



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**La práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo: Revisión
sistemática**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctora en Educación**

AUTORA:

Ramirez Santa Cruz, Jessica Patricia (ORCID: 0000-0002-8226-600X)

ASESORA:

Dra. Duran LLaro, Kony Luby (ORCID: 0000-0003-4825-3683)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

TRUJILLO - PERÚ

2022

Dedicatoria

A Dios, por permitir que pueda seguir realizando mis metas, acompañada de mi familia. A mi hija, por motivarme a terminar con este proceso de superación.

A mi adorado esposo, por impulsarme a nunca dejar de cumplir con mis proyectos trazados.

A mis escolares, que son mi estímulo cada día a seguir superando y progresando.

Patricia Ramírez

Agradecimiento

Quiero expresar mi sincero agradecimiento:

A la Dra. Kony Luby Duran Llaro, por compartir sus conocimientos y hacer que comprendamos con facilidad el proceso para elaborar este trabajo de indagación.

Patricia Ramírez

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas.....	iv
Resumen	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA.....	27
3.1.Tipo y diseño de investigación.....	27
3.2.Variables y operacionalización.....	27
3.3.Población, muestra y muestreo.....	28
3.4.Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	29
3.5.Procedimientos	29
3.6.Método de análisis de datos	32
3.7.Aspectos éticos.....	32
IV. RESULTADOS	33
V. DISCUSIÓN.....	41
VI. CONCLUSIONES	48
VII. RECOMENDACIONES.....	50
VIII.PROUESTA	51
REFERENCIAS	54
ANEXOS	

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1: Averiguaciones según criterios de elección: Iberoamérica, 2017 – 2021.....	33
Tabla 2: Averiguaciones seleccionadas según BASE DE DATO, Año de publicación y país Iberoamérica, 2017 – 2021	34
Tabla 3: Averiguaciones seleccionadas según aspectos metodológicos Iberoamérica, 2017 – 2021	36
Tabla 4: Averiguaciones seleccionadas según definición conceptual y componentes de la práctica pedagógica, Iberoamérica 2017 – 2021	37
Tabla 5: Averiguaciones seleccionadas según definición conceptual y componentes del aprendizaje Iberoamérica 2017 – 2021	38
Tabla 6: Averiguaciones seleccionadas según medición y hallazgos de la correspondencia de variables Iberoamérica 2017 – 2021	39
Tabla 7: Averiguaciones seleccionadas sobre las conclusiones reportadas de la práctica pedagógica (v1) y el aprendizaje (v2), Iberoamérica 2017 – 2021	40

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1: Diagrama Prisma para la búsqueda y elección de las fuentes examinadas...	31

Resumen

El presente trabajo de indagación, se enfoca en analizar la trascendencia de la práctica pedagógica en el aprendizaje inclusivo de los escolares de la Educación Básica Especial, a través de una revisión sistemática. Descriptivo, según su alcance, debido que realiza la explicitación de una determinada realidad, con un enfoque cuantitativo. La muestra estuvo compuesta por 20 indagaciones de indagación que cumplieron con los criterios de elección, lo cual significa que pertenecieron a investigaciones con 5 años de actualidad, que correspondan a la EBE y que mostraron la correspondencia entre sus variables (práctica pedagógica y aprendizaje inclusivo). Los resultados conseguidos expresan que las variables de estudio están vinculadas y que el desarrollo de una práctica pedagógica sobre el aprendizaje inclusivo en los escolares, es de esencial trascendencia y que, si se aplica en la educación actual, podrá lograr la integración de los escolares que tengan habilidades diferentes, de esta manera les permitirá potencializar sus logros, infiriendo en que, si hay una buena práctica pedagógica, entonces se optimizará el aprendizaje inclusivo en la EBE.

Palabras clave: Educación inclusiva, educación especial, práctica pedagógica.

Abstract

This research work focuses on analyzing the importance of pedagogical practice in inclusive learning of students of Special Basic Education, through a systematic review. Descriptive, according to its scope, because it describes a certain reality, with a quantitative approach. The sample consisted of 20 research studies that met the selection criteria, that is, they belonged to research that was 5 years old, corresponding to the EBE and that showed the relationship between its variables (pedagogical practice and inclusive learning). The results obtained express that the study variables are linked and that the development of a pedagogical practice on inclusive learning in students is of essential importance and that, if it is applied in current education, it will be able to achieve the integration of students who have different abilities, in this way it will allow them to enhance their learning, concluding that, if there is good pedagogical practice, then inclusive learning will be optimized in EBE.

Keywords: Inclusive education, special education, pedagogical practice.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, el paradigma neoliberal se materializa en el desarrollo acelerado de la globalización y la tecnología (Internet, equipos, redes sociales), que excluye a muchos escolares, adolescentes, jóvenes y adultos del sistema educativo (servicios, formación, preparación laboral), especialmente para quienes buscan la tolerancia. Personas con diferentes habilidades desarrolladas a partir de seres humanos. De los 6.000 millones de personas que componen la población mundial, 600 millones tienen algún tipo de discapacidad (el 10% del total). Igualmente, 200 millones de personas con discapacidad son escolares menores de 15 años, y solo el 4% de ellos recibe atención estatal. Los hechos que suplementan esta información muestran que el 80% de estos individuos viven en países pobres. (OMS, 2019)

Según la UNESCO (2017), en los países de América Latina, el desafío de la inclusión en educación es particularmente significativo dada la alta desigualdad y el compromiso de calidad presentante. Por ello, los países de la región han mencionado su afirmación en el papel céntrico de los formadores en el logro de una formación justa y de calidad, y se han comprometido a fortalecer los programas de formación educador y crear las condiciones para los profesionales del deporte subrayados.

Según el Instituto de Estadística del Perú (2019) de la población total (29381 884) en 2017, el Perú no es ajeno a esta realidad y los problemas globales de discapacidad. El 10,4% (3051 612) tiene alguna discapacidad y alguna de ellas, 57% son mujeres y el 43% restante son hombres, lo cual significa, Perú tiene 1 (una) persona discapacitada por cada 10 habitantes, si lo comparamos con la razón mundial de “7 habitantes” (esto muestra que el 1 de cada 7 personas del mundo tiene algún tipo de discapacidad (Valencia, 2018).

En las décadas actuales, el avance de la educación inclusiva se ha convertido en un imperioso aspecto ético y legal, porque la gente se ha ido dando cuenta de que la equidad del sistema educativo es un requisito para la calidad. En este aspecto, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015) precisada por la UNESCO instituye que uno de los principales objetivos del sistema educativo es asegurar una educación

inclusiva y de calidad justa y fomentar posibilidades de aprendizaje a lo extenso de la vida de todos (García, Herrera, & Vanegas, 2018).

En este sentido la escuela, debería ser no solamente un espacio de aprendizaje, sino un espacio integrador y generador de posibilidades de desarrollo de potencialidades de todos los escolares, sin excepción; lo cual significa que deberá ser inclusiva para que brinde todas las facilidades a los escolares con discapacidades, a partir de la perspectiva académica, en el desarrollo de sus actividades diarias y continuos en el aula de clases se optimiza el conocimiento entre el profesor y los escolares con discapacidad, adoptando el educador el rol de mediador y brindando las herramientas didácticas pedagógicas para fortalecer el aprendizaje (Montañez & Suárez, 2018).

En esta disposición de ideas es significativo resaltar que la implementación de una apropiada política de educación inclusiva, se cruza con la actitud del formador y su disposición para tratar con escolares con necesidades especiales. Así mismo es importante indagar sobre la actitud del educador ante la educación inclusiva y el aprendizaje inclusivo, en este sentido Sevilla, et al. (2018), en la indagación realizada en México sobre la actitud del educador hacia la educación, resalta entre los principales hallazgos, que la actitud de los educadores era desaprobatoria hacia la educación inclusiva, así mismo Priyadarshini y Thangarahati (2017), resaltan que la actitud del profesor hacia la educación inclusiva se ve afectada por varios componentes, a saber. influencia personal, familiar o variables profesionales como calificación educativa, tipo de escuela, experiencia educadora, experiencia educadora en la escuela actual, experiencia en la docencia con capacidades diferentes y nivel de clase ejercen como impacto muchas veces negativos sobre la cualidad de los formadores hacia la educación inclusiva.

En el caso de nuestro país, apreciamos que muchos infantes han nacido con rasgos diferentes a la generalidad de las personas. Desde una edad temprana, estos escolares han sido víctima de importunación, humillación y alejamiento por motivos que hacen evidente su alteridad (retraso psicomotor, problemas intelectuales, sensoriales, físico, por lesiones neuronales, traumatismos y secuelas de otras

enfermedades). Si a lo explicado se le suma la deficiente actitud de la práctica pedagógica, es común que estos individuos engruesen las estadísticas de escolares desaprobados o de educandos que abandonan las organizaciones educacionales. (Díaz, 2019).

Igualmente es necesario enfatizar que a pesar que presenta diferentes normas relacionadas a la educación inclusiva, en las instituciones formadoras de formadores poco se enfatiza por desarrollar una actitud favorable hacia la educación y aprendizaje inclusivo, por ese motivo aún sigue siendo para el sistema educativo peruano un gran desafío que el problema de la Inclusión Educativa y Social de escolares, niñas y jóvenes con discapacidad en un país donde convergen diferentes inequidades y donde la desigualdad de circunstancia para los individuos que se encuentran en esta situación de discapacidad no era prioridad (Sota, 2018)

Teniendo en cuenta lo anotado se ha formulado el siguiente problema general de la tesis que literalmente es el siguiente: ¿Cuál es la actitud de la práctica pedagógica hacia el aprendizaje inclusivo?

La indagación servirá de sustento teórico para realizar investigaciones explicativas de administración relacionados con la actitud de la práctica educador y el aprendizaje inclusivo en el nivel del nivel primario. En ese sentido la ejecución del estudio se justifica teóricamente, porque analizar las contribuciones de teórico como Vigostky que sostiene la trascendencia de los programas de intervención así como el análisis del modelo de educación personalizada, expuestos por García Hoz, quien sostiene que el proceso educativo consiste en una adaptación a las peculiaridades de cada educando (Pérez Guerrero & Ahedo Ruiz, 2020). A nivel práctico busca optimizar la actitud de la práctica pedagógica y a enriquecer las competencias formadoras para educar a escolares con habilidades diferentes, teniendo en cuenta la individualización de sus logros y peculiaridades evolutivas, emocionales, personales, intelectivas y psicomotrices y sociales. A nivel social fomenta el entendimiento de las relaciones sociales entre los escolares, para fomentar una práctica basada en el apoyo mutuo, la participación, el respeto a las diferencias, entre otras. Metodológicamente, se seguirá lo prescrito por la metodología científica, para realizar el presente estudio, estimando

las peculiaridades de la indagación. Igualmente, las conclusiones y recomendaciones podrán ser de utilidad en el campo pedagógico. Socialmente se busca fomentar la inclusión de los escolares con habilidades diferentes, sensibilizando a los formadores para una práctica pedagógica inclusiva.

La justificación epistemológica respecto a la educación inclusiva en el trascurso del desarrollo humano, tiene su génesis en el conocimiento claro que, según Platón, es el que se descubre a través del uso de la razón. En esta correspondencia, se procura que se deje de emplear términos como discapacidad o necesidades educativas especiales para adoptar el término de “diversidad funcional” por asociarse a un trato mayor humano y holístico, en este sentido es importante pensar la atención educativa inclusiva en el perenne humanitario como el dispersión de una diversidad de actuaciones multidireccionales por parte de todos los entes u organismos implicados, que motiven la colaboración continuo de la persona con multiplicidad funcional en acciones que reconozcan a sus expectativas y potencialidades, las cuales les puedan hacer sentir como seres útiles al interior del entorno donde interactúe, implicará un desafío continuo si no hay una aprobación de la pluralidad, tal como también lo sostiene la UNESCO (Pineda de Ríos, 2016).

El estudio se basa también en lo sosteniendo en los propósitos de desarrollo sostenible del (ODS), específicamente en el propósito 4, donde se estipula que debe garantizar una educación inclusiva, imparcial y de calidad y fomentar posibilidades de aprendizaje a través de toda la vida y para todos (ONU, 2021). De esta manera se aprecia como se ha estima el desarrollo de una educación inclusiva que sea imparcial y de calidad, como requisito para respetar la condición de ser humano de las personas que se encuentran en esta condición y que la educación cumpla el rol de ser el medio que admita ese tránsito socio económico que signifique avanza no solamente como ser humano, sino también en estos aspectos que se relacionen con el desarrollo de la sociedad, porque estos individuos son sujetos que quieren sentirse útiles a la sociedad y verificar sus capacidades que poseen.

Como propósito principal: Analizar la actitud de la práctica pedagógica hacia el aprendizaje inclusivo. Y como objetivos específicos: Compendiar averiguaciones

científicas de revistas indexadas y de base de datos confiables y prestigiosas, que cumplan los criterios requeridos de elección e inclusión para ser parte de la muestra en el estudio, relacionado con la práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo. Describir las componentes de las variables actitud de la práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo, revisando diferentes investigaciones estimadas como muestra. Explicitar la trascendencia de la actitud de la práctica pedagógica adaptadas a la educación inclusiva y su repercusión en aprendizaje de esta población escolar. Elaborar una propuesta de intervención pedagógico – didáctica, para superar el aprendizaje inclusivo.

II. MARCO TEÓRICO

El presente estudio se fundamenta en los siguientes antecedentes internacionales: Brennan, et al. (2021), en su artículo: Apoyar la promulgación de la pedagogía inclusiva en una escuela primaria, tuvo como finalidad explorar cómo se apoyó a los formadores de la escuela primaria de Irlanda para desarrollar una pedagogía inclusiva para satisfacer las insuficiencias de los educandos con insuficiencias educacionales diferentes (NEE). Se sustenta en un marco conceptual que combina un enfoque pedagógico inclusivo y principios clave de desarrollo profesional efectivo (DP) que surgen de la literatura, que informo el desarrollo de una colectividad de aprendizaje profesional (PLC) para la práctica inclusiva en una escuela primaria. El impacto de la DP en la práctica profesional de los formadores se exploró usando un marco de evaluación apoyado en evidencia. El estudio de los datos de la entrevista y la observación evidenció que el compromiso con la pedagogía inclusiva en un PLC, respaldado por el diálogo crítico y el intercambio público del trabajo, tuvo un impacto favorable en las actitudes, creencias, eficacia y práctica inclusiva de los formadores. Esta indagación ofrece un modelo de apoyo para implementar una pedagogía inclusiva.

Van Der, et al. (2021), en la indagación realizada: Práctica inclusiva y calidad de la educación y la atención en el sistema híbrido holandés de atención y educación de la primera infancia, examinaron cómo en el entorno del sistema holandés de educación y cuidado temprano híbrido, privatizado y comercializado (AEPI), las organizaciones de cuidado infantil responden a la tarea pública de apoyar la inclusión y la equidad. Aplicando el análisis de conglomerados, con una muestra a nivel nacional de 117 centros que brindan educación y atención a escolares de 0 a 4 años, se identificaron tres tipos de organizaciones que diferían fuertemente en la inclusión cultural y la calidad observada en el aula. Organizaciones profesionales socialmente comprometidas (con y sin fines de lucro) atendieron proporcionalmente a mayores escolares de familias inmigrantes y de bajo nivel socioeconómico, brindaron mayor calidad a estos escolares y fueron culturalmente mayores inclusivos que las organizaciones burocráticas profesionales tradicionales y encausadas al mercado. Los

hallazgos discuten la cuestión de cómo se pueden gobernar los sistemas híbridos de ECEC para servir de modo óptimo a los objetivos públicos de inclusión y equidad.

Brennan y King (2021), en el estudio: Las experiencias de los formadores de aprendizaje profesional transformador para reducir la brecha de la práctica de valores relacionada con la práctica inclusiva. Estudio efectuado teniendo como base los resultados de un estudio cualitativo con 10 formadores de una escuela primaria urbana en la República de Irlanda, que participaron en un PLC para la práctica inclusiva facilitado por uno de los científicos. Dos años mayor tarde, los científicos desarrollaron entrevistas semiestructuradas con nueve de los participantes originales y cinco observaciones en el aula para explorar si los formadores pueden sostener prácticas inclusivas en tiempos cambiantes y cómo pueden hacerlo. Los hallazgos evidenciaron cambios sostenidos en las prácticas individuales y colaborativas de los formadores, afirmando un argumento de que los PLC pueden ayudar a los formadores a desarrollar y mantener prácticas inclusivas a largo plazo.

Sheehy, et al. (2021), en el artículo: Creencias epistemológicas de los formadores de Uganda e indagación dirigida por escolares: implicaciones para el desarrollo de una práctica educativa inclusiva, se fijaron como propósito identificar las creencias epistemológicas de los educadores de Uganda en el contexto del programa "educación para todos" y la pedagogía indicada como la base del plan de indagaciones temático centrado en los escolares de Uganda. Indagación con enfoque cualitativos orientada a indagar sobre el modelo apropiado para desarrollar la práctica inclusiva en el aula. Esta indagación es la primera en estimar la correspondencia entre las creencias epistemológicas de los formadores de Uganda y la indagación dirigida por escolares. Se administró un cuestionario de 187 formadores y educadores desafían el argumento de que las creencias epistemológicas de los formadores de Uganda son la barrera principal para implementar pedagogías centradas en los escolares. Se infiere que los resultados indican que una iniciativa de indagación dirigida por escolares suplementaría las creencias epistemológicas de muchos formadores y ofrecería un potencial modelo para un enfoque pedagógico inclusivo.

Marrón (2020), en su estudio: El impacto del desarrollo profesional de la práctica inclusiva en componentes motivacionales del profesor, desarrollado con el propósito de determinar si un desarrollo profesional específico con respecto a las prácticas inclusivas impacta la visión de los formadores sobre la trascendencia, el valor y compromiso con las prácticas inclusivas, así como cómo afecta su conocimiento y autoeficacia para formadores de educación general y especial. El científico utilizó un convergente diseño experimental paralelo para recopilar datos tanto cuantitativos como cualitativos. Descriptivo. Se utilizaron estadísticas que incluían la d de Cohen, pruebas t de muestras pareadas y ANOVA para evaluar una encuesta retrospectiva ($n = 106$). Los resultados mostraron significancia en cada área de constructo y un tamaño del efecto fuerte. El científico encontró diferencias significativas en el conocimiento, la autoeficacia y la formación en el constructo previo a la formación para la educación especial y regular. Así mismo mostraron que los formadores obtuvieron conocimiento, recursos y superó muchas de las barreras típicas observadas durante la enseñanza.

Moriña (2020), en su artículo: Formadores que se dedican a la pedagogía inclusiva : estrategias metodológicas y afectivas para la enseñanza, desarrolló el estudio involucrando a 119 formadores de 10 universidades españolas que practican la pedagogía inclusiva revelan algunas de las estrategias metodológicas y afectivas que utilizan para motivar a sus escolares, incluidos los que tienen discapacidad, y ayudarlos a aprender. El estudio descrito es cualitativo en el que se realizó una entrevista semiestructurada con cada miembro de la facultad participante. Para el estudio de los datos se utilizó un sistema de códigos y categorías inductivos. Los hallazgos revelaron que los formadores creen y confían en las capacidades de todos sus escolares. Planifican meticulosamente su programa de indagaciones para garantizar un aprendizaje práctico, usando una amplia gama de estrategias y proporcionando retroalimentación continua. También adoptan un enfoque de enseñanza centrado en el educando y valoran los componentes emocionales y afectivos, como una estrategia eficaz para el aprendizaje. El estudio ayudó a identificar una serie de prácticas sobre los componentes y métodos necesarios para la construcción de colectividades universitarias inclusivas.

Saloviita (2020), elaboró el artículo: Actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en Finlandia, donde se examinó las actitudes de los formadores hacia la inclusión a través del uso de una gran muestra nacional y la Escala de actitudes de los formadores hacia la inclusión (TAIS). Un total de 1,764 formadores de Finlandia de educación básica respondieron una encuesta por correo electrónico. Contuvieron 824 formadores de aula, 575 formadores de materias y 365 formadores de educación especial. Los formadores de aula puntuaron por debajo y los formadores de los cursos en forma significativa por debajo, del punto medio imparcial de la escala. Los puntajes promedio de los formadores de educación especial estuvieron por arriba del punto medio. Aproximadamente el 20% de los formadores se oponían firmemente a la inclusión y el 8% eran firmes defensores. Las actitudes hacia la inclusión solo tuvieron correspondencias débiles con variables diferentes a la categoría de educador. La disposición laboral y la autoeficacia de los formadores tenían poca correspondencia con sus cualidades hacia la inclusión. Los resultados ilustran el clima de actitud de los formadores hacia la inclusión y muestran el potencial presentante para la permuta de las políticas.

García, Herrera y Vanegas (2018), en su artículo: Competencias Formadoras para una Pedagogía Inclusiva. Estimaciones a partir de la Experiencia con Formadores de Formadores Chilenos, indagó definir cuán capacitados se conciben los educadores de formadores en las competencias esenciales para una educación inclusiva y con qué asiduidad los formadores efectúan estrategias de instrucción y apoyo fundadas en la apreciación de la pluralidad de los escolares. Esta indagación fue de corte cuantitativo, descriptivo y transversal, participaron 143 formadores chilenos. Encontró que los formadores se hallan capacitados para la enseñanza, desde una perspectiva inclusiva e incorporan en la práctica educativa diferentes estrategias que permiten el acercamiento de sus escolares al aprendizaje. También éste estudio permitió conocer algunas peculiaridades que deben ser fortalecidas; cómo aplicar creatividad en la docencia y la planeación de la enseñanza, entre las que subrayan la innovación en la docencia y el diseño de prácticas de aprendizaje flexibles, aprovechando la utilización

de recursos tecnológicos. Infieren en la necesidad de tener herramientas acordes a las necesidades de la labor educador en entornos inclusivos.

Wilson y Theriot (2020), en el artículo: Intentar la práctica inclusiva: perspectivas de los educadores físicos y educadores físicos adaptados, tuvo el propósito de examinar la educación física y las perspectivas de los formadores de educación física adaptada sobre cómo intentan la práctica inclusiva en la educación física integrada. Usando un diseño de explicitación cualitativa, 78 formadores (30 de educación física, 48 de educación física adaptada) respondieron a un ítem de encuesta abierto relacionado con su práctica inclusiva. Los hallazgos les permiten concluir que si bien los formadores creían que hicieron lo superior que pudieron con sus prácticas inclusivas, que a menudo se basaban en esfuerzos de apoyo para satisfacer las necesidades de los escolares, subrayaron los desafíos de apoyo inapropiada, personal no calificado e integración de escolares con discapacidades severas.

Clipa, et al. (2020), desarrollaron el estudio: Medición de las actitudes de los formadores en servicio hacia la educación inclusiva, donde se propusieron que la indagación elaborar una escala para establecer las Actitudes de los Formadoras en Servicio sobre la Educación Integrada (ITAIE). La escala de 18 ítems se desarrolló usando una muestra de 264 formadores en servicio. El análisis factorial indicó cinco categorías: 1) las competencias psicosociales de los formadores, (2) las ventajas psicopedagógicas de la educación inclusiva, (3) las habilidades pedagógicas y de gestión del aula, (4) los recursos técnico-materiales y de formación especializada, (5) los efectos de la educación inclusiva. La validez de constructo se demostró a través de las relaciones de las escalas con varios constructos. Se infiere que la nueva escala elaborada para medir las actitudes de los formadores en el contexto de la educación inclusiva, con los juicios psicométricos de fiabilidad y validez.

Moberg, et al. (2020), elaboraron el artículo: Luchando por la educación inclusiva en Japón y Finlandia: actitudes de los formadores hacia la educación inclusiva, con el propósito de analizar y comparar las actitudes de los formadores hacia la educación inclusiva en dos países culturalmente desiguales: Japón y Finlandia. Una muestra de 362 formadores finlandeses y 1518 nipones participó en esta encuesta.

Las actitudes de los formadores se modificaron y fueron críticas. Los formadores finlandeses se encontraban preocupados por la eficacia de los formadores a la hora de efectuar la inclusión, sobre todo al enseñar a escolares con discapacidad intelectual o problemas emocionales y de conducta. Los formadores nipones tenían una visión mayor positiva de los beneficios de la inclusión para los escolares discapacitados o no discapacitados. Debido a que las escuelas de Finlandia enfatizan la eficiencia de la educación especial, los formadores finlandeses en esta investigación fueron mayores examinadores que los formadores nipones con la idea de que el alocución de la eficacia justifica la insuficiencia de una educación inclusiva.

Taiwo y Florian (2019), en el artículo: *Práctica inclusiva en las aulas de Nigeria*, desarrollaron un estudio que se centró en cómo los formadores de aula en Nigeria están desarrollando prácticas inclusivas. Los datos cualitativos se generaron a través del uso de observaciones semiestructuradas (no participantes) en el aula y entrevistas de seguimiento con 12 formadores. El marco de participación (Black-Hawkins, 2014; Black-Hawkins, 2010) se utilizó como marco teórico para guiar el proceso de generación de datos, e interpretación de los hallazgos de la indagación. Los resultados de los datos ilustran cómo una combinación de creencias y conocimientos repercute en lo que hacen los formadores en las aulas. Aunque ambos componentes interactúan e repercuten en la práctica real de los educadores,

Sagner (2018), en su artículo: *Un análisis de la alteridad en las prácticas pedagógicas inclusivas de los formadores*. Buscó comprender cómo los formadores reflexionan sobre el otro con discapacidad y sobre sus propias prácticas. La literatura sugiere que la inclusión tiene lugar cuando se eliminan las barreras, lo que permite la participación. Sin embargo, los académicos coinciden en que los formadores todavía luchan con las prácticas pedagógicas en las aulas inclusivas. Este artículo examina a los formadores de secundaria alemanes, que reflexionan sobre las prácticas pedagógicas inclusivas y su correspondencia con los educandos con discapacidad. El estudio expone que la mayor parte de los formadores agregan niveles de complejidad al construir la identidad de la discapacidad. Los formadores lucharon con la noción de limitación asociada con la discapacidad y con el descubrimiento del otro, con nuevas

habilidades y habilidades de aprendizaje. Las interacciones con los escolares con discapacidad abren nuevos espacios para practicar la inclusión y fomentar la participación, pero esto requiere un cambio en las prácticas; sin embargo, no todos los formadores se sienten preparados para hacerlo. Los formadores ofrecieron varios fundamentos sobre por qué aplicaron límites a la inclusión; esos fundamentos se basan en cómo interpretan la discapacidad y sus propios roles como formadores.

Specht y Metsala, (2018), en su artículo: Predictores de la eficacia educador para la práctica inclusiva en formadores en formación. Estudio que se centró en predecir la eficacia de los formadores para la práctica inclusiva a partir de variables que se han encontrado importantes en la literatura: género, creencias relacionadas con la inclusión y experiencias con personas con discapacidades. Los participantes consistieron en 1,026 escolares que completaron el componente educador de su programa previo al servicio en 9 facultades de educación en Canadá. Se administró un cuestionario de encuesta de Eficacia del formador para la práctica inclusiva y el Cuestionario de creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza. Se infiere que los hallazgos generales indicaron creencias inclusivas mayor positivas para las mujeres que para los hombres y para los formadores en formación en los programas de primaria que en los de secundaria. Sin embargo, surgieron diferencias importantes con respecto a qué creencias contribuían a cada área de eficacia educador para los programas de secundaria en comparación con los de primaria. Los resultados se discuten en términos de cuestiones a estimar en los programas de formación inicial de los educadores.

Özokcu (2018), elaboró el artículo: La correspondencia entre la actitud de los formadores y la autoeficacia para las prácticas inclusivas en Turquía. Estudio que tuvo como objetivo investigar la correspondencia entre las actitudes de los formadores turcos y su autoeficacia para prácticas inclusivas usando un diseño de encuesta relacional. Los participantes del estudio incluyeron un total de 1163 formadores de educación preescolar, de aula, de materias y de educación especial de cuatro regiones geográficas diferentes en Turquía. Los datos se recolectaron mediante la Escala de sentimientos, cualidades e inquietudes sobre la formación inclusiva (SACIE-R) y la

Escala de eficacia educador para la práctica inclusiva (TEIP). Los datos se analizaron a través de las pruebas de correspondencia producto-momento de Pearson y regresión lineal múltiple con la ayuda de SPSS. Los resultados permiten arribar a la conclusión principal que presenta una correspondencia positiva significativa entre las actitudes de los formadores y la autoeficacia para las prácticas inclusivas.

Baranauskienė y Saveikienė (2018), elaboraron el artículo: Búsqueda de la educación inclusiva : inclusión de los formadores en la educación inclusiva, el cual buscó examinar aspectos de la inclusión de los formadores en la educación inclusiva a través de la implementación del análisis estadístico según la encuesta The Teachers 'Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) (Gregory, Noto, Cullen, 2010). Este estudio adoptó un diseño de indagación de encuesta descriptiva, con 105 formadores como participantes de escuelas secundarias seleccionadas en la ciudad de Klaipėda y el distrito de Klaipėda, Lituania. Resultados de la indagación: Se ha realizado un estudio que demuestra que las actitudes de los educadores que participan en el estudio hacia la educación inclusiva de los educandos con discapacidad son básicamente positivas. El análisis de los datos de indagación recibidos permite que los formadores no estén suficientemente preparados para brindar asistencia a sus educandos con la orientación hacia las tareas de formación inclusiva. Los formadores que participaron en el estudio están de acuerdo en que todas las clases de la escuela deben reconstruirse para compensar las carencias de los escolares con discapacidades y que los escolares con discapacidades deben recibir enseñanza en una escuela de educación general en un entorno educativo igual al de sus compañeros sin discapacidades.

Sevilla, Martín y Jenaro (2018), elaboraron el artículo: Actitud del educador hacia la educación inclusiva y hacia los escolares con necesidades educativas especiales, tuvieron como propósito examinar la actitud de los formadores hacia la educación inclusiva. Para su ejecución, se efectuó una muestra de formadores de los niveles inicial, primaria y bachillerato de escuelas estatales mexicanas, a las cuales se administró un cuestionario con el fin de reconocer las actitudes sobre la inclusión de personas con habilidades diferentes. Entre los hallazgos sustanciales subrayan que la cualidad de los formadores era desaprobatoria hacia la educación inclusiva, pero se

tornaba favorable al referirse a los escolares con necesidades educativas especiales. Además, se halló que el sexo, la edad, el área de formación inicial y el nivel educativo en que trabaja el educador, son componentes que repercuten en sus cualidades.

Angenscheidt y Navarrete (2017), en su artículo: Actitudes de los formadores acerca de la educación inclusiva, tuvieron como finalidad describir las actitudes de los educadores del nivel inicial y primaria en una entidad privado de Montevideo sobre la educación inclusiva. Comprendido como actitud, un colectivo de creencias, percepciones, sentimientos a favor o en contra y modos de conducirse frente al hecho educativo que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes. El diseño fue de tipología transversal y descriptiva y el instrumento usado, la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva. Las actitudes se valoraron a través de un instrumento de 23 ítems, que utilizó la Escala de Actitudes tipo Likert. Se trabajó con una muestra de 44 formadores de inglés y español. Los hallazgos expusieron una actitud positiva hacia la educación inclusiva y prácticas inclusivas. Igualmente, manifiestan que los formadores de castellano tienen una actitud mayor positiva que sus colegas de inglés, respecto a los sustentos de la educación inclusiva. Igualmente, se encontró que los formadores con mayor experiencia tienen una actitud mayor favorable en correspondencia con las medidas y prácticas inclusivas. No se encontraron discrepancias estadísticamente significativas entre las actitudes de los formadores y la educación inclusiva.

A nivel nacional, Hacán (2018), Se estudió la correspondencia entre las actitudes formadores de los formadores y la educación inclusiva en el 40123 Instituciones Educativas San Juan Bautista del distrito de Characato, Arequipa, se utilizaron métodos cuantitativos y métodos descriptivos no experimentales relacionados, y se evaluó la variable actitudes formadores con 12 interrogantes. Para las variables de educación inclusiva, se realizó una encuesta cuestionario a 20 formadores, con 70 interrogantes. Esta indagación es relevante para el presente estudio por su similitud solo que aplicada a otro entorno. El objetivo fue determinar si presenta correspondencia entre las actitudes formadores y la educación inclusiva en formadores de la Organización Educativa indicada. El Coeficiente de correspondencia

R de Pearson indicó una correspondencia Positiva Alta con un resultado 0.786 entre la actitud educador y la educación inclusiva.

Espinoza (2017), Encontró en el ensayo titulado Formación Educador Especializada y Educación Inclusiva en el Centro Educativo Privado Domingo Savio-Cusco-2017, que no presenta una preparación para la formación educador de escolares que satisfagan necesidades educativas especiales, por lo que recomienda fortalecer la Incluir educación y formación para el proceso de enseñanza. El informe también dedujo que una formación especial apropiada para los formadores optimiza su desempeño en la integración. Asimismo, el uso de estrategias inclusivas 10 innovadoras en el aula puede superar el proceso de enseñanza para escolares con habilidades diferentes.

García & Ora (2017) en su indagación se propuso explicitar las percepciones en función a la educación inclusiva en una población de formadores que conciernen a instituciones educativas de una localidad en Chiclayo, provincia de Lambayeque, la muestra usada fue de treinta y seis formadores, conseguidos de 05 entidades diferentes. Para la acumulación de datos se administró el instrumento para precisar percepciones, tomando en cuenta a tres componentes sustanciales que giran en torno a la participación en sociedad, la currícula educativa como una política educativa y el ejercicio de la inclusión. En esta indagación se dedujo que el personal directivo debe cooperar para el éxito del proceso de inclusión, igualmente refieren que es importante que los formadores valoren a todos los escolares e incorporen que poseen alguna discapacidad, para ello se requiere un trabajo colaborativo; se estima que el PEI debe tener la contribución de todos los integrantes de la colectividad educativa con ello se aseveraría que la infraestructura sea la apropiada para recibir a estos educandos. Se expone también que los presupuestos asignados por las autoridades no son suficientes para desarrollar los procesos de inclusión. En función a dimensión: prácticas inclusivas, los encuestados estiman que el poseer el material educativo apropiada, una diversificación curricular y la infraestructura aseverarían el éxito de la educación inclusiva.

A nivel regional y/o local, Nomberto Guerra (2020), en su estudio: Desempeño del educador y educación inclusiva en una Organización Educativa de Trujillo, 2020, buscó identificar la correspondencia entre la educación inclusiva y el desempeño del educador de una Organización Educativa particular. Se aplicaron dos test apropiadamente validados y confiabilizados por el Alfa de Cronbach al 0,966. a una muestra de 30 formadores usando la escala de Likert. El hallazgo de la administración de los instrumentos infiere en que se admite la hipótesis general, pues, presenta una correspondencia directa, alta y significativa ($\text{Sign} < 0,05$), entre la educación inclusiva y el desempeño del educador, explicitando que a mayor puntaje en educación inclusiva superior es el desempeño del educador.

Mantilla Gil (2020), en su estudio: Empatía y actitudes hacia la educación inclusiva de formadores del nivel secundaria de una Organización Educativa nacional de Trujillo – 2020, buscó establecer la correspondencia entre las variables de empatía y actitudes hacia la educación inclusiva usando los instrumentos de Test de empatía intelectual y afectiva (TECA) y Escala de Actitud frente la educación inclusiva (EAPI); empleándose en 38 formadores, hallando que no presenta certeza estadística ($p > 0,05$) de correspondencia entre las variables, pero al establecer la correspondencia entre las componentes de empatía se encontró correspondencia baja pero significativa ($r: 0.330$) entre empatía intelectual y actitud frente la educación inclusiva, en función a la empatía afectuosa y la actitud, se halló además una correspondencia baja pero significativa ($r: 0.385$) explicitando que a mejor habilidad empática, superior es la actitud frente la educación inclusiva. Definitivamente se efectuaron estadísticos de normalidad usando Shapiro Will ($n < 50$).

Sobre la práctica pedagógica se basa en la teoría teorías hacer intelectual, tal como lo instituye (Chaves Barboza & Rodríguez Miranda, 2017), los sujetos por lo usual tienen iniciativa propia y éstas se hallan habilitadas al interno de un colectivo desarrollan competencias como la auto organización, auto reflexión y autorregulación en la cual la autoeficacia repercute de modo apropiada en la concreción de los propósitos y la conducta de los sujetos, igualmente son componentes que han sido acompañadas por las actitudes condiciones del escenario. por ese motivo se asevera

que la autoeficacia se halla asociada con las habilidades propias que tiene un individuo para que logre reconocer las posibilidades que se encuentra en el entorno y así alcanzar comprender las diferentes problemas y complicaciones que se encuentren.

Recalcándose que este científico instituye que un educador mostrará un buen desempeño siempre y que en su trabajo pedagógico cotidiano intervenga la motivación, el compromiso en grupo, así como la perseverancia, y de esta manera se consiga superior nivel de desempeño tanto profesional y laboral.

Así mismo se conceptualiza como una práctica que constituye a un colectivo de operaciones determinadas entre las respuestas a estímulos, esto se corresponde con la interacción entre formador–educandos y educandos–educandos, otra perspectiva denota en la planeación específica de administración en el aula apoyo al educando y el apoyo prestado al proceso de estudiantado con demanda especial, lo cual significa que es un colectivo de acciones que desarrolla los educadores introduciendo perfeccionamientos en las asociaciones, actividades y procesos; todo ello encaminado a provocar hallazgos positivos, en nuestro caso, en la adquisición por parte del estudiantado de las competencias estimadas básicas.

Las componentes estimadas para referir y valorar la práctica educadora son: La mediación, evaluación y planeación.

Planeación curricular. Es el proceso apropiado, reflexivo, colegiado e intencional por función se instituye a partir del diagnóstico de la institución y compromiso de los agentes educativos. El Minedu (2019) sostiene que instituye las competencias, capacidades y dominios relacionados con el aprendizaje debe relacionarse con las insuficiencias, peculiaridades, expectativas y solicitudes social. Igualmente, en el desarrollo de las actividades se desafiantes al educando, formulando diferentes circunstancias de aprendizaje a partir del entorno, con una valoración de proceso que le admita retroalimentar en forma pertinente y conveniente.

Mediación pedagógica: De acuerdo a lo que instituye el MINEDU (2019), la mediación es el proceso estimada como la interacción que se presenta de una manera segura entre el formador y educando, este proceso debe de desenvolverse de un modo

armonioso, en la cual coexista comunicación empática y asertiva; en este sentido, el educando o discente se concibe a gusto en la organización. Igualmente, la mediación pedagógica tiene un rol sustancial por ser facilitadora en el proceso educativo, entre los protagonistas de la instrucción y el aprendizaje del educando (p.7).

Se suplementa sosteniendo que: La mediación se subraya de modo intencional en el cual se indaga por medio el diálogo conocer los conocimientos y experiencias previas de los escolares y su ambiente, donde se consideren los ritmos y estilos de aprendizaje del educando ajustando así sus habilidades y capacidades a la formación del educando (p.17).

Evaluación de los aprendizajes. - El Minedu (2019) sostiene que la apreciación de los aprendizajes es un proceso continuo, lo que apremia que se compile y analice la información con el propósito de estimar los desempeños de los escolares retroalimentando de modo oportuna y eficaz, con circunstancia genuinas que el educando se sienta estimado por sus logros, los que deben dar respuesta a las competencias planteadas para las necesidades educativas a atender en cada nivel y grado.

Respecto al aprendizaje inclusivo localizamos como sustento las teorías del aprendizaje social y de autoeficacia.

La Teoría social del aprendizaje; Es una teoría que estima la personalidad y el aprendizaje como elementos sustanciales de su exposición, en este sentido conjuga los roles expuestos por el conductismo al interior del refuerzo de aprendizaje intelectual, de esta manera que logre explicitar cómo los sujetos logran aprender al interior de los entornos sociales, estima igualmente que las actuaciones observables tanto internamente como externamente, están asociadas con el nivel de motivación que el ser humano tiene acerca de las actividades cotidianas, adoptando responsabilidades oportunas de su rol.

La Teoría de la Autoeficacia, fue elaborada por Bandura, teoría que busca verificar cómo los componentes conductuales, intelectivos y afectivos, ayudan a

solucionar la situación problémica de los seres humanos, fundamentalmente en el aprendizaje social.

En el campo educativo esta teoría explícita de modo didáctica la trascendencia de la capacidad de autorreflexión en los formadores sobre las experiencias educativas, encausadas a optimizar los niveles de logro de los aprendizajes en los escolares.

Esta teoría tiene una gran ventaja, por su aplicabilidad en los diversos sectores del saber, no solamente en el aspecto pedagógico, sino que además en salud, política, deporte y especialmente en el factor emocional y la autoeficacia del educador.

Como parte de este análisis se realiza un acercamiento a nivel conceptual de las categorías que sostienen el presente trabajo investigativo: actitud, inclusión, prácticas pedagógicas y discapacidad intelectual, considerando que estos componentes conceptuales aportan al panorama sobre el tema a desarrollar, mediante aproximaciones de orden conceptual e histórico, que permiten situar a la indagación en el campo de su evolución y desarrollo.

En cuanto a la palabra inclusión, es cotidiana en muchos escenarios de la vida social como la legislación, la salud, la educación e internacional. Su objetivo es reducir la exclusión social que priva a todos de la posibilidad de participar, independientemente de las diferencias culturales o el nivel socioeconómico: Echeita y Sandoval, 2002, p. 32). Al disuadir y cambiar las prácticas excluyentes, se crean formas que garantizan el acceso y la intervención de todos, independientemente de las situaciones económicas, sociales, religiosas, culturales, o de las especificidades y vulnerabilidades que en momentos colocan a las personas en niveles de inseguridad como la marginación.

La inclusión se convierte en una posibilidad para paliar la exclusión social porque “no son estados o situaciones determinadas, sino un proceso en el que los dos extremos están en constante tensión, por lo que el progreso hacia uno sólo puede producirse reduciendo significativamente el otro (Echeita y Sandoval, 2002, p. 36), lo que significa que la inclusión es un proceso continuo, inconcluso, que requiere una revisión de las dinámicas sociales, los procesos culturales y las políticas públicas, ya

que concentra la atención en la totalidad de temas, no por raza, discapacidad, nivel socioeconómico, género o religión, etc.

Para la presente encuesta es valioso abordar el tema de la inclusión porque si bien este no es un tema específico de los sujetos con discapacidad, se relaciona con el tema de la actitud de los formadores y se consolida un proceso que se puede explicar desde la equidad, el respeto, la cooperación. y los valores solidarios, la forma en que interactúan socialmente con la diversidad de los demás. - Desde la perspectiva de los derechos de los sujetos, la filosofía de la inclusión representa una nueva lógica cultural (Vega, et al. P. 316), donde las barreras a la participación se vuelven sociales, como si la misma sociedad debiera reducir al máximo Garantizar los derechos y obligaciones de las todas las personas en la mayor medida posible.

En este sentido, es importante considerar las prácticas docentes inclusivas, necesarias para lograr la inclusión educativa como parte del reconocimiento de que la totalidad de sujetos poseen el derecho a tener educación pertinente, de calidad, con participación y respeto a su diversidad. Pero esta no es una tarea fácil porque requiere del acompañamiento de la comunidad educativa, principalmente de los formadores, quienes necesitan reconocer, abrazar y considerar la diversidad como una forma de promover la equidad en el aprendizaje, lo cual es muy importante para que el entorno educativo sea un desafío.

En este contexto es importante buscar en las organizaciones escolares una colectividad que no descarte y proporcione a todos los educandos las experiencias escolares necesarias para el desarrollo de sus potencialidades, debiendo ser una política institucional. Esto significa que las organizaciones escolares deben estar preparadas a nivel organizaciones, es decir no solamente académicamente, sino también a nivel administrativo y social para poder dar respuestas a la demanda que la diversidad exige a las instituciones inclusivas. En este sentido es importante dar una mirada a la infraestructura física, los materiales, el currículo, las competencias y capacidades a desarrollar, así como impulsar la sensibilización de la colectividad educativa para poder atender a la población que tiene capacidades diferenciadas.

Por ese motivo al referirnos a prácticas pedagógicas inclusivas es importante tener presente que éstas convergen el protagonista de los diversos agentes responsable del proceso educativo, inmersos en una realidad específica, donde se debe promover la participación de los diversos actores educativos, evitando distinciones. Por ese motivo frente al reto de la educación inclusiva las organizaciones escolares deben estar preparadas para ejercer una práctica positivas y atender de esta manera a las necesidades de los escolares, con un currículo flexible y sobre todo una cultura que esté acorde a esta práctica.

Desarrollar prácticas inclusivas, implicar pensar desde el aspecto social la forma de promover la inclusión educativa, la que debe garantizar igualdad de igualdad para todos y sobre todo respetar la diversidad de los seres humanos. La educación inclusiva se puede considerar como un proceso que nos permite realizar el abordaje de este tipo de educación, para reconocer a la diversidad de las insuficiencias de los educandos en su totalidad, mediante una mayor y mejor colaboración de los agentes en el proceso educativo, además considerar que estas prácticas implican el desarrollo de acciones al interior y exterior de la escuela y del sistema educativo (Unesco, 2005).

Lo anotado nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de realizar transformaciones de enfoques, estructuras físicas y conceptuales, estrategias inclusivas, curriculares, donde se promueva la colaboración de los actores de la educación. En el caso de los procesos pedagógicos relacionados con la educación inclusiva se debe ofrecer soluciones a los escolares en lo relacionados a brindar una enseñanza que trastoque los sistema educativos, así como los entorno educativos con el propósito de atender a esta diversidad, promoviendo la construcción de escenarios educativos donde los formadores y esco0lares se sientan en un clima de paz, respeto, tolerancia y sobre todo donde el clima escolar se armonioso y adecuado para este tipo de prácticas.

En esta indagación se puntualiza la incorporación de los educandos con diversas discapacidades a las aulas de los planteles, la cual debe ser abordada con la seriedad que esta situación requiere. En este contexto la práctica educativa debe tener presente, según Echeita (2010), que la educación inclusiva no debe ser pensada,

como un tema que esté al margen de la discusión académica o educativa, sino que debe incorporarse como parte de la atención de la diversidad en el marco del enfoque intercultural, y considerandos los derechos que tienen todas las personas a la educación y los principios que se han consignado en este estudio. Este autor considera que las prácticas pedagógicas inclusivas deben ser un asunto trasversal, que le asigne sentido y sea abordado éticamente por los actores educativos responsables de este proceso.

Es relevante sostener que, para desarrollar prácticas de enseñanza inclusivas, es necesario tener en cuenta un enfoque particular en las diferencias de raza, etnia y género, teniendo en cuenta el modelo de “enseñanza profunda, en el que la pedagogía inclusiva implica ser tan reflexivos sobre nuestra enseñanza como esperamos que nuestros escolares lo sean sobre su aprendizaje. En este sentido, la enseñanza inclusiva no es un estilo, sino una filosofía que forma la base de una pedagogía que reconoce a la persona en su totalidad. Esta filosofía, fundada en el diálogo, sirve como base sobre la cual se desarrolla un clima de aula respetuoso, se implementan técnicas pedagógicas progresivas y se aprovecha el poder de la colectividad. Idealmente, estas prácticas deberían resultar en el éxito de todos los escolares (Dewsbury & Brame, 2019).

Resumimos cada una de estas prácticas y sus relaciones se sintetizan a continuación.

Desarrollar la conciencia de sí mismo

Una pedagogía basada en el diálogo requiere una mirada diferente a la de otras profesiones. Para comprender las voces de los escolares, debemos reconocer y comprender las nuestras. Lo cual significa, nuestras experiencias acumuladas de historias personales y sociales son importantes para cómo se desarrollan nuestras relaciones con nuestros escolares. Si ignoramos este entorno, podemos dejar de ver cómo contribuimos a entornos de aula socialmente desconectados.

El desarrollo de la autoconciencia tiene implicaciones mucho mayores allá del aula. Comprender cómo nuestras identidades al nacer han influido en nuestros

caminos sociales y profesionales es un componente clave para comprender las actuaciones inclusivos en general. Por ejemplo, nacer en una familia con privilegios económicos y educativos podría predisponer superior a un individuo a seguir y alcanzar un camino profesional. Sin admitir completamente, un educador puede hacer suposiciones erróneas sobre lo que podría implicar seguir esos caminos para algunos que no nacieron en esa situación. En el entorno del aula debemos reconocer y reconocer nuestro lugar personal, siendo necesario para crear un diálogo auténtico.

Desarrollar la empatía

Según la filosofía freireana, dialogar es el proceso a través del cual el educador llega a conocer humildemente a los escolares y sus antecedentes únicos. Sin esto, sería imposible diseñar un aula que incluyera sus voces. A medida que los educadores trabajan para desarrollar diálogos con sus escolares, el conocimiento de los escolares es un ingrediente clave para la autenticidad y el potencial para generar una experiencia de aprendizaje significativa. Este es un componente crucial del proceso. Muchos modelos para fomentar un aula inclusiva promueven la diversificación de la experiencia de aprendizaje a través de diferentes formas de aprendizaje activo.

Sin embargo, a menudo se hace menos hincapié en incluir las voces de los escolares. Para incluir las voces de los escolares, los educadores deben ir mayor allá de las métricas estáticas, como el promedio de calificaciones de la escuela, la demografía étnica, y estimar actividades que admitan a los escolares articular cómo la experiencia encaja en sus propios entornos personales. Esta participación activa en la experiencia de aprendizaje es a lo que el filósofo educativo John Dewey se refiere como educar para la conciencia crítica. Es poderoso porque asegura a los escolares su agencia en el proceso de aprendizaje, alentándolos a participar en un aprendizaje reflexivo y personalizado.

El clima del aula

Un hallazgo importante de los esfuerzos para desarrollar la empatía y el diálogo con los escolares es el desarrollo de un clima de clase positivo, que es un componente esencial de un entorno de aprendizaje inclusivo y eficaz. Un clima de clase positivo

hace que los escolares se sientan bienvenidos, respetados y estimados, en contraste con un clima negativo que se siente hostil, frío o caótico. Un clima de apoyo puede ayudar a los escolares a desarrollar un sentido de pertenencia, que es un elemento importante, quizás un requisito previo, de la motivación de los escolares. El sentido de pertenencia de los escolares al interior de la colectividad del aula les ayuda a desarrollar un valor para las tareas de la clase, así como un sentido de competencia o autoeficacia con respecto a esas tareas. En colectivo, estos componentes de motivación predicen el compromiso y el rendimiento académico de los escolares. Vale la pena repetirlo: un clima de apoyo en el aula promueve el sentido de pertenencia de los escolares y su sentido de pertenencia promueve su rendimiento académico.

Debido a que las interacciones con los compañeros son una parte clave de un clima de clase positivo, uno de los pasos mayor importantes que puede tomar un profesor es instituye normas de respeto y apoyo mutuos que gobiernen la interacción educando-educando en el curso y mantener esas normas de modo consistente y clara. . Sobre esta base, los educadores también pueden alentar a los escolares a interactuar y colaborar entre ellos, tanto en clase como fuera de ella, generando posibilidades para que los escolares se reconozcan entre sí como fuentes de apoyo y conocimiento. La base del respeto mutuo y la inclusión es de vital trascendencia y puede requerir que los educadores utilicen mecanismos que aseguren que todas las contribuciones de los escolares sean escuchadas y valoradas.

Opciones pedagógicas

Las actividades y métodos específicos que un educador elige implementar en un aula pueden ayudar a fomentar el sentido de pertenencia y la autoeficacia de los escolares. Las ofertas de guía de resúmenes y enlaces a averiguaciones que describen enfoques pedagógicos que pueden aumentar el sentido de pertenencia, compromiso, y la autoeficacia. Sin embargo, es importante reconocer que estas elecciones deben basarse en las experiencias de los escolares en el aula y ser un producto del diálogo en desarrollo entre el educador y los escolares. Una elección pedagógica puede ser activa, pero el grado en que refleja el diálogo educador-educando es lo que la hace inclusiva. Esto significa que algunas opciones pedagógicas

pueden ser efectivas en algunas circunstancias e inapropiadas en otras. Por ejemplo, algunos entornos educativos pueden poner a los escolares en riesgo de sufrir amenazas de estereotipos y / o una menor pertenencia social. En esos entornos, pedir a los escolares que realicen públicamente su comprensión puede ser contraproducente. Es importante que los educadores consideren a sus escolares y entorno particulares al tomar decisiones pedagógicas.

Apalancamiento de red

Muchas instituciones separan los servicios de la vida estudiantil y las metas académicas tanto física como ideológicamente, sugiriendo así a los escolares que la experiencia educativa debe dividirse de modo similar. La mayoría de las instituciones de educación invierten recursos sustanciales en programación, oficinas, eventos y servicios destinados a optimizar los climas inclusivos. Sin embargo, estos servicios a menudo se construyen con la suposición de que los escolares pueden navegar y navegarán por ellos mismos y que son capaces de maximizar lo que está disponible para ellos.

La literatura sobre pertenencia social para escolares sugiere que los problemas de pertenencia social que hacen que estos servicios sean necesarios también crean barreras psicológicas para los mismos escolares que pueden necesitar mayor los servicios. Al menos hasta que los escolares establezcan conexiones auténticas con su nueva colectividad de aprendizaje, puede ser necesario crear una estructura formativa que demuestre cómo estos servicios inclusivos pueden suplementar la misión académica de los escolares (Dewsbury & Brame, 2019).

De lo sostenido anteriormente podemos concluir que la enseñanza inclusiva es mayor eficaz cuando la experiencia académica se basa en las relaciones y el diálogo. Los otros componentes que surgen de ese diálogo apuntan al medio ambiente (clima) y las actividades (pedagogía) creadas para sostener el diálogo, así como los recursos externos apalancados para apoyarlo. Estos componentes necesariamente se superponen. Las prácticas pedagógicas que optimizan el sentido de pertenencia y la autoeficacia ayudan a reforzar un clima de aula que es inclusivo. Los cursos que

abordan explícitamente el desarrollo de identidades son clave para superar el sentido de pertenencia. En este sentido, estos componentes no son del todo discretos. Sin embargo, los profesionales deben ser especialmente conscientes de sus entornos profesionales. Nuestra guía proporciona un marco de cómo debemos pensar sobre la inclusión. La forma en que se manifiestan estos elementos depende de la naturaleza de los participantes en el diálogo. Las aulas inclusivas son necesarias, porque la educación equitativa no privilegia a un grupo demográfico sobre el otro. Mayor importante aún, es solo a través del diálogo y la inclusión que la educación puede reflejar plenamente la experiencia humana holística y diversa.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación a ejecutarse se ubica en el tipo de indagación básica con un diseño descriptivo, no experimental, de corte transeccional o transversal. Para la acumulación y análisis de datos, se tendrá en cuenta trabajos académico, que permitirán realizar una explicitación en una realidad específica, hecho o fenómeno al interior de un entorno dado, el propósito es llegar a analizar las variables, y explicitar su incidencia o correspondencia en un momento dado , de la misma manera permitirá la posibilidad para analizar la información escogida, teniendo en cuenta diferentes fuentes teóricas estimadas, por ese motivo se ubica al tipo de diseño a utilizarse corresponde a una indagación de tipo revisión sistemática, con un enfoque de tipo cualitativo (Hernández Sampieri & Otros, 2019).

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Práctica pedagógica

A. Definición

Una práctica constituye a un colectivo de acciones determinadas entre las respuestas a estímulos, esto se relaciona con la interacción entre formador–educandos y educandos–educandos, otra perspectiva indica en la planeación concreta de administración en el aula apoyo al educando y el apoyo prestado al proceso de estudiantado con demanda especial, lo cual significa que es un colectivo de operaciones que desenvuelve los educadores introduciendo superiores en las relaciones, actividades y procesos; todo ello encaminado a producir hallazgos positivos, en nuestro caso, en la adquisición por parte del estudiantado de las competencias estimadas básicas.

B. Dimensiones

Las componentes estimadas para referir y valorar la práctica del educador son: La mediación, planeación y valoración de los aprendizajes.

3.3. Variable 2: Aprendizaje inclusivo

Definición de aprendizaje inclusivo

Es un proceso que permite que todos los escolares, con y sin discapacidad o complicaciones, aprenden juntos en las otras organizaciones educacionales usuales (preescolar, colegio / escuela, institutos y universidades) con un área de soportes conveniente (Peña, 2020).

A. Dimensiones

El aprendizaje inclusivo comprende la dimensión intelectual, procedimental y actitudinal.

3.4. Población, muestra y muestreo

El presente trabajo de indagación estima como población, muestra, muestreo los componentes siguientes:

- **Población:** por 50 averiguaciones científicos, de revisión, opinión, de revistas indexadas como **Google académico, Scopus, SciELO, y Redalyc** y de repositorios de universidades, de acuerdo a las variables de estudio de estudio, teniendo en cuenta como estrategia de priorizaciones a través de discernimientos de inclusión y exclusión respectivamente.
- **Criterios de inclusión:** según el análisis se tendrá en cuenta el idioma, los años de publicación, diseño de la indagación, variables que se relacionan con el trabajo, información actualizada y tienen coherencia con las variables de estudio.
- **Criterios de exclusión:** por el año de publicación, duplicidad, tipo de diseño, metodología empleada, inconsistencia con el tema de estudio, idioma y variables.

- **Muestra:** estará compuesta por averiguaciones de revistas indexadas, obtenidas de una Matriz de Acumulación de Base de datos, luego de la filtración y análisis ejecutado con los criterios para depurar la selección de estudios que se elegirán para la indagación y ejecución de la revisión sistemática
- **Muestreo:** Se ha considerado como técnica estadística muestreo no probabilístico, asignado por conveniencia del científico.
- **Unidad de análisis:** Cada uno de los componentes que tienen la misma peculiaridad recopilados de la población para acceder a ser parte de la muestra.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

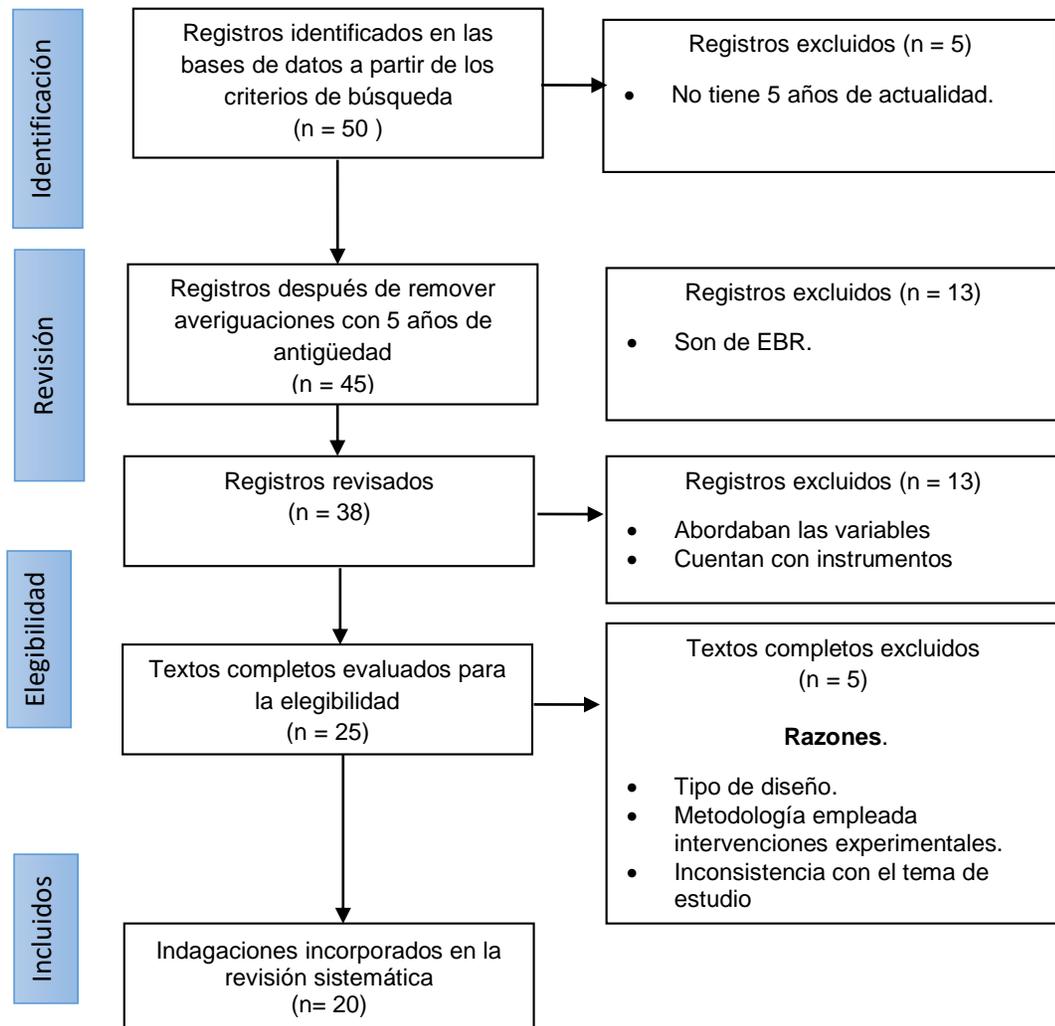
La técnica para la consolidación del trabajo de indagación se tendrá en cuenta: Revisión sistematizada de las diferentes fuentes bibliográficas seleccionadas de la base de datos confiables: Google académico, Scopus, SciELO, y Redalyc y de los repositorios de universidades. Para hacer su análisis interpretativo, se utilizarán como instrumentos: matrices, tablas estructuradas para la organización e interpretación de la información recolectada, estimando algunos criterios de calidad, igualmente poniendo en práctica los criterios de inclusión y exclusión de la información recolectada para obtener confiable y de calidad con datos reales

3.6. Procedimientos

La búsqueda de investigaciones que realizarán indagaciones prácticas pedagógica y aprendizaje inclusivo, ulterior a su acopio, se procederá al análisis de cada uno de ellos, a través de los criterios de inclusión y exclusión, con la finalidad de conseguir compendiar solamente aquellas indagaciones que cumplieron con las estipulaciones aludidas, luego a cada estudio se le estipuló una codificación para diseñar la base de datos con la información mayor importante de cada uno.

En el momento de elección de las averiguaciones científicas, se tendrán en cuenta las pautas de incorporación y exclusión, y estarán delimitados en el diagrama de flujo:

Figura 1: Diagrama Prisma para la búsqueda y elección de las fuentes examinadas



3.7. Método de análisis de datos

Teniendo en cuenta que el estudio efectuado sobre la ejecución del proceso de análisis de datos, se empleará la técnica del análisis de contenido, que permitirá efectuar un examen cualitativo y cuantitativo, partiendo de la recuperación de significados de los propios datos recolectados, igualmente se efectuará el análisis de diversos datos, conforme a la ampliación de los significados (Hernández Sampieri & Otros, 2019).

3.8. Aspectos éticos

La conducta ética del científico es importante porque promueve apoyo e inspira confianza entre la colectividad científica para alcanzar los propósitos en común de la indagación. Igualmente, permitiendo practicar con la responsabilidad social e impedir perjuicios en la indagación como producto de la conducta (Salazar, Icaza y Alejo, 2018).

El presente trabajo de indagación para verificar su originalidad y evitar similitudes se tendrá en cuenta la disminución de su porcentaje en similitudes para garantizar será sometida al instrumento Turnitin, con la finalidad de verificar la autenticidad y veracidad de la originalidad del trabajo de indagación, teniendo en cuenta los principios éticos específicos por la Universidad Cesar Vallejo (UCV) en correspondencia a los contenidos de la indagación. Así mismo; de igual manera se tendrán en cuenta la séptima edición de normas APA para citar las diversas investigaciones que son fragmento del referente teórico y de las variables estudiadas.

IV. RESULTADOS

Se presentan los hallazgos de la investigación sistemática a través de tablas de elección con su pertinente explicitación.

Tabla 1

Averiguaciones según criterios de elección: Iberoamérica, 2017 – 2021

	N°	%
TOTAL	50	100%
Criterios de elección		
5 años de antigüedad	45	90%
EBR	38	76%
Correspondencia entre ambas variables	10	20%
Con instrumentos	15	30%
Con metodología	6	12%
Con objetivos	8	16%
Con conclusiones	6	12%
Filtro de elección		
Recopilados	20	40%
No recopilados	30	60%

Nota. BASE DE DATO ScieELO, Researchgate, Uniminuto, Repositorios, Dialnet y Redalyc.

La tabla N°. 1, expone los criterios de elección en la que se apoya el presente trabajo de indagación. De la totalidad de 50 indagaciones, que representan es 100%, localizamos que el criterio de 5 años de actualidad localizamos a 45 indagaciones que equivalen al 90%, en el criterio EBR (Educación Básica Regular) contamos con 38 indagaciones que equivalen al 76%, los indagaciones que cuentan con ambas variables de estudio fueron 10 que equivalen al 20%; en el criterio de elección sobre instrumentos localizamos a 15 indagaciones que equivalen al 30%, en los indagaciones que cuentan con metodología localizamos a 6 que equivalen al 12%; los indagaciones que mostraron sus propósitos fueron 24 que representa también el 48%; los indagaciones que presentaron sus derivaciones fueron 6 que equivalen al 12%. Por último, localizamos a 20 indagaciones recopilados que equivalen al 40%, ya que cumplen con los criterios para hacer la indagación, apartando a 30 indagaciones que equivalen al 60%.

Tabla 2

Averiguaciones seleccionadas según base de dato, Año de publicación y país Iberoamérica, 2017 - 2021

	N°	%
TOTAL	20	100%
BASE DE DATOS REVISADAS		
Redalyc	3	15%
Researchagate	2	10%
Repositorios de universidades	8	40%
Dialnet	2	10%
Uniminuto	1	5%
SciELO	4	20%
AÑO DE PUBLICACIÓN		
2017	6	30%
2018	4	20%
2019	5	25%
2020	3	15%
2021	2	10%
PAÍS INVESTIGADO		
Perú	9	45%
España	2	10%
Venezuela	1	5%
Costa Rica	1	5%
Colombia	1	5%
El Salvador	1	5%
Ecuador	2	10%
Honduras	1	5%
Uruguay	1	5%
Chile	1	5%

Nota. BASE DE DATO ScieELO, Researchagate, Uniminuto, Repositorios, Dialnet y Redalyc.

En la tabla N°. 2 localizamos los datos primordiales relacionados a; Base de datos, Año y nación de publicación. En primer lugar, se describen las indagaciones según base de datos; en esta tabla visualizamos que las mayores indagaciones recopilados corresponden a repositorios de universidades, revista SciElo y Redalyc, haciendo un total de 15 indagaciones que equivalen al 75%, mientras que en Researchgate, Dialnet, uniminuto, hacen un porcentaje del 25%. En esta misma tabla también localizamos los años de publicación que están al interior de los últimos 5 años de actualidad; observando que en el año 2017 ha habido mayor motivación por el estudio de estas variables, pues localizamos al 30% del total y que consonantemente han ido transcurriendo los años hasta en el 2019, ha ido decreciendo en su motivación el estudio por estas variables en colectivo.

Para finiquitar con la explicitación en la tabla 2, localizamos al criterio de país. Localizamos que, los países que mayor trascendencia le han dado al estudio de nuestras variables, son las naciones de Perú, Ecuador y España que equivalen a un porcentaje de 65% del total de las averiguaciones recopilados, mientras que, en los 7 países sobrantes indagados, no localizamos diversas indagaciones que concierne a la problemática.

Tabla 3

Averiguaciones seleccionadas según aspectos metodológicos Iberoamérica, 2017 - 2021

TOTAL	N° 20	% 100%
TIPO DE INDAGACIÓN		
Cuantitativa	14	70%
Cualitativa	5	25%
Mixta	1	5%
MÉTODO		
Descriptivo	9	45%
Cuasi experimental	5	25%
Descriptivo transversal	3	15%
Correlacional	3	15%
INSTRUMENTOS APLICADOS		
Cuestionarios	10	50%
Entrevistas	4	20%
Test	2	10%
Escala	2	10%
Guía de revisión	2	10%
MUESTRA DEL ESTUDIO		
De 1 a 250 sujetos	15	75%
De 251 a 500 sujetos	2	10%
De 501 a mayor sujetos	1	5%
No precisa	2	10%

Nota. BASE DE DATO ScieELO, Researchgate, Uniminuto, Repositorios, Dialnet y Redalyc

En la tabla N°. 3, referiremos la metodología de las indagaciones recopilados, empezaremos por el tipo de indagación, del tipo cuantitativo localizamos a 14 indagaciones que equivalen al 70%; del tipo cualitativo localizamos a 5 indagaciones que equivalen al 25%. En los métodos localizamos que, el descriptivo y cuasi experimental son los métodos mayor recurrentes, pues ambos suman mayor del 60% del total de las indagaciones recopilados. En función a los instrumentos usados, localizamos al cuestionario con un porcentaje de 50% del total de indagaciones escogidas. Y por último localizamos a la cantidad de muestra, asumiendo que el 75% de las indagaciones recopilados asumen muestras menores a 250 escolares.

Tabla 4

Averiguaciones selectas según definición conceptual y componentes de la práctica pedagógica, Iberoamérica 2017 - 2021

	N°	%
TOTAL	20	100%
DEFINICIÓN CONCEPTUAL		
Cuantitativa	14	70%
Cualitativa	5	25%
Mixta	1	5%
COMPONENTES ESTIMADAS		
Componentes de la práctica pedagógica	5	25%
Componentes del aprendizaje o educación inclusiva	6	30%
No precisa	9	45%

Nota. base de dato ScieELO, Researchagate, Uniminuto, Repositorios, Dialnet y Redalyc

En la tabla N° 4, localizamos algunas definiciones y componentes de la variable práctica pedagógica, localizamos indagaciones relacionadas a las componentes de la práctica Pedagógica en un 25% (5 indagaciones) y las componentes relacionadas a aprendizaje o educación inclusiva, se hallan indagaciones en un 30%, que equivalen a 6 indagaciones.

Tabla 5

Averiguaciones selectas de acuerdo a definición conceptual y componentes del aprendizaje Iberoamérica 2017 - 2021

	N°	%
TOTAL	20	100%
DEFINICIÓN CONCEPTUAL		
Quehacer profesional complejo	8	40%
Proceso que responde a la diversidad	9	45%
Empleo de estrategias que configuran forma de actuar del educando	3	15%
No precisa	2	
COMPONENTES		
Atención a la diversidad	8	40%
Empleo de estrategias	7	35%
No precisa	5	25%

Nota. base de dato ScieELO, Researchgate, Uniminuto, Repositorios, Dialnet y Redalyc

En la tabla N° 5, localizamos algunas acepciones y componentes de la práctica pedagógica, en donde podemos observar que la definición “Quehacer profesional complejo” así como la definición “Proceso que responde a la diversidad”, son las que tienen mayor presencia en los indagaciones de indagación, estableciéndose una totalidad de 85% del total y en función a las componentes localizamos que en lo referente a la atención a la diversidad y empleo de estrategias son las componentes mayor recurrentes con un total de 75%.

Tabla 6

Averiguaciones selectas según medición y hallazgos de la correspondencia de variables Iberoamérica 2017 - 2021

	N°	%
TOTAL	20	100%
TÉCNICA DE CÁLCULO		
Correspondencia de Pearson	7	35%
Correspondencia de Spearman	8	40%
Otras	5	25%
HALLAZGOS		
Correspondencia altamente significativa	4	20%
Correspondencia significativa	14	70%
No relacionados significativamente	2	10%

Nota. BASE DE DATO ScieELO, Researchagate, Uniminuto, Repositorios, Dialnet y Redalyc

En la tabla 6 localizamos las técnicas de cálculo mayor empleada es la correspondencia de Spearman con 40%, seguida de Pearson con 35%. Así mismo respecto a los hallazgos, se encontró que presenta una correspondencia significativa alcanza el 70% y se identificó una correspondencia altamente significativa, en un 20%.

Tabla 7

Averiguaciones selectas sobre las derivaciones reportadas de la práctica pedagógica (v1) y el aprendizaje (v2), Iberoamérica 2017 – 2021

	N°	%
TOTAL	20	100%
CUANTITATIVAS		
Presenta administración de programas de la V1 sobre la V2	10	50%
El desarrollo de la V1 superiora la V2	3	15%
La V2 es favorecido cuando presenta una práctica pedagógica apropiada	1	5%
CUALITATIVAS / MIXTAS		
La estimulación de la V1 requiere entrenamiento para optimizar la V2	6	30%

Nota. BASE DE DATO ScieELO, Researchgate, Uniminuto, Repositorios, Dialnet y Redalyc

En la tabla 7 localizamos la explicitación de la conclusión de las variables, en donde podemos encontrar que, la mayoría de las indagaciones cuantitativas se basan en la administración de programas de intervención de la práctica educativa sobre el aprendizaje inclusivo. Lo que logramos explicar de esta tabla es que las derivaciones, de las indagaciones cuantitativas, no son excluyentes, lo cual significa que se muestran en las indagaciones una de ellas sin exceptuar a las otras derivaciones.

V. DISCUSIÓN

La indagación tuvo como objetivo general: Analizar la actitud de la práctica pedagógica hacia el aprendizaje inclusivo, efectuando una revisión sistemática documental en diferentes fuentes, a través de una revisión sistemática, de tal manera que, a través de dicho análisis riguroso de las investigaciones sobre el tema a tratar, se buscaron en bases de datos de libre acceso como (Scielo, Repositorios de universidades, Redalyc, Dialnet, entre otras), donde se hallaron 50 investigaciones de los cuales seleccionamos aquellos que cumplan con los criterios de elección.

El objetivo general, se halla apoyado en las investigaciones como la realizada por García, Herrera y Vanegas (2018), quien en su artículo: Competencias Formadores para una Pedagogía Inclusiva. Estimaciones a partir de la Experiencia con Formadores de Formadores Chilenos, caracterizó cuán preparados se sienten los formadores de formadores en las competencias necesarias para una educación inclusiva y con qué frecuencia los formadores implementan estrategias de enseñanza y apoyo basadas en la valoración de la diversidad de los escolares. Igualmente, en esta indagación se infiere que presenta la necesidad de tener herramientas apropiadas a las necesidades de la labor educador en entornos inclusivos.

En el primer objetivo específico, se propone compendiar averiguaciones científicas de revistas indexadas, que cumplan los criterios requeridos para ser incluido como muestra en el estudio, relacionado con las la práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo, se procedió a compendiar indagaciones y averiguaciones científicas en revistas indexadas, que reúnan los criterios de inclusión, obteniéndose que de un total de 50 indagaciones, que representan es 100%, localizamos que el criterio de 5 años de actualidad localizamos a 45 indagaciones que equivalen al 90%, en el criterio EBR (Educación Básica Regular) contamos con 38 indagaciones que equivalen al 76%, los indagaciones que cuentan con ambas variables de estudio fueron 10 que equivalen al 20%; en el criterio de elección sobre instrumentos localizamos a 15 indagaciones que equivalen al 30%, en los indagaciones que cuentan con metodología localizamos a 6 que equivalen al 12%; los indagaciones que presentaron sus objetivos fueron 24 que representa también el 48%; los indagaciones

que presentaron sus derivaciones fueron 6 que equivalen al 12%. Por último, localizamos a 20 indagaciones recopilados que equivalen al 40%, ya que cumplen con los criterios para hacer la indagación, apartando a 30 indagaciones que equivalen al 60%.

Luego de la revisión realizada se obtuvieron como muestra 20 investigaciones, que según la base de datos; apreciamos que la mayor cantidad de investigaciones seleccionadas corresponden a repositorios de universidades, revista SciELO y Redalyc, haciendo un total de 15 investigaciones que equivalen al 75%, mientras que en Researchgate, Dialnet, uniminuto, hacen un porcentaje del 25%. En esta misma tabla también localizamos los años de publicación que están al interior de los últimos 5 años de actualidad; observando que en el año 2017 ha habido mayor motivación por el estudio de estas variables, pues localizamos al 30% del total y que conforme han ido pasando los años hasta en el 2019, ha ido decreciendo en su motivación el estudio por estas variables en colectivo.

Respecto a la metodología de las investigaciones seleccionadas, empezaremos por el tipo de indagación, del tipo cuantitativo localizamos a 14 indagaciones que equivalen al 70%; del tipo cualitativo localizamos a 5 indagaciones que equivalen al 25%. En los métodos localizamos que, el descriptivo y cuasi experimental son los métodos mayor recurrentes, pues ambos suman mayor del 60% del total de las indagaciones recopilados. En función a los instrumentos usados, localizamos al cuestionario con un porcentaje de 50% del total de investigaciones seleccionadas. Y por último localizamos a la cantidad de muestra, teniendo que el 75% de las indagaciones recopilados toman muestras menores a 250 escolares.

Es sustancial recalcar que el estudio de la práctica pedagógica y aprendizaje inclusivo se ha desarrollado en los diversos niveles, y que el sustento de esta práctica en bases y enfoques teóricos conceptuales es fundamental, tal como lo expone Brennan, et al. (2021), en el artículo: Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. Donde tuvo como finalidad explorar cómo se apoyó a los profesores de la escuela primaria de la República de Irlanda para desarrollar una pedagogía inclusiva para satisfacer las necesidades de los educandos con

necesidades educativas especiales (NEE). Se sustenta en un marco conceptual que combina un enfoque pedagógico inclusivo y principios clave de desarrollo profesional efectivo que surgen de la literatura, que informó el desarrollo de una colectividad de aprendizaje profesional para la práctica inclusiva en una escuela primaria, donde los hallazgos evidencian que el compromiso con la pedagogía inclusiva se respalda por el diálogo crítico y el intercambio público del trabajo, tuvo un impacto positivo en las actitudes, creencias, eficacia y práctica inclusiva de los formadores. Esta indagación ofrece un modelo de apoyo para implementar una pedagogía inclusiva.

Respecto al objetivo específico 2: Analizar las componentes de las variables en las diferentes investigaciones realizadas sobre la práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo, localizamos algunas definiciones y componentes de la variable la práctica pedagógica, en donde podemos observar que localizamos algunas definiciones y componentes de la variable práctica pedagógica, localizamos algunas definiciones y componentes de la práctica pedagógica, en donde podemos observar que la definición “Quehacer profesional complejo” así como la definición “Proceso que responde a la diversidad”, son las que tienen mayor presencia en los indagaciones de indagación, haciendo ambas un total de 85% del total y en función a las componentes localizamos que la referente a la atención a la diversidad y empleo de estrategias son las componentes mayor recurrentes con un total de 75%.

Igualmente se encontraron algunas definiciones y de la variable práctica pedagógica, localizamos indagaciones relacionadas a las componentes de la práctica Pedagógica en un 25% (5 indagaciones) y las componentes relacionadas a aprendizaje o educación inclusiva, se hallan indagaciones en un 30%, que equivalen a 6 indagaciones.

Teniendo en cuenta los hallazgos es necesario citar a Sagner (2018), quien en su artículo: *An analysis of alterity in teachers' inclusive pedagogical practices*. buscó comprender cómo los formadores reflexionan sobre el otro con discapacidad y sobre sus propias prácticas. El análisis muestra que la mayoría de los formadores agregan niveles de complejidad al construir la identidad de la discapacidad y luchan con la noción de limitación asociada con la discapacidad y con el descubrimiento del otro,

con nuevas habilidades y habilidades de aprendizaje, abriendo nuevos espacios para practicar la inclusión y fomentar la participación, pero esto requiere un cambio en las prácticas; sin embargo, no todos los formadores se sienten preparados para hacerlo. Los formadores ofrecieron varios fundamentos sobre por qué aplicaron límites a la inclusión; esos fundamentos se basan en cómo interpretan la discapacidad y sus propios roles como formadores.

En este orden de ideas Taiwo y Florian (2019), en el artículo: Práctica inclusiva en las aulas de Nigeria, desarrollaron un estudio que se centró en cómo los formadores de aula en Nigeria están desarrollando prácticas inclusivas, donde en base a los hallazgos de los datos ilustran cómo una combinación de creencias y conocimientos repercute en lo que hacen los formadores en las aulas. Aunque ambos componentes interactúan y repercuten en la práctica real de los educadores.

En correspondencia a las técnicas de cálculo mayor empleada es la correspondencia de Spearman con 40%, seguida de Pearson con 35%. Así mismo respecto a los hallazgos, se encontró que presenta una correspondencia significativa alcanza el 70% y se identificó una correspondencia altamente significativa, en un 20%. Igualmente se encontró que localizamos la explicitación de la conclusión de las variables, en donde podemos encontrar que, la mayoría de las indagaciones cuantitativas se basan en la administración de programas de intervención de la práctica educativa sobre el aprendizaje inclusivo. Lo que podemos describir de esta tabla es que las derivaciones, de las indagaciones cuantitativas, no son excluyentes, lo cual significa que se presentan en las investigaciones una de ellas sin excluir a las otras derivaciones.

Sobre el objetivo específico 3: Explicitar la trascendencia de la actitud de la práctica pedagógica adaptadas a la educación inclusiva y su repercusión en aprendizaje de esta población escolar, apreciamos en las indagaciones revisadas que la conclusión de las variables, en donde podemos encontrar que, la mayoría de las indagaciones cuantitativas se basan en la administración de programas de intervención de la práctica educativa sobre el aprendizaje inclusivo. Lo que podemos describir de esta tabla es que las derivaciones, de las indagaciones cuantitativas, no

son excluyentes, lo cual significa que se presentan en las investigaciones una de ellas sin excluir a las otras derivaciones.

Estimando los hallazgos, hallan coincidencias con el estudio realizado por Moriña (2020), en el artículo: Formadores que se dedican a la pedagogía inclusiva: estrategias metodológicas y afectivas para la enseñanza, donde los hallazgos revelaron que los formadores creen y confían en las capacidades de todos sus escolares. Planifican meticulosamente su programa de indagaciones para garantizar un aprendizaje práctico, usando una amplia gama de estrategias y proporcionando retroalimentación continua. También adoptan un enfoque de enseñanza centrado en el educando y valoran los componentes emocionales y afectivos, como una estrategia eficaz para el aprendizaje. El estudio ayudó a identificar una serie de prácticas sobre los componentes y métodos necesarios para la construcción de colectividades inclusivas.

Es importante resaltar el rol que tienen las prácticas inclusivas para el aprendizaje de los escolares estimado en este grupo, en este sentido localizamos que Özokcu (2018), elaboró el artículo: The Relationship between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey, con el propósito de investigar la correspondencia entre las actitudes de los formadores turcos y su autoeficacia para prácticas inclusivas usando un diseño de encuesta relacional, donde a partir de los hallazgos del estudio, pudo arribar a la conclusión principal que presenta una correspondencia positiva significativa entre las actitudes de los formadores y la autoeficacia para las prácticas inclusivas.

Otro aspecto a resaltar es el factor motivación de los formadores para el desarrollo de una práctica pedagógica apropiada, en este sentido Marrón (2020), en el estudio: The Impact of Inclusive Practice Professional Development on Teacher Motivational Factors. desarrollado con el propósito de determinar si un desarrollo profesional específico con respecto a las prácticas inclusivas impacta la visión de los formadores sobre la trascendencia, el valor y compromiso con las prácticas inclusivas, así como cómo afecta su conocimiento y autoeficacia para profesores de educación general y especial, encontró que los hallazgos muestran significancia en cada área de

constructo y un tamaño del efecto fuerte. El científico encontró diferencias significativas en el conocimiento, la autoeficacia y la formación en el constructo previo a la formación para la educación especial y regular. Así mismo mostraron que los formadores obtuvieron conocimiento, recursos y superó muchas de las barreras típicas observadas durante la enseñanza.

De lo anotado se debe tener presente que presenta una mirada singular por parte de los formadores hacia la educación inclusiva y los escolares inclusivos o con necesidades especiales, tal como lo aclara Sevilla, Martín y Jenaro (2018), quienes en el artículo: Actitud del educador hacia la educación inclusiva y hacia los escolares con necesidades educativas especiales, tuvieron como propósito analizar la actitud de los formadores hacia la educación inclusiva. Entre los hallazgos principales, encontraron que la actitud de los formadores era desaprobatoria hacia la educación inclusiva, pero se volvía mayor positiva al referirse a los escolares con necesidades educativas especiales. Adicionalmente se encontró que la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo en que labora el educador, son componentes que repercuten en su actitud.

En correspondencia al objetivo específico 4: Elaborar una propuesta de intervención pedagógico – didáctica, para superar el aprendizaje inclusivo, se ha realizado la propuesta estiman el enfoque inclusivo propuesto por el gobierno, con la finalidad de optimizar el aprendizaje inclusivo y la práctica educativa.

Los hallazgos sobre la práctica pedagógica se sostienen en la teoría teorías hacer intelectual, tal como lo instituye (Chaves Barboza & Rodríguez Miranda, 2017), los sujetos por lo general tienen iniciativa propia y éstas se hallan habilitadas tengo un colectivo de capacidades querían a la auto organización, autorregulación y auto reflexión, en la cual la autoeficacia repercute de modo apropiada en la concretización de los objetivos y la conducta de la persona, igualmente son componentes que han sido actividad por las actitudes condiciones del entorno. por ello se puede aseverar que la autoeficacia se halla relacionada con las habilidades personales que posee un individuo para que logre reconocer las posibilidades que se tiene en el entorno y así lograr comprender las diferentes problemáticas y complicaciones que se presenten.

Respecto al aprendizaje inclusivo localizamos como fundamento las teorías del aprendizaje social y de autoeficacia. La Teoría del aprendizaje social; fue desarrollada por Albert Bandura (1977), en la cual el autor sostiene y sustenta la teoría de aprendizaje y la personalidad de Pintrich y Schunk, donde se unifique los roles del conductismo al interior del reforzamiento de aprendizaje intelectual, de esta manera que logre explicitar cómo los sujetos logran aprender al interior de los entornos sociales, estima igualmente que las conductas observables tanto interna como externas, están vinculadas con el grado de motivación que la persona tenga sobre su quehacer diario o cotidiano, adoptando responsabilidades propias de su función.

La Teoría de la Autoeficacia, fue desarrollada por Bandura (1977), esta teoría trata de verificar cómo los componentes intelectivos, conductuales y afectivos, pueden solucionar la situación problemática de los humanos especialmente en el aprendizaje social.

En el aspecto educativo esta teoría explicita de modo didáctica la trascendencia de la capacidad de autorreflexión en los formadores sobre sus prácticas pedagógicas, encausadas a optimizar los niveles de logro de los escolares. Esta teoría es de mucha utilidad en los distintos campos del saber humano, no solamente en el campo pedagógico, sino en la política, salud, deporte y en especial en el aspecto emocional y de autoeficacia del educador.

VI. CONCLUSIONES

1. La práctica pedagógica ha sido investigada por diversos estudiosos, por la relevancia que tiene en el aprendizaje, sin embargo, generalmente ha priorizado los escolares considerados “normales”, dejando en un segundo plano a los niños con habilidades diferentes, eludiendo el rol de impulsar el desarrollo de las capacidades de los seres humanos y la atención a la diversidad, respetando su individualidad y proporcionando oportunidades, en este sentido se han realizado estudios en artículos en repositorios y revistas indexadas, a partir del año 2017 en idioma inglés y español.
2. Se seleccionaron artículos ubicados en revistas indexadas y base de datos confiables y prestigiosas, como: Google académico, Scopus, SciELO, y Redalyc y repositorios de universidades, que cumplieron los criterios de elección e inclusión para ser parte de la muestra, relacionado con la práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo, considerando aspectos como el título, metodología, autor, conclusiones, país e idioma, principalmente fueron estudios cuantitativos de tipo descriptivo.
3. Es significativo en el marco del manejo de las variables, sobre todo de la práctica pedagógica, conocer las diversas dimensiones que tiene la variable indicada para que se pueda implicar una práctica pedagógica que sea pertinente a la población de niños y jóvenes que tienen habilidades diferentes, en el marco de las escuelas inclusivas.
4. En el estudio también se resalta la importancia que tiene la práctica pedagógica en la educación y aprendizaje inclusivo, para abordar y dar respuesta a la diversidad de las necesidades de los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, y reducir la exclusión al interior y fuera del sistema educativo, recordando que una educación inclusiva, necesidad de una sociedad inclusiva.
5. Teniendo en cuenta las investigaciones y teorías revisadas, se propuso un modelo de intervención pedagógico – didáctica, para optimizar el aprendizaje inclusivo,

apoyado en la Teoría de la Autoeficacia, desarrollada por Bandura que trata de verificar cómo los componentes intelectivos, conductuales y afectivos, pueden solucionar la situación problemática de los sujetos, apoyado en el aprendizaje social, dirigidas para docentes y para ser tomadas en cuenta por los directivos.

VII. RECOMENDACIONES

A especialistas y directivos de la UGEL de la comprensión de la GRELL:

Se recomienda realizar talleres de capacitación entre los formadores que se oriente al uso de instrumentos y estrategias psicopedagógicas para optimizar la práctica educativa en el marco de la educación inclusiva.

Se recomienda que los directores de la EBR:

Concientizar a los formadores de escuelas inclusivas, sobre la trascendencia del aprendizaje inclusivo, el cual requiere fortalecer la práctica pedagógica, estimando las contribuciones del enfoque intelectual y el aprendizaje autorregulado, realizando talleres de sensibilización y reflexión sobre esta temática.

Impulsar la práctica concreta y vivencia de lo sostenido por el enfoque inclusivo, estimando la trascendencia que tiene en la educación peruana, efectuando la adaptación del currículo a la educación inclusiva.

Capacitar a los formadores para realizar una práctica pedagógica, que les permite afrontar con éxito una educación inclusiva orientada a lograr el aprendizaje en esta población estudiantil, mediante cursos teóricos prácticos, con la participación de especialistas en esta temática.

Diagnostiquen en sus instituciones el nivel de desarrollo de las componentes de las variables de práctica pedagógica y aprendizaje inclusivo, aplicando instrumentos adecuados para este fin.

VIII. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta se titulada: "Estrategias psicopedagógicas para desarrollar capacidades en aulas inclusivas". La propuesta se basa en aportes de la epistemología, la antropología, la teología y la psicopedagogía. El aporte epistemológico enriquece la propuesta porque nos permite entender el origen de la palabra "inclusivo" a nivel educativo, y concluir que es un espacio abierto a la diversidad y es visto como beneficioso para los escolares, así como impulsar el valor de la tolerancia de los educandos.

Igualmente, el aporte de la antropología da sentido al trabajo inclusivo, porque su esencia es estimar a las personas como las personas mayor grandes, por lo que es digno de respeto y aprecio.

En la base de la psicopedagogía se han estimado varias teorías, entre las que encontramos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, porque ayuda a comprender la educación inclusiva, porque se basa en la premisa de que todo niño tiene el potencial de desarrollarse en un aspecto Ventajas o campos múltiples; la teoría de Vygotsky cree que con la mediación de formadores y compañeros mayor capacitados. Del mismo modo, hemos encontrado el modelo de educación personalizada de García Hoz, porque tiene una base antropológica y estima a las personas como existencias únicas, diferentes a otros, para atender esta singularidad hay que adaptar la enseñanza al ritmo y estilo de aprendizaje de los escolares. Finalmente, la teoría de Emilia Ferreiro también se adopta en esta propuesta, porque a través de su teoría, puede comprenderse el nivel de escritura de los escolares inclusivos y orientarlos en base a esta teoría que busca explicitar cómo se presenta este tipo de aprendizaje.

Esta propuesta estima los principios que permiten orientar el trabajo académico, en las denominadas aulas inclusivas, que atienden a escolares con habilidades diferentes. Estos principios son tomados en cuenta en el diseño y desarrollo de las sesiones, porque van a orientar el trabajo inclusivo. Entre ellos tenemos: a) Principio de grandeza y valoración: Se refiere a que la persona es el sujeto mayor perfecto que

posee una naturaleza y condición de ser humano; b) Principio de equidad de posibilidades: Se sustenta en la teoría de Vygotsky, quien sostiene que el ser humano es capaz de realizar diferentes cosas, a pesar de las limitaciones que puede tener o encontrar; c) Principio de amor al prójimo: Se basa en el mandamiento que el Mesías nos dejó: “Ama a tu prójimo como a ti mismo”; d) Principio de particularidad: Tiene en cuenta la educación personalizada, y que fomenta reconocer la diversidad y diferencias de los educandos, e) Principio de la enseñanza apropiada a cada educando: Sustentado en el modelo de la educación personalizada y la teoría de Howard Gardner de inteligencia múltiples, estima que cada sujeto tiene el derecho a recibir educación, teniendo en cuenta su individualidad y respetando sus peculiaridades; f) Principio de apoyo: sustentada en la teoría culturalista de Vygotsky, que resalta la relevancia de la mediación y acompañamiento del educador; g) Principio de significatividad del aprendizaje: Sustentado en la teoría de Ausubel, del aprendizaje significativo, donde se estima que un aprendizaje es significativo cuando el estudiante halla sentido al nuevo aprendizaje.

Para el desarrollo de las actividades de aprendizaje se desplegaron una diversidad de estrategias, entre las que podemos señalar: Trabajo personal, Trabajo en grupo o equipo, Juegos lúdicos, Diálogo, Acompañamiento y monitoreo y Lectura comprensiva. Otra de las estrategias empleada fue la lectura comprensiva, donde se enfatizó en texto narrativos, que promovieron la motivación y entusiasmo de los escolares, para poder desarrollar las competencias comunicativas estimadas en la actual programación curricular.

Respecto a la metodología usada en esta propuesta, ha sido fundamentada con las contribuciones incluidos en las bases teóricas del estudio. En este entorno se utilizaron métodos activos, estimando el actual enfoque socio constructivistas, y socio intelectivos, resaltando las contribuciones de Vigostky, Piaget, Bruner y Ausubel. Igualmente se ha tomado halla las contribuciones de Emilia Ferreiro, quien señala las pautas para el aprendizaje de la lecto escritura.

De lo anotado se resalta que se usaron los métodos siguientes: Método de trabajo particular, método interrogativo, método de trabajo en grupo o equipo y método lúdico.

REFERENCIAS

Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2). DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

Baranauskienė, I., & Saveikienė, D. (2018). Pursuit of inclusive education: inclusion of teachers in inclusive education. *SOCIEDAD. INTEGRACIÓN. EDUCACIÓN. Actas de la Conferencia Científica Internacional*, 2, 39 - 53. Obtenido de DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3385>

Brennan, A., & King, F. (2021). Teachers' experiences of transformative professional learning to narrow the values practice gap related to inclusive practice. *Cambridge Journal of Education*, 1 - 19. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965092>

Brennan, A.; King, F.; Travers, J. (2021). Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 25. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452>

Chaves Barboza, E., & Rodríguez Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XII(2), 47 - 71. DOI: <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>

Chura, E., Huayanca, P., & Maquera, M. (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Revista Innova Educación*, 1(4). DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.012>

Clipa, O., Mata, L., & Lazar, I. (2020). Measuring In-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 135 - 150. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679723>

Cruz Cabrera, F., & Lorenzo Fernández, Y. (2019). La obra de Vygotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. *Conrado*, 15(70). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500067

Dewsbury, B., & Brame, C. (2019). Inclusive Teaching. *CBE - Educación en ciencias biológicas*, 18(2). <https://doi.org/10.1187/cbe.19-01-0021>

Díaz, J. (2019). Discapacidad en el Perú: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(85). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/290/29058864014/html/>

García, C., Herrera, C., & Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2). doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>

García, C., Herrera, C., & Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana educación inclusiva*, 12(2). doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>

Guerra Garcia, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos*. doi: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

Hernández González, O., & Spencer Contreras, R. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado*, 17(78). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214

Hernández Sampieri, R., & Otros. (2019). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Obtenido de

<https://markainvestigacion.wordpress.com/2019/01/14/libro-de-sampieri-sobre-metodologia-de-investigacion-6ta-edicion/>

INEI. (2019). *Estadísticas de discapacidad*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática Perú. Obtenido de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/discapacidad-7995/>

Mantila Gil, J. G. (2020). *Empatía y actitudes hacia la educación inclusiva de docentes de educación secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo – 2020*. (Tesis). Trujillo: Universidad César Vallejo. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48478/Mantilla_GJG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marrón, S. (2020). *The Impact of Inclusive Practice Professional Development on Teacher Motivational Factors*. (Tesis doctoral): Universidad de Wingate. Obtenido de <https://www.proquest.com/openview/c16db7cfe9227dc9369da744a8745cd3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Moberg, S., Muta, E., & Korenaga, K. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *Revista europea de educación para necesidades especiales*, 35(1), 100 - 114. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>

Montañez, C., & Suárez, M. (2018). Conceptualización de la formación profesional para la educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 4(1), 125 - 140. Obtenido de <http://cresur.edu.mx/OJS/index.php>.

Moriña, A. (2020). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 1 - 16. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>

Nomberto Guerra, J. S. (2020). *Desempeño docente y educación inclusiva en una institución educativa de Trujillo, 2020*. (Tesis). Trujillo: Universidad César Vallejo.

Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48948/Nomberto_GJS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OMS. (2019). Discapacidad y salud. Organización Mundial de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>

ONU. (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Özokcu, O. (2018). The Relationship between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Revista de estudios de educación y formación*, 3, 6 - 12. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1171000>

Peña, C. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de Covid-19, *Revista Tecnológica-Educativa Docentes*, 9(2), 204-211. Obtenido de <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/165>

Pérez Guerrero, J., & Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153 - 161. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/61992/4564456553086>

Pineda de Ríos, C. (2016). Educación inclusiva como derecho irrenunciable de la diversidad. *Revista REDINE*, 8(2), 81 - 88. Obtenido de <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/download/1197/510/>

Priyadarshini, S., & Thangarajathi, S. (2017). Effect of Selected Variables on Regular School Teachers Attitude towards *Inclusive Education*. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28 - 38. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138675>

Sagner Tapia, J. (2018). An analysis of alterity in teachers' inclusive pedagogical practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370735>

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270 - 282. doi: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2018.1541819>

Sevilla Santo, D. E., & Otros. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115

Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). *Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*. *Innovación educativa*, 18(78). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300115&script=sci_arttext

Sheehy, K., Wilson, G., & Chamberlain, L. (2021). Ugandan Teachers Epistemological Beliefs and Child-Led Research: Implications for Developing Inclusive Educational Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68. doi: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1699647>

Sota, B. (2018). *Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso*. (Tesis de Doctorado en Educación). Lima: Universidad César Vallejo. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27033/Sota_ZB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Specht, J., & Metsala, J. (2018). Predictors of Teacher Efficacy for Inclusive Practice in Pre-service Teachers. *Excepcionalidad Internacional de la Educación*, 28(3). doi:DOI: <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7772>

Taiwo, M., & Florian, L. (2019). Inclusive Practice in Nigerian Classrooms. Promoting Social Inclusion, *International Perspectives on Inclusive Education*, 13, 105 - 118. doi: <https://doi.org/10.1108/S1479-363620190000013009>

UNESCO. (2017). Declaración de Buenos Aires Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. *Educación 2030*. Obtenido de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/20-Declaraci%C3%B3n-de-Buenos-Aires_2017.pdf

Valencia, L. (2018). *Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas. ONU*. Obtenido de <https://bit.ly/2FDdb171>

Van Der, W., Kenis, P., & Leseman, P. (2021). Inclusive practice and quality of education and care in the Dutch hybrid early childhood education and care system. *Revista internacional de políticas de educación y cuidado infantil*, 15(1), 1 - 29. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1186/s40723-020-00079-x>

Wilson, W., & Theriot, E. (2020). Attempting inclusive practice: perspectives of physical educators and adapted physical educators. *Estudios curriculares en salud y educación física*, 11(3), 187 - 203. doi: <https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1806721>

Anexo 1:

Matriz de Consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>¿Cuál es la actitud de la práctica pedagógica hacia el aprendizaje inclusivo?</p>	<p>Objetivo general: Analizar la actitud de la práctica pedagógica hacia el aprendizaje inclusivo.</p> <p>Objetivos específicos: Compendiar averiguaciones científicas de revistas indexadas y de base de datos confiables y prestigiosas, que cumplan los criterios requeridos de elección e inclusión para ser parte de la muestra en el estudio, relacionado con la práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo. Describir las componentes de las variables actitud de la práctica pedagógica y el aprendizaje inclusivo, revisando diferentes investigaciones estimadas como muestra. Explicitar la trascendencia de la actitud de la práctica pedagógica adaptadas a la educación inclusiva y su repercusión en aprendizaje de esta población escolar. Elaborar una propuesta de intervención pedagógico – didáctica, para superar el aprendizaje inclusivo.</p>	<p>Variable 1: Práctica pedagógica</p> <p>Variable 2: Aprendizaje inclusivo</p>	<p>Tipo de indagación Revisiones sistemáticas</p> <p>Diseño de indagación: Diseño no experimental. Corte longitudinal</p> <p>Tipo de estudio: Retrospectivo</p> <p>Población: 50 trabajos de indagación revisados.</p> <p>Muestra: 20 indagaciones o investigaciones seleccionadas.</p>

Anexo 2:

Matriz de operacionalización de las variables

Variables de estudio	Concepto	Componentes
Variable 1: Práctica pedagógica	La práctica pedagógica es el colectivo de acciones que desarrolla los educadores introduciendo mejoras en las relaciones, procesos y actividades; encaminado a producir hallazgos positivos	<ul style="list-style-type: none">• Planeación• Mediación• Evaluación de los aprendizajes.
Variable 2: Aprendizaje inclusivo	Proceso que se caracteriza por atender las necesidades de aprendizaje de todos escolares, niñas, jóvenes y adultos, con el propósito de que esta población modifique y adquiera habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y valores.	<ul style="list-style-type: none">• Conceptual• Procedimental• Actitudinal

Anexo 3:

Matriz de recojo de la información para realizar la sistematización de averiguaciones científicas de revistas indexadas

N°	Base de datos	Título	Año	Autores	País	Idioma	Objetivos	Métodos	Teorías	Muestra	Variable	Conclusiones	Instrumento	EBR
1	Scielo	Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva	2019	Mónica Vallejo ^I ; Ana Torres-Soto ^{II} ; Elvira Curriel-Marín ^{III} ; Olga Campillo-Drieguez ^{IV}	España	Español	Sí	Descriptivo	Sí	55 docentes de 5 centros educativos de titularidad pública y concertada de la Región de Murcia (España).	Práctica docente	Sí	Cuestionario	Educación Primaria
2	Scielo	Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil	2021	López Jiménez, Tatiana; Castillo Venegas, Catalina; Taruman Monsalve, Javiera; Urzúa Calderón, Allison	Chile	Español	Sí	Cualitativo - Triangulación de datos	Sí	Tres maestras de educación infantil,	Práctica inclusiva	Sí	Entrevista semiestructurada	Educación inicial
3	Dialnet	Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente	2017	Jherania Rivero	Venezuela	Español	Sí	Descriptivo	Sí	Trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos"	Educación inclusiva y rol docente	Sí	Cuestionario	
4	Dialnet	La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente Portoviejo- Ecuador	2020	Romina Adelina Quevedo-Álava; Marcos Fernando Pazmiño-Campuzano y Esthela María San Andrés-Laz	Ecuador	Español	Sí	documental bibliográfico-descriptivo	Sí	Documentos bibliográficos	Educación inclusiva y práctica docente	Sí	Cuestionario	
5	Dialnet	Prácticas inclusivas de los docentes	2018	Wilson García Guevara ^{1*} , Óscar Belesaca ² y Gabriela Jara Saldaña ³		Español	Sí	descriptivo y exploratorio	Sí	19 docentes y 118 estudiantes de los niveles de básica superior y bachillerato	Práctica inclusiva	Sí	Cuestionario	Secundaria

6	Scielo	La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. una mirada didáctica	2021	Jessica Paola Palacios-Garay; Violeta Cadenillas-Albornoz; Patricia Gladys Chávez-Ortiz; Ruth Alina Flores-Barrios y Karol Moira Abad-Escalante	Perú	Español	Sí	descriptivo	Sí	48 docentes de dos instituciones educativas públicas	Aulas inclusiva	Sí	Lista de cotejo
7	Scielo	Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente	2018	Diego Rivera-Porras; Sandra MILENA Carrillo Sierra; Nidia-Johanna Bonilla-Cruz y Jesus Oreste Forgiony Santos		Español	Sí	Descriptivo	Sí	348 docentes	Práctica pedagógica y educación inclusive	Sí	Cuestionario
8	Scielo	Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador	2018	Cristina Aracely Muñoz Morán*	Salvador	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Práctica pedagógica y escuela inclusiva	Sí	Cuestionario
9	Redalyc	Prácticas inclusivas en la formación docente en México	2017	Flores Barrera, Vasthi Jocabed; García Cedillo, Ismael; Romero Contreras, Silvia	México	Español	Sí	Descriptivo	Sí	ocho docentes y 247 estudiantes	Prácticas inclusivas	Sí	Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula
10	Redalyc	Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo	2020	Laura Espinoza; Karen Hernández y Diana Ledezma		Español	Sí	Descriptivo	Sí	88 docentes participantes de diversa formación pedagógica y años de experiencia.	Prácticas inclusivas	Sí	Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula GEPIA.
11	Redalyc	Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil	2021	Tatiana López Jiménez; Catalina Castillo Venegas; Javiera Taruman Monsalve y Allison Urzúa Calderón	Costa Rica	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Prácticas inclusivas	Sí	
12	Scielo	La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador	2018	José Ignacio Herrera; Ángeles Parrilla; Antonia Blanco y Geycell Guevara		Español	Sí	Descriptivo	Sí		Educación inclusiva	Sí	

13	SciELO	Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva	2017	Leticia Angenscheidt Bidegain y Ignacio Navarrete Antola	Uruguay	Español	Sí	Descriptivo	Sí	44 docentes de inglés y español.	Actitud docente y educación inclusiva	Sí		
14	Repositorio de la Universidad Simón Bolívar	Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente	2018	Carrillo Sierra, Sandra Milena y Forgiony Santos, Jesús	Colombia	Español	Sí	Descriptivo	Sí	348 docentes.	Práctica pedagógica y educación inclusiva	Sí	Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE).	
15	Repositorio UCV	Actitud docente y práctica inclusiva de los docentes en la Institución Educativa Particular Euroamerican College, Pachacamac, 2020	2020	Luna Andrade, Katerina Mercedes	Perú	Español	Sí	Descriptivo	Sí	68 docentes	Actitud docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario	
16	Repositorio UCV	Desempeño docente y educación inclusiva en una institución educativa de Trujillo, 2020	2020	Nomberto Guerra, Janett Soledad	Perú	Español	Sí	Descriptivo	Sí	30 docentes	Desempeño docente y educación inclusiva	Sí	Cuestionario	
17	Repositorio UCV	Estrategias docentes inclusivas en la Institución Educativa Inicial N° 122 "Caritas Felices" Ventanilla - Callao, 2020	2021	Elías Nieves, María Magaly	Perú	Español	Sí	Descriptivo	Sí	3 sujetos pedagógicos	Estrategias docentes inclusivas	Sí	Cuestionario	
18	Repositorio UCV	Nivel de valoración del enfoque inclusivo y el proceso de adecuación curricular que realiza el personal docente en dos instituciones educativas del distrito de Sechura, 2017	2019	Tume Vite, Jovita Isabel	Perú	Español	Sí	Descriptivo	Sí	49 docentes	Enfoque inclusivo y adecuación curricular	Sí	Cuestionario	

19	Repositorio UPT	Competencias Técnicas - Pedagógicas de los Docentes para la Atención Inclusiva de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el Aula Común en los Establecimientos Educativos de la Comuna de Queilen	2018	Núñez Silva, Rodrigo Andrés	Perú	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Competencias técnicas pedagógicas y atención inclusiva	Sí	Cuestionario	
20	Resear- chgate	Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente	2018	Carrillo Sierra, Sandra Milena; Forgiony Santos, Jesús Oreste y Rivera Porras, Diego Andrés	Venezuela	Español	Sí	Metodología cuantitativa no experimental, de alcance descriptivo	Sí	La población: 3.781 docentes de planta de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cúcuta. La muestra: 349 docentes	Prácticas docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario	
21	Upel	Educación inicial inclusiva: un desafío para la transformación de la práctica pedagógica	2020	Mayra Alejandra Payares Gutiérrez	Venezuela	Español	Sí	Descriptivo	Sí	Establecimientos educativos oficiales: 15 actores educativos	Educación docente y práctica inclusiva	Sí	Entrevista a profundidad	
22	Dialnet	Competencia de Prácticas Inclusivas: Las TIC y la Educación inclusiva en el desarrollo profesional docente	2017	Erika Viviana Laiton Zarate, Sergio Eduardo Gómez Ardila, Román Eduardo Sarmiento Porras, <u>Carolina Mejía Corredor</u>	Colombia	Español	Sí	Descriptivo	Sí	30 docentes de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga	Competencia docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario	
23	Resear- chgate	Educación Socioemocional, Inclusiva, y Concepto de Educación	2021	Eduardo Sandoval Obando	Chile	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Educación Socioemocional, Inclusiva	Sí	Cuestionario	

24	Educación en contexto	Desde el Aprendizaje Estratégico hacia la Formación Docente Inclusiva en Chile	2021	Ana Mujica; Ronald Feo y Edgar Bello	Chile	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Aprendizaje Estratégico y formación inclusiva	Sí	Cuestionario	
25	Scielo	Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos	2018	Carolina García-González; Constanza Herrera-Seda y Carlos Vanegas-Ortega	Chile	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Competencias Docentes y Pedagogía Inclusiva	Sí	Escala de auto-reporte	
26	Scielo	Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador	2018	Cristina Aracely Muñoz Morán	Salvador	Español	Sí	Descriptivo	Sí	Seis prácticas pedagógicas desarrolladas en centros educativos salvadoreños	Prácticas docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario	
27	Scielo	Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago	2019	Denisse Gelber; Ernesto Treviño; Rosario Escribano; Alonso González y Lorena Ortega	Chile	Español	Sí	Descriptivo	Sí	Directivos, docentes de matemáticas y educadores de establecimientos municipales de Santiago	Del docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario	
28	Uniminuto	Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable	2019	Luz Aide Figueroa Zapata; María Soledad Ospina García y Jennifer Tuberquia Tabera	Colombia	Español	Sí	Descriptivo	Sí	30 docentes en 20 centros infantiles de Medellín y un grupo focal.	Prácticas docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario	
29	Scielo	Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica	2020	Hedni Patricia Royo Peña; Elsa Emilia Petit Torres; Yolenis Salazar Caballero y Amalfi del Rosario Rada Tovar	Colombia	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Innovación docente y práctica inclusiva	Sí	Matriz de análisis documental	

30	Repositorio CUC	Las prácticas pedagógicas inclusivas como mediación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la IED Elvia Vizcaino De Todaro de Aracataca	2021	Castro Polo, Yolima Del Carmen y Martínez Albus, Edelfa Johana	Colombia	Español	Sí	Descriptivo	Sí	80 docentes y 5 directivos docentes	Como mediación educativa de enseñanza	Sí	Entrevista, grupo focal y revisión bibliográfica
31	Scielo	Una Aproximación Teórica sobre la Educación Inclusiva en Honduras: Avances, Obstáculos y Desafío	2020	Una Aproximación Teórica sobre la Educación Inclusiva en Honduras: Avances, Obstáculos y Desafío	Honduras	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Educación Inclusiva	Sí	Cuestionario
32	Repositorio IDEP	Educación inclusiva en primera infancia: Diseño Universal para el Aprendizaje mediado por las TIC	2019	Alexa Ximena Sánchez Casallas	Colombia	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Educación docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario
33	UCE	Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador	2020	Héctor Rojas Avilés; Lida Sandoval Guerrero y Oswaldo Borja Ramos	Ecuador	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Percepciones docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario
34	Scielo	Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva	2017	Constanza San Martín; Cristóbal Villalobos; Carla Muñoz e Ignacio Wyman	Chile	Español	Sí	Descriptivo	Sí		La Educación Inclusiva. programas chilenos	Sí	Cuestionario
35	UAL	Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje	2018	Francisco Javier Domínguez Rodríguez	Perú	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Fundamentos docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario

36	Riberdis	Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción	2019	Azorín Abellán, Cecilia María y Sandoval Mena, Marta		Español	Sí	Descriptivo	Sí	Compendio de trece guías (publicadas mayoritariamente en lengua inglesa)	Una educación más centros escolares	Sí	Cuestionario	
37	UAM	Pedagogía libertaria: Propuesta para una educación inclusiva	2020	Camilo Wee; Francisco Riquelme-Huircán y Constanza Pérez-Sánchez	Chile	Español	Sí	Descriptivo	Sí		Pedagogía docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario	
38	Ujaen	La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas	2017	Marta Medina García	Perú	Español	Sí	Descriptivo	Sí	133 sujetos	Mecanismo de garantía de oportunidades	Sí	Cuestionario	
39	Dialnet	Prácticas pedagógicas y currículo como ejes generadores para la educación inclusiva	2020	Cristina Cataño; Karina Monsalve y Lorena Vásquez	Colombia	Español	Sí	Diseño de investigación-acción con enfoque cualitativo	Sí	Muestra: 6 docentes con edades entre 44 y 56 años de la Básica Primaria de la Institución y 9 estudiantes con edades entre 6 y 12 años en compañía de sus tutores o acudientes.	Prácticas docente y práctica inclusiva	Sí	Revisión documental, entrevista y la historia de vida	

40	Dialnet	Educación inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente en el siglo	2018	Jorge Armando Niño Vega; Robert Anthony Morán Borbor y Flavio Humberto Fernández Morales	Colombia	Español	Sí	Enfoque cualitativo	Sí		Educación docente y práctica inclusiva	Sí	
41	Reunido	Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado	2019	Inmaculada Orozco y Anabel Moraña	España	Español	Sí	La metodología ha sido cualitativa, con un diseño multicaso.	Sí	La muestra al final quedó compuesta por 25 docentes de once escuelas públicas	Prácticas docente y práctica inclusiva	Sí	Entrevista semi-estructurada y
42	Scielo	Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador	2018	Cristina Aracely Muñoz Morán	El Salvador	Español	Sí	La investigación es cualitativa, a partir del diseño de estudio de casos	Sí	22 docentes, 5 directores y 5 madres de familia de los centros educativos seleccionados	Prácticas docente y práctica inclusiva	Sí	Entrevistas semi-estructuradas
43	repositorio USIL	Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de ventanilla	2019	Erlinda Elizabeth Gonzales Chinchay	Perú	Español	Sí	La investigación es de tipo descriptivo simple. En cuanto al diseño, el estudio corresponde a la investigación descriptiva simple	Sí	Población: 20 instituciones educativas inclusivas del distrito de Ventanilla	Actitud docente y práctica inclusiva	Sí	Cuestionario sobre actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con NEE.

44	LatinREV	Estrategias metodológicas y su impacto en el aprendizaje inclusivo	2021	Elsa Henríquez Alcívar y Griselda Carrera Gómez Gisella Elizabeth Blaschke Guillén	Ecuador	Español	Sí	Esta investigación es de tipo no experimental	Sí	Estudiantes de 4to año de educación general básica de la unidad educativa Aurora Estrada del cantón Babahoyo	Estrategias docente y práctica inclusiva	Sí	Fichas de observación
45	Repositorio UCV	Desempeño docente y educación inclusiva en la Institución educativa N° 2051 – 2019	2019	Br. Jenny Mili Quispe Morales	Perú	Español	Sí	Cuantitativo	Sí	Desempeño docente y educación inclusiva en la Institución educativa N° 2051 – 2029	Desempeño docente y educación inclusiva N° 2051 – 2030	Sí	Cuestionario de desempeño docente
46	Repositorio UCV	Efecto del proceso inclusivo en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales del nivel primario de la institución educativa N° 0103 - del distrito de Chazuta	2017	Br. Arón Isuiza Pérez	Perú	Español	Sí	Cuantitativo	Sí		Aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales	Sí	
47	Repositorio UCV	Actitud docente y la educación inclusiva en la Institución educativa N° 014 "Estrellitas de María"- José Leonardo Ortiz	2020	Br. María del Carmen Cardoza Aponte	Perú	Español	Sí	Cuantitativo	Sí		Actitud docente y educación inclusiva	Sí	Cuestionario
48	Dialnet	Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa	2018	Rafael López Azuaga	España	Español	Sí	Cuantitativo	Sí		Educación inclusiva	Sí	Cuestionario

49	Repositorio UCV	El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en la práctica educativa de los docentes en las Instituciones Educativas de San Juan de Miraflores. Lima	2018	Mg. Juana Ysabel Caycho Avalos	Perú	Español	Sí	Cuantitativo	Sí		Compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en la práctica educativa inclusiva	Sí	Escala	
50	Repositorio de UCG	Estudio de prácticas inclusivas en ambientes de aprendizaje en educación inicial en un centro educativo privado del cantón Guayaquil.	2019	William Guerrero Loza	Ecuador	Español	Sí	Cuantitativo	Sí		Prácticas inclusivas	Sí	Instrumento ICP (Soukakou, 2016) qu	

Anexo 4:

Anexos de la Propuesta pedagógica

1. Título

“Estrategias psicopedagógicas para desarrollar capacidades en aulas inclusivas.”

2. Definición de la propuesta

Esta propuesta se fundamenta en los aspectos antropológicos, epistemológicos, teológicos y psicopedagógicos, cada uno da una naturaleza propia. Estos aportes son el eje sobre la cual gira la propuesta y las teorías que se hallan en los fundamentos psicopedagógicos son la base para comprender no solamente la maravilla de la persona humana, sino que igualmente contribuyen al diseño de sesiones de aprendizaje, donde se plasman estrategias de diferenciación para el desarrollo de capacidades de lecto-escritura respetando el ritmo y estilos de aprendizaje de los escolares del aula inclusiva.

3. Aportes teóricos- científicos

La propuesta se basa en aportes de la epistemología, la antropología, la teología y la psicopedagogía. El aporte epistemológico enriquece la propuesta porque nos permite entender el origen de la palabra "inclusivo" a nivel educativo, y concluir que es un espacio abierto a la diversidad y es visto como beneficioso para los escolares, así como impulsar el valor de la tolerancia de los educandos.

Igualmente, el aporte de la antropología da sentido al trabajo inclusivo, porque su esencia es estimar a las personas como las personas mayor grandes, por lo que es digno de respeto y aprecio. Las aportaciones teológicas nos ayudan a ser mayores sensibles con el prójimo ya estimar a los escolares inclusivos como posibilidades para crecer en el amor en la vida, recordando lo prescrito por el señor Jesucristo: "Ama a tu prójimo como a ti mismo".

En la base de la psicopedagogía se han estimado varias teorías, entre las que encontramos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, porque ayuda a comprender la educación inclusiva, porque se basa en la premisa de que todo niño tiene el potencial de desarrollarse en un aspecto Ventajas o campos múltiples, los

escolares versátiles no son una excepción; la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel guía y guía a los educandos para conseguir un aprendizaje altamente significativo, y se estima en el diseño de cursos de aprendizaje; la teoría de Vygotsky cree que con la mediación de formadores y compañeros mayor capacitados, los escolares pueden llegar a la zona de desarrollo mayor cercana y mantener el trabajo colaborativo. Como resultado, Vygotsky ha hecho contribuciones muy valiosas a sujetos con diferentes habilidades. Él cree que los defectos son una especie de construcción social., que forma parte de la peculiaridad del entorno.

Asimismo, es importante destacar a las personas mayores que a sus carencias, porque se trata de lo que los escolares tienen y pueden dar o hacer, no hay duda de que sus aportes permiten entender superior a los escolares con habilidades diferentes. Del mismo modo, hemos encontrado el modelo de educación personalizada de García Hoz, porque tiene una base antropológica y estima a las personas como existencias únicas, diferentes a otros, para atender esta singularidad hay que adaptar la enseñanza al ritmo y estilo de aprendizaje de los escolares, por lo que esto se tendrá en cuenta a la hora de diseñar el currículo de aprendizaje. Finalmente, la teoría de Emilia Ferreiro también se adopta en esta propuesta, porque a través de su teoría, puede comprenderse el nivel de escritura de los escolares inclusivos y orientarlos en base a esta teoría que busca explicitar cómo se presenta este tipo de aprendizaje.

Por ese motivo, estos aportes son tomados en cuenta para la elaboración de las sesiones de clase.

4. Fundamentación

A partir de la información obtenida de las observaciones de los científicos sobre la práctica educativa, las entrevistas realizadas y el diagnóstico, se planteó una sugerencia denominada "Estrategias de diferenciación para el cultivo de la alfabetización". A través de la información recopilada, se determina que los escolares de tercer grado de la escuela primaria tienen dislexia en un aula inclusiva. Ante esta situación, se realizó una propuesta que incluye un conjunto de estrategias de diferenciación que pueden desarrollar habilidades de alfabetización para la mayoría de

grupos y escolares con capacidades diferentes. Estas estrategias se formulan en el curso de estudio y se extraen las contribuciones teóricas.

Esta recomendación es de gran utilidad para los profesionales que trabajan en aulas inclusivas y son responsables de escolares con discapacidad intelectual, especialmente escolares con síndrome de Down leve y moderado, porque propone un conjunto de estrategias que pueden ser usadas para la mayoría de grupos de escolares y personas con síndrome de Down. Escolares con síndrome de Fell. Si bien esto es cierto, no es un método de enseñanza, estas estrategias pueden servir de referencia para adaptarlas a las necesidades del niño responsable.

5. Objetivos

Objetivo General

Desarrollar capacidades intelectivas de lecto-escritura en los escolares del tercer grado del nivel primario en el aula inclusiva.

Objetivos específicos

- Elaborar sesiones de aprendizaje usando estrategias de diferenciación para escolares del 3er grado.
- Desarrollar las sesiones de aprendizaje en el aula inclusiva del tercer grado del nivel primario.
- Analizar los hallazgos logrados en cada una de las sesiones de clase.

6. Principios

Esta propuesta estima los principios que permiten orientar el trabajo académico, en las denominadas aulas inclusivas, que atienden a escolares con habilidades diferentes. Estos principios son tomados en cuenta en el diseño y desarrollo de las sesiones, porque van a orientar el trabajo inclusivo.

Entre ellos tenemos:

Principio de grandeza y valoración: Se refiere a que la persona es el sujeto mayor perfecto que posee una naturaleza y condición de ser humano, la cual se expresa en su grandeza como persona, búsqueda de la excelencia, así como la

dignidad, por el hecho mismo de constituir una persona humana. Por ser motivo no podemos apreciar a las personas con habilidades diferentes como personas que tienen un nivel inferior, porque ellos también son seres humanos dignos de valoración y respeto, como cualquier otro ser humano.

Principio de equidad de posibilidades: Este principio se sustenta en la teoría de Vygotsky, quien sostiene que el ser humano es capaz de realizar diferentes cosas, a pesar de las limitaciones que puede tener o encontrar, de esta manera los educandos, deben ser respetados y admitidos, siendo el rol del mediador atender a través de diferentes estrategias a los escolares para ayudarles en el aprendizaje (Hernández González & Spencer Contreras, 2021).

Principio de amor al prójimo: Este principio se basa en el mandamiento que el Mesías nos dejó: “Ama a tu prójimo como a ti mismo”. De esta manera promover una educación que sea inclusiva significa amar a nuestro prójimo, acercándonos a los escolares que poseen habilidades diferentes, para darles la posibilidad de desarrollarse como personas y crecer en armonía, amor y solidaridad.

Principio de particularidad: Principio que tiene en cuenta la educación personalizada, y que fomenta reconocer la diversidad y diferencias de los educandos, teniendo en estimación que somos seres singulares e irrepetibles, y nadie es igual a otro, por lo tanto, todo ser humano merece ser respetado como persona y en su singularidad.

Principio de la enseñanza apropiada a cada educando: Sustentado en el modelo de la educación personalizada y la teoría de Howard Gardner de inteligencia múltiples, estima que cada sujeto tiene el derecho a recibir educación, teniendo en cuenta su individualidad y respetando sus peculiaridades de aprendizajes (estilos y ritmos), siendo necesario que la enseñanza se adapta a estas peculiaridades de cada educando (Chura, Huayanca, & Maquera, 2019).

Principio de apoyo: sustentada en la teoría culturalista de Vygotsky, que resalta la relevancia de la mediación y acompañamiento del educador, así como el aprendizaje colaborativo entre escolares, sobre todo de los educandos mayor habilidades con los

educandos que necesitan una mayor orientación y apoyo (Cruz Cabrera & Lorenzo Fernández, 2019).

Principio de significatividad del aprendizaje: Sustentado en la teoría de Ausubel, del aprendizaje significativo, donde se estima que un aprendizaje es significativo cuando el estudiante halla sentido al nuevo aprendizaje, relacionándolo con los saberes nuevos y realizando la transferencia en su vida diaria, encontrando de esta manera el sentido y trascendencia de lo aprendido.

7. Estrategias

Para el desarrollo de las actividades de aprendizaje se desplegaron una diversidad de estrategias, entre las que podemos señalar:

- Trabajo personal
- Trabajo en grupo o equipo
- Juegos lúdicos
- Diálogo
- Acompañamiento y monitoreo.
- Lectura comprensiva.

Estas estrategias tuvieron el sustento teórico respectivo y fueron empleado con un propósito específico. Por ejemplo, en el caso del trabajo personal o individual se orientó a que los educandos desarrollen en forma autónoma las tareas práctica, generando el auto conocimiento y la gestión de su aprendizaje. En el trabajo de grupo o equipo, se impulsó lo estimado por Vygotsky en lo relacionado al aprendizaje colaborativo (Guerra Garcia, 2020). Sobre la estrategia lúdica se empleó en las actividades de aprendizaje, con el propósito de motivar y generar aprendizajes de modo amena. Sobre el acompañamiento y monitoreo, se impulsó el desarrollo de las habilidades individuales, así como el apoyo de los escolar⁵⁴es mayor hábiles a los estudiantes que necesitaban un mayor apoyo, en el marco de la educación inclusiva y el aprendizaje inclusivo.

Otra de las estrategias empleada fue la lectura comprensiva, donde se enfatizó en texto narrativos, que promovieron la motivación y entusiasmo de los escolares, para poder desarrollar las competencias comunicativas estimadas en la actual programación curricular.

Es importante resaltar que las diferentes estrategias fueron implementadas con una diversidad de materiales y recursos educativos que sirven de apoyo al docente y ayudaron a los estudiantes a ser gestores de su conocimiento. Al interior de esta variedad se puede destacar el uso de ilustraciones, los juegos escolares (sopa de letras, pupiletras), textos narrativos (fábulas, cuentos), así como fichas prácticas de trabajo. Es relevante señalar que se enfatizaron en el uso de material concreto y para el aprendizaje de la lecto escritura en el uso de letras móviles, tarjetas léxicas y fichas prácticas.

8. Metodología

Respecto a la metodología usada en esta propuesta, ha sido fundamenta con las contribuciones incluidos en las bases teóricas del estudio.

En este entorno se utilizaron métodos activos, estimando el actual enfoque socio constructivistas, y socio intelectivos, resaltando las contribuciones de Vigostky, Piaget, Bruner y Ausubel. Igualmente se ha tomado halla las contribuciones de Emilia Ferreiro, quien señala las pautas para el aprendizaje de la lecto escritura.

Estos métodos seleccionados y las teorías que las sostienen brindar la posibilidad a los educadnos estimados al interior de las aulas inclusivas, por sus habilidades diferentes, que movilicen sus diferentes capacidades con el propósito de ser el gestor esencial de su aprendizaje.

De lo anotado se resalta que se usaron los métodos siguientes:

Método de trabajo particular: Sustentaos en la teoría de Gardner, de inteligencias múltiples de Gardner y la educación personalizada, expuesta por García Hoz. Este método tiene el propósito de brindar atención a los estudiantes, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Así mismo se debe tener presente que los escolares trabajan con recursos y materiales educativos diversos como ilustraciones, fichas prácticas y textos diversos.

Método interrogativo: apoyado en las contribuciones de Ausubel y Ferreiro.

Consiste en trabajar con los escolares, partiendo de las interrogantes planteadas como un aspecto correlativo de la indagación de sus conocimientos y experiencias previas. Para los escolares inclusivos se presentan las interrogantes como un medio para saber lo que los estudiantes desean expresar por medio de sus grafías o dibujos.

Método de trabajo en grupo o equipo: apoyado en las contribuciones de Vigotsky, los trabajos en grupo o equipo son enriquecedores para todos. En el caso de los escolares con habilidades diferentes, ocasionalmente se puede trabajar con los escolares del grupo mayoritario, para ese propósito en primer lugar debemos preparar a los escolares del grupo mayor para que conozcan cómo apoyar a sus compañeros inclusivos.

Método lúdico: Este método puede trabajarse en forma individual o grupal, se utilizan juegos lúdicos como: rompecabezas, pupiletras, lecto-ludos, crucigramas, entre otros. En el caso de escolares con habilidades diferentes, a través de los juegos lúdicos se van asociando con ilustraciones, palabras o letras.

9. Planeación de la propuesta

Se muestra la planeación de las actividades de aprendizaje, estimadas en el área de comunicación y que se organizan teniendo en cuenta las competencias del área y la secuencia que se han organizado.

Es necesario resaltar que en la planeación de las actividades de aprendizajes de los niños con habilidades diferentes (discapacidad intelectual), se ha tenido que efectuar la adaptación, por ese motivo en la planeación de las sesiones se ha ubicado el término adaptación para que se pueda diferenciar estas peculiaridades. Cabe explicitar que las adaptaciones se han realizado bajando el nivel de complejidad y exigencia de las habilidades, estimando las peculiaridades de esta población.

10. Evaluación al proceso de la propuesta

La evaluación de la propuesta es continua. Después de cada sesión de aprendizaje aplicada es evaluada con la finalidad de encontrar fortalezas, debilidades y poder superar en la siguiente sesión.

En la evaluación se tiene en cuenta lo siguiente: planeación, recojo de la información, interpretación y valoración de la información y finalmente toma de decisiones. (Tomando como referencia el proceso de evaluación según el Diseño Curricular Nacional)

Planeación:

- Compendiar las capacidades que se desarrollarán en cada sesión de aprendizaje y hacer las adaptaciones necesarias para el niño inclusivo.
- Compendiar indicadores que respondan a las capacidades y hacer las adaptaciones respectivas para el niño inclusivo.
- Diseñar las estrategias de diferenciación que serán aplicadas en las sesiones de aprendizaje.
- Diseñar las fichas de evaluación para comprobar si se logra la capacidad planificada.

Recojo y elección de la información: en esta etapa de la evaluación se aplican los instrumentos recopilados para la recogida de información y luego se selecciona la información que será sometida a juicio del científico.

Interpretación y valoración de la información: en esta etapa se contrasta la información obtenida con los indicadores establecidos previamente, para luego ser interpretados. Seguidamente, del análisis que se haga de la información, se emitirá juicios de valor esencialmente cualitativos.

Toma de decisiones: esta es la última etapa del proceso de evaluación. Se reflexiona sobre los hallazgos conseguidos en la administración de la sesión de aprendizaje y se toma la decisión de seguir con el mismo procedimiento o si se busca otras alternativas de solución para superar las complicaciones encontradas si fuera el caso.

El proceso de evaluación antes realizarlo será aplicado a cada una de las sesiones de aprendizaje. La interpretación que se realiza a cada sesión de aprendizaje se resume en dos puntos sustanciales: reflexión, (qué se logró, cómo se logró, que complicaciones se encontraron) acción (seguir con la misma metodología de trabajo o cambiar por otra acorde a las necesidades de los escolares).

11. FICHA TÉCNICA PARA EVALUAR LAS SESIONES DE APRENDIZAJE

A continuación, se presenta una ficha técnica que permite evaluar la sesión de aprendizaje aplicada. La finalidad es reflexionar sobre los resultados conseguidos y tomar decisiones con respecto a la administración de las sesiones.

N°	ÍTEMS	Sí	Parcialmente	No
1.	Se planificó la sesión de aprendizaje tomando en cuenta principios de la propuesta.			
2.	Se planificó la sesión respetando los estilos y ritmos de aprendizaje de los escolares.			
3.	Se manejó acertadamente estrategias metodológicas que atienden a la diversidad.			
4.	Se utilizó medios y materiales que contribuyeron a la construcción de sus logros.			
5.	La sesión de aprendizaje se desarrolló según lo planificado.			

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

I. Datos informativos

- 1.1. Organización Educativa:
- 1.2. Profesor Practicante:
- 1.3. Grado:"
- 1.4. Ciclo:
- 1.5. Profesora de aula:
- 1.6. Fecha:

II. Planeación de la sesión

NOMBRE DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE			
"Conjugamos verbos"			
ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
Comunicación	Escribe diversos tipos de textos		Conjugación de verbos
Desempeño			
Emplea la conjugación de verbos en la construcción de oraciones. Utiliza la conjugación de verbos en la redacción de su texto.			
Adaptación:			
Completa oraciones transcribiendo los verbos presentados con ayuda de imágenes.			
INCLUSIÓN			
El niño resuelve una ficha práctica con el apoyo de una compañera monitora.			
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			
Fichas autoevaluativas.			
MATERIALES Y RECURSOS			
Juegos educativos, dibujos y colores.			

III. Desarrollo/ Estrategias metodológicas

- Se inicia la sesión entregándoles a los escolares y niñas un pupiletras para que lo resuelvan en parejas. (Véase anexo N° 1).
- Después que los escolares encontraron las palabras en su pupiletras se pregunta: ¿Qué palabras han encontrado en el pupiletras? y la profesora va escribiendo las palabras en la pizarra.
- Para recuperar saberes previos se plantean las siguientes interrogantes: de las palabras que han encontrado en su pupiletras ¿Cuáles son verbos?, ¿Qué expresan los verbos?, ¿En qué consiste la conjugación de verbos?...

- Se entrega a cada niño y niña una ficha informativa sobre el tema. (Véase anexo N° 2) y se plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué es un infinitivo?, ¿De qué manera se conjugan los verbos?...
- Con las contribuciones de los escolares se explicita el tema y se elabora la síntesis. (Véase anexo N° 3)
- Se forman equipos de trabajo de 4 integrantes cada uno y participan de un juego educativo sobre el tema abordado. (Véase anexo N° 4)
- El niño inclusivo resuelve una ficha práctica y auto-evaluativa con el apoyo de una compañera monitora. (Véase anexo N° 5)
- Se entrega a cada uno de los educandos una ficha autoevaluativa para que la resuelvan en casa. (Véase anexo N° 6)

IV. Referencias Bibliográficas de la sesión de aprendizaje

- Ávila, F. (2004). Cómo se conjuga el verbo. (20 ed.) Bogotá: Norma. Extraído de: http://books.google.com.pe/books?id=qcwRffZh8ssC&printsec=frontcover&dq=E+VERBO&hl=es&ei=rgp1TNqOOIP-8AaeryFBw&sa=X&oi=book_result&ct=bookthumbnail&resnum=8&ved=0CE4Q6wEwBw#v=onepage&q&f=false
- Santillana. Lengua castellana 3 del nivel primario (s/f). Santillana.

V. Anexos de la sesión de aprendizaje

ANEXO N° 1

(Niños del grupo mayoritario)

PUPILETRAS

Busca en el pupiletras las palabras que se encuentran en el rectángulo.

B	U	S	C	A	R	R	J	U	L	Z
H	N	U	L	K	R	A	I	U	E	X
A	N	O	S	O	T	R	O	S	E	A
V	A	E	S	T	U	D	I	A	R	F
I	E	L	E	C	O	C	I	N	A	R
V	J	L	H	G	T	L	D	K	G	A
I	C	O	N	T	E	N	T	O	H	L
R	I	S	O	P	E	R	M	I	T	I
P	E	R	M	I	T	I	R	B	D	G



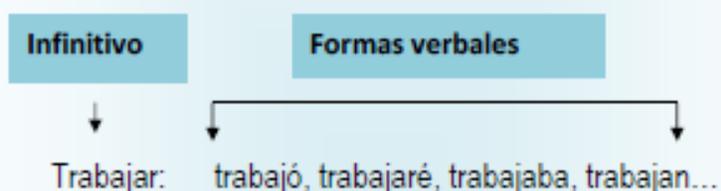
NOSOTROS
PERMITIR
ELLOS
ESTUDIAR
LEER
CONTENTO
COCINAR
BUSCAR

NOS INFORMAMOS



Los verbos son palabras que expresan acciones. Cada verbo tiene diferentes formas verbales. El conjunto de las formas de un verbo es su conjugación.

El **infinitivo** es la forma que usamos para nombrar los verbos. Ejemplos: invitar, leer, pedir, etc.

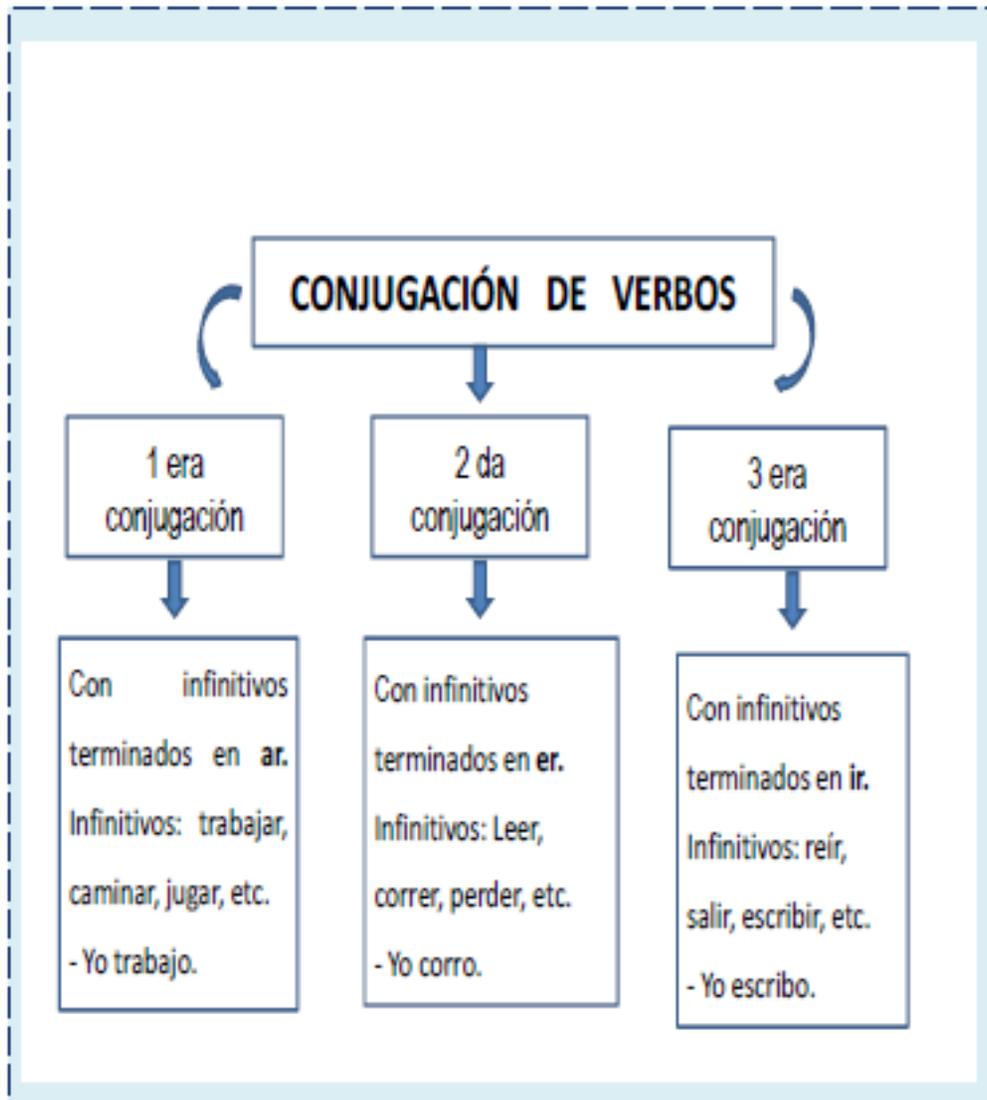


Para conjugar hay que tener en cuenta lo siguiente:

- 1ª Conjugación: con infinitivos terminados en ar. Ejemplos: cocinar, lavar, planchar, etc.
- 2ª Conjugación: con infinitivos terminados en er. Ejemplos: leer, encender, perder, etc.
- 3ª Conjugación: con infinitivos terminados en ir. Ejemplos: reír, permitir, pedir, etc.

Recuerda...

Los verbos tienen tiempos que nos permiten expresar acciones que han ocurrido **antes**, que están ocurriendo **ahora** o que ocurrirán después. Cada verbo tiene un tiempo verbal que puede ser presente, pasado o futuro.





TRABAJO EN EQUIPO

JUGANDO BINGO

REGLAS DE JUEGO:

- ❖ El número de alumnos para este juego es de 4 estudiantes por equipo que se forman por afinidad.
- ❖ Cada equipo elegirá su tarjeta de bingo.
- ❖ La profesora leerá las preguntas o ítems que tiene escritas en un papel (algunas respuestas no están en su bingo y en ese caso los niños no deben marcar nada) y les dará un minuto para que busquen la respuesta en su tarjeta o cartón.
- ❖ El equipo que completa primero, el tablero gritará *Bingo*. Se revisa si son correctas las respuestas y el equipo será el ganador.

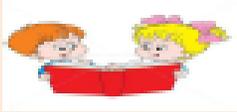
TRABAJO EN EQUIPO

ITEMS Y RESPUESTAS

1. Son palabras que expresan acciones. **Los verbos.**
2. Es la forma que usamos para nombrar los verbos. **El infinitivo.**
3. El conjunto de las formas de un verbo se llama. **Conjugación**
4. Trabajo, trabajaré, trabajaba son formas. **Verbales.**
5. Correré, corrí, corro son formas verbales del infinitivo. **Correr.**
6. Describir, describiré, describo son formas verbales del infinitivo.
Describir.
7. Forma verbal del infinitivo amar. **amaba**
8. Forma verbal del infinitivo caminar. **caminas**
9. Cada verbo tiene un tiempo verbal que puede ser. **Presente, pasado o futuro.**
10. Yo trabajaré está en tiempo. **Futuro.**

BINGO		
CONJUGACIÓN	EL INFINITIVO	VERBALES
LOS VERBOS		CORRER
AMABA	PRESENTE, PASADO O FUTURO	FUTURO

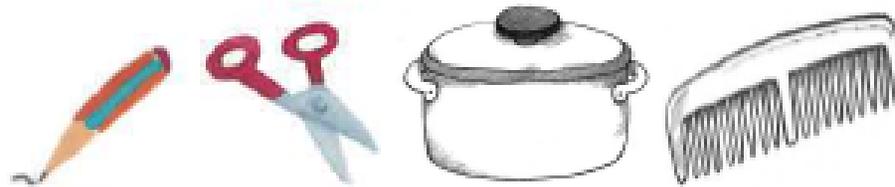
BINGO		
CONJUGACIÓN	EL INFINITIVO	VERBALES
LOS VERBOS		CORRER
AMABA	PRESENTE, PASADO O FUTURO	FUTURO

BINGO		
CONJUGACIÓN	EL INFINITIVO	VERBALES
LOS VERBOS		CORRER
AMABA	PRESENTE, PASADO O FUTURO	FUTURO

PRACTICANDO VOY APRENDIENDO

Las palabras que expresan acciones son los verbos

Observa las imágenes y expresa oralmente para qué sirve cada uno de ellos.



Observa las imágenes y expresa oralmente ¿qué hace cada uno de ellos? y con ayuda de las letras móviles escribe el verbo.



EL NIÑO _____ BICICLETA.



LOS NIÑOS _____ SUS LIBROS.



LA NIÑA _____ UNA CARTA.

UN PEQUEÑO RETO

3. Observa las imágenes y escribe debajo de la imagen para qué sirve cada uno de ellos con ayuda de las letras móviles.



4. Observa las imágenes y completa las oraciones con los verbos que están en el rectángulo.

MANEJA LEEN ESCRIBE



EL NIÑO _____ BICICLETA.



LOS NIÑOS _____ SUS LIBROS.



LA NIÑA _____ UNA CARTA.

COMPRUEBO MI APRENDIZAJE

1. Completa el cuadro conjugando verbos, según el tiempo indicado.

comer	salir	dormir
↓	↓	↓
Presente	Pasado	Futuro

Yo	Yo	Yo
como	salí	dormiré
Tú	Tú	Tú
Él (ella)	Él (ella)	Él (ella)
Nosotros (as)	Nosotros (as)	Nosotros (as)
Ustedes	Ustedes	Ustedes
Ellos (as)	Ellos (as)	Ellos (as)

2. Escribe una oración con cada uno de los infinitivos.

Comer _____

Subir _____

Jugar _____

3. Escribe un texto de lo que harás hoy, luego subraya los verbos que utilices.

¿Qué vas a hacer hoy?

Reflexión

Fase donde se hace una interpretación de la sesión de aprendizaje estimando los siguientes elementos: estrategia, naturaleza de la estrategia, recursos empleados, procedimiento de la sesión desde que inicia hasta que culmina, reflexión sobre logros y complicaciones encontradas y finalmente toma de decisiones que lleva a una nueva acción.

“Conjugamos verbos”

Estrategia

Trabajo en equipo

Definición

Es un trabajo realizado por todos los integrantes del equipo que uniendo esfuerzos realizan una tarea encomendada.

Naturaleza

El trabajo en equipo permite lograr un trabajo mucho mayor enriquecido, puesto que todos sus integrantes colaboran para realizar su tarea de la superior manera.

Igualmente de ello, el trabajo en equipo fomenta el compañerismo. Esta estrategia se fundamenta en las contribuciones de Gardner quien sostiene que cada persona tiene por lo menos ocho inteligencias o habilidades intelectivas, pero que se subraya en una o mayor, lo cual significa el trabajo en equipo permite que sus integrantes aporten en lo que mayor saben hacer. Vygotsky también brinda aportes sobre el trabajo en equipo ya que manifiesta la trascendencia que tiene el trabajo colaborativo.

Recursos

- Pupiletras, bingo, imágenes, letras móviles.
- El pupiletras o sopa de letras se utilizó como una actividad motivadora y para recoger saberes previos, mientras que el bingo se utilizó para el trabajo en

equipo, y a través de este juego se reforzó el tema abordado (conjugación de verbos).

- Las imágenes y las letras móviles fueron usadas para trabajar con el niño inclusivo.

Procedimientos

Primera parte de la sesión

- -Se inició la sesión con la entrega de un pupi-letras para que los escolares resuelvan en parejas.
- Después de encontrar todas las palabras en el pupi-letras, la profesora practicante pidió que mencionen verbalmente las palabras encontradas y luego que las escriban en la pizarra.
- Para explorar los saberes previos de los escolares, la profesora planteó las siguientes interrogantes: de las palabras escritas ¿cuáles son verbos?, ¿qué expresan los verbos? igualmente pidió la participación de los escolares para que escriban una oración por cada verbo y otros escolares que subrayen el verbo, luego preguntó ¿qué cambio observan en el verbo?
- Para generar el conflicto intelectual la profesora preguntó: ¿Qué es un infinitivo?, ¿Cómo se les denomina a las diferentes formas de escribir un verbo?, ¿En qué consiste la conjugación de verbos?

Segunda parte de la sesión:

- Se entregó a cada uno de los escolares una ficha informativa sobre la conjugación de verbos. En un primer momento los escolares leen su ficha de modo silenciosa, luego realizaron una lectura compartida y finalmente lo hizo la profesora y realizó las siguientes interrogantes: ¿De qué trata la lectura?, ¿Qué es un infinitivo?, ¿En qué consiste la conjugación de verbos?

- Tomando en cuenta las participaciones de los escolares se explicó el tema. - Se sintetizó la información a través de un esquema visual y los escolares escribieron la síntesis en su cuaderno.
- El niño inclusivo con apoyo de una compañera trabaja la primera parte de su ficha práctica y luego la resuelve con orientación de la profesora.
- Se formaron equipos de 4 integrantes cada uno y se explicó en qué consistía el juego del bingo.
- Uno de los equipos logró ganar, pues había contestado correctamente a cada una de las interrogantes.

Tercera parte de la sesión:

- Los escolares trabajaron en casa una ficha autoevaluativa referida a la conjugación de verbos.
- En otro momento el niño con habilidades diferentes con apoyo de la profesora practicante terminó de desarrollar sus fichas.

Reflexión

- Emplear el pupiletras ayudó a generar expectativas en los escolares, fue muy útil para motivar a los escolares y a partir de esa actividad recuperar los saberes previos. Asimismo, el uso del bingo fue muy fructífero porque los escolares participaron de él con mucho entusiasmo, pues era una actividad nueva para ellos.
- Las complicaciones que se tuvieron en la sesión fueron:
- No contar con mucho tiempo para trabajar con el niño inclusivo porque estaba trabajando con el grupo mayor.
- A pesar de entregó al niño con habilidades diferentes dibujos para que pinte mientras se está trabajando con los compañeros, el niño las rompió y reacciona así cuando nadie monitorea su trabajo.

Acción

- Es muy provechoso trabajar actividades que motiven a los escolares en su aprendizaje, por lo que es importante seguir insertando en las sesiones actividades lúdicas que propicien su aprendizaje.
- Es necesario buscar alguna alternativa para que el niño inclusivo trabaje mientras la profesora está ocupada atendiendo a los otros escolares.
- Como al niño le gusta pintar es necesario llevarle dibujos para pintar.

Acción

Fase que permite aplicar cada una de las sesiones de aprendizaje. La estructura de la sesión responde a datos informativos, planeación de la sesión, estrategias metodológicas, referencias bibliográficas y anexos (Véase anexos 01, 02, 03, 04, 05)

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02

Nombre de la sesión: “Usamos la letra S”

I. Datos informativos

1.1. Organización Educativa:

1.2. Profesor Practicante:

1.3. Grado: 3º “Sección Única”

1.4. Ciclo: IV

1.5. Profesora de aula:

1.6. Fecha:

II. Planeación de la sesión

NOMBRE DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE			
“Usemos la letra “S”			
ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
Comuni- cación	Escribe diversos tipos de textos	<ul style="list-style-type: none">• Adecúa el texto a la situación comunicativa• Organiza y desarrolla las ideas de modo coherente y cohesionada• Utiliza convenciones del lenguaje escrito de modo apropiada• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y entorno del texto escrito	Uso de la letra “ S”
Desempeño			
Utiliza la consonante S teniendo en cuenta reglas ortográficas en la escritura de palabras. - Utiliza la consonante “S” en la creación de un cuento.			
Escolares Inclusivos: - Escribe palabras empleando la letra S apoyado en imágenes.			
Adaptación: Completa oraciones transcribiendo los verbos presentados con ayuda de imágenes.			
INCLUSIÓN			

Con apoyo de una compañera de clase desarrolla su ficha práctica sobre el uso de la letra S. Realiza lectura de imagen, colorea, transcribe los nombres de los dibujos, relaciona el nombre con su dibujo y finalmente escribe los nombres de los dibujos

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Fichas autoevaluativas.

MATERIALES Y RECURSOS

Juegos educativos, dibujos y colores.

III. Desarrollo/ Estrategias metodológicas

- Se inicia la sesión presentando a los educandos la silueta de un rompecabezas plasmado en cartulina. (Véase anexo N° 1) y con la participación de todos los escolares se arma el rompecabezas y se descubren las palabras (el niño inclusivo también participa).
- La profesora plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué palabras localizamos en el rompecabezas?, ¿Qué otras palabras se escriben con S?...
- Los escolares exponen algunas palabras que se escriben con S y la profesora las va escribiendo en la pizarra, luego plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué reglas podemos identificar?, tomando en cuenta las reglas encontradas ¿qué otros ejemplos podemos exponer?
- Estimando las contribuciones de los escolares se explicita el tema.
- Los escolares y niñas participan de dos actividades que se trabajan por columnas para reforzar el tema. Gana la columna que acumula mayor puntos (Véase anexo N° 2)
- Se refuerza el tema con la síntesis plasmada en papelote y se entrega a cada uno de los escolares el esquema mudo para que escriban según corresponda.(Véase anexo N° 3)
- El niño inclusivo desarrolla una ficha práctica sobre el tema. (Véase anexo N° 4)
- Se entrega a cada uno de los escolares y niñas su ficha autoevaluativa para que la desarrollen en casa. (Véase anexo N° 5).

IV. Referencias bibliográficas de la sesión

Forero, M. (2007) *Jugando se aprende ortografía*. Montevideo. Arquetipo grupo editorial.

V. Anexos de la sesión de aprendizaje

ANEXO Nº 1 (Escolares del grupo mayoritario)



ANEXO Nº 2 (Escolares del grupo mayoritario)

UN PEQUEÑO DESAFÍO

Primera actividad

Se trabaja por columnas (3 columnas). Cada niño responde con un ejemplo, si es correcta la respuesta obtienen 1 punto para su columna, si necesita ayuda sus compañeros de columna lo pueden ayudar (el ganador es la columna que acumula más puntos).

Palabras que terminen en oso, naa

Palabras que terminen en sivo, siva

Palabras que terminen en isimo, isima

Segunda actividad

Por columnas (llenar el crucigrama). Un representante de la columna sale a la pizarra a escribir la palabra.

1. La persona que hace humor es.....
2. Amor excesivo a uno mismo.....
3. Una persona que hace bromas.....
4. El que cura la dentadura es.....
5. Religión fundada por Cristo.....
6. Persona que ayuda a los demás.....

1	H	U	N	O	R	I	S	T	A			
	2	E	G	O	I	S	M	O				
	3	B	R	O	M	I	S	T	A			
4	D	E	N	T	I	S	T	A				
5	C	R	I	S	T	I	A	N	I	S	M	O
	6	S	O	L	I	D	A	R	I	O		

ANEXO Nº 2 (Escolares de grupo mayoritario)

UN PEQUEÑO DESAFÍO

Primera actividad

Se trabaja por columnas (3 columnas). Cada niño responde con un ejemplo, si es correcta la respuesta obtienen 1 punto para su columna, si necesita ayuda sus compañeros de columna lo pueden ayudar (el ganador es la columna que acumula más puntos).

Palabras que terminen en oso, nsa

Palabras que terminen en sivo, siva

Palabras que terminen en isimo, isima

Segunda actividad

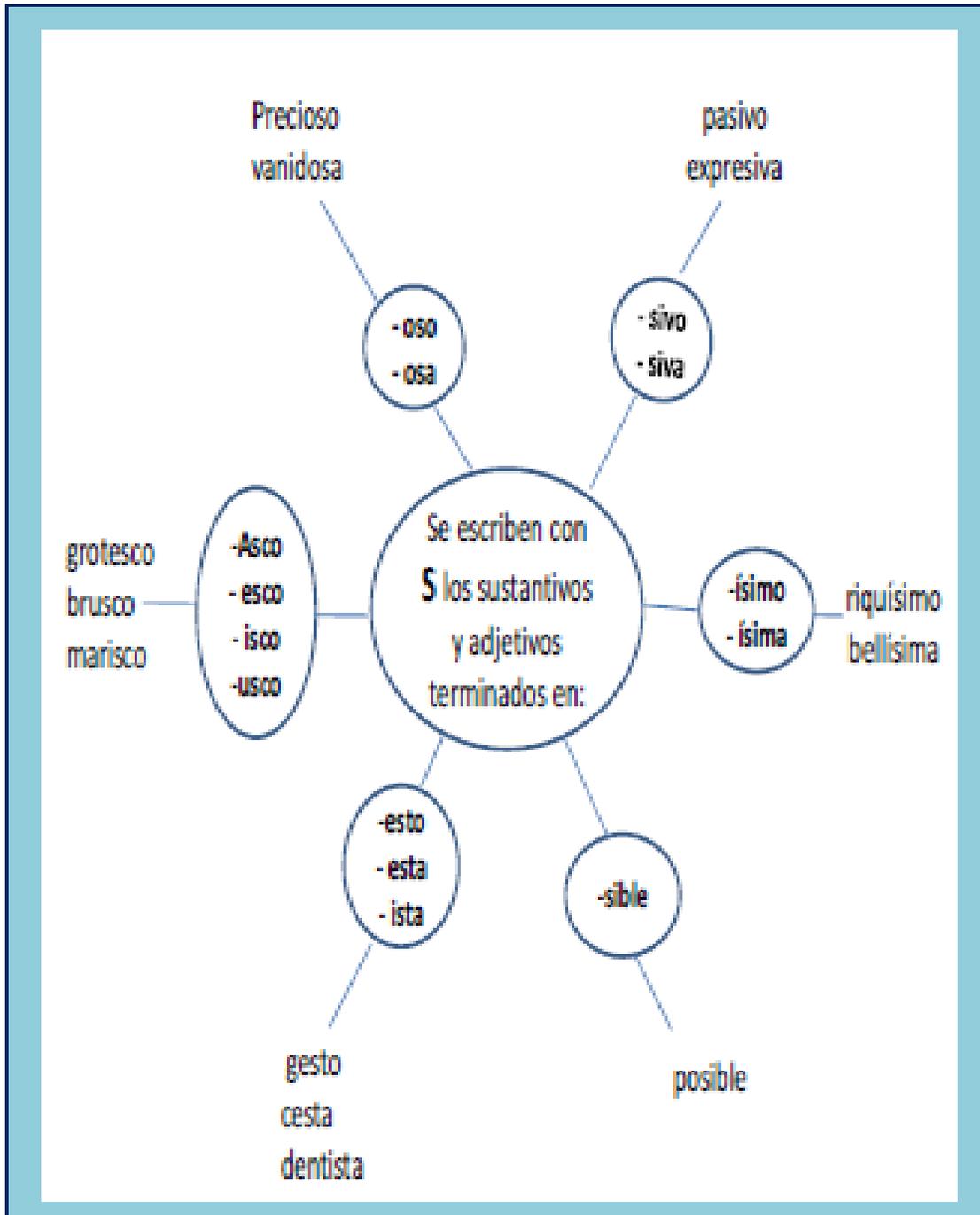
Por columnas (llenar el crucigrama). Un representante de la columna sale a la pizarra a escribir la palabra.

1. La persona que hace humor es.....
2. Amor excesivo a uno mismo.....
3. Una persona que hace bromas.....
4. El que cura la dentadura es.....
5. Religión fundada por Cristo.....
6. Persona que ayuda a los demás.....

1	H	U	N	O	R	I	S	T	A			
	2	E	G	O	I	S	M	O				
3	B	R	O	M	I	S	T	A				
4	D	E	N	T	I	S	T	A				
5	C	R	I	S	T	I	A	N	I	S	M	O
6	S	O	L	I	D	A	R	I	O			

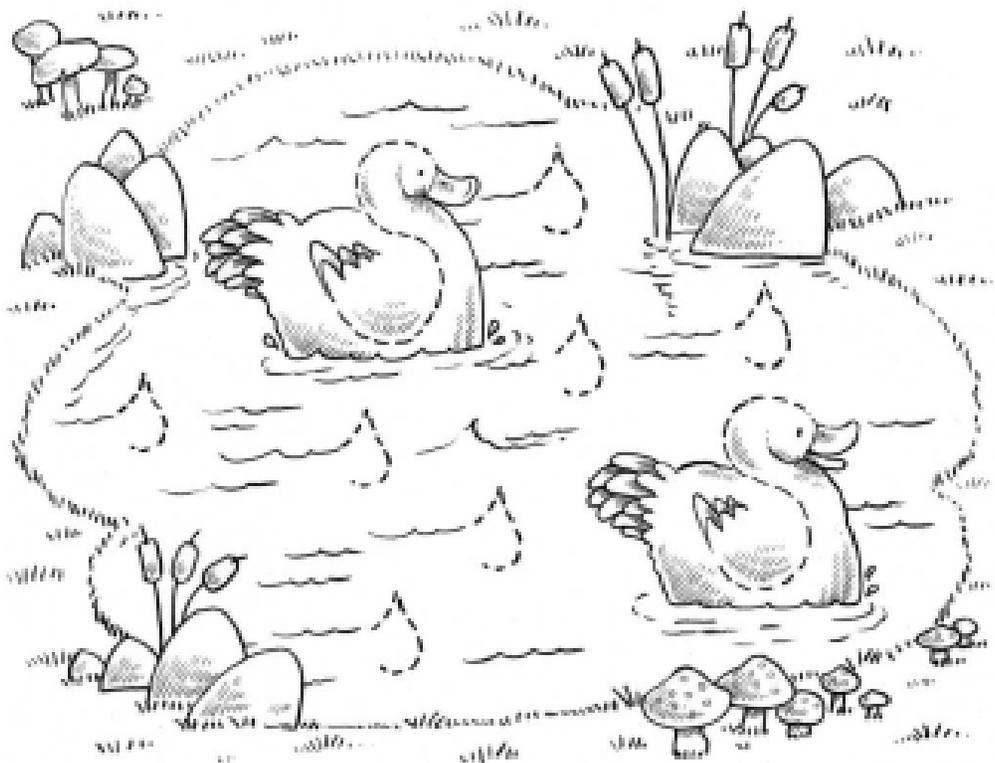
ANEXO Nº 3 (Escolares de grupo mayoritario)

SÍNTESIS DEL TEMA



UN PEQUEÑO DESAFÍO

LECTURA DE IMAGEN

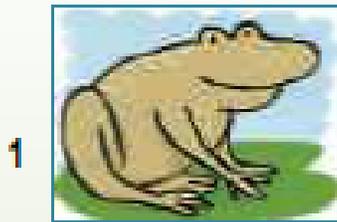


1. ¿Qué observas?
2. ¿Cuántos patos hay?
3. ¿Qué hacen los patos?

Pasa con color sobre las líneas punteadas; luego colorea el dibujo.

(Niño con habilidades diferentes)

1. OBSERVA LAS IMÁGENES Y CON COLOR ENCIERRA LA LETRA **S**
LUEGO ESCRIBE EL NOMBRE DEL DIBUJO EN LAS LÍNEAS.



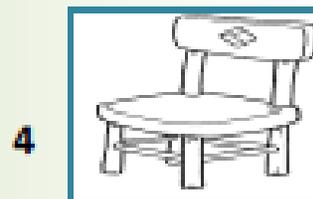
SAPO



SOPA



OSO



SILLA

2. ESCUCHA CON ATENCIÓN LOS NOMBRES DE LAS IMÁGENES Y RELACIONA SEGÚN CORRESPONDA.

SAPO



SOPA



OSO



SILLA

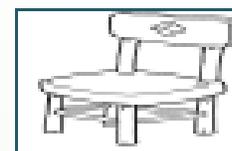


3. ESCRIBE LOS NOMBRES DE LAS IMÁGENES.









COMPRUEBO MI APRENDIZAJE

1. Escribe palabras terminadas en oso, osa, isima, isomo, sivo, siva (una de cada una).

1.....	2.....
3.....	4.....
5.....	6.....

2. Crea un cuento utilizando la letra S. Puedes elegir el dibujo que más te guste para el relato de tu cuento.



.....

.....

.....

.....

.....

..... y colerín colorado este cuento se ha terminado.

¡TÚ PUEDES!