiva, el 54,5% se encontraban en un nivel **malo**, y el 45,5% de docentes en el nivel de **regular**, en todo lo referente la aplicación de estrategias pedagógicas con enfoque inclusivo.

El post test nos demostró que el desempeño docente sufre cambios positivos, ya que el 72,7% de docentes alcanza al nivel de **bueno**, en todo el proceso de fortalecimiento de capacidades pedagógicas y el 27,3% logra el nivel **regular**.

Al concluir las fases de fortalecimiento de capacidades docentes de las 11 docentes de las 5 Instituciones de Educación Básica Regular, se obtienen resultados en cuanto a los cambios actitudinales, al buen trato hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, cambios significativos en su desempeño docente al desarrollar y aplicar sus unidades didácticas. Al desarrollar sus sesiones de aprendizajes mayor seguridad y confianza en el manejo de estrategias metodológicas para la diversidad de estudiantes con los cuales trabaja en su salón de clase.

3.2. CONCLUSIONES

PRIMERO: Las y los docentes con una adecuada preparación en el enfoque de la educación inclusiva, logran un buen desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, permitiéndoles experimentar cambios en su práctica pedagógica, haciendo que la planificación y ejecución curricular se a pertinente, con las adaptaciones curriculares que tiene propósitos de logros de aprendizaje con base el DCN y las propuestas didácticas, metodológicas y teorías de la UNESCO, que plantean estrategias para que la educación inclusiva sea asumida como un compromiso y que el ejercicio del derecho a la educación sea ejercida en todas sus dimensiones con una filosofía de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas como un tema de derechos humanos básicos.

SEGUNDO: Después de haber aplicado el programa de capacitación docente durante el año escolar 2010 y parte del 2011 a los docentes inclusivos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual, deficiencia intelectual y motriz, demostraron actitudes positivas frente al trabajo pedagógico con la diversidad de estudiantes en el salón de clase, mayor seguridad al ejecutar la diversificación curricular, desarrollo de las unidades didácticas, y en las adecuaciones de los medios y recursos didácticos, mejorando su actividad pedagógica el que repercutió en los mejores aprendizajes de los estudiantes incluidos y haciendo que su desempeño docente tenga mejores resultados al aplicar el enfoque de la educación inclusiva, sustentado en las propuestas pedagógicas de la UNESCO y el MED.

TERCERO: El desempeño docente sufre cambios y por ende la mejora de la practica pedagógica ya que la programación y ejecución curricular se hace más pertinente para atender a la diversidad de estudiantes, por que los docentes

empiezan a considerar conocimientos y estrategias que le permita ejercer su práctica pedagógica en función de todo el grupo, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje, mas las características y peculiaridades de aprendizaje de un estudiante ciego, con los medios y recursos que debe aplicar con mayores fundamentos como son el sistema Braille y el ábaco, para el aprendizaje de las áreas de Comunicación y Matemática.

3.3. RECOMENDACIONES

PRIMERO: El MED, las DRE y las UGEL en coordinación con la unidad de educación inicial especial, deben considerar la difusión, sensibilización y capacitación docente durante el año escolar a las instituciones de educación básica regular, que tengan matriculado o no estudiantes con discapacidad, en todo el proceso educativo, como un tema o contenido referido a la educación de niños y niñas con discapacidad, talento o superdotados, y que estos programas tengan sostenibilidad, ya que está considerado en la ley general de educación.

SEGUNDO: Las Instituciones educativas deben considerar en los documentos de gestión institucional el enfoque inclusivo a estudiantes con discapacidad o superdotados para que reciban un educación pertinente y no se sumen al grupo de estudiantes segregados o excluidos de una educación de calidad al cual tiene derecho todos los niños y niñas del Perú y el mundo.

TERCERO: Los docentes de aula y los de especialidad deben considerar en el rubro de sus actualizaciones y lectura cotidianas temas referidos a la educación de personas con diversas discapacidades y visionar que la diversidad en un aula viene a ser una riqueza y no una dificultad, ya que se puede sensibilizar a sus estudiantes, padres de familia y la misma comunidad con las potencialidades que una persona con discapacidad demuestra en el proceso de enseñanza aprendizaje, y que la adaptación curricular y de acceso es la que está presente en el trabajo pedagógico.

3.4. FUENTES DE INFORMACIÓN

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2007). Evaluación e inclusión educativa Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación. España.
- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2009). Multiculturalidad y necesidades educativas especiales. Odense Dinamarca.
- AINSCOW, M y Otros (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Ediciones Narcea, España.
- AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusiva. Narcea Editorial. España.
- AINSCOW, M. (2004). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Narcea, S.A. de Ediciones: Madrid.
- ALIAGA, J. (2000). Una escala de evaluación del desempeño docente. Revista de investigación de Psicología. UNMSM. Vol. 4, N° 6, p. 183-198
- ARANEDA CASTEX, Patricia. (2006). Guía de Orientaciones Pedagógicas para la Atención a la Diversidad en Educación Parvulario: Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales (3 A 6 Años) Primera edición: Santiago de Chile.
- ARNAIZ, P. (2003). Educación Inclusiva, una escuela para todos. Málaga: Archidona Aljibe.
- BLANCO Y DUK,(2000) Educación inclusiva y los paradigmas psicológicos educativos.
- BOOTH Y AINSCOW, (2004); GINÉ, (2001). Educación para todos/as y escuela para todos/as. Plan de acción 2008 a 2015. España.
- CASANOVA, M.A. (2004). Evaluación y calidad de centros educativos. Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2007.
- CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo. (2006) Evaluación de desempeño docente. Informe N° 45. Instituto de Pedagogía Popular. Lima, Perú.

- COMPILACIÓN DE OBSERVACIONES FINALES DEL COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO SOBRE PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1993-2006). Santiago de Chile.
- CUENCA, Ricardo. (2008) La cuestión docente: Perú, carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. 1a ed. Buenos Aires.
- DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS: Satisfacción a las necesidades básicas de aprendizaje. (1990) Jomtien, Tailandia.
- DÍEZ ALVAREZ, A. y HUETE ANTÓN, S. (1997). Educar en la diversidad. Educar Hoy, Universidad de Sevilla. España.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2011) Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Perú.
- FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN (2000). Marco de acción de Dakar. Senegal.
- GARDNER, Howard. (1995) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica, Paidós, Barcelona.
- GUYOT, V; FIEZZI, N; VITARELLI, M (1995): La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico. En Revista Enfoques Pedagógicos. Vol. 3, Nº 2. CAFAM, Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- JIMÉNEZ, F. y VILÁ, M. (1998). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.
- LEY Nº 29062. (2009) Carrera pública magisterial. MED. Perú.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Nº 28044. (2009) MED, Perú
- LOMBARDI, G. (1999). La formación docente continua. Apuntes para la transición. Instituto Municipal de Educación Superior de Formación Docente (CAPACYT), Municipalidad Tres de Febrero, Buenos Aires. En línea: <http://www.capacyt.edu.ar>, 26/X/06.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.

- MARTÍN, E.; MAURI, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). Desarrollo psicológico y educación.2. Psicología de la educación escolar. (pp.575-594). Madrid: Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). Diseño curricular nacional de educación básica regular. Perú
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015. Perú
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). Manual de Educación Inclusiva. Lima, Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN ECUADOR (2008). Modelo de Inclusión Educativa. Quito, Ecuador.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL BOGOTÁ, D.C. (2006) Fundamentación conceptual para la atención en el Servicio educativo a Estudiantes con necesidades Educativas especiales –nee. Colombia.
- POGRÉ, P. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Santiago, Chile: UNESCO.
- REGLAMENTO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL. D.S. N° 002-2005-ED. Perú
- SAEZ CARRERAS, J. (1997): “La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación”, en PETRUS, A. (Coord.): Pedagogía Social. Barcelona.
- SARAIVIA, L. Miguel y LÓPEZ DE CASTILLA, M. (2008) Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1, Número 2. Perú.
- STEGMANN, Tania. Evaluación del desempeño Docente, " Antecedentes Históricos y Bases Psicológicas del Aprendizaje". Corporación Educacional Cerro Navia.
- UNESCO (2006). Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO Santiago (2004). Temario abierto para Educación Inclusiva. Santiago de Chile.

- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Fundación HINENI.(2003) Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. 1º edición Santiago de Chile.
- UNESCO (1995). Las Necesidades Especiales en el Aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores. París: Unesco.
- UNESCO (1994). Declaración y marco de acción de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca.
- WATKINS, A. (2001). “Aplicación de las Nuevas Tecnologías a las Necesidades Educativas Especiales. Últimas tendencias en 17 países europeos”.

FUENTES ELECTRÒNICAS:

- <http://www.educared.edu.pe/modulo/upload/96723594.pdf>
- http://www.grade.org.pe/asp/brw_med1.asp?id=8419. Congreso sobre evaluación de función docente
- <http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/ConEvaDoceChi.DOC>. Evaluación integral del docente
- [http://cies.org.pe/node/810_Manuel Iguiniz](http://cies.org.pe/node/810_Manuel_Iguiniz): Evaluación docente y el Proyecto Educativo
- http://buenadocencia.blogspot.com/2010/07/la-mesa-interinstitucional-de-desempeno_24.html
- [www. minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)

ANEXOS

MATRÍZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

TÍTULO: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE SAN JERÓNIMO- CUSCO 2011

PROBLEMAS GENERAL	OBJETIVOS GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES/ DIMENSIONES	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS
¿Cómo influye la Educación Inclusiva en el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011?	Determinar la influencia de la educación inclusiva y el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.	La educación inclusiva influiría significativamente en el desempeño docente de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.	VARIABLE INDEPENDIENTE La Educación Inclusiva. DIMENSIONES A.Culturas inclusivas: B.Elaborar políticas inclusivas C.Desarrollar practicas inclusivas VARIABLE DEPENDIENTE Desempeño docente	TIPO Aplicativo (Plan de capacitación docente) DISEÑO Pre experimental MÉTODO Cuantitativo	TÉCNICA: Encuesta Observación Directa INSTRUMENTO Cuestionario para docentes inclusivos Ficha de supervisión y monitoreo a docente inclusivos. Pres test Post test
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPOTESIS ESPECÍFICAS			
1. ¿Los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo tienen conocimiento del enfoque de la educación inclusiva?	1. Aplicar el programa de capacitación docente con enfoque inclusivo, para los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011	H1. La aplicación del programa de capacitación docente con enfoque inclusivo, influiría significativamente en el desempeño docentes de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.			

<p>2. ¿Cómo es el desempeño docentes de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo, en relación con el enfoque de la educación inclusiva?</p>	<p>2. Mejorar el desempeño docentes de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo, a través del programa de capacitación docente con enfoque inclusivo.</p>	<p>H2.El desempeño docente influiría con la aplicación del programa de capacitación docente con enfoque inclusivo, de los maestros de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de San Jerónimo-Cusco 2011.</p>	<p>DIMENSIONES</p> <p>Dimensión política</p> <p>Dimensión Pedagógica</p> <p>Dimensión cultural</p>	<p>MUESTRA</p> <p>No probabilístico-intencional</p>	<p>TECNICAS PARA ANALISIS DE DATOS</p> <p>Estadística No para métrica y el análisis descriptivo.</p>
---	---	--	---	--	---

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

VARIABLES	DIMENSION	INDICADORES	Nº DE ITEMS	VALORACION
La Educación Inclusiva: Es un modelo pedagógico que responde a un conjunto de valores, principios y prácticas orientadas al logro de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos en función de la diversidad de sus necesidades y condiciones de aprendizaje.(UNESCO)	A. Culturas inclusivas <ul style="list-style-type: none"> • Construir comunidad inclusiva • Establecer valores inclusivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce en enfoque inclusivo. • Demuestra respeto a la diversidad de los estudiantes en el salón de clase. • Practica valores inclusivos en el aula. • Sabe cómo tratar a estudiantes con necesidades educativas especiales visuales. • La Institución Educativa valora la diversidad 	5 ítems 33.3%	Si No Un poco
	B. Elaborar políticas inclusivas <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una escuela para todos • Organizar el apoyo para atender a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la normas legales de la educación inclusiva • Diseño de los documentos de gestión institucional con enfoque inclusivo. • Conoce sobre la función que cumple el equipo SAANEE con los estudiantes incluidos. • Participa de los talleres de capacitación de los CEBEs. 	5 ítems 33.3 %	Si No Un poco
	C. Desarrollar practicas inclusivas <ul style="list-style-type: none"> • Orquestar el proceso de aprendizaje • Movilizar recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña el cartel diversificado para atender al estudiante incluido. • Conoce sobre las evaluaciones psicopedagógicas de alumnos incluidos. • Diseña unidades didácticas con enfoque inclusivo • Aplica estrategias de enseñanza aprendizaje para los estudiantes con NEE. • Realiza las adecuaciones pertinentes a los medios y recursos de enseñanza aprendizaje. 	5 ítems 33.3 %	Si No Un poco
Desempeño docente Es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el	A. Clima afectivo del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientación de aula acogedora e inclusiva. • Respeto la identidad del estudiante incluido por su nombre • Practica los valores del enfoque inclusivo • Atención a la diversidad como valores inclusivos • Intervienes de manera pertinente cuando hay conflictos en el aula. 	6 ítems 23%	MB: Muy Bueno B: Bueno R: Regular M: Malo

<p>objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, su responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad´.(CNE)</p>	<p>B. Programación y ejecución curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña los carteles diversificados con enfoque inclusivo. • Respuesta educativa desde la programación y ejecución curricular con enfoque inclusivo. • Conocimiento de las evaluaciones psicopedagógicas de los estudiantes con NEE. • Conocimiento del desarrollo evolutivo de los niños y niñas con NEE. • Aplicación de técnicas y métodos activos en el aula • Respeta el proceso cognitivos de la diversidad de estudiantes de un salón de clase. • Conocimiento de los fundamentos teóricos del DCN 	<p>13 Ítems 50%</p>	<p>MB: Muy Bueno B: Bueno R: Regular M: Malo</p>
	<p>C. Metodología de enseñanza aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de estrategias metodológicas en las áreas de desarrollo con enfoque inclusivo. • Manejo de estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad en el aula. • Uso y manejo de medios materiales y recursos didácticos adecuados a las NEE. • Diseña evaluaciones de aprendizaje adaptadas a la diversidad de estudiantes • Participación de los talleres de fortalecimiento de capacidades pedagógicas inclusivas 	<p>7 Ítems 27%</p>	<p>MB: Muy Bueno B: Bueno R: Regular M: Malo</p>

CUESTIONARIO PARA DOCENTES INCLUSIVOS

Estimado (a) maestro (a):

Este cuestionario tiene como objetivo identificar en qué medida conocen y aplican el enfoque inclusivo en sus aulas de Educación Básica Regular.EBR

INSTRUCCIONES: A continuación te presentamos un conjunto de enunciados y/o actividades (ítems). Léelo detenidamente, luego responda con sinceridad y veracidad colocando un aspa en el casillero que Ud. cree pertinente.

N°	ÍTEMS	Si	No	Un poco
1	Conoce sobre Educación Inclusiva o sobre el enfoque inclusivo			
2	Esta informada sobre la legislación de la educación Inclusiva en el Perú y a nivel Internacional			
3	Conoce Ud. las características de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual, intelectual y motórica.			
4	Sabe cómo tratar a un estudiante con necesidad educativa especial visual, intelectual y/o motórica.			
5	Sabe la forma de diseñar un cartel diversificado para atender a un estudiante con necesidad educativa especial.			
6	Conoce como programar una unidad didáctica que considere las características y necesidades de un estudiante incluido			
7	Sabe cómo hacer participar activamente a un estudiante incluido durante el desarrollo de su sesión de clase.			
8	Conoce estrategias de enseñanza-aprendizaje para un estudiante con discapacidad visual, intelectual y/o motriz.			
9	Sabe Ud. cómo realizar una adaptación del material o recursos que va utilizar con el estudiante incluido, considerando su discapacidad.			
10	Sabe Ud. si los documentos de gestión de la institución educativa consideran ya el enfoque inclusivo.			
11	Ud. cree que su institución educativa valora la diversidad, y ve positivo la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales.			
12	Conoce que el centro especial cuenta con un equipo de SAANEE, para apoyar el trabajo pedagógico, cuando tiene incluido un estudiante con discapacidad.			
13	Conoce Ud. si su institución educativa fomenta mecanismos para que todos los estudiantes se sientan acogidos.			
14	Sabe Ud. si el director de su institución educativa está informado sobre la educación inclusiva.			
15	Conoce sobre la evaluación psicopedagógica, con la cual el estudiante debe incluirse a la institución educativa.			

¡Gracias por tu colaboración!

**FICHA DE SUPERVISION Y MONITOREO PARA DOCENTES INCLUSIVOS
(DIGEBE)**

Institución Educativa Inclusiva:.....

Dirección:.....Lugar:.....

Grado y Sección:.....UGEL:.....DRE:.....

Docente de aula:.....

Responsable SAANEE:.....

Fecha:.....

Lee el listado y coloca en los recuadros una “x” según corresponda, considerando la siguiente escala:

MB: Muy Bien

B: Bien

R: Regular

M: Malo

ASPECTOS	N ^a	ITEMS	MB	B	R	M
El clima afectivo del aula	1	Aula organizada con reglas claras de organización y con la participación de los alumnos				
	2	El docente se dirige a los estudiantes con respeto adecuadamente, llamándolos por su nombre.				
	3	Actúa asertivamente en situaciones de conflicto.				
	4	Promueve la práctica de valores inclusivos en las diversas situaciones que se generen en el aula.				
	5	El/la docente resalta las conductas positivas de los estudiantes				
	6	Permite a los alumnos expresarse espontáneamente.				
La Programación	1	Cuenta con cartel diversificado, considerando la NEE que atiende en el aula				
	2	La Unidad Didáctica atiende las características y necesidades de los estudiantes.				
	3	Las actividades programadas evidencian la intención de promover la construcción del proceso de aprendizaje.				
	4	Considera las necesidades, intereses y problemas de los alumnos para recoger saberes previos.				
	5	Combina momentos para el trabajo grupal y personal.				
	6	Aplica estrategias que permiten articular los saberes previos con el nuevo aprendizaje.				

y ejecución curricular	7	El/la docente toma en cuenta el aporte del alumno incluido y orienta el tema.				
	8	Plantea consignas claras a los estudiantes considerando la NEE del estudiante incluido.				
	9	Toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes: intereses, estilos de aprendizaje, lengua materna, en su quehacer pedagógico.				
	10	Combina momentos para el trabajo grupal y personal.				
	11	Usa el tiempo en función de la capacidad que desea desarrollar en los alumnos.				
	12	Utiliza los recursos y materiales para: introducir, motivar, sensibilizar, explicar, reforzar, consolidar los aprendizajes esperados, considerando la NEE.				
	13	Las estrategias de evaluación permiten a los Estudiantes verificar sus avances y limitaciones.				
Metodología. Enseñanza-aprendizaje	1	Aplica estrategias para recuperar saberes previos.				
	2	Considera estrategias o actividades orientadas a despertar el interés por el aprendizaje, recoger los saberes previos y generar el conflicto cognitivo.				
	3	Las actividades y estrategias guardan relación con el logro de la capacidad propuesta.				
	4	Los indicadores de evaluación son coherentes con los aprendizajes esperados.				
	5	El docente promueve la participación activa de los alumnos en la construcción del nuevo conocimiento mediante preguntas, trabajo individual, en pares, en equipos y realiza el acompañamiento permanente.				
	6	Utiliza el recurso educativo (textos del MINEDU, materiales manipulativos, instrumentos musicales, materiales deportivos y otros) en forma oportuna y de acuerdo a la naturaleza del área y la NEE				
	7	Evalúa en función a los indicadores previstos en la sesión y utilizando instrumentos pertinentes.				

✓ Acciones que favorecen el desarrollo del trabajo en el aula inclusivo:

.....

Responsable de SAANEE