

# UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



MODELO DIDÁCTICO INCLUSIVO PARA NIÑOS CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN UN AULA DE TERCER  
CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR, 2021

Tesis para obtener el grado académico de  
MAESTRO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Autor (es)

Br. Luz Yackelinec Chávez Rodríguez

Br. Yanela Zegarra Chávez

ASESORA

Dra. Magna Ruth Meregildo Gómez

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Proceso de enseñanza aprendizaje y educación inclusiva

TRUJILLO – PERÚ

2021

## **AUTORIDADES UNIVERSITARIAS**

Exemo Mons. Dr. Héctor Miguel Cabrejos Vidarte, O.F.M.

Arzobispo Metropolitano de Trujillo  
Fundador y Gran Canciller de la Universidad  
Católica de Trujillo Benedicto XVI

Mons. Dr. Héctor Miguel Cabrejos Vidarte  
Rector de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

Dra. Silvia Ana Valverde Zavaleta  
Vicerrectora académica

Pbro. Dr. Alfredo Rubén Saavedra Rodríguez  
Director de la Escuela de Posgrado

Dr. Francisco Alejandro Espinoza Polo  
Vicerrector de Investigación (e)

Mg. José Andrés Cruzado Albarrán  
Secretario General

## CONFORMIDAD DE ASESORA

Yo, Magna Ruth Meregildo Gómez con DNI N° 19032378, asesora de la Tesis de Maestría titulada: MODELO DIDÁCTICO INCLUSIVO PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN UN AULA DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR, 2021, presentado por los maestrandos Luz Yackelinec Chávez Rodríguez, con DNI N° 45216966 y Yanela Zegarra Chávez, con DNI N° 43392921, informo lo siguiente:

En cumplimiento de las normas establecidas en el Reglamento de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, en mi calidad de asesora, me permito conceptuar que la tesis reúne los requisitos técnicos, metodológicos y científicos de investigación exigidos por la escuela de posgrado.

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación está en condiciones para su presentación y defensa ante un jurado.

Trujillo, 09 de febrero de 2022



Dra. Magna Ruth Meregildo Gómez

Asesora

## **DEDICATORIA**

La presente Tesis está dedicada a nuestro amado padre Dios,  
el que nos acompaña y siempre nos levante cuando tropezamos,  
gracias a él hemos logrado concluir este importante trabajo.

Luz Yackelinec Chávez Rodríguez

Yanela Zegarra Chávez

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, agradecemos a Dios por darnos la vida, mantenernos con salud y guiar nuestros pasos.

Expresamos nuestro sincero agradecimiento, a la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, la cual nos abrió sus puertas para formarnos profesionalmente.

También agradecemos a nuestros maestros que día a día fueron brindándonos sus orientaciones, conocimientos y experiencias con mucha dedicación que los caracteriza, lo cual nos ayudó a lograr importantes objetivos como fue culminar el desarrollo de nuestra tesis con éxito y así obtener una afable titulación profesional, para poder seguir desarrollándonos profesionalmente.

Luz Yackelinec Chávez Rodríguez

Yanela Zegarra Chávez


## DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotros, Luz Yackelinec Chávez Rodríguez identificada con DNI 45216966 y Yanela Zegarra Chávez identificada con DNI 43392921, egresadas de la Maestría en educación inclusiva de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, damos fe que hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Escuela de Posgrado de la citada Universidad para la elaboración y sustentación de la tesis titulada: “Modelo didáctico inclusivo para niños con discapacidad intelectual en una aula de tercer ciclo de educación básica regular, 2021”, la que consta de un total de 64 páginas, en las que se incluye 5 tablas y 17 figuras, más un total de 06 páginas en apéndices y anexos.

Dejamos constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación y declaramos bajo juramento en razón a los requerimientos éticos, que el contenido de dicho documento corresponde a nuestra autoría respecto a redacción, organización, metodología y diagramación. Así mismo, garantizamos que los fundamentos teóricos están respaldados por el referencial bibliográfico, asumiendo un mínimo de omisión involuntaria respecto al tratamiento de cita de autores, lo cual es de nuestra entera responsabilidad.

Se declara también que el porcentaje de similitud o coincidencia es de 12 %, el cual es aceptado por la Universidad Católica de Trujillo.

Los autores.



---

Luz Yackelinec Chávez Rodríguez  
DNI 45216966



---

Yanela Zegarra Chávez  
DNI 43392921

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	iii
AGRADECIMIENTOS .....	v
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS .....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN.....	x
ABSTRACT .....	xi
CAPÍTULO I.....	1
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	1
1.1. Planteamiento del problema .....	1
1.2. Formulación del problema .....	4
1.2.1. Problema general .....	4
1.2.2. Problemas específicos.....	4
1.3. Formulación de objetivos.....	4
1.3.1. Objetivo general .....	4
1.3.2. Objetivos específicos .....	4
1.4. Justificación de la investigación.....	5
CAPÍTULO II.....	7
MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. Antecedentes de la investigación.....	7
2.2. Bases teórico-científicas .....	10
2.2.1. Modelo didáctico inclusivo .....	11
2.2.2. Discapacidad intelectual .....	22
2.2.3. Inclusión educativa y discapacidad intelectual .....	25
2.3. Definición de términos básicos .....	29
2.4. Operacionalización de variables.....	31
CAPÍTULO III .....	33
METODOLOGÍA.....	33
3.1. Tipo de investigación.....	33
3.2. Método de investigación .....	33
3.3. Diseño de investigación.....	33
3.4. Población, muestra y muestreo.....	34
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	34
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	35
3.7. Ética investigativa.....	35
CAPÍTULO IV .....	36
RESULTADOS .....	36
4.1. Presentación y análisis de los resultados.....	36
4.1.2. Análisis de resultados .....	50
CAPÍTULO V.....	54
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	54
5.1. Conclusiones .....	54
5.2. Sugerencias.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
ANEXOS Y/O APENDICES .....	62

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Instituciones educativas de EBR con al menos un estudiante con necesidades especiales...2	2
<b>Tabla 2</b> Porcentaje de alumnos con deficiencia mental.....3	3
<b>Tabla 3</b> Alumnos con deficiencia sensorial del nivel inicial de EBE escolarizada y no escolarizada .....3	3
<b>Tabla 4</b> Operacionalización de la variable propositiva.....31	31
<b>Tabla 5</b> Operacionalización de la variable dinámica.....32	32
<b>Tabla 6</b> Población de docentes de las diversas Instituciones Educativa de Celendín 2021 .....34	34
<b>Tabla 7</b> Técnicas e instrumentos empleados.....34	34
<b>Tabla 8</b> Resultados de la aplicación del cuestionario .....36	36
<b>Tabla 9</b> Selecciona y adecúa de forma pertinente, las capacidades a desarrollar en la sesión de aprendizaje .....38	38
<b>Tabla 10</b> Identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom .....39	39
<b>Tabla 11</b> Contextualiza el contenido o conocimiento a desarrollar y este es coherente con el verbo o habilidad .....40	40
<b>Tabla 12</b> Las estrategias metodológicas seleccionadas son coherentes con el contenido desarrollado .....41	41
<b>Tabla 13</b> La estrategia metodológica seleccionada permite la integración de los niños con discapacidad intelectual.....42	42
<b>Tabla 14</b> Las estrategias metodológicas seleccionadas propician el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo.....43	43
<b>Tabla 15</b> Considera el uso de carteles de acuerdo con las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes .....44	44
<b>Tabla 16</b> Desarrolla actividades que estimulen la empatía y la solidaridad .....45	45
<b>Tabla 17</b> Implementa Normas de convivencia inclusivas .....46	46
<b>Tabla 18</b> Monitorea el cumplimiento de las Normas de convivencia.....47	47
<b>Tabla 19</b> Resultados de la aplicación de la lista de cotejo .....48	48



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Entorno Social Inclusivo .....	17
<b>Figura 2</b> Origen y Ruta de las Actitudes .....	19
<b>Figura 3</b> Escuelas seguras Hacia el Aprendizaje .....	20
<b>Figura 4</b> Propuesta de Disciplina Escolar Positiva .....	20
<b>Figura 5</b> Participación de estudiantes con discapacidad en la ECE 2019. ....	29
<b>Figura 6</b> Resultados de la aplicación del cuestionario .....	37
<b>Figura 7</b> Selecciona y adecúa de forma pertinente, las capacidades a desarrollar en la sesión de aprendizaje .....	38
<b>Figura 8</b> Identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom .....	39
<b>Figura 9</b> Contextualiza el contenido o conocimiento a desarrollar y este es coherente con el verbo o habilidad.....	40
<b>Figura 10</b> Las estrategias metodológicas seleccionadas son coherentes con el contenido desarrollado .....	41
<b>Figura 11</b> La estrategia metodológica seleccionada permite la integración de los niños con discapacidad intelectual.....	42
<b>Figura 12</b> Las estrategias metodológicas seleccionadas propician el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo .....	43
<b>Figura 13</b> Considera el uso de carteles de acuerdo con las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes.....	44
<b>Figura 14</b> Desarrolla actividades que estimulen la empatía y la solidaridad .....	45
<b>Figura 15</b> Implementa Normas de convivencia inclusivas.....	46
<b>Figura 16</b> Monitorea el cumplimiento de las Normas de convivencia .....	47
<b>Figura 17</b> Resultados de la aplicación de la lista de cotejo .....	49

## RESUMEN

El estudio realizado, tuvo como objetivo proponer un modelo didáctico que permita incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula regular de tercer ciclo de Educación Básica Regular, 2021. Se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, una investigación básica con un diseño descriptivo propositivo; con una población muestral de 15 docentes con aula a cargo en el segundo grado de primaria en provincia de Celendín. Luego de recoger la información mediante un cuestionario y una lista de cotejo, se observó que los elementos didácticos que desarrollan los docentes que en cuyas aulas albergan a niños con discapacidad intelectual no son muy pertinentes y no son elaborados de forma diversificada tal que sean acordes con las necesidades de los niños con discapacidad intelectual; así mismo sobre la estimulación de habilidades cognitivas, cerca del 60% de docentes no lo realiza, más del 53% sí promueve actividades que estimulen la memoria, también un 60% no propone actividades orientadas a la formación de conceptos y más de un 60% de docentes sí propone actividades que estimulen el razonamiento. De esta manera se concluyó que es necesario un modelo que permita a los docentes contar con una herramienta que les permita generar un espacio más adecuado y saludable emocionalmente para incluir a niños con discapacidad intelectual, por ello se propone un modelo didáctico que sirva de guía para los docentes.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, inclusión educativa, aula regular, educación primaria

## **ABSTRACT**

The objective of the study carried out was to propose a didactic model that allows children with intellectual disabilities to be included in a regular classroom of the third cycle of Regular Basic Education, 2021. It was developed under the qualitative approach, a basic investigation with a propositional descriptive design; with a sample population of 15 teachers with a classroom in charge of the second grade of primary school in the province of Celendín. After collecting the information through a questionnaire and a checklist, it was observed that the didactic elements developed by decent people whose classrooms house children with intellectual disabilities are not very relevant and are not elaborated in a diversified way such that they are consistent with the needs of children with intellectual disabilities; Likewise, about the stimulation of cognitive skills, about 60% of teachers do not do it, more than 53% do promote activities that stimulate memory, also 60% do not propose activities aimed at the formation of concepts and more than 60% of teachers do propose activities that stimulate reasoning. In this way, it was concluded that a model is necessary that allows teachers to have a tool that allows them to generate a more adequate and emotionally healthy space to include children with intellectual disabilities, therefore a didactic model is proposed to serve as a guide for the teachers.

**Keywords:** Intellectual disability, educational inclusion, regular classroom, primary education

# CAPÍTULO I

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. Planteamiento del problema

El problema de la inclusión de niños con discapacidad en las aulas de instituciones educativas de educación básica regular – EBR, es un escenario que se presenta en todos los sistemas educativos del mundo. Diversos países a nivel mundial han tomado conciencia de la vital trascendencia que implica la educación para apalancar el progreso de la humanidad y gestar los grandes cambios que exige la sociedad actual. El tener acceso a la educación en igualdad de condiciones se torna un derecho inquebrantable en beneficio de todo niño y adolescente. Sin embargo, existe una población vulnerable que no puede acceder, debido a las necesidades especiales que tienen. En este marco se ha tomado en consideración a los niños con discapacidad intelectual, cuya cifra va en aumento.

En países latinos se ve un aumento en la población escolar con alguna discapacidad. Estos tienen acceso a escuelas de educación básica regular, abriendo así un espacio de oportunidades para más niños que debido a la poca infraestructura dedicada a impartir educación básica especial, son discriminados e incluso abandonan los estudios. Los problemas de inclusión escolar son marcados en estos países, mostrando así las deficiencias en los sistemas educativos; siendo los docentes quienes reciben a estos estudiantes pero que muchos de ellos no cuentan con la preparación adecuada, estrategias y/o herramientas que les permitan brindar la atención más pertinente para ellos.

En ese contexto, se tiene que la discapacidad intelectual era concebida como retraso mental, haciendo referencia a las limitaciones que presenta una persona en el funcionamiento de la mente, esto dentro de una entorno familiar, social o educativo. Frente a ello un modelo didáctico inclusivo es aquella herramienta que engloba lo teórico y lo práctico que tiene por fin transformar la realidad y/o contexto educativo en favor de los estudiantes, esencialmente de aquellos niños que presentan alguna discapacidad.

Existen declaraciones internacionales de 1960 y 1990, donde la agenda hacia 2030 es no dejar a nadie atrás, buscando una verdadera inclusión educativa. La Unesco (2020) da a conocer que en 2015 “todos los países se comprometieron a alcanzar el objetivo de desarrollo sostenible 4 y garantizar una educación inclusiva para 2030”, así mismo indica que en el

70% de los países latinoamericanos hay leyes o políticas que consideran capacitación a docentes en temas de inclusión, sin embargo, en Brasil, Colombia y México más del 50% de docentes no tenían la preparación específica para asumir una adecuada formación de niños con alguna discapacidad.

A nivel nacional se tiene alrededor de 3 051 612 personas que tienen alguna discapacidad en cualquiera de sus manifestaciones, representando así un 10,4% de toda la población peruana. INEI (2018).

Tomando en cuenta nuestra realidad, la gran mayoría de instituciones educativas del nivel inicial y primaria no cuentan con docentes especialistas en educación especial, psicopedagogos, psicólogos, etc. que permitan abordar la educación de niños con discapacidad intelectual u otras necesidades especiales. Así mismo, falta mejorar en el aspecto cultural, el fomento del respeto a la diversidad en las aulas y evitar conductas discriminatorias.

**Tabla 1**

*Instituciones educativas de EBR con al menos un estudiante con necesidades especiales*

ÁMBITO	2017		2018		2019		2020	
	INICIAL	PRIMARIA	INICIAL	PRIMARIA	INICIAL	PRIMARIA	INICIAL	PRIMARIA
NACIONAL	12,9%	16,8%	12,2%	20,3%	13,5%	18,1%	21,7%	25,3%
DRE CAJAMARCA	8,9%	9,3%	5,8%	9,4%	4,7%	9,9%	16,3%	15,2%
UGEL CELENDÍN	33,3%	6,6%	14,3%	2,2%	5,0%	13,3%	20%	36%

Fuente: Censo educativo, Unidad de estadística. Minedu (2020)

Según un informe de la Unesco (2020) en el Perú “menos del 10% de las personas con discapacidad auditiva cuenta con acceso a tecnología de asistencia” que le permita facilidad para su participación en clase. Se tiene además estudiantes con alguna discapacidad de diverso tipo a las que Minedu a través del portal Escale, toma mayor relevancia a los estudiantes con deficiencia mental y deficiencia sensorial, de lo cual se detalla los porcentajes durante los últimos 4 años.

**Tabla 2***Porcentaje de alumnos con deficiencia mental*

ÁMBITO	2017	2018	2019	2020
NACIONAL	54,9%	42,0%	45,2%	43,8%
DRE CAJAMARCA	34,2%	21,2%	25,1%	48,7%
UGEL CELENDÍN	100%	---	---	---

Fuente: Censo educativo, Unidad de estadística. Minedu (2020)

**Tabla 3***Alumnos con deficiencia sensorial del nivel inicial de EBE escolarizada y no escolarizada*

ÁMBITO	2017	2018	2019	2020
NACIONAL	4,9%	5,6%	4,6%	4,9%
DRE CAJAMARCA	6,8%	2,4%	3,6%	5,3%
UGEL CELENDÍN	---	---	---	---

Fuente: Censo educativo Unidad de estadística. Minedu (2020)

El INEI publicó resultados del censo del año 2017 en los que muestran que en la región Cajamarca se tiene 113 550 tienen alguna discapacidad, representado así el 8,5% de la población censada. INEI (2018).

En la región Cajamarca se cuenta con instituciones educativas inclusivas, dado que han declararon alumnos con necesidades educativas especiales, siendo así que en EBR, 148 corresponden a inicial escolarizada, 36 de inicial no escolarizada, 739 en primaria y 169 en secundaria; en la modalidad EBA registra 17 instituciones educativas y finalmente 18 en el nivel superior.

En cuanto al número de estudiantes que presentan discapacidad intelectual con matrícula en la modalidad EBE, se tiene a 2785 en el nivel inicial y 5129 en el nivel primaria en el año escolar 2015; de los cuales en la región Cajamarca se tuvo 1428 estudiantes, que a su vez solo 195 estaban matriculados en los 16 CEBES existentes. En el ámbito local hasta dicho año, el “CEBE Celendín” tenía 05 estudiantes matriculados en 4 secciones y 5 docentes para brindar el servicio educativo. Así mismo hasta el 2016 se registra que el 100% de alumnos matriculados en el CEBE del nivel inicial, tenían discapacidad intelectual.

Este escenario genera como principal problemática, que se tenga estudiantes con discapacidad intelectual han sido matriculados en la EBR los mismos que no son atendidos de forma pertinente y sufren situaciones adversas debido a su condición, incluso llegan a ser víctimas de bullying; estos niños principalmente cursan el nivel primaria, pues para el año 2015 se tenía en la modalidad de EBR a 2059 estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel inicial escolarizado, en inicial no escolarizada 982 y 15702 estudiantes en el nivel primaria.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

¿De qué manera se puede mejorar la inclusión de niños con discapacidad intelectual a un aula del tercer ciclo de educación básica regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca 2021?

### **1.2.2. Problemas específicos**

- a) ¿Qué adaptaciones curriculares permiten incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula regular de tercer ciclo de Educación Básica Regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca 2021?
- b) ¿Qué estrategias metodológicas permiten incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula regular de tercer ciclo de Educación Básica Regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca, 2021?

## **1.3. Formulación de objetivos**

### **1.3.1. Objetivo general**

Proponer un modelo didáctico que permita incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula regular de tercer ciclo de Educación Básica Regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca, 2021.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

- a) Proponer diversas adaptaciones curriculares que permitan incluir a estudiantes con discapacidad intelectual a un aula de tercer ciclo de educación básica regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca, 2021

- b) Proponer estrategias metodológicas que permitan incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula del tercer ciclo de educación básica regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca, 2021.

#### **1.4. Justificación de la investigación.**

##### **1.4.1.1. Justificación teórica**

En el presente estudio se ha propuesto la aplicación de conceptos y teorías que permiten definir la discapacidad intelectual y todo lo concerniente a un modelo didáctico, a través de las cuales será posible tener un sustento científico para permitir una adecuada inclusión educativa para niños con discapacidad intelectual.

##### **1.4.1.2. Justificación metodológica**

Abordar investigaciones respecto a estudiantes con alguna necesidad educativa especial, y que específicamente tenga discapacidad intelectual, resulta cruzar la zona de confort de los docentes para introducirlo a un campo en el que prima la escasa atención que se le ha dado en los diversos sectores que tienen competencia directa, como también la falta de instrumentos y herramientas pedagógicas para enfrentar los escenarios que se presentan al tener con dichas características en el aula.

Un modelo didáctico para incluir niños con discapacidad a un aula del tercer ciclo de la EBR es un aporte metodológico para los docentes en general y que se asumió en esta investigación.

##### **1.4.1.3. Justificación práctica**

Se busca pues, con esto, sensibilizar y cambiar las actitudes de los integrantes de la comunidad educativa, principalmente de los docentes que tiene a cargo aulas con niños que presentan alguna discapacidad.

##### **1.4.1.4. Justificación social**

Se pretende con esta investigación, hacer una contribución a la reducción de casos de violencia escolar y bullying, no solo a los estudiantes con discapacidad sino a todos en



general. Con esto se busca alcanzar o al menos sumar a tener una sociedad más justa con un sistema educativo que no deje fuera a ningún niño.

#### **1.4.1.5. Justificación pedagógica y didáctica**

Con las modificaciones pertinentes a la planificación curricular, se tiene como fin práctico reducir la deserción escolar de estos niños y permitirles que tengan igualdad de condiciones al momento de aprender; teniendo como base el paradigma de que la escuela es un lugar seguro, acogedor y familiar, con un docente que adecúa el currículo y genera un entorno saludable para todos, con normas de convivencia inclusivas y articulando esfuerzos de toda la comunidad educativa y los aliados estratégicos.

El Minedu (2016) menciona que el Currículo Nacional de Educación Básica es el cimiento e insumo para la elaboración de los programas y herramientas curriculares, también la diversificación en cada región e institución educativa, quedando la tarea a los maestros, escudriñar en los desempeños, capacidades y competencias, a fin de que se adecúen a las necesidades de todos los niños de un aula de tercer ciclo de la EBR.

Por estas razones se planteó un modelo didáctico para encaminar la práctica pedagógica bajo un enfoque de escuelas inclusivas, particularmente dirigido a niños con discapacidad intelectual.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Antecedentes de la investigación

No se cuenta con antecedentes cuyas variables sean las mismas que se han considerado en la presente investigación. Por esa razón se ha tenido por conveniente considerar trabajos que contengan una de las variables y que tengan relación con el presente estudio.

#### **Internacionales**

León (2019) realizó un estudio sobre Gestión e inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales de la Unidad Educativa “Diez de Agosto” – Vinces. Tuvo como finalidad establecer la relación entre la gestión y la inclusión educativa. Donde observó diversos grados de discapacidad, y que estos estudiantes deben ser incluidos, puesto que no existía la formación personalizada para estos niños, afectando así su formación académica al tratarlos como cualquier niño sin discapacidad. Los resultados muestran que hubo una preponderancia del nivel poco adecuado de la gestión educativa con el 53%; también determinó la relación significativa entre las variables. Arribó a la conclusión de que la relación entre la gestión y la inclusión educativa es significativa, hallando problemas en la planificación de las actividades de aprendizaje para que estos estudiantes reciban una adecuada atención dentro de la institución educativa.

Rubio y Martínez (2019) realizaron un estudio referido a las Representaciones Sociales de los Docentes y padres de Familia sobre Inclusión Educativa de niños con discapacidad Cognitiva. El Objetivo fue realizar una descripción de las representaciones sociales que tienen los padres de familia, docentes y directivos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje que se da a los niños con discapacidad intelectual. Fue desarrollado bajo el enfoque cualitativo, y con un narrativo exploratorio, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas y la observación directa. Concluyeron que: existía apatía por parte de ciertos integrantes hacia los menores que presentaban esta discapacidad, además identificó que estos niños estaban expuestos a discriminación; evidenció además desinformación por parte de profesionales que brindan apoyo; también observó que existe la intención de mejorar por parte de algunos profesionales, tomando como base las necesidades reconocidas en los estudiantes; finalmente que los estudiantes mejoraron tanto en lo académico como en lo

social en entornos integrados, siempre que se implemente estrategias y metodologías acordes a las limitaciones de los estudiantes y que respondan de manera pertinente a sus necesidades.

Carrillo y otros (2018) realizaron una investigación sobre las Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del docente. En dicho trabajo se hizo una comparación de las prácticas pedagógicas docentes en Cúcuta – Colombia, empleando un cuestionario como instrumento para recoger información sobre la inclusión educativa. El enfoque que empleó fue cuantitativo no experimental, con diseño descriptivo, su muestra fue integrada por 348 docentes elegidos por muestreo no probabilístico. En los resultados obtenidos evidenció que las diferencias no eran significativas entre los géneros masculino y femenino y su práctica pedagógica. Entre las instituciones educativas, la situación es diferente, pues encontró una diferencia significativa que estaría asociada al nivel de formación de los docentes, su compromiso con el cumplimiento de lo estipulado en los documentos de gestión institucional y las políticas de cada IE. Por último, su conclusión es que el género no es determinante, ya que estas no alteran o influyen en el normal desarrollo de actividades pedagógicas inclusivas y el nivel académico del docente no influye significativamente al momento de la práctica pedagógica inclusiva en el aula.

Gonzales (2018) y su estudio titulado Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° S027, desarrollada con el objetivo de analizar los factores que inhabilitan o posibiliten el proceso de una adecuada inclusión educativa de niños con BAP pero desde la mediación didáctica de las matemáticas al aula regular. El estudio se desarrolló en un enfoque mixto de diseño no experimental de corte transversal. Los resultados arrojaron que el 74% considera que los estudiantes con discapacidad necesitan una planificación diferenciada, así también el 85% afirma que estos niños necesitan didácticas especiales, el 72% manifestó que dichos estudiantes son una sobrecarga de trabajo y responsabilidades adicionales de labores que implica mayores cuidados y elaboración de sesiones y materiales, finalmente el 51% de docentes expresó conocer el marco legal que ampara a los estudiantes con discapacidad. Con lo indicado concluye que logró conocer las representaciones sociales que influyen en la inclusión educativa, siendo este proceso una propuesta válida que necesita ciertos ajustes o cambios para su efectividad en la atención de las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

## **Nacionales**

Ruiz (2017) desarrolló la investigación sobre Los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales y su relación con las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. Su objetivo fue valorar la implementación de los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales y determinar si existe o no relación entre las actitudes de los docentes y la inclusión educativa. Se desarrolló con una población estuvo conformada por la red 09 del Distrito del callao y su muestra fueron 20 docentes del nivel primario en aulas inclusivas. El estudio fue básico, con un diseño descriptivo correlacional; los instrumentos empleados fueron cuestionarios. Se destacan como conclusiones del estudio que: los docentes perciben y califican como regulares y bajas, a las relaciones entre los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales y las actitudes de los docentes en lo que respecta a la inclusión educativa. La relación existente es significativa, pero así mismo, negativa ya que fue regular y baja a la vez, entre los servicios propuestos y las actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva.

Chipana (2016) realizó un estudio sobre la intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular, el objetivo de su estudio fue hacer la descripción de la influencia de los profesores durante la adaptación de un estudiante discapacidad a un aula regular. Integraron la muestra 82 niños de cuatro instituciones, empleando la entrevista como técnica. Su estudio fue descriptivo bajo el enfoque cualitativo. Arribó a concluir que: los centros de educación básica, sean estatales o particulares, no resultan ser un factor determinante para afirmar que la adaptación de estos estudiantes sea exitoso; las actitudes de las docentes antes y durante la clase son resultado de su concepción sobre la inclusión educativa; llegando a favorecer o limitar la adaptación de estudiantes con discapacidad.

Vásquez (2015) realizó el estudio titulado Modelos Didácticos de los profesores de primaria para la enseñanza de las ciencias en escuelas públicas y de convenio. El objetivo de la investigación fue establecer una comparación entre los modelos didácticos que emplean los docentes en la enseñanza de las ciencias de escuelas públicas y por convenio. Tomó a toda la población como muestra, siendo 94 docentes, 64 del sector público y 30 de instituciones por convenio. El método empleado fue el descriptivo con un diseño comparativo; para recoger información aplicó un cuestionario. Las conclusiones indican que: entre los modelos didácticos empleados en las instituciones públicas como en las de

convenio, no tenían diferencias significativas, ya que en ambos se emplea modelo tradicional, activista, tecnológico e investigativo; En las escuelas públicas predomina, aunque no significativamente, el modelo tradicional y el tecnológico y finalmente en instituciones por convenio, destacan los modelos investigativo y activista pero no de forma significativa.

### **A nivel local o regional**

Medina y Roncal (2016) en su estudio denominado: actitudes maternas en mujeres con hijos con síndrome de Down y mujeres con hijos con discapacidad intelectual en la ciudad de Cajamarca. Su objetivo fue determinar la semejanza en las actitudes maternas entre las madres de ambos grupos. Para ello empleó un diseño descriptivo comparativo con una población de 40 madres cuyos hijos tenían discapacidad intelectual y síndrome de Down. Arribaron a la conclusión de que sí existen semejanzas en cuanto a las actitudes de las madres, siendo estas positivas en ambos grupos; y específicamente en la dimensión de la escala de actitudes maternas, hubo un predominio del área de aceptación en las madres de los niños con síndrome de Down y en el área de sobreprotección la hegemonía es de las madres de los niños con discapacidad intelectual.

### **2.2. Bases teórico-científicas**

Hablar de modelo didáctico, es tener en claro que se hace referencia a una serie de conceptos que se movilizan a través de acciones durante las actividades académicas, empero, que también tienen similar definición o de algún modo están interrelacionados; tal es el caso de “estrategia de enseñanza, acto didáctico, actividades de enseñanza aprendizaje, estilo de enseñanza, modelo didáctico, metodología didáctica, procedimientos didácticos, técnicas didácticas, estrategias metodológicas, etc.” (Larriba Naranjo L. F., 2001)

Bajo esta premisa, es necesario ubicarnos en la didáctica para tener un panorama general e inmediatamente empezar a hablar de modelo didáctico. Para Comenio (1997) Didáctica significa arte de enseñar. Arte que refiere dependencia de la habilidad para enseñar del maestro; posteriormente se concibió como ciencia y arte de enseñar.

Resumiendo lo escrito por Torres y Girón (2009) hace referencia a que la didáctica es en conjunto, una serie de recursos cuya misión es encaminar el aprendizaje del estudiante,

para lograr de forma asertiva, enfrentar la realidad y sus problemas, con un sentido de ética y responsabilidad.

## **2.2.1. Modelo didáctico inclusivo**

### **2.2.1.1. Definición de modelo didáctico**

Realizar el proceso educativo integral, requiere de una movilización de acciones pedagógicas que muchas veces los docentes realizan de forma empírica. Hernández y Guárate (2017) mencionan, respecto a los modelos didácticos que:

Tiene como propósito fundamental direccionar el aprendizaje del aprendiz; por lo tanto, se propone la estructuración de procedimientos didácticos que orienten adecuadamente ese aprendizaje, mediante la construcción y aplicación de una visión que se aproxima a una realidad, a veces intuitiva, que orienta a la estrategia didáctica (p. 40).

Para García (2000) “es una construcción específicamente didáctica y, por tanto, constituye un tipo de conocimiento con una elaboración y con una lógica ciertamente peculiar” así mismo es integrador puesto que se halla en diversos contextos e incorpora otros niveles de conocimiento en su elaboración. Así mismo el autor describe el modelo iniciativo y el aproximativo, siendo algunas de sus características las siguientes:

- a) El modelo iniciativo. También llamado germinal, poniendo al alumno como eje en torno al cual giran las acciones, siendo el docente quien orienta el adecuado uso de toda fuente de información que responda a sus necesidades.
- b) El modelo aproximativo. De carácter constructivo, tiene a la construcción del saber en primer plano partiendo de modelos y concepciones ya existentes el estudiante, los enfrenta a una situación retadora y los modifica y mejora para construir nuevo conocimiento.

### **2.2.1.2. Componentes**

Un modelo didáctico comprende dos partes. Primero el diseño didáctico, el cual guarda todo el plan a poner en práctica para que el estudiante adquiera el nuevo conocimiento o

mejorar y ampliar sus saberes previos. La parte complementaria está referida al cómo se lleva a cabo su realización de forma sistematizada.

El diseño didáctico describe un conjunto de actividades de formación (generalmente en forma escrita), que deben poner en práctica las unidades educativas, en relación con las variables que determinan el modelo: ambiente de aprendizaje, tareas de aprendizaje, roles de aprendizaje, roles de los actores, competencias y fases (Fleching y Schiefelbein, 2003 citado en Hernández & Guárate, 2017 p. 41).

En este contexto, de acuerdo con Nérici (1985) se tiene pues seis componentes que forman parte de una acción didáctica:

- El profesor o persona responsable de la actividad de aprendizaje.
- El estudiante, que es la persona al que va dirigida la enseñanza.
- Objetivos de aprendizaje o metas que se pretenden alcanzar en los estudiantes.
- Materia, asignatura o curso que reúne los contenidos y/o campos temáticos que han de ser enseñados y aprendidos según lo que se establece en el currículo.
- Métodos de enseñanza. Que son los procedimientos que al ser ejecutados facilitan el aprendizaje y responden al “cómo se debe enseñar”.
- Contexto en el cual se desarrolla o lleva a cabo el aprendizaje, ya sea social, cultural y geográfico

### **2.2.1.3. Currículo inclusivo**

En el país se tiene la Ley N° 30797 que promueve la educación inclusiva, incorporando de este modo en la Ley General de Educación 28044, el artículo 19-A e indica que, en todas las etapas, formas niveles, modalidades, niveles o ciclos del sistema educativo, la educación es inclusiva. Atendiendo al derecho a la no discriminación, establece que la inclusión educativa no genera costos adicionales para los alumnos con necesidades educativas especiales.

El Ministerio de Educación (2016) establece que los programas y herramientas curriculares de la EBR, EBA y EBE tienen como base al Currículo Nacional, sea para diversificación a nivel regional, local o de institución educativa. Siendo su rol, orientar los aprendizajes para consolidarnos como estado y sociedad.

Debe ser usado como fundamento de la práctica pedagógica en las diversas instituciones y programas educativos, sean públicas o privadas; rurales o urbanas; multigrado, polidocente o unidocente; modelos y formas de servicios educativos. Asimismo, promueve la innovación y experimentación de nuevas metodologías y prácticas de enseñanza en las instituciones y programas educativos que garanticen la calidad en los resultados de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016, pág. 4).

### **Adaptaciones curriculares**

Las adaptaciones del currículo en cualquier contexto, es un tema que todo educador debe conocer y saber desarrollar ante las diferentes adversidades que los estudiantes presenten los niños en el aula, sin importar las características de esta, pudiendo ser al seguir las consignas del docente, expresarse, atender, relacionarse, etc.

Guanoluisa y Llango (2015), citan a Morales (2008) y menciona los tipos de adaptación curricular según son:

- Las adaptaciones de acceso al currículo. Se tiene las de acceso físico, en las que están inmersos los materiales y recursos que aporten dinamismo y sean flexibles. Las de acceso a comunicaciones se refiere a todos los materiales que sirven específicamente para el proceso de enseñanza aprendizaje. Por último, la ayuda tecnológica está dirigida primordialmente para los estudiantes con trastornos o discapacidades permanentes, en los que usan por ejemplo audífonos, lupas, ordenadores, telescopios, etc.
- Las adaptaciones individuales al currículo son aquellas que se realizan en los elementos de las propuestas educativas que no son compartidas a los demás niños de la clase.
- Se tiene además las no significativas que son de carácter preventivo y también compensador, que pueden ser aplicadas a cualquier estudiante.
- Las adaptaciones significativas son las que se efectúan previo a una evaluación psicopedagógica, modificando para ello criterios, indicadores y capacidades a evaluar.



- Las adaptaciones curriculares de centro son aquellas que se efectúan a los proyectos curriculares de las instituciones educativas para atender las necesidades especiales durante las clases (pág. 26-28).

MINEDU (2016), establece que las adecuaciones que se consideren pertinentes para lograr atender a niños con alguna discapacidad están relacionadas con la planificación y la ejecución de lo programado dentro del aula, en un proceso gradual concretándose paulatinamente y realizando adaptaciones a las propuestas educativas ante las necesidades especiales de los estudiantes.

De acuerdo con la Ley General de Educación 28044, en su artículo 77, estas se realizan en las instituciones educativas de todos los niveles y/o modalidades educativas, con el fin de responder a las características y necesidades particulares; donde juega un rol importante la evaluación psicopedagógica del estudiante para definir el tipo de soporte a brindar, esto gracias al equipo del SAANEE.

Por ello, se pueden agrupar las adaptaciones curriculares en los siguientes campos: curricular propiamente dicho, de acceso y pedagógico.

**A. Nivel curricular.** Se da básicamente en la incorporación o modificación de capacidades y competencias, para que sean más pertinentes para los estudiantes y sus necesidades. Priorizando las más relevantes en las que se debe focalizar las actividades pedagógicas. Lo que se busca es que los aprendizajes sean significativos y que el logro de competencias tenga en cuenta las particularidades de los estudiantes según sus necesidades especiales.

**B. Nivel de acceso.** Tiene que ver con las adecuaciones a los espacios donde se desarrollan actividades educativas, los cuales deben permitir en todo momento el dinamismo en las actividades, por lo tanto, resulta imperante adaptar gradas, pasillos, entradas, patios, etc.

**C. Nivel pedagógico.** Son las formas en que se desarrolla las estrategias didácticas y metodológicas, permitiendo interacción entre niños y los trabajadores de la institución,

especialmente los docentes de aula. Todo ello debe promover la inclusión y participación de los actores en la enseñanza aprendizaje.

### **Adaptación de los materiales**

Cuando el niño tiene contacto con materiales concretos vivencia de algún modo lo que desea aprender, activando así la interiorización de los contenidos y al mismo tiempo disfrutar lo que está aprendiendo (Manrique Orozco & Gallego Henao, 2013). En tal sentido la DINEBE indica que la adaptación metodológica y de materiales en niños con NEE es concretar una respuesta a la diversidad, rompiendo con los esquemas tradicionales donde los todos los niños desarrollan en simultáneo las mismas actividades, con los mismos recursos y materiales.

Además, con la experiencia de los docentes en las aulas, es bien sabido que no se puede proponer un solo método que tenga validez para enseñar a todos los niños y para todos temas, a pesar de que en general los estudiantes tengan las mismas edades, tienen cada uno un ritmo y estilo de aprendizajes diferenciados en cada uno, así mismo en cuanto al acceso a la información e intereses de cada uno, por lo que centran su atención en determinadas tareas o actividades.

En general, de acuerdo con López (2008) se entiende al salón de clases como el espacio social donde se aprende a través de la interacción de los sujetos, intercambiando ideas, vivencias, etc. y se genera un ambiente de formación cultural y un equipo con metas en común. Y eso es posible siempre que tengan la ocasión de compartir experiencias, desarrollar actividades y rutinas de forma colaborativa con normas de convivencia establecidas de forma democrática.

Vásquez (2010), cita a Manuel Área en su documento “Los materiales curriculares y las necesidades educativas especiales” el cual propone algunos principios para tener en cuenta el uso y medio de materiales curriculares dentro del aula:

- Desarrollar habilidades relacionadas con lenguaje verbal, sonoro y gestual.
- Emplear de forma constante materiales diversos, combinarlos con soportes físicos impresos, audios, gráficos, videos, etc.
- Generar en el estudiante las más diversas experiencias gratificantes y productivas con los medios y materiales empleados.

#### **2.2.1.4. Entorno social inclusivo**

Lo que puede aportar una persona con discapacidad en la sociedad es muy diverso, por ello cada vez existen más personas con alguna discapacidad o necesidad especial desempeñando labores ya sea para el estado o para entidades del sector privado. Las palabras de Victoria (2013) “la vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad” (p. 1105) cobran mucho peso en este tiempo en el que vemos una masiva movilización hacia la inclusión educativa, aunque con algunas trabas propias de la propia evolución social.

El pedagogo español Víctor Rodríguez, en su portal web expresa su preocupación respecto al tema propuesto en la presente investigación e invita a reflexionar cómo debe ser la escuela dentro de un espacio social pero inclusivo, el desarrollo de las culturas, políticas y prácticas más inclusivas, nos hemos dado cuenta hace tiempo de que la generación de entornos escolares inclusivos tiene que abordarse de una manera integral, mucho más sistémica y compleja.

Indica que se debe abordar el tema de forma holística, pero sin perder el contexto específico en el que se pretende realizar la inclusión educativa, tomando protagonismo en ello las personas que rodean al niño con discapacidad intelectual para que éste se sienta seguro y valorado.

“Una escuela inclusiva debe ir más allá de garantizar la asistencia, la interacción y el aprendizaje; debe, esencialmente, generar conciencia en los estudiantes, de que ese es su sitio y de que en ese sitio cada una de ellas va a ser respetada, valorada y querida” **(Rodríguez Muñoz, 2017)**.

Con lo expuesto, el rol que van a desempeñar los estudiantes y el docente de aula son determinantes para que el niño con discapacidad intelectual pueda sentir comodidad en el aula y sobre todo en una edad tan particular como la del tercer ciclo de la EBR. En una segunda línea de acción se encuentran los demás niños y los trabajadores de la IE. La escuela tendrá armonía siempre que se planteen con claridad las normas de convivencia, que obviamente, deben ser inclusivas

Un tercer actor que debe trabajar en paralelo para que la inclusión de niños con discapacidad intelectual sea efectiva, son el núcleo familiar. Sabiendo que la familia como

célula fundamental de toda sociedad y estado, es un organismo vivo y para todo niño en general, el lugar más seguro.

### **Figura 1**

#### *Entorno Social Inclusivo*



Nota: Figura elaborada por las tesisas

La adaptación social de las personas que presentan discapacidad de tipo intelectual ha sido el problema que ha generado múltiples impactos a nivel familiar y escolar. Si se observa el contexto general, es como un efecto dominó que se activa con la llegada de un niño a un espacio nuevo, cualquiera que sea el contexto socio cultural, siempre habrá reacciones que fomenten actitudes favorables y desfavorables como por ejemplo la discriminación, bullying, aceptación, integración, solidaridad, rechazo, indiferencia, etc.

Se propone en esta dimensión, algunos aspectos claves para que el entorno social del estudiante de tercer ciclo de EBR sea inclusivo:

#### **A. La labor docente.**

La primera acción que debe realizar todo docente es identificar el grado de discapacidad intelectual, reconocer caracteres específicos en dichos estudiantes e inmediatamente plasmar dicha información en un informe diagnóstico para que sea compartido con los directivos para

la toma de acciones pertinentes a través de los comités correspondientes, como también para que pueda guiar la atención a dichos estudiantes durante la puesta en marcha del modelo didáctico inclusivo.

La diversidad en las escuelas no es algo que permanezca estático, por el contrario, es voluble y cambia constantemente. Con esta premisa y que es la realidad que tienen que enfrentar los docentes y que muchas veces no se tiene claridad para elegir y emplear las estrategias adecuadas. Por ello un docente debe considerar estos valores en la enseñanza aprendizaje:

- a. Estimar lo diversos que son los estudiantes: sus diferencias deben verse como un recurso y oportunidad de mejora.
- b. Brindar el apoyo necesario a todos por igual: de ese modo esperar que los alumnos den lo mejor de ellos.
- c. Trabajo colaborativo: la solidaridad y el desarrollo de tareas equitativamente en equipo, son el punto clave para los profesores.
- d. Capacitación y aprendizaje continuo de los docentes: ejercer la labor de maestro en las aulas, es aceptar también, que se debe aprender y capacitar durante toda su vida. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012).

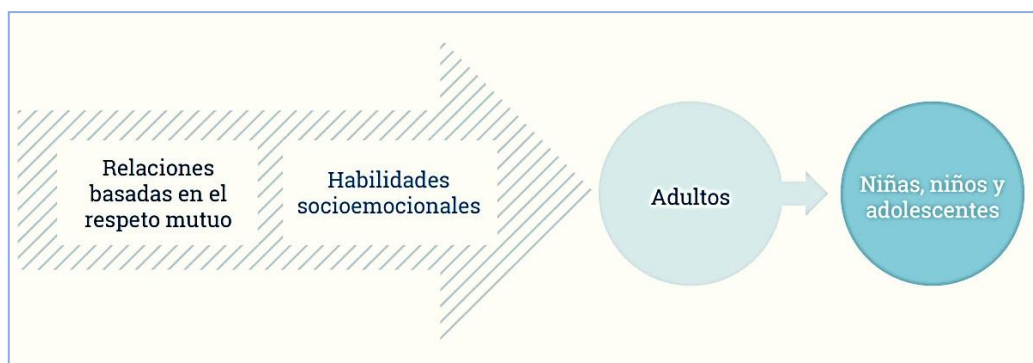
## **B. Las normas de convivencia.**

Se debe promover una disciplina positiva, una disciplina que permita a los estudiantes no depender de los estímulos y los castigos que han sido establecidos por la psicología conductual. Siendo el docente de aula el que lidera su elaboración, implementación y permanente monitoreo para su cumplimiento.

Ejercer disciplina positiva es una actividad educativa estratégica que orienta el desarrollo de relaciones humanas basadas en el respeto mutuo y del valor de la equidad (Adler, 1938 citado por Minedu, 2020). Es decir “todas las personas tienen el mismo derecho a la dignidad y respeto” (Nelsen, 2009 citado por Minedu, 2020)

## Figura 2

### *Origen y Ruta de las Actitudes*



Nota: figura elaborada por Graham, G. & Hartley, J. citado en Minedu, 2020.

La intermediación es un aspecto muy importante para generar espacios en los que un estudiante se sienta seguro. Gracias a ella se permite generar una atmósfera familiar entre los actores, permitiendo que se transmitan de forma biunívoca, actitudes positivas como la empatía, comunicación asertiva, conciencia social, autoconocimiento, perseverancia, colaboración, resiliencia y otras más que se van desarrollando en habilidades socioemocionales que van siendo reguladas por el docente. Previamente debe realizar actividades que permitan desarrollarse como habilidades para que su práctica sea permanente y abran el espacio a la integración social de los niños.

En este contexto, las normas de convivencia no solo deben ser producto de la propuesta hecha por el tutor o docente de aula, sino que tienen que obligatoriamente estar en armonía con las necesidades que tienen los alumnos, y más aún si alguno de éstos tiene discapacidad intelectual.

Existen 3 paradigmas para construir escuelas seguras y acogedoras: La filosofía centrada en el cuidado de la persona, visión compartida y educación a largo plazo y noción de proceso.

Para la disciplina positiva, el objetivo primordial de toda persona es lograr un sentido de pertenencia con el espacio, medio o entorno donde se desenvuelve y asumir que le corresponde un espacio trascendente en su familia, su institución educativa y su barrio. Su fundamento se ampara por los nuevos aportes que hace la neurociencia, destacando lo importante que es la seguridad física y emocional para iniciar la conexión social (Porges, 2016 citado por Ministerio de Educación, 2020).

**Figura 3**

*Escuelas seguras Hacia el Aprendizaje*

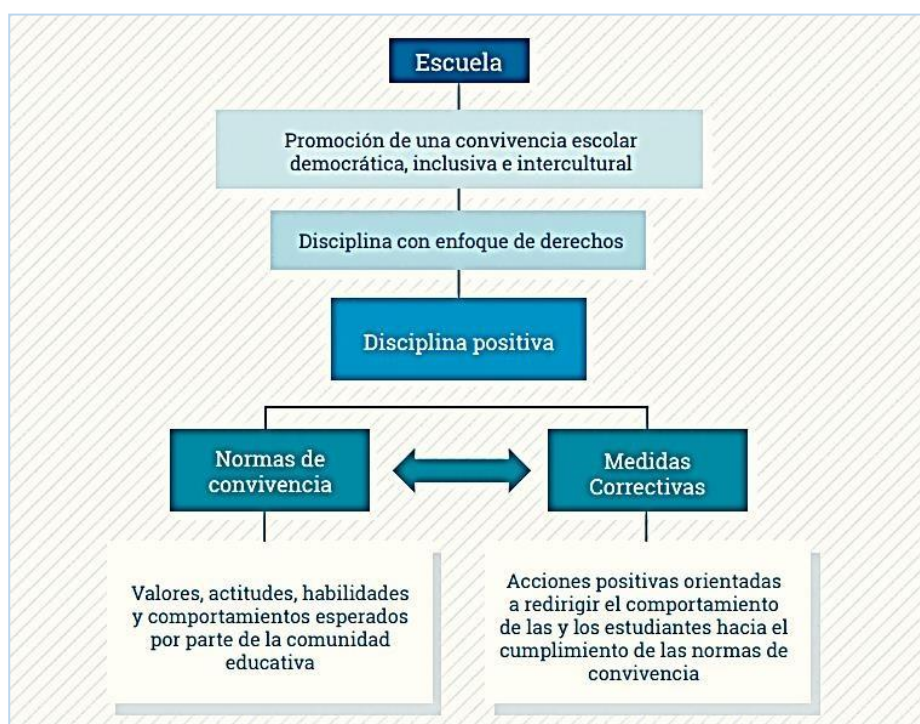


Nota: figura elaborada por Graham, G. & Hartley, J. citado en Minedu, 2020.

Por ello, resulta imprescindible que las aulas de la EBR y en especial del tercer ciclo tengan bien claras y definidas las normas de convivencia para que su implementación puesta en práctica resulte beneficioso para integrar estudiantes con discapacidad intelectual, es esta etapa en la que se puede actuar de forma preventiva “Tanto las normas de convivencia como las medidas correctivas constituyen elementos fundamentales de la disciplina escolar y necesitan orientarse a la creación de ambientes física y emocionalmente seguros como requisito para facilitar el aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2020, pág. 10).

**Figura 4**

*Propuesta de Disciplina Escolar Positiva*



Nota: Tomado de la Guía para la elaboración e implementación de las normas de convivencia y las medidas correctivas en la institución educativa desde la disciplina positiva (Ministerio de Educación, 2020)

Partiendo de la definición de las Normas y/o acuerdos de convivencia, para lo cual el ministerio de educación indica que “constituyen el conjunto de valores que la escuela desea promover en su comunidad, valores que se ven reflejados en las actitudes, habilidades y comportamientos deseados por parte de todos los miembros de la comunidad educativa” (Ministerio de Educación, 2020 p. 46) se deben elaborar y ser aprobados por toda la comunidad educativa, tanto las de alcance institucional como las de cada aula. Así mismo, deben estar articuladas a los enfoques transversales del ministerio de educación y al mismo tiempo a los siguientes criterios que permiten alcanzar una disciplina positiva:

- a) Respetarse y alentarse mutuamente.
- b) Permite desarrollar en los estudiantes el sentido de importancia e importancia.
- c) Tiene efectividad a largo plazo.
- d) Educa para la vida formando habilidades socioemocionales.
- e) Genera apertura hacia los estudiantes para descubrir más sobre sus capacidades.

Elaborar las normas de convivencia requiere el consenso y participación colaborativa del comité de tutoría, quien encabeza este proceso haciendo partícipes a la comunidad educativa. Las orientaciones que propone el Minedu (2020 p. 47) son:

- En asamblea con los representantes de la comunidad educativa, proponer un futuro de las IE e imaginarse cómo se desarrollaría mejor el año escolar.
- Propiciar la participación voluntaria y activa, acopiar todas las ideas y/o sugerencias procurando que estén visibles al público. La finalidad es que se sientan integrados y libres de expresar sus ideas.
- De forma colaborativa, asociar o agrupar ideas afines en categorías, que respondan a cada uno de los objetivos que tiene la IE dentro de la comunidad educativa. Se sugiere considerar aprendizajes, cuidado e higiene, motivación y superación, respeto y conexión social.



### **C. Sensibilización de la comunidad educativa.**

La segunda tarea para tener éxito en la inclusión de alumnos con cualquier discapacidad, es la sensibilización de cada uno de los actores ligados a la institución educativa; partiendo de un plan concertado, viable y que responda al tipo de necesidades identificadas y acorde al contexto en que se desarrollan las actividades educativas. El plan de sensibilización es una prioridad para generar el compromiso no solo para dedicarle tiempo sino aceptarlos con sus características y brindarles igualdad de oportunidades.

Esta acción demanda de la movilización inmediata desde que se matricula un estudiante con discapacidad intelectual y para tal fin se puede desarrollar a través de las escuelas para familias, horarios de atención a padres de familia, horas de trabajo colegiado entre docentes, grupos de interaprendizaje, jornadas pedagógicas, jornadas de reflexión, horas de tutoría individual y/o grupal, talleres, etc; comprometiendo a los aliados estratégicos de la institución educativa más cercanos que se tenga: Centro de emergencia Mujer, Conadis, Ugel, Defensoría del niño y el adolescente y autoridades locales.

La sensibilización de toda comunidad educativa es un proceso permanente, variando la frecuencia y la temática a desarrollar; debiendo establecerse grupos diferenciados ya que se debe trabajar más con los padres y estudiantes del aula a la cual se encuentra el niño con discapacidad intelectual.

#### **2.2.2. Discapacidad intelectual**

##### **2.2.2.1. Concepto de Discapacidad intelectual**

Diversos autores abordan la discapacidad intelectual dentro del retraso mental. Por ejemplo, la APA (2018), la Asociación Americana de Retraso Mental (1992) y la OMS (CIE-10, 1995) consideran dentro de su ámbito al retraso mental, pero este rótulo empieza a tener ciertas connotaciones despectivas, por lo que actualmente, se está llamándola discapacidad intelectual, principalmente en países de habla hispana y anglosajones.

El Manual de los Trastornos Mentales y del Comportamiento CIE-10 (OMS, 1998) indica que: la presencia de incompleta del desarrollo mental se caracteriza por que deteriora las funciones concretas en las etapas del desarrollo y colaboran a la inteligencia de forma global, destacando las funciones cognoscitivas, de lenguaje, motrices y de socialización.

Según la APA, en base a los criterios de diagnósticos del DSM 5 encasilla a la discapacidad intelectual (el decir el trastorno del desarrollo intelectual) como parte de los trastornos del neurodesarrollo, como afecciones cuyo inicio se sitúa en el período de desarrollo y que incluye restricciones de la función intelectual como también de conductas y comportamientos adaptativos en los campos conceptual, social y práctico.

En ese sentido la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) indica que se debe reunir los siguientes criterios:

- a. Déficit en la funcionalidad intelectual como: el razonamiento, la planificación, la resolución de situaciones problemáticas, aprendizaje académico y también empírico, el pensamiento abstracto, el juicio, pero que sea comprobado a través de una evaluación clínica con pruebas o test de inteligencia estandarizadas individuales.
- b. Comportamiento adaptativo deficiente, ocasionando que los estándares de desarrollo no se cumplan, lo mismo que para los socioculturales en lo que respecta a la autonomía personal y la responsabilidad en la sociedad. Frente a este panorama las deficiencias adaptativas merman el funcionamiento en múltiples actividades diarias.
- c. Inician las complicaciones en actividades intelectuales y de adaptación en los periodos de desarrollo.

Ministerio de Educación (2007) en cuanto a una definición o una idea que se aproxime a ella, se puede referir a un cambio en los paradigmas en ese aspecto, ya que se ha dejado de considerar a las pruebas psicológicas como la púnica herramienta al momento de definir y/o clasificar personas que presenten esta discapacidad.

Por lo tanto, adoptando una definición pertinente, se puede ver que se caracteriza por tener múltiples limitaciones en varios grados en cuanto al desempeño intelectual, en su conducta adaptativa, que se logra manifestar en habilidades, que se dan hasta antes de los 18 años; vale decir que la inteligencia es el reflejo de la capacidad de la mente que le permite tener razonamientos, hacer discriminaciones, planes, organizar, solucionar problemas, etc. así como también tener habilidades creativas, aprender a aprender y finalmente, facilita comprender el entorno ampliamente y hasta lo más profundo y no limitando exclusivamente al rendimiento académico o los resultados de los test psicométricos.

En cuanto a la capacidad y conducta adaptativa, viene a ser el bloque de habilidades conceptuales, sociales y las prácticas que se aprendieron para enfrentar de forma pertinente

en la vida cotidiana pero que encierran caracteres no solo personales, sino también los que se dan en la escuela, trabajo, comunidad, círculo social, etc.

- El contexto en el que se desenvuelve una persona con discapacidad también juega al momento de que se muestren las limitaciones de carácter intelectual.
- Considerar dentro de la evaluación, la diversidad cultural y las variantes lingüísticas, las diversas diferencias en las áreas del lenguaje, tanto perceptual, psicomotriz y de conducta; esto le brindará mayor validez al proceso de evaluación.
- Por lo general, en estas personas van a coexistir las limitaciones con las capacidades adquiridas.
- Identificar las limitaciones permite que se descubra la discapacidad intelectual de una persona.
- Brindando el apoyo de manera personalizada y pertinente y durante el tiempo necesario, la vida de esta persona va a mejorar considerablemente.

#### **2.2.2.2. Principales características de personas con discapacidad intelectual**

Todas las personas atraviesan por las mismas etapas de desarrollo, esto sin importar la condición física o las limitaciones que tengan a una determinada edad. Sin embargo, para ciertas personas se da de forma lenta el progreso, lo que conlleva a que el grado desarrollo no sea el adecuado. Podemos resaltar algunos campos para tener claro algunas características de estas personas:

- **Psicomotriz:** desarrollan mejor en cuanto a las destrezas y habilidades generales o globales que en las segmentarias, el grado de impericia al ejecutar habilidades motrices básicas tiene diversos grados, requiriendo muchas veces un tiempo mayor para acoplarse a un ritmo de vida.
- **Intelectual:** todo lo que involucra a los procesos y acciones de aprendizaje como atención, memoria y concentración se desarrollan de forma lenta, siendo determinantes al momento de aprender y desarrollar las competencias.
- **Académico:** pese a lograr aprendizajes significativos, el tiempo en alcanzarlos es más lento y emplean al máximo sus habilidades. Generalmente su edad cronológica no es acorde a su grado escolar que va cursando.
  - ✓ Aprenden mejor a través de imágenes.
  - ✓ Pueden aprender cosas puntuales y concretas con facilidad gracias a su perseverancia

- ✓ Debido a que su lenguaje no permite una buena comunicación, tiene cierta tendencia a imitar.
- ✓ Dificultad para memorizar, abstraer y asimilar información cada vez de mayor complejidad.
- ✓ Dificultad para solucionar y comprender el contexto que lo rodea.
- ✓ Dificultad para adaptarse a las exigencias de la sociedad.
- **Socialización:** presentan cambios de carácter que incluso llegan a ser bruscos, afectivamente son inmaduros. Sus habilidades sociales son mínimas, con un bajo grado de iniciativa.
- **Biológico:** presentan sincinesias, percibiendo de forma alterada, generalmente con la visión y el oído, sumado a su hipoactividad, merman su desarrollo físico. Su lenguaje comprensivo, expresivo y articulación son afectados debido a que presentan torpeza en los órganos fonoarticuladores y la limitación intelectual.

### **2.2.3. Inclusión educativa y discapacidad intelectual**

Minedu (2007) a través de la Ley general de Educación indica que un enfoque inclusivo se debe implementar a todo el sistema educativo, recalando que la discapacidad no hace referencia a un programa para niños especiales, sino que se debe abordar de forma sistemática asegurando una enseñanza de calidad.

Existen los CEBE pero que en muchos lugares no están muy accesibles para estudiantes del interior, es decir se encuentran generalmente en las capitales de provincia y no alcanzan a cubrir la totalidad de estudiantes en todo el ámbito de la competencia de la Ugel. Originando que la inclusión educativa sea más que un espacio selecto, y se tengan escuelas abiertas e inclusivas en todas las modalidades y niveles.

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual Lindqvist, UN-Rapporteur (1994) del siguiente modo:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todo estudiante con la determinación de que la responsabilidad de educar recae en el sistema regular.

Son los sistemas educativos los que deben estar diseñados para dar acogida a la más amplia diversidad de estudiantes con sus características y necesidades, dado que cada niño tiene sus particularidades en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje que se vuelven más singulares aún al momento de presentar alguna discapacidad como la intelectual. Responden de forma pertinente a estas necesidades educativas ya sea un contexto escolar o fuera de este.

Partiendo de la premisa que la educación es un derecho, la educación inclusiva resulta un método de carácter reflexivo sobre la transformación de los sistemas educativos que respondan asertivamente ante las necesidades de los alumnos. Todos deben tener igualdad de oportunidades, siendo el acceso a un aula regular un derecho inherente a todos los estudiantes sin excepción, facilitándoles así un aprendizaje exitoso. Es en sí, la educación educativa, un enfoque de la educación, más que un cúmulo de técnicas y estrategias educativas.

Parte de tener las instalaciones adecuadas que atender un servicio inclusivo, con un personal capacitado para promover un proceso de inclusión educativa y resolver las situaciones problemáticas que se presenten, así como también reprogramar y desarrollar estrategias inclusivas en el aula y fuera de ella. No es solo asistir a una institución con servicio exclusivo y/o especial, sino que donde estén matriculados, sean apoyados para lograr su aprendizaje y tener una adecuada inserción en la sociedad.

La Inclusión Educativa, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. Surge como consecuencia de los altos niveles de expulsión y desigualdades educativas que persisten en la gran colectividad de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han desviado para incrementar la calidad y honestidad de la formación, objetivo primordial de las reformas educativas de la región (Echeita Sarriomandia & Duk Homad, 2008).

La Declaración de Salamanca es una precedente en el que se discutió la problemática de las necesidades educativas especiales y la atención educativa de forma igualitaria y para todos, participaron 92 países y 25 organismos internacionales, afirmando que la educación especial es una preocupación que deben afrontar de forma global y holística, con políticas sociales, económicas y educativas bien definidas (Hurtado Lozano & Agudelo Martínez, 2014).

La educación relativa a las necesidades especiales, un problema que afecta por igual a los países del Sur y del Norte, no puede progresar aisladamente. Debe formar parte de una estrategia global de la educación y de nuevas políticas sociales y económicas. Todo ello reclama una gran reforma de la escuela ordinaria (Arenas Joya, y otros, 2020).

“Uno de los elementos que más incide en la instrucción de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a realizar los docentes y con la espera sobre los logros de sus alumnos” (Gloria, 2013, p. 25).

Pasa el presente año escolar 2021, se han matriculado en EBE solamente 20 721 estudiantes con discapacidad, así mismo se tienen 63 191 matrículas registradas tanto en EBR y EBA de instituciones estatales y privadas. Esto implica que actualmente existe más de 83 000 estudiantes con discapacidad, matriculados en la educación básica del sistema educativo nacional

#### **2.2.3.1. El aprendizaje en niños con discapacidad intelectual.**

Los aprendizajes que logren estos niños dependen de los tipos de procesos psicológicos que éste genere y de los procesos didácticos que el docente articule y la ayuda pedagógica que brinde. Lo más importante es conocer de qué forma desarrollar los procesos psicológicos en niños con esta discapacidad.

- A. Percepción.** La realidad se percibe como un conglomerado de seres, objetos y hechos que se interrelacionan de forma compleja; sin embargo, en una persona con discapacidad intelectual su percepción es menor y les cuesta precisar tan solo algunas relaciones entre los elementos observados y como consecuencia sus descripciones son insuficientes debido a que no hacen comparaciones y no discriminan propiedades.
  
- B. El pensamiento.** A nivel se presentan dificultades que guardan una estrecha relación con el limitado desarrollo de lenguaje, que a su vez conlleva a que el pensamiento se desarrolle de forma lenta en estas personas. Es común ver que pueden aprender diversos conceptos, procedimientos, etc. de manera memorística con poca

comprensión del sentido del contenido; y luego aplicarlos es una tarea aún más difícil.

- C. La memoria.** Es muy frágil a corto plazo y todo lo que perciben lo olvidan con facilidad, por lo que adquirir hábitos y rutinas es muy difícil de lograr. Adquirir conocimientos o mantener una experiencia vivida en la memoria, es complicado para las personas con discapacidad intelectual
  
- D. La atención.** Requiere la voluntad de mantener la atención en algo específico que sea motivador y por ende genere la concentración necesaria de acuerdo con las circunstancias. Dada las condiciones de los estudiantes con discapacidad intelectual, tienen una atención voluntaria muy reducida y durante tiempos muy cortos, mermando así su capacidad productiva en cualquier trabajo o actividad; incluso si se brinda un exceso de estímulos puede limitar y dispersar su atención hacia otros puntos.
  
- E. Lenguaje.** Estos niños presentan una tardía y lenta aparición del lenguaje, con un léxico precario y expresiones muy limitadas, sin ritmo y escaso de fluidez; es frecuente ver dislalias que en suma, tienen relación con el desarrollo psicomotor muy elemental que tienen para alcanzar un adecuado lenguaje acorde a su edad tanto en la capacidad de comprensión como en la expresión.
  
- F. Personalidad.** Son determinantes la cantidad de experiencias vividas y la cantidad de estas, pues para un niño con discapacidad intelectual no es bueno limitar sus experiencias y menos aún exceder en sobreprotección, ya que hará que baje aún más su autoestima, incrementa su inseguridad y los convierte en dependientes.

Los rasgos de la personalidad y forma de ser los niños con discapacidad intelectual van a influir en el logro de sus aprendizajes, pero tampoco son impedimento para acceder a un programa educativo pertinente. Por ello deben ser incluidos en las aulas regulares tomando mayor atención a sus capacidades y dejando en segundo plano sus limitaciones (Ministerio de Educación, 2007, pp. 9-13).

Ningún estudiante con discapacidad debe quedar fuera del proceso educativo, por ello el sistema educativo nacional a través de la ECE, tiene en cuenta las condiciones especiales de cada alumno antes de la aplicación de la prueba a fin de preparar el material de acuerdo con sus necesidades.

**Figura 5**

Participación de estudiantes con discapacidad en la ECE 2019.

	Discapacidad visual		Sordo-ceguera	Discapacidad auditiva		Discapacidad física	Trastorno del espectro autista (TEA)		Discapacidad intelectual <sup>6</sup>
	Baja visión	Ceguera		Hipoacusia	Sordera		Síndrome de Asperger	Autismo	
2.º grado de primaria	51	4	0	22	16	59	9	27	316
4.º grado de primaria	105	2	0	31	20	67	11	16	380
2.º grado de secundaria	374	20	17	130	69	263	61	33	1143
<b>Total</b>	<b>530</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>183</b>	<b>105</b>	<b>389</b>	<b>81</b>	<b>76</b>	<b>1839</b>

Nota: Figura tomada de la Unidad de Medición de la Calidad del Minedu (2019).

### 2.3. Definición de términos básicos

**2.3.1. Inclusión educativa.** “la inclusión es definida como garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades” (Echeita Sarriomandia & Duk Homad, 2008, p. 1).

**2.3.2. Necesidades educativas especiales.** “las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales” (López & Valenzuela, 2015, p. 43).

**2.3.3. Necesidades educativas especiales cognitivas:** “En el concepto general de discapacidad intelectual aparece la denominación de discapacidad cognitiva, siendo entendida como una dificultad funcional específica en procesos cognitivos,



habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona (Illanes Aguilar & Furstenberg Letelier, 2012, p. 73).

**2.3.4. Estrategias metodológicas.** Como afirma Digión et al 2006, (citada por Rodríguez, 2011, p. 89) una estrategia metodológica viene a ser la dirección de las actividades pedagógicas para la evolución de algo, partiendo de su condición real hacia lo deseado, buscando siempre resolver problemas y dificultades, optimizando tiempo y recursos para lograr tal fin. Ya en el campo educativo, tiene la función de ayudar al docente a dirigir estratégicamente el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

**2.3.5. Adaptaciones del aula de clase.** “las adaptaciones son modificaciones o ajustes en la oferta educativa común para responder a las necesidades educativas especiales o específicas que puede presentar un estudiante con discapacidad o con alguna limitación funcional, sea cual sea su causa” (Andreu Bueno y otros, sin fecha, p. 35).

**2.3.6. Adaptaciones curriculares.** Son los instrumentos más importantes para encaminarse hacia la enseñanza personalizada, realizando modificaciones en la programación curricular y flexibilizando el currículo escolar para dar oportunidades a estudiantes que tengan alguna necesidad especial y puedan así acceder a la educación (Galve & Trallero, 2002).

## 2.4. Operacionalización de variables

**Tabla 4**

*Operacionalización de la variable propositiva*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTO
Modelo didáctico	Construcción que interpreta la realidad escolar y la dirige hacia determinados fines educativos teórico-formal que, basada en supuestos científicos e ideológicos, pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia unos determinados fines educativos. Cañal & Porlán (1987)	Construcción teórica donde se interrelaciona los elementos de la didáctica: estrategias metodológicas, currículo y el aula.	Currículo	Adaptaciones curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona y adecua las capacidades a desarrollar en la sesión de aprendizaje.</li> <li>- Identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom.</li> <li>- Contextualiza el contenido o conocimiento a desarrollar y este es coherente con el verbo o habilidad.</li> </ul>	Cuestionario
			Metodología	Estrategias metodológicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las estrategias metodológicas seleccionadas son coherentes con el contenido desarrollado.</li> <li>- La estrategia metodológica seleccionada permite la integración de los niños con discapacidad intelectual.</li> <li>- Las estrategias metodológicas seleccionadas propician el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo.</li> </ul>	
			Entorno Social	Socialización y relaciones humanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera el uso de carteles de acuerdo a las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes.</li> <li>- Desarrolla actividades que estimulen la empatía y la solidaridad.</li> <li>- Implementa Normas de convivencia inclusivas.</li> <li>- Monitorea el cumplimiento de las Normas de convivencia.</li> </ul>	

Nota: Elaborado por las tesisistas

**Tabla 5***Operacionalización de la variable dinámica*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTO
Inclusión a niños con discapacidad intelectual	La educación inclusiva significa que todos los niño/as, aprenden juntos en un aula o en una institución educativa regular con un área de soportes apropiada. Unesco (2006)	Atender a la diversidad de los niños estimulando sus habilidades cognitivas: percepción memoria formación de conceptos, razonamiento lógico.	Habilidades cognitivas	Percepción.	Propicia actividades relacionadas con la percepción visual, motora y percepción táctil antes del desarrollo de las clases.	Lista de cotejo
				Memoria.	Propone actividades que estimula la memoria trabajo, memoria auditiva durante el desarrollo de las clases.	
				Formación de conceptos.	Propone actividades orientadas a la formación de conceptos: mapa nocional y mapa mental	
				Razonamiento lógico.	Propone actividades que estimulen el razonamiento lógico: clasificación y seriación.	

Nota: Elaborado por las tesisistas

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación correspondió a la investigación básica: Descriptiva propositiva.

Fue propositiva porque esta investigación trata encontrar la forma en que se debería desarrollar una actividad o suceso para lograr un fin u objetivo y que su funcionamiento sea óptimo.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) con los estudios de alcance descriptivos “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92).

Así mismo fue no experimental y transeccional, dado que no se manipularán las variables y se hará una sola observación a la unidad de estudio.

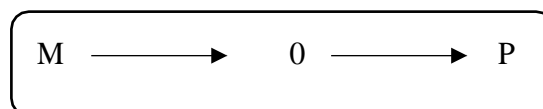
#### 3.2. Método de investigación

**Método descriptivo.** En esta investigación se realiza una recopilación de datos con la descripción de hechos y acontecimientos para luego organizarlos, tabularlos y describir dicha información.

**Método inductivo.** Para Hernández et al (2014), “el método inductivo se aplica en los principios descubiertos a casos particulares, a partir de un enlace de juicios”.

#### 3.3. Diseño de investigación.

El diseño que se empleó es el diseño descriptivo propositivo cuya representación es la siguiente:



Donde:

M: Representa los docentes que enseñan en tercer ciclo de EBR, en donde se incluirán a los niños con discapacidad cognitiva.

O: Representa del diagnóstico que se realizará a los docentes que han dirigido aulas inclusivas.

P: Representa la propuesta de un modelo didáctico.

### 3.4. Población, muestra y muestreo

Se trabajó con una población muestral de 15 docentes que han dirigido aulas inclusivas.

**Tabla 6**  
*Población de docentes de las diversas Instituciones Educativa de Celendín 2021*

SEXO	DOCENTES	
	N°	%
HOMBES	6	40 %
MUJERES	9	60 %
TOTAL	15	100 %

*Nota. Fuente: asignación de personal de las diferentes IE.*

### 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

**Tabla 7**  
*Técnicas e instrumentos empleados*

TÉCNICA	INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Encuesta	Cuestionario	Permitió recoger información para identificar los elementos didácticos que desarrollan los docentes a cuyas aulas asisten niños con discapacidad intelectual. Este cuestionario ha sido elaborado a través de una escala tipo Likert, estos resultados nos permitirán diseñar la propuesta de modelo didáctico. Consta de 10 ítems, los cuales han sido elaborado en base a los elementos de la didáctica. (Anexo 1)
Observación	Lista de Cotejo	Tuvo como eje principal la estimulación de las habilidades cognitivas las mismas que serán estimuladas a través del desarrollo de actividades de aprendizaje. Las habilidades cognitivas seleccionadas son: Percepción, memoria, formación de conceptos y razonamiento lógico. (Anexo 2)

*Nota: Elaborado por los tesisistas*

### **3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Una vez recogidos los datos, se ordenaron y procesaron, se hizo uso de la estadística descriptiva. Para organizar, procesar e interpretar la información recolectada, se emplearon recursos de la estadística descriptiva, la misma que será organizada en: cuadros comparativos, matrices resumen, tablas y gráficos estadísticos.

Una vez que la información fue recogida, organizada y procesada estadísticamente, se la consolidó para ser presentada a través de tablas y gráficos estadísticos.

### **3.7. Ética investigativa**

Durante la presente investigación se protegió en todo momento la identidad de todos y cada uno de los participantes, teniendo en cuenta los principios éticos de:

- Confidencialidad: toda la información recabada no fue ni será filtrada o propalada para fines ajenos a la presente investigación.
- Consentimiento informado: la finalidad del consentimiento informado se realizó la coordinación de los directores de las instituciones educativas de Celendín, y de este modo lograr que los docentes participen de forma voluntaria.
- Libre participación: el personal participó sin coacción alguna, muy por el contrario, dando motivación y alentando su práctica pedagógica.
- Anonimato: en ningún momento se divulgó la identidad de los participantes desde el inicio hasta el final de la presente investigación.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1. Presentación y análisis de los resultados

##### 4.2.1. Presentación de resultados

**Tabla 8**

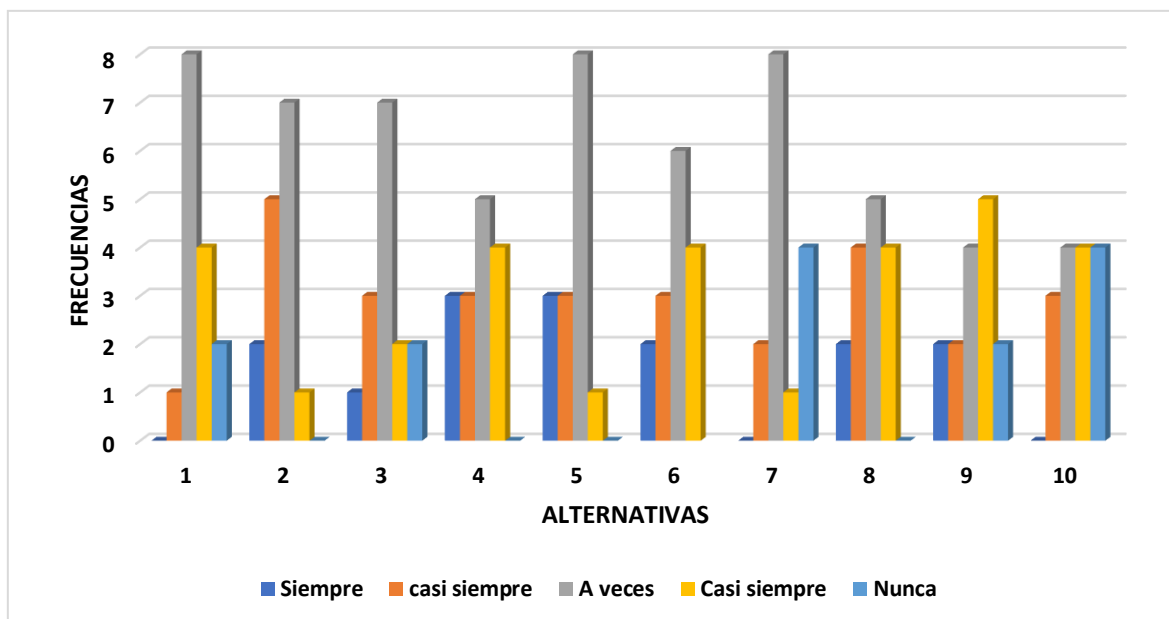
*Resultados de la aplicación del cuestionario*

N°	ITEM	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1	Selecciona y adecúa de forma pertinente, las capacidades a desarrollar en la sesión de aprendizaje.	0	0%	1	7%	8	53 %	4	27 %	2	13 %
2	Identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom.	2	13%	5	33 %	7	47 %	1	7 %	0	0 %
3	Contextualiza el contenido o conocimiento a desarrollar y este es coherente con el verbo o habilidad.	1	7 %	3	20 %	7	47 %	2	13 %	2	13 %
4	Las estrategias metodológicas seleccionadas son coherentes con el contenido desarrollado.	3	20 %	3	20 %	5	33 %	4	27 %	0	0 %
5	La estrategia metodológica seleccionada permite la integración de los niños con discapacidad intelectual.	3	20 %	3	20 %	8	53 %	1	7 %	0	0 %
6	Las estrategias metodológicas seleccionadas propician el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo.	2	13 %	3	20 %	6	40 %	4	27 %	0	0 %
7	Considera el uso de carteles de acuerdo con las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes.	0	0 %	2	13 %	8	53 %	1	7 %	4	27 %
8	Desarrolla actividades que estimulen la empatía y la solidaridad	2	13 %	4	27 %	5	33 %	4	27 %	0	0 %
9	Implementa Normas de convivencia inclusivas.	2	13 %	2	13 %	4	27 %	5	33 %	2	13 %
10	Monitorea el cumplimiento de las Normas de convivencia	0	0 %	3	20 %	4	27 %	4	27 %	4	27 %

Fuente: tabla elaborada por las tesis.

**Figura 6**

*Resultados de la aplicación del cuestionario*



Nota. Gráfico elaborado por las testistas

La tabla número 8 y la figura número 6 muestran los resultados obtenidos luego de la aplicación del cuestionario que permitió recoger información para identificar los elementos didácticos que desarrollan los docentes a cuyas aulas asisten niños con discapacidad intelectual. De las cuales se puede deducir que en las 7 primeras preguntas tienen como respuesta con mayor frecuencia la alternativa “a veces” alcanzando un 53%; ya en el ítem 8 alcanza el 33% al igual que en el ítem 9 pero con la alternativa “casi siempre”; finalmente en el último ítem se observa que las alternativas “a veces”, “casi nunca” y “nunca” alcanzan cada una un 27%.



**Tabla 9**

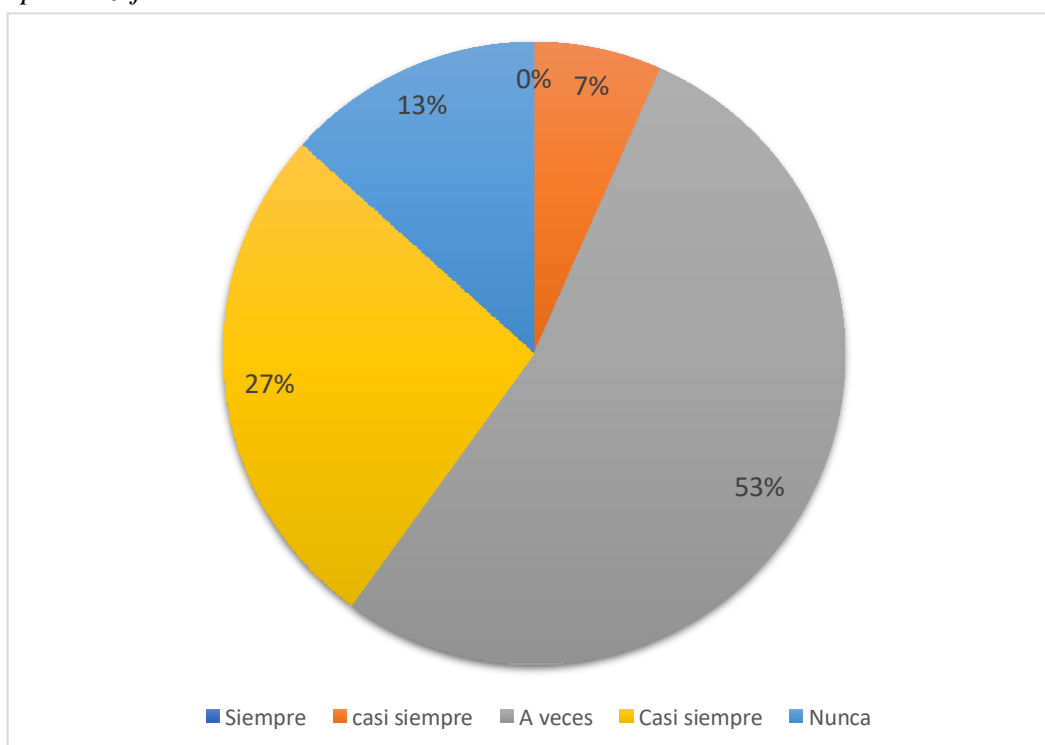
*Selecciona y adecúa de forma pertinente, las capacidades a desarrollar en la sesión de aprendizaje*

INDICADORES	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Selecciona y adecúa de forma pertinente, las capacidades a desarrollar en la sesión de aprendizaje.	0	0%	1	7%	8	53%	4	27%	2	13%

Fuente: tabla elaborada por las tesisistas.

**Figura 7**

*Selecciona y adecúa de forma pertinente, las capacidades a desarrollar en la sesión de aprendizaje*



Nota. Gráfico elaborado por las tesisistas

Al observar la tabla 9 y la figura 7 muestran que, al momento de seleccionar y adecuar las capacidades, los docentes de forma mayoritaria “a veces” lo realiza para poder desarrollar las sesiones de aprendizaje. Destaca también que un 27% de docentes “casi nunca” lo realiza y ninguno lo realiza “siempre”.

**Tabla 10**

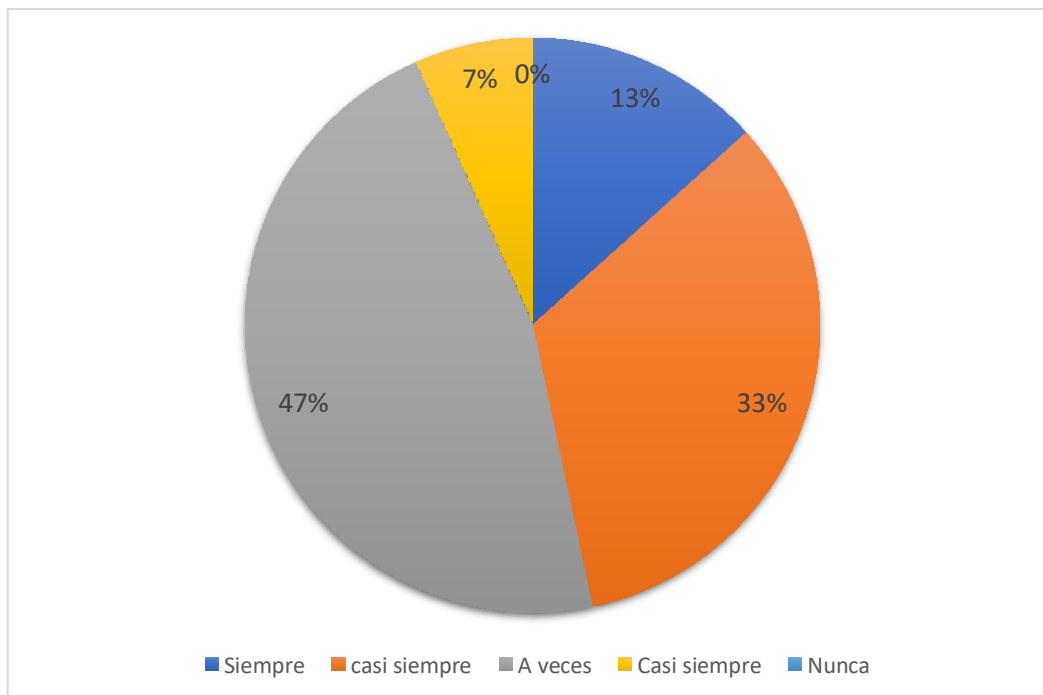
*Identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom*

INDICADORES	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom	2	13	5	33	7	47	1	7	0	0

Fuente: tabla elaborada por las tesisistas.

**Figura 8**

*Identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom*



Nota. Gráfico elaborado por las tesisistas

De la tabla número 10 y la figura número 8 se puede colegir que el 47% de docentes “a veces” identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom, esto sumado a un 33% que lo realiza “casi siempre” y apenas un 13% de docentes lo realiza de forma permanente en sus sesiones de aprendizaje.

**Tabla 11**

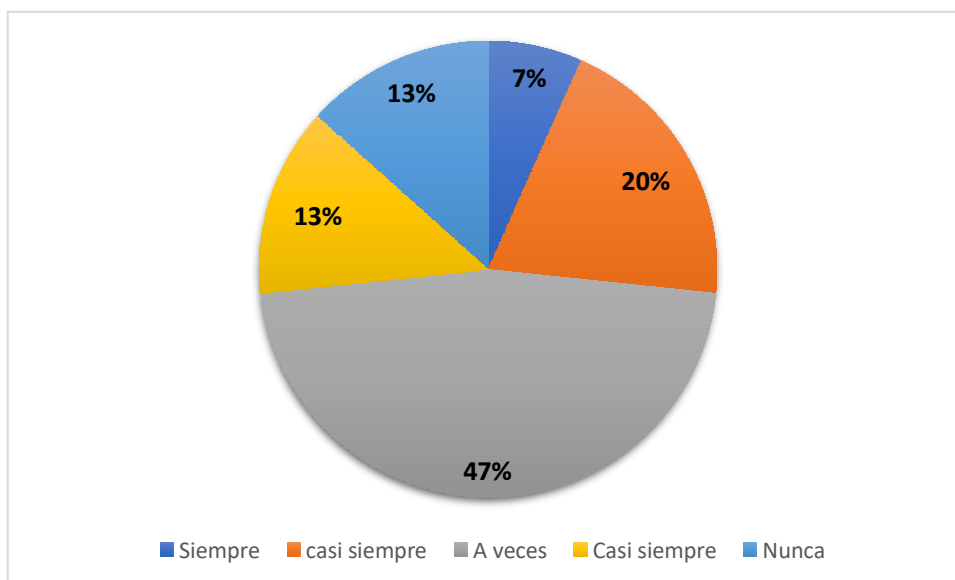
*Contextualiza el contenido o conocimiento a desarrollar y este es coherente con el verbo o habilidad*

INDICADORES	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Contextualiza el contenido o conocimiento a desarrollar y este es coherente con el verbo o habilidad	1	7%	3	20%	7	47%	2	13%	2	13%

Fuente: tabla elaborada por las tesistas.

**Figura 9**

*Contextualiza el contenido o conocimiento a desarrollar y este es coherente con el verbo o habilidad*



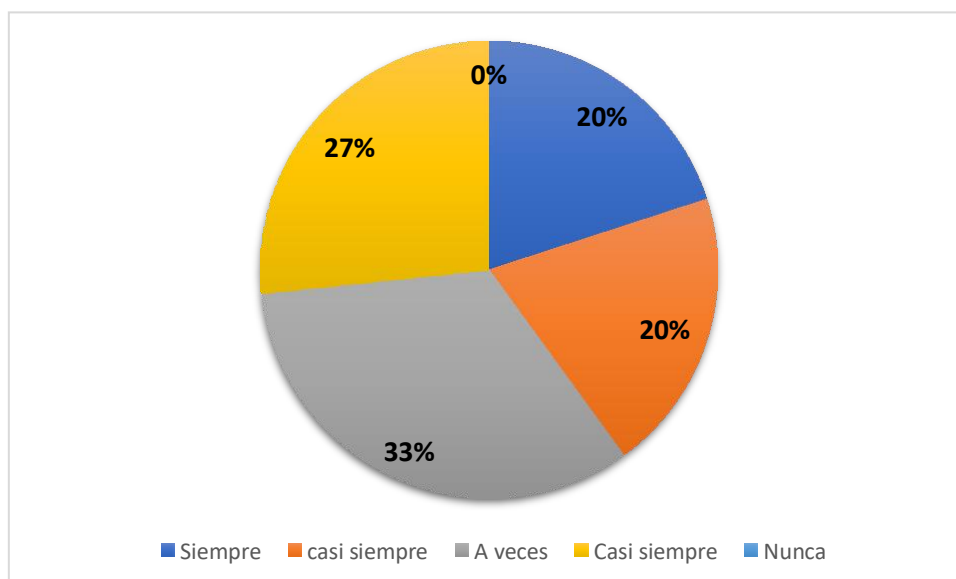
Nota. Gráfico elaborado por las tesistas

Se aprecia en la tabla número 11 y en la figura número 9, que en lo que respecta a la contextualización del contenido o conocimiento a desarrollar en las sesiones de aprendizaje y que a su vez sea coherente con el verbo o habilidad, un 47% lo realiza “a veces”, además un 20% “casi siempre” y el 13% “nunca” o “casi nunca” lo hace.

**Tabla 12***Las estrategias metodológicas seleccionadas son coherentes con el contenido desarrollado*

INDICADORES	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Las estrategias metodológicas seleccionadas son coherentes con el contenido desarrollado	3	20%	3	20%	5	33%	4	27%	0	0%

Fuente: tabla elaborada por las tesisistas.

**Figura 10***Las estrategias metodológicas seleccionadas son coherentes con el contenido desarrollado*

Nota. Figura elaborada por las tesisistas

La información mostrada en la tabla número 12 y el gráfico 10 indican que el 33% de los docentes seleccionan las estrategias metodológicas coherentes y acordes con el contenido desarrollado; una cifra muy cercana, un 27% evidencia que “casi nunca” lo llevan a cabo, finalmente el 20% lo realiza “siempre” o “casi siempre”.

**Tabla 13**

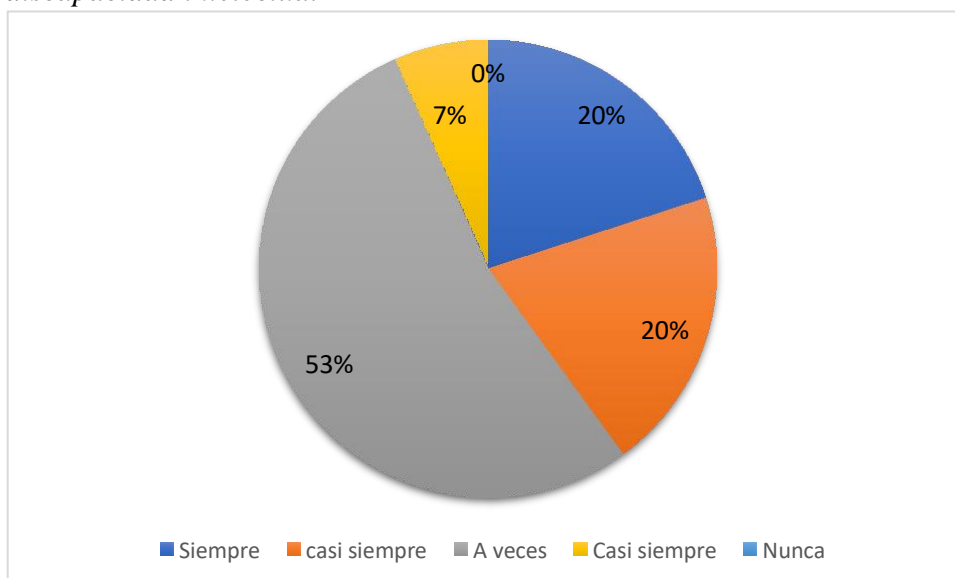
*La estrategia metodológica seleccionada permite la integración de los niños con discapacidad intelectual*

INDICADORES	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
La estrategia metodológica seleccionada permite la integración de los niños con discapacidad intelectual	3	20	3	20	8	53	1	7	0	0

Fuente: tabla elaborada por las tesisistas.

**Figura 11**

*La estrategia metodológica seleccionada permite la integración de los niños con discapacidad intelectual*



Nota. Gráfico elaborado por las tesisistas

Según lo mostrado en la tabla número 13 y en la figura número 11, se observa que el 53% de los docentes selecciona la estrategia metodológica adecuada y permite la integración de los niños con discapacidad intelectual, así mismo el 20% lo hace “casi siempre”, también el 20% “siempre” y solamente un 7% “casi nunca”.

**Tabla 14**

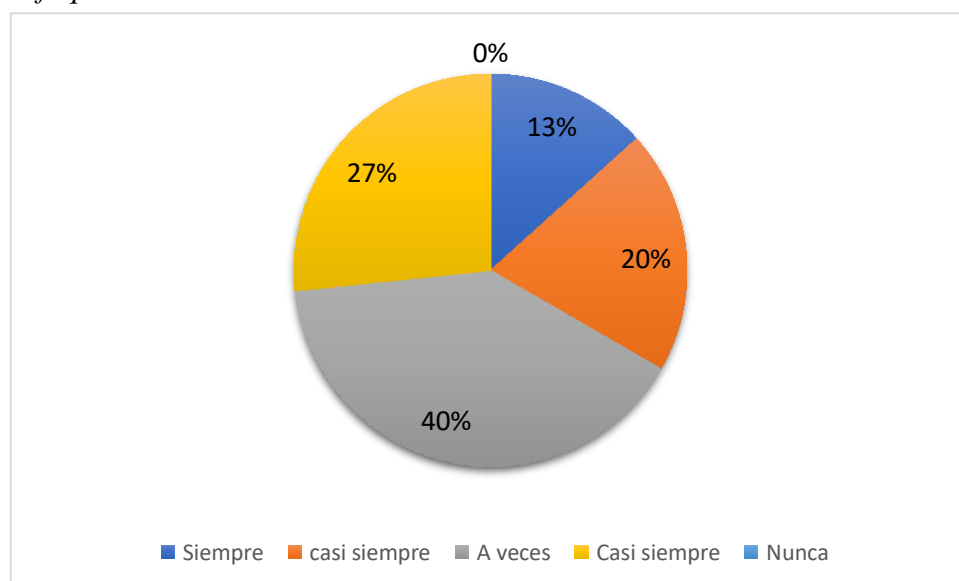
*Las estrategias metodológicas seleccionadas propician el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo*

INDICADORES	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Las estrategias metodológicas seleccionadas propician el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo	2	13%	3	20%	6	40%	4	27%	0	0%

Fuente: tabla elaborada por las tesistas.

**Figura 12**

*Las estrategias metodológicas seleccionadas propician el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo*



Nota. Gráfico elaborado por las tesistas

Al observar los resultados que se muestran en la tabla número 14 y la figura número 12, se aprecia que el 40% de los docentes han seleccionado “a veces” las estrategias metodológicas que propician el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo, un 27% lo han realizado “casi nunca” y el 20% “casi siempre”.

**Tabla 15**

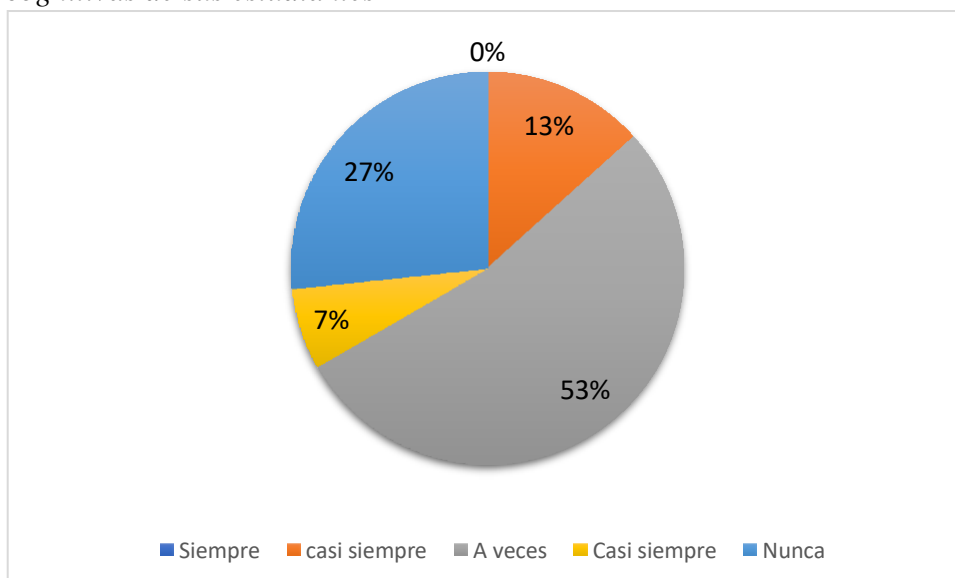
*Considera el uso de carteles de acuerdo con las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes*

INDICADORES	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Considera el uso de carteles de acuerdo con las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes	0	0%	2	13%	8	53%	1	7%	4	27%

Fuente: tabla elaborada por las tesisistas.

**Figura 13**

*Considera el uso de carteles de acuerdo con las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes*



Nota. Gráfico elaborado por las tesisistas

Se deduce a partir de la información que presentan la tabla número 15 y la figura número 13, en cuanto al uso de carteles de acuerdo con las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes, que la mayoría lo realiza “a veces” puesto que representan el 53% del total de los docentes, mientras que un 27% “nunca” lo lleva a cabo, también un 13% “casi siempre”.

**Tabla 16**

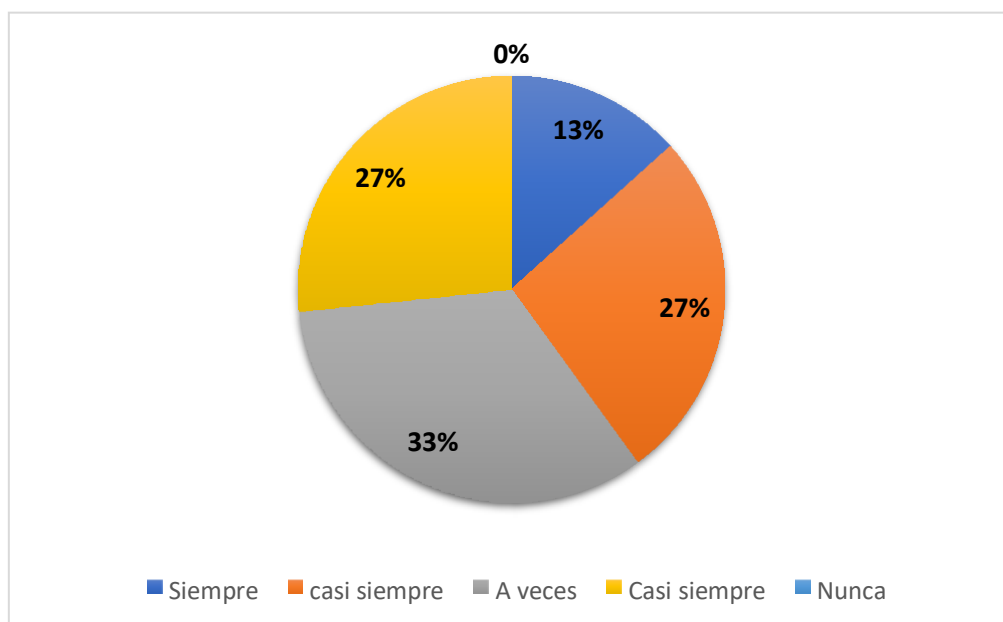
*Desarrolla actividades que estimulen la empatía y la solidaridad*

INDICADORES	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Desarrolla actividades que estimulen la empatía y la solidaridad	2	13	4	27	5	33	4	27	0	0

Fuente: tabla elaborada por las tesisistas.

**Figura 14**

*Desarrolla actividades que estimulen la empatía y la solidaridad*



Nota. Gráfico elaborado por las tesisistas

A partir de la información que se muestra en la tabla 16 y la figura 14, se evidencia que del total de docentes, el 33% desarrolla “a veces” actividades que estimulen la empatía y la solidaridad durante sus sesiones de aprendizaje, con una frecuencia de “casi siempre” y “casi nunca” se tiene al un 27% y por último un 13% realizan “siempre” dichas actividades.

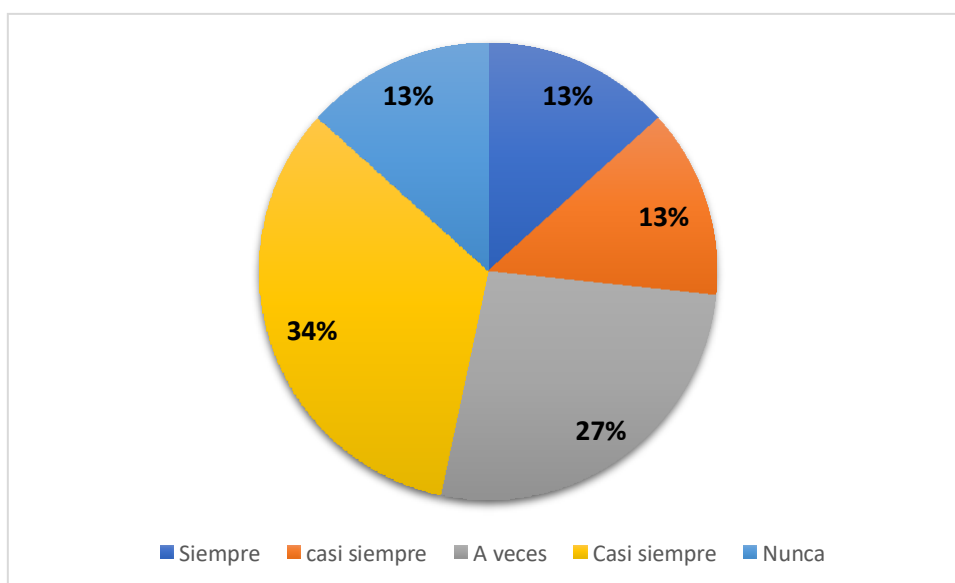


**Tabla 17**  
*Implementa Normas de convivencia inclusivas*

INDICADORES	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Implementa Normas de convivencia inclusivas	2	13	2	13	4	27	5	33	2	13

Fuente: tabla elaborada por las tesistas.

**Figura 15**  
*Implementa Normas de convivencia inclusivas*



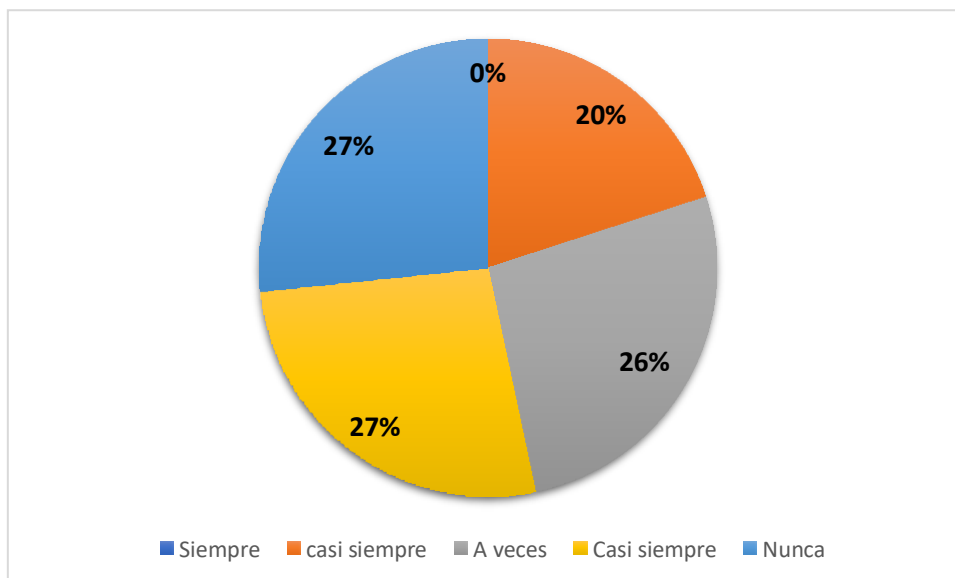
Nota. Gráfico elaborado por las tesistas

Se puede apreciar en la tabla 17 y en la figura 15 información acerca de la implementación de las normas de convivencia inclusivas en el aula, para lo cual el 34% de los docentes “casi nunca” lo lleva a cabo, mientras que el 27% lo hace “a veces”, los demás docentes, un 13% realizan estas actividades “nunca”, “casi siempre” y “siempre”.

**Tabla 18***Monitorea el cumplimiento de las Normas de convivencia*

INDICADORES	Siempre		casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Monitorea el cumplimiento de las Normas de convivencia	0	0%	3	20%	4	27%	4	27%	4	27%

Fuente: tabla elaborada por las tesisistas.

**Figura 16***Monitorea el cumplimiento de las Normas de convivencia*

Nota. Gráfico elaborado por las tesisistas

En cuanto al cumplimiento de las normas de convivencia se observa en la tabla 18 y la figura 16, que el 26,67% de docentes “nunca” monitorea su cumplimiento, de manera similar y en un mismo porcentaje lo realizan “a veces” y “casi nunca”, quedando finalmente un 20% lo realiza “casi siempre”.

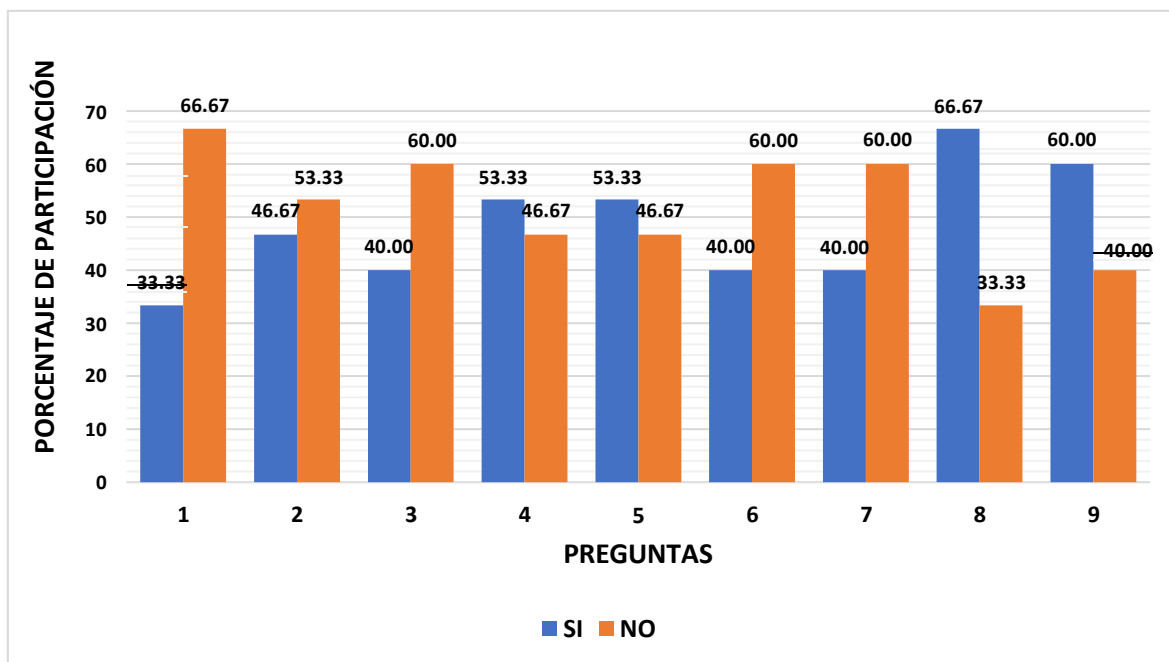
**Tabla 19***Resultados de la aplicación de la lista de cotejo*

INDICADORES	Siempre		casi siempre	
	Frec.	%	Frec.	%
Propicia actividades relacionadas con: percepción visual antes, durante y al final del desarrollo de las clases.	5	33.33	10	66.67
Percepción motora antes, durante y el final del desarrollo de la clase.	7	46.67	8	53.33
Percepción táctil antes, durante y al final del desarrollo de la clase.	6	40.00	9	60
Propone actividades que estimula la memoria visual durante el desarrollo de las clases.	8	53.33	7	46.67
Propone actividades que estimula la memoria auditiva durante el desarrollo de las clases.	8	53.33	7	46.67
Propone actividades orientadas a la formación de conceptos: mapa nocional.	6	40.00	9	60
Propone actividades orientadas a la formación de conceptos: mapa conceptual.	6	40.00	9	60
Propone actividades que estimulen el razonamiento lógico: clasificación.	10	66.67	5	33.33
Propone actividades que estimulen el razonamiento lógico: seriación.	9	60.00	6	40

Fuente: tabla elaborada por las tesistas.

**Figura 17**

*Resultados de la aplicación de la lista de cotejo*



Nota. Gráfico elaborado por las tesisistas

Con la información mostrada en la tabla número 19 y la figura número 17 se puede deducir que al menos el 60% de docentes proponen actividades que estimulen el razonamiento lógico para la clasificación y seriación; mientras que en cuanto a las actividades orientadas a la formación de conceptos en el mapa nocional y mapa conceptual se tiene a un 60% de docentes que no proponen estas actividades; se observa también que el 53,33% sí proponen actividades que estimulan la memoria visual y la memoria auditiva durante el desarrollo de las clases, por último un promedio de 60% de docentes no propicia actividades relacionadas con la percepción visual, motriz y táctil ya sea antes, durante y al final del desarrollo de las clases.

#### **4.1.2. Análisis de resultados**

Del gráfico 1 se puede destacar que en las primeras 7 preguntas, la alternativa a veces es la que ha obtenido mayor frecuencia, lo que conlleva a deducir que las acciones del docente de aula hace que se vea la carencia de un escenario propicio para alojar a un niño con necesidades educativas especiales, sobre todo con discapacidad intelectual.

Destaca entre ellas, que el 53% de los docentes realiza a veces las siguientes actividades:

- Selecciona y adecúa de forma pertinente, las capacidades a desarrollar en la sesión de aprendizaje.
- La estrategia metodológica seleccionada permite la integración de los niños con discapacidad intelectual.
- Considera el uso de carteles de acuerdo con las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes.

Además, un 47% de docentes casi nunca:

- Identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom.
- Contextualiza el contenido o conocimiento a desarrollar y este es coherente con el verbo o habilidad.

Así mismo el 34% casi nunca implementa normas de convivencia inclusivas y un 13% nunca las implementa, siendo indispensables para generar un ambiente favorable en el que

Las actividades citadas deben ser permanentes pues se tiene por necesidad implementar escenarios favorables dentro del aula para incluir niños con discapacidad intelectual. Las actividades pedagógicas deben ser planificadas y desarrolladas de forma integral pues la correlación entre la inclusión y la gestión educativa por parte del docente se da de forma directa y significativa (León Nivel, 2019), y todo lo que se tenga en cuenta en la gestión educativa repercutirá directamente en las acciones de inclusión educativa, dando apertura a la integración de los miembros y actores de la institución, principalmente dentro del aula.

Una realidad similar es la que describe Cisneros (2017), quien concluyó en su estudio, que es muy necesario establecer políticas adecuadas que promuevan la inclusión de alumnos alguna discapacidad, y uno de sus resultados fue que el 76% de docentes consideran que la inclusión de estos estudiantes es apenas la cantidad promedio.

Respecto a las normas de convivencia, se observa que el 27% no considera el uso de carteles de acuerdo con la discapacidad cognitiva de los alumnos y esa misma cantidad docentes tampoco monitorea el cumplimiento de las normas de convivencia en el aula.

Este factor juega en contra de la salud emocional de todos los estudiantes dentro del aula, pues están expuestos a sufrir de bullying y/o discriminación por alguna condición o característica singular que estos tengan. Esta forma parte de la gestión educativa, específicamente del contexto donde se desarrollan el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, León (2019) también encontró resultados afines sobre la gestión educativa en general, pues solo un 7% alcanzaba el nivel de calificación adecuado mientras que en la presente investigación se ha identificado que solo el 13% implementa siempre las normas de convivencia y otro 13% casi siempre, sin embargo, ninguno las monitorea siempre y el 20% lo hace casi siempre.

Existen diversas casusas para que esta realidad se viva en diferentes contextos, pues Rubio y Martínez (2019) encontró en su investigación que los docentes necesitan más apoyo y soporte de parte de profesionales especializados en este campo y los orienten con estrategias y metodologías que ayuden a fortalecer su desempeño pedagógico para desarrollar de forma pertinente el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños con discapacidad, recalca también, que debe concientizar a los padres de familia para que apoyen en la formación académica de estos niños.

Esto se refuerza con lo recomendado por Minedu (2007) que se debe estimular las experiencias vivenciales del entorno con momentos para la reflexión y autocontrol. Los niños deben tener, espacios pertinentes para que ellos mismos colaboren en la formulación de sus propias normas para la convivencia dentro del aula y que ellos mismos ayuden al monitoreo de su cumplimiento (Ministerio de Educación, 2020). Así mismo los estudiantes mejoran su rendimiento académico y sus habilidades sociales y blandas en entornos que son integrados, siempre que quienes dirigen el proceso dentro de la IE realicen implementen cambios en la metodología y estrategias de acuerdo a su limitación del estudiante y que respondan de manera pertinente sus necesidades y formación integral (Rubio Ferro & Martínez Aramendiz, 2019).

Del gráfico 12 se colige que respecto a las actividades que propician la percepción en los estudiantes con discapacidad intelectual:

- El 66,67% de los docentes, no propicia actividades relacionadas con: percepción visual antes, durante y al final del desarrollo de las clases.
- El 53,33% no promueve la percepción motora antes, durante y el final del desarrollo de la clase.
- El 60% no trabaja la percepción táctil antes, durante y al final del durante el desarrollo de la clase.

Esta realidad no se debe a una cuestión de género, tal como lo menciona Carrillo y otros (2018) que en su estudio las diferencias no fueron significativas entre los géneros masculino y femenino con respecto a su práctica pedagógica, así como tampoco eran determinante su experiencia y nivel académico como docentes. En la presente investigación más del 50% no propone actividades que propicien la percepción en los estudiantes con discapacidad y queda descartado como casusas, el género y el tiempo de experiencia como docente, los mismos que no cuentan con una capacitación pertinente para enfrentar y asumir la inclusión de estudiantes a aulas de la EBR para llevar a cabo su formación académica.

Estos resultados hacen que cobre mayor importancia y necesidad, la implementación de un modelo didáctico que facilite la inclusión de niños con discapacidad intelectual, pues no basta con que estén matriculados, sino que su formación no se suspenda o trunque. Gonzales (2018) en su estudio verificó que el 74% de docentes considera que los estudiantes con discapacidad necesitan una planificación diferenciada y el 85% afirma que estos niños necesitan didácticas especiales.

Así mismo, en el estudio realizado, en cuanto a las actividades que promueven el desarrollo de la memoria, el 53,33% de los docentes sí proponen actividades que estimulan la memoria visual y también actividades que estimulan la memoria auditiva durante el desarrollo de las clases. Mostrando así una actitud de responsabilidad ante las circunstancias que se presentan.

Las actitudes de los docentes durante la clase y previo a las actividades académicas son fruto de la concepción que tienen acerca de la educación inclusiva; por lo que se suele inconscientemente allanar el camino o no a la adaptación de estudiantes con alguna discapacidad (Chipana, 2016). Pues hay quienes opinan lo contrario, por ejemplo, en la investigación de Gonzales (2018) el 72% manifestó que dichos estudiantes son una

sobrecarga de trabajo y responsabilidades adicionales a sus labores que implica mayores cuidados y elaboración de sesiones y materiales.

En lo que respecta a la formación de conceptos, del gráfico 12 se deduce que, el 60% de los docentes, no propone actividades orientadas a la formación de conceptos tanto para el mapa nocional como para el mapa conceptual. Esto complica aún más el proceso de inclusión educativa puesto que estos niños son evaluados como cualquier otro estudiante, salvo en evaluaciones como la ECE en las que se adecúa los materiales para tener, de cierta manera una igualdad de oportunidades, tal como lo reporta la UMC (2019) que en el año 2019 hubo 3230 estudiantes con discapacidad que fueron evaluados y de estos, 1839 tenían discapacidad intelectual. Por último, las consecuencias se dan al momento que estos niños intentan escalar grado a grado en la EBR y al respecto ENEDIS (2012) menciona que, de diez estudiantes con discapacidad 6 no llegan hasta el nivel secundario.

Finalmente, del gráfico 12 se deduce también, en lo que concierne al razonamiento lógico, el 66,67% de docentes sí proponen actividades que estimulen el razonamiento lógico para clasificación y el 60% propone para la seriación. Esta actitud de fomentar el razonamiento es muy importante, pues trasciende. Sus resultados están sujetos a los modelos didácticos para la enseñanza de un área como lo manifiesta Vásquez (2015) que también agrega que en las instituciones públicas predomina el modelo tradicional y tecnológico.

El servicio educativo no debe interrumpirse, procurando mejorar cada vez, aún en situaciones de emergencia sanitaria a nivel mundial. Los docentes tienen que contar con las herramientas y la capacitación adecuada para no dejar a ningún estudiante fuera del proceso educativo y una muestra de ello es que el Minedu ofreció durante el 2020 la asistencia técnica especializada a 10 937 IE que tienen matriculados a niños con discapacidad; gracias al servicio de apoyo virtual a las NEE, siendo más 81 000 estudiantes hasta octubre del 2020.



## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

#### 5.1. Conclusiones

- Es necesario contar con una herramienta que permita guiar al docente en su práctica pedagógica de modo tal que los estudiantes con discapacidad intelectual sean incluidos de forma más concreta en el desarrollo de actividades de aprendizaje dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, se hace propuesta de un modelo didáctico que permita incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula regular de tercer ciclo de Educación Básica Regular es una medida que permite complementar la práctica del docente que tiene niños con discapacidad intelectual en su aula
- Es necesario que los docentes realicen adaptaciones curriculares pertinentes en la planificación para incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula de tercer ciclo de educación básica regular, entre ellas destacan: Selecciona y adecúa de forma pertinente, las capacidades a desarrollar, Identificar el verbo o habilidad y ubicarlo en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom y contextualizar el contenido o conocimiento a desarrollar.
- Los docentes deben considerar actividades y/o estrategias que son inclusivas, sobre todo acciones específicas que permitan el desarrollo de las habilidades cognitivas como el uso de carteles de acuerdo con las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes, implementar Normas de convivencia inclusivas y monitorear su cumplimiento, fomentar por medio de actividades lúdicas la integración de todos los niños, propiciar el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo, estimulando en todo momento la empatía y la solidaridad.

## **5.2. Sugerencias**

- A los encargados de la gestión institucional de la Ugel, ampliar la cobertura en el servicio educativo para niños con discapacidad.
- A los directivos de las instituciones educativas de la provincia, implementar modelos didácticos inclusivos de acuerdo con la discapacidad que presenten los estudiantes.
- Al equipo de Tutoría y Orientación del Educando de la Ugel, brindar soporte emocional a las familias que tienen niños con discapacidad, a fin de que se refuerce su autoestima y salud emocional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Odense, Canadá. Recuperado el 22 de enero de 2021, de <https://www.european-agency.org/>: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf)
- Alonso, M. (2003). Revista española sobre discapacidad intelectual Vol. 34, N°205. *Análisis de la definición de la discapacidad intelectual de la asociación americana sobre el retraso mental de 2002*, 5-19 .
- American Psychiatric Association. (2018). *Manual de diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. Washington: American Psychiatric Association.
- Arenas Joya, L. D., Rodríguez, U. E., Ortiz, R. A., Reyes Serrano, P. A., Silva Giraldo, C. A., & Patiño Becerra, F. B. (2020). La inclusión educativa. *Diálogos*, 1(1), 24-33. doi:<https://doi.org/10.34893/rediir.v1i1.43>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. Arlington, Virginia, Estados Unidos: American Psychiatric Publishing. Recuperado el 12 de enero de 2021, de <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L., & Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39(17). Obtenido de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Chipana Salazar, M. G. (2016). *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7359/CHIPANA\\_SALAZAR\\_MARIA\\_INTERVENCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7359/CHIPANA_SALAZAR_MARIA_INTERVENCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Chipana, M. G. (2016). *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica]*. Repositorio institucional. Obtenido de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7359/CHIPANA\\_SALAZAR\\_MARIA\\_INTERVENCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7359/CHIPANA_SALAZAR_MARIA_INTERVENCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cisneros, E. (2017). *Programa de inclusión educativa para la atención de necesidades educativas especiales, caso Unidad Educativa Julio Verne [Tesis de maestría,*

- Pontificia Universidad Católica del Ecuador*]. Repositorio institucional. Obtenido de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/13997>
- Colazo, C. (2020). Inteligencias Múltiples y Discapacidad Intelectual. *Licenciatura en Psicopedagogía*. Universidad Abierta Interamericana, Argentina.
- Comenio, J. A. (1997). *Didáctica magna* (Sétima ed.). D.F. México, México: Editorial Porrúa. Recuperado el 15 de agosto de 2021
- Echeita Sarrimandía, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-8. doi:<https://doi.org/10.15366/reice>
- Galve, J., & Trallero, M. (2002). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid, España: Editorial Cepe.
- García Pérez, F. (15 de mayo de 2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*(64), 1138-9788. Recuperado el 23 de agosto de 2021, de [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25921/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25921/file_1.pdf?sequence=1)
- Gonzales , V. (2018). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la escuela Pablo Bessón N° S027 [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]*. Repositorio institucional. Obtenido de <https://1library.co/document/qo55nn5y-representaciones-sociales-inclusion-educativa-discapacidad-influencia-practicas-pedagogicas.html>
- Guanoluisa Pullupaxi, M. E., & Llango Guamushig, F. P. (2015). *Importancia de la adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en la escuela Dr. José María Velasco Ibarra, de la ciudad de Latacunga [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]*. Repositorio institucional. Obtenido de <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/2345/1/T-UTC-3744.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación* . México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metdología de la Investigación*. México DF: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. Recuperado el 26 de ENERO de 2021, de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, C., & Guárate, A. (2017). *Modelos Didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid, España: Narcea S.A. Recuperado el 16 de enero de 2021, de <https://www.magisterio.com.co/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta ed.). México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

- Hurtado Lozano, L. T., & Agudelo Martínez, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. Recuperado el 12 de enero de 2021, de [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4889/Inclusion\\_educativa\\_de\\_las\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_en\\_Colombia.pdf?sequence=1&rd=0031196146222430](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4889/Inclusion_educativa_de_las_personas_con_discapacidad_en_Colombia.pdf?sequence=1&rd=0031196146222430)
- INEI. (octubre de 2018). Cajamarca, resultados del censo. Lima, Perú. Recuperado el 14 de junio de 2021, de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1558/06TOMO\\_01.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1558/06TOMO_01.pdf)
- Larriba Naranjo, L. F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, 19, 73-88. Recuperado el 20 de enero de 2021, de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/70712/La\\_investigacion\\_de\\_los\\_modelos\\_didactic.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/70712/La_investigacion_de_los_modelos_didactic.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Larriba Naranjo, L. F. (2001). La Investigación de los Modelos Didácticos y de las Estrategias de Enseñanza. *Educación*, 19, 73-88. Recuperado el 14 de enero de 2021, de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3898/3923>
- León Nivelá, N. A. (2019). *Gestión e inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales de la Unidad Educativa "Diez de Agosto" Vinces, Ecuador, 2018 [Tesis de maestría, niversidad César Vallejo]*. Repositorio institucional. Obtenido de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/35330/Le%20c3%b3n\\_NNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/35330/Le%20c3%b3n_NNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López Melero, M. (abril de 2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileña de Educación Especial*, 14(1), 3-20. Recuperado el 28 de enero de 2021, de [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100002)
- Manrique Orozco, A. M., & Gallego Henao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista colombiana de ciencias sociales*, 4(1), 101-108. doi:<https://doi.org/10.21501/issn.2216-1201>
- Medina Chuquilín, N. Y., & Roncal Rodríguez, Á. M. (2016). *Actitudes maternas en mujeres con hijos con síndrome de Down y mujeres con hijos con discapacidad intelectual en la ciudad de Cajamarca*. Cajamarca, Perú: Universidad Privada del Norte. Recuperado el 11 de enero de 2021, de <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/11318/Medina%20Chuquil%20EDn%20Ninna%20Yovany%20-%20Roncal%20Rodr%20EDguez%20%20C1ngela%20Melissa.pdf?sequence=4>
- Minedu. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Lima, Perú: Ministerio de educación. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4551>
- Minedu. (2020). *Resultados Censo escolar 2020*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado el 25 de julio de 2021, de

[http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016?p\\_auth=WxZYnI3z&p\\_p\\_id=TendenciasActualPortlet2016\\_WAR\\_tendencias2016portlet\\_INSTANCE\\_t6xG&p\\_p\\_lifecycle=1&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_pos=1&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_TendenciasActualPort](http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016?p_auth=WxZYnI3z&p_p_id=TendenciasActualPortlet2016_WAR_tendencias2016portlet_INSTANCE_t6xG&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=3&_TendenciasActualPort)

Ministerio de Educación. (2007). *Manual de adaptaciones curriculares*. Minedu. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/12-manual-de-adaptaciones.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). <http://www.minedu.gob.pe>. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

Ministerio de Educación. (27 de mayo de 2019). <http://curriculonacional.isos.minedu.gob.pe/>. Recuperado el 12 de enero de 2021, de <http://curriculonacional.isos.minedu.gob.pe/index.php?action=artikel&cat=8&id=195&artlang=es>

Ministerio de Educación. (2019). *Resultados de la Prueba Censal 2019*. Lima, Lima. Recuperado el 5 de Enero de 2021, de <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018/>

Ministerio de Educación. (2019). *Resultados de la Prueba Censal 2019*. Lima, Lima. Recuperado el 5 de Enero de 2021, de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). *Guía para la elaboración e implementación de las normas de convivencia y las medidas correctivas en la institución educativa desde la disciplina positiva*. Lima, Perú: Ministerio de educación. Recuperado el 23 de enero de 2021, de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6982/G%20para%20la%20elaboraci%20e%20implementaci%20de%20las%20normas%20de%20convivencia%20y%20las%20medidas%20correctivas%20en%20la%20instituci%20educativa%20desd>

Murray R., S., & Larry J., S. (2009). *Estadística* (4 ed.). (P. E. Vásquez, Ed.) México DF: Mc Graw Hill. Recuperado el 29 de enero de 2021

Nérci, I. G. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica* (tercera ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz S.A. Recuperado el 30 de julio de 2021, de [http://biblio3.url.edu.gt/Libros/didactica\\_general/2.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/didactica_general/2.pdf)

Oviedo Acevedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. doi:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>

Rodríguez Muñoz, V. M. (9 de noviembre de 2017). *Barcelona: repensar la escuela en un entorno social inclusivo*. Recuperado el 18 de enero de 2021, de El Diario de la Educación: Barcelona: repensar la escuela en un entorno social

inclusivo/2017/11/09/barcelona-repensar-la-escuela-en-un-entorno-social-inclusivo/

- Rubio Ferro, L. M., & Martínez Aramendiz, M. C. (2019). *Representaciones Sociales de Docentes y Padres de Familia sobre Inclusión Educativa de Niños con Discapacidad Cognitiva en la Institución Educativa Técnico Industrial de Turmequé*. Tunja, Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás. Recuperado el 12 de enero de 2021, de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/19943/2019luzrubio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rubio Ferro, L. M., & Martínez Aramendiz, M. C. (2019). *Representaciones Sociales de Docentes y Padres de Familia sobre Inclusión Educativa de Niños con Discapacidad Cognitiva en la Institución Educativa Técnico Industrial De Turmequé [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]*. Repositorio institucional. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/19943/2019luzrubio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz Sarmiento, G. E. (2017). *Los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales y su relación con las actitudes de los docentes hacia la inclusión Educativa en la red 09, Distrito del Callao, Periodo 2016 [Tesis de maestría, Universidad Enrique Guzmán y V]*. Repositorio institucional. Obtenido de <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1776/TM%20CE-Pa%203426%20R1%20-%20Ruiz%20Sarmiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, P. (2003). *Origen y desarrollo de la educación especial. Educación Inclusiva: una escuela para todos*. España: Ediciones Aljibe .
- Supo , J. (2014). *Cómo probar una hipótesis – El ritual de la significancia estadística* (1 ed.). Arequipa, Perú: Bioestadístico EIRL. Recuperado el 29 de enero de 2021
- Torres Maldonado, H., & Girón Padilla, D. (2009). *Didáctica General* (2 ed.). San José, Costa Rica: Editorama SA. Recuperado el 27 de enero de 2021, de [https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen\\_09.pdf](https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_09.pdf)
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo - América latina y el Caribe Inclusión y Educación: todos y todas sin excepción*. París, Francia: Organización de las naciones unidas para la educación, ciencia y cultura. Recuperado el 24 de junio de 2021, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_spa)
- Vasquez Barboza, J. (2015). *Modelos didácticos de los profesores de primaria par la enseñanza de las ciencias en las escuelas públicas y de convenio de la Ugel 03 - Lima*. Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado el 12 de Enero de 2021, de <http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/154/Modelos.did%C3%A1cticos.de.los.profesores.de.primaria.para.la.ense%C3%B1anza.de.las.Ciencias.en.escue>

las.p% C3% BAblicas.y.de.convenio.de.la.UGEL.03-  
Lima.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Vásquez Barboza, J. H. (2015). *Modelos didácticos de los profesores de primaria par la enseñanza de las ciencias en las escuelas públicas y de convenio de la Ugel 03 - Lima [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]*. Repositorio institucional. Obtenido de <https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/154/Modelos.did% c3% a1cticos.de.los.profesores.de.primaria.para.la.ense% c3% b1anza.de.las.Ciencias.en.escuelas.p% c3% bablicas.y.de.convenio.de.la.UGEL.03-Lima.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Verdugo Alonso, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción de retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero* , 4.

Victoria Maldonado, J. (29 de marzo de 2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. Recuperado el 18 de enero de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332013000300008#notas](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008#notas)



## ANEXOS Y/O APENDICES

### Anexo 1

#### **CUESTONARIO PARA IDENTIFICAR LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES QUE CONDUCEN AULAS INCLUSIVAS**

Objetivo: el presente instrumento va dirigido a docentes que conducen aulas en la cual hay niños con discapacidad intelectual de las Instituciones Educativas del ámbito de la provincia de Celendín – Cajamarca.

INDICACIONES: Por favor marque con un aspa en recuadro que mejor represente su opinión teniendo en cuenta que:

N°	INDICADORES	ALTERNATIVAS				
		S 4	CS 3	AV 2	CN 1	N 0
1	Selecciona y adecúa de forma pertinente, las capacidades a desarrollar en la sesión de aprendizaje.					
2	Identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom.					
3	Contextualiza el contenido o conocimiento a desarrollar y este es coherente con el verbo o habilidad.					
4	Las estrategias metodológicas seleccionadas son coherentes con el contenido desarrollado.					
5	La estrategia metodológica seleccionada permite la integración de los niños con discapacidad intelectual.					
6	Las estrategias metodológicas seleccionadas propician el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo.					
7	Considera el uso de carteles de acuerdo a las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes.					
8	Desarrolla actividades que estimulen la empatía y la solidaridad					
9	Implementa Normas de convivencia inclusivas.					
10	Monitorea el cumplimiento de las Normas de convivencia					

Leyenda

S: Siempre    CS: Casi siempre    AV: Algunas veces    CS: Casi nunca    N: Nunca

## Anexo 2

### LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PROPUESTA EN EL MODELO DIDÁCTICO

Objetivo: tendrá como eje principal la estimulación de las habilidades cognitivas, lo cual servirá para verificar si través del desarrollo de actividades de aprendizaje se realiza la inclusión de niños con discapacidad intelectual.

**Instrucciones:** Luego de leer y analizar los ítems, por favor marque con un aspa en el recuadro según corresponda a su práctica pedagógica durante la sesión de aprendizaje.

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	SI	NO
HABILIDADES COGNITIVAS	Percepción	Propicia actividades relacionadas con: percepción visual antes, durante y al final del desarrollo de las clases.		
		Percepción motora antes, durante y el final del desarrollo de la clase.		
		Percepción táctil antes, durante y al final del durante el desarrollo de la clase.		
	Memoria	Propone actividades que estimula la memoria visual durante el desarrollo de las clases.		
		Propone actividades que estimula la memoria auditiva durante el desarrollo de las clases.		
	Formación de conceptos	Propone actividades orientadas a la formación de conceptos: mapa nocional.		
		Propone actividades orientadas a la formación de conceptos: mapa conceptual.		
	Razonamiento lógico	Propone actividades que estimulen el razonamiento lógico: clasificación.		
		Propone actividades que estimulen el razonamiento lógico: seriación.		

## ANEXO 3

### FICHA TÉCNICA

<b>Nombre del instrumento</b>	CUESTONARIO PARA IDENTIFICAR LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES QUE CONDUCEN AULAS INCLUSIVAS
Administración	Individual
Autores	Br. Luz Yackelinec Chávez Rodríguez Br. Yanela Zegarra Chávez
Propósito	Identificar el nivel de uso de los elementos didácticos por parte de los docentes que conducen aulas inclusivas
Dimensión 1 CURRÍCULO	Indicadores: 1,2,3 12 - Logro destacado 09 - Logro esperado 06 - En proceso 03 - En inicio
Dimensión 2 METODOLOGÍA	Indicadores: 4, 5, 6 12 - Logro destacado 09 - Logro esperado 06 - En proceso 03 - En inicio
Dimensión 3 ENTORNO SOCIAL	Indicadores: 7, 8, 9, 10 16 - Logro destacado 12 - Logro esperado 09 - En proceso 3 a 6 - En inicio
Puntaje total	40 puntos (Máximo)
Valoración	Los resultados globales serán valorados según los niveles de logro: 31 a 40 - Logro destacado 21 a 30 - Logro esperado 11 a 20 - En proceso 01 a 10 - En inicio
Baremo para describir la dimensión que predomina	D1: 12 puntos D2: 12 puntos D3: 16 puntos

*Nota: Elaborado por las tesistas.*

**ANEXO 4**  
**VALIDEZ Y FIABILIDAD DE INSTRUMENTOS**

INDICADOR	Puntuación	Porcentaje
Mg. Claudia Esmeralda Ynca Moreno	40	100,0%
Mg. José Rafael cachay Oyarce	35	87,5%
Mg. Teola Ysabel Jáuregui Loja	34	85,0%
Mg. Carlos Manuel Bazán Choroco	40	100,0%

Nota: Tabla elaborada por los tesisistas

Como se aprecia en la tabla, los expertos emitieron una valoración a cada uno de los indicadores consignados. Luego de analizar cualitativamente la congruencia entre los reactivos, dichos expertos dieron una calificación de 37,25 puntos en promedio de un total de 100. Se observa que un experto asignó una puntuación de 34 puntos, siendo la valoración más baja y así mismo dos de los expertos dieron una valoración de 40 puntos. Al contrastar con las categorías establecidas: Deficiente (1 – 20), Regular (21 – 40), Buena (41 – 60), Muy buena (61 – 80) y Excelente (81 – 100) se concluyó que el instrumento refleja la intención de lo que se pretende medir, estando pues en condiciones para su aplicación.

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos se aplicó en una muestra piloto conformada por 10 estudiantes cuyas características eran similares a los integrantes de la muestra de la presente investigación.

Con la información recogida se empleó el Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual sirvió para medir la consistencia interna, que luego es el primer acercamiento a la validez de constructo. Dicho coeficiente representa la medida de la correlación existente entre los ítems que conforman la escala (Oviedo & Campo, 2005). La fórmula del coeficiente de Alfa de Cronbach es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

*Estadístico de confiabilidad de la ficha de observación*

Instrumento	Alfa de Cronbach	N° de estudiantes
Ficha de calificación	0.90	10

Fuente: datos obtenidos con la aplicación de la fórmula de Alfa de Cronbach.

El coeficiente Alfa de Cronbach aplicado a los ítems del instrumento se calculó a través del software SPSS y su resultado es de 0,90 el que según la interpretación de Oviedo y Campo (2005) tiene una confiabilidad aceptable, porque se encuentra en el rango de 0,70 – 0,90. Por lo tanto, se concluyó que la consistencia interna del instrumento utilizado es aceptable y procedía su aplicación.

## ANEXO 5

### BASE DE DATOS

Nota: elaborado por los tesisistas.

RESULTADOS POR NIVEL								
DOCENTE	D. CURRÍCULO		D. METODOLOGÍA		D. ENTORNO SOCIAL		CUESTONARIO PARA IDENTIFICAR LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS	
	PTJ	NIVEL DE LOGRO	PTJ	NIVEL DE LOGRO	PTJ	NIVEL DE LOGRO	PTJ. TOTAL	NIVEL DE LOGRO
1	6	EN PROCESO	11	L. DESTACADO	13	L. DESTACADO	30	L. ESPERADO
2	7	L. ESPERADO	6	EN PROCESO	10	L. ESPERADO	23	L. ESPERADO
3	6	EN PROCESO	10	L. DESTACADO	9	EN PROCESO	25	L. ESPERADO
4	8	L. ESPERADO	8	L. ESPERADO	6	EN PROCESO	22	L. ESPERADO
5	5	EN PROCESO	9	L. ESPERADO	6	EN PROCESO	20	EN PROCESO
6	5	EN PROCESO	7	L. ESPERADO	6	EN PROCESO	18	EN PROCESO
7	5	EN PROCESO	6	EN PROCESO	6	EN PROCESO	17	EN PROCESO
8	6	EN PROCESO	6	EN PROCESO	6	EN PROCESO	18	EN PROCESO
9	5	EN PROCESO	6	EN PROCESO	6	EN PROCESO	17	EN PROCESO
10	6	EN PROCESO	6	EN PROCESO	5	EN PROCESO	17	EN PROCESO
11	6	EN PROCESO	6	EN PROCESO	5	EN PROCESO	17	EN PROCESO
12	5	EN PROCESO	6	EN PROCESO	5	EN PROCESO	16	EN PROCESO
13	6	EN PROCESO	5	EN PROCESO	9	EN PROCESO	20	EN PROCESO
14	7	L. ESPERADO	6	EN PROCESO	7	EN PROCESO	20	EN PROCESO
15	6	EN PROCESO	4	EN PROCESO	6	EN PROCESO	16	EN PROCESO

## ANEXO 6

### MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVO	OPERACIONALIZACIÓN			ÍTEMES	METODOLOGÍA
		VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES		
<p><b>Problema general</b> ¿De qué manera se puede mejorar la inclusión de niños con discapacidad intelectual a un aula del tercer ciclo de educación básica regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca 2021?</p> <p><b>Problema específico 1</b> ¿Qué adaptaciones curriculares permiten incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula regular de tercer ciclo de Educación Básica Regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca 2021?</p> <p><b>Problema específico 2</b> ¿Qué estrategias metodológicas</p>	<p><b>Objetivo general</b> Proponer un modelo didáctico que permita incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula regular de tercer ciclo de Educación Básica Regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca, 2021.</p> <p><b>Objetivo específico 1</b> Proponer diversas adaptaciones curriculares que permitan incluir a estudiantes con discapacidad intelectual a un aula de tercer ciclo de educación básica regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca, 2021</p> <p><b>Objetivo específico 2</b> Proponer estrategias metodológicas que</p>	Modelo Didáctico	<p>Currículo</p> <p>Metodología</p> <p>Entorno social</p>	<p>Adaptaciones curriculares.</p> <p>Estrategias metodológicas.</p> <p>Socialización y relaciones humanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona y adecua las capacidades a desarrollar en la sesión de aprendizaje.</li> <li>- Identifica el verbo o habilidad y lo ubica en un nivel de orden inferior según la taxonomía de Bloom.</li> <li>- Contextualiza el contenido o conocimiento a desarrollar y este es coherente con el verbo o habilidad.</li> <li>- Las estrategias metodológicas seleccionadas son coherentes con el contenido desarrollado.</li> <li>- La estrategia metodológica seleccionada permite la integración de los niños con discapacidad intelectual.</li> <li>- Las estrategias metodológicas seleccionadas propician el trabajo en equipo bajo el enfoque colaborativo.</li> <li>- Considera el uso de carteles de acuerdo con las necesidades educativas especiales cognitivas de sus estudiantes.</li> <li>- Desarrolla actividades que estimulen la empatía y la solidaridad.</li> <li>- Implementa Normas de convivencia inclusivas.</li> <li>- Monitorea el cumplimiento de las Normas de convivencia.</li> </ul> <p>Propicia actividades relacionadas con la percepción visual, motora y percepción táctil antes del desarrollo de las clases.</p>	<p><b>Tipo de investigación</b> El presente trabajo de investigación correspondió a la investigación básica: Descriptiva propositiva.</p> <p><b>Población y muestra</b> Se trabajó con una población muestral de 15 docentes que han dirigido aulas inclusivas</p> <p><b>Diseño de investigación.</b> El diseño que se empleó es el diseño descriptivo propositivo</p> <p><b>Técnicas e instrumentos de medición</b> Se aplicó una encuesta a la muestra seleccionada, la cual permitió recoger información para identificar los elementos didácticos que desarrollan los docentes a cuyas aulas asisten niños con discapacidad intelectual. Consta de 10 ítems, los cuales han sido elaborado en base a los elementos de la didáctica. (Anexo 1)</p> <p>Una vez recogidos los datos, se ordenaron y procesaron, se hizo uso de la estadística descriptiva. Para organizar, procesar e</p>

<p>permiten incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula regular de tercer ciclo de Educación Básica Regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca, 2021?</p>	<p>permitan incluir a niños con discapacidad intelectual a un aula del tercer ciclo de educación básica regular en la provincia de Celendín, región Cajamarca, 2021.</p>	<p>Inclusión a niños con discapacidad intelectual</p>	<p>Habilidades cognitivas</p>	<p>Percepción</p> <p>Memoria</p> <p>Formación de conceptos</p> <p>Razonamiento lógico</p>	<p>Propone actividades que estimula la memoria trabajo, memoria auditiva durante el desarrollo de las clases.</p> <p>Propone actividades orientadas a la formación de conceptos: mapa nocional y mapa mental</p> <p>Propone actividades que estimulen el razonamiento lógico: clasificación y seriación.</p>	<p>interpretar la información recolectada, se emplearon recursos de la estadística descriptiva, la misma que será organizada en: cuadros comparativos, matrices resumen, tablas y gráficos estadísticos.</p>
---	--	---	-------------------------------	---	--	--