



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E
INCLUSIÓN EDUCATIVA**

La formación docente en estudiantes inclusivos de una institución
educativa del nivel secundaria en Anta-2024

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

AUTORA:

Taiña Loaiza, Raquel (orcid.org/0009-0006-3972-3785)

ASESOR:

Dr. Cieza Paquiyauri, Franklin Pedro (orcid.org/0000-0003-4928-4852)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Didáctica y Evaluación de los Aprendizajes

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

TRUJILLO – PERÚ

2024

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado para todos los niños y jóvenes inclusivos, que pese a sus limitaciones ven la vida con optimismo.

AGRADECIMIENTO

Mi reconocimiento a la UCV por brindar la ocasión de esta interesante segunda especialidad de educación inclusiva.

Raquel.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CIEZA PAQUIYAURI FRANKLIN PEDRO, docente de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Trabajo Académico II titulado: "La formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024", cuyo autor es TAIÑA LOAIZA RAQUEL, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 16%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender el Trabajo Académico II cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 17 de Julio del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CIEZA PAQUIYAURI FRANKLIN PEDRO DNI: 70768117 ORCID: 0000-0003-4928-4852	Firmado electrónicamente por: FCIEZAPA el 18-07- 2024 23:18:42

Código documento Trilce: TRI - 0819639



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, TAIÑA LOAIZA RAQUEL estudiante de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan el Trabajo Académico II titulado: "La formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el Trabajo Académico II:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado, ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
RAQUEL TAIÑA LOAIZA DNI: 23916258 ORCID: 0009-0006-3972-3785	Firmado electrónicamente por: RTAINA el 17-07-2024 19:20:38

Código documento Trilce: TRI - 0819638

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR.....	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. MÉTODO.....	13
3.1. Tipo y diseño de investigación	13
3.2. Variables y operacionalización	13
3.3. Población, muestra y muestreo	13
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	14
3.5. Procedimiento de recolección de datos.....	15
3.6. Método de análisis de datos	15
3.7. Aspectos éticos.....	15
IV. RESULTADOS	17
V. DISCUSIÓN.....	22
VI. CONCLUSIONES	24
VII. RECOMENDACIONES.....	25
REFERENCIAS.....	26
ANEXOS	33

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudios de formación docente.....	17
Tabla 2. Años de experiencia profesional	17
Tabla 3. Asignaturas de inclusión educativa en instituciones de formación....	18
Tabla 4. Reconoce las necesidades educativas especiales en los estudiantes	
19	
Tabla 5. Capacitación en inclusión educativa	19
Tabla 6. Capacitación en necesidades educativas especiales.....	20
Tabla 7. Adaptaciones curriculares.....	20
Tabla 8. Impedimentos para una formación permanente en inclusión educativa	
21	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estudios de formación docente.....	17
Figura 2. Años de experiencia	18
Figura 3. Asignaturas de inclusión educativa en instituciones de formación...	18
Figura 4. Reconoce las necesidades educativas especiales en los estudiantes	
19	
Figura 5. Capacitación en inclusión educativa.....	19
Figura 6. Capacitación en necesidades educativas especiales.....	20
Figura 7. Adaptaciones curriculares.....	21
Figura 8. Impedimentos para una formación permanente en inclusión educativa	21

RESUMEN

En esta investigación se indagó sobre la formación docente en estudiantes inclusivos, en razón a que, en estos últimos ocho años, algunos estudiantes con discapacidad intelectual leve desarrollaron sus actividades académicas en el nivel secundaria en la provincia de Anta. El objetivo principal fue analizar la formación docente en estudiantes inclusivos de la institución educativa del nivel secundaria tanto en inicio como en servicio. Se planteó una metodología cuantitativa de tipo básica, diseño no experimental y de nivel descriptivo. El desarrollo del panorama teórico se sustenta en la revisión de trabajos de investigación, artículos científicos y aplicación de encuesta a los docentes. Luego del análisis se concluye que, se muestra la poca incorporación de asignaturas de inclusión educativa en los planes de estudio, porque esta carencia afecta a que muchos estudiantes inclusivos no sean atendidos, lo que más ayudó en este análisis fueron los planes de estudios de instituciones educativas superiores como institutos superiores pedagógicos, universidades estatales y privadas y la información de los docentes sobre la cantidad de asignaturas de educación inclusiva desarrolladas en su formación de inicio. La dificultad mayor fue conocer la estadística de talleres, cursos y/o actualizaciones sobre educación inclusiva desarrolladas por organismos educativos dependientes del ministerio de educación, en nuestra región.

Palabras clave: Formación docente en inicio, formación docente en servicio, estudiantes inclusivos, planes de estudio, discapacidad intelectual leve.

ABSTRACT

This research investigated professor training in inclusive students, because in the last eight years, some students with intellectual disabilities developed their academic activities at the secondary level in the province of Anta. The main objective was to analyze teacher training in inclusive students of the secondary educational institution both in beginning and in service. A basic quantitative methodology, non-experimental design and descriptive level was proposed. The development of the theoretical perspective is based on the review of research works, scientific articles and application of a survey to teachers. After the analysis, it is concluded that there is little incorporation of educational inclusion subjects in the study plans, because this effects many inclusive students not being served, what helped the most in this analysis were the study plans of institutions higher educational institutions such as higher pedagogical institutes, state and private universities and information from teachers on the number of inclusive education subjects developed in their initial training. The greatest difficulty was knowing the statistics of workshops, courses and/or updates in inclusive education developed by educational organizations dependent on the Ministry of Education, in our region.

Keywords: Initial teacher training, in-service teacher training, inclusive students, study plans, mild intellectual disability.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial referente a la educación integradora, los educadores aprecian la posibilidad de prepararse para los retos que implican su praxis, para Ricoy (2018) la inclusión es una responsabilidad política, desde esta visión en América Latina desde los 90 se establecieron paulatinamente, normas legítimas en beneficio de la educación inclusiva, y los países lo desarrollaron desde las necesidades de urgente atención en algunos países, la inclusión se englobó en el cuidado del requerimiento educativo peculiar, en otras se orientó en favorecer la igualdad y equidad de oportunidades.

A nivel Sudamericano en Colombia y Ecuador la palabra de inclusión se apoyó en sus leyes. Las organizaciones de educación, realizaron planes en los lugares e instituciones educativas que ayudaron a crear una actitud inclusiva en el pueblo colombiano, distinguido por la desigualdad, la pluralidad y la variedad de culturas (Camargo, 2018). El problema se ubicó en la formación del educador, desde una visión de formación integradora, valorando la profesión pedagógica, asegurando la calidad en la fase de formación.

En nuestro país tiempo atrás las personas inclusivas no eran tan visibles, recientemente se habla de inclusión educativa y su desarrollo todavía es incipiente. Que obedece a diversos factores como: planes de estudio, formación docente en inicio, formación docente en servicio, escasas actualizaciones en inclusión, actitudes inadecuadas de docentes, padres descontentos por la inclusión, estudiantes que no son comprensivos con compañeros inclusivos y estudiantes inclusivos que perciben un trato inadecuado en sus instituciones educativas. Lo cual nos muestra el problema en toda su magnitud.

Debido a las razones expuestas es que la indagación de los estudios del profesor para atender alumnos inclusivos fue un tema de interés, donde se tomó con sumo valor la información sobre los programas de estudio de preparación del profesor en inicio y en servicio, para comprender la importancia de la política de inclusión educativa.

Entonces la formación docente adquiere importancia precisamente para

desarrollar procesos educativos de inclusión e innovación, pese a que el docente evidencia actitudes favorables hacia la inclusión no tiene la preparación necesaria para integrarla en su labor. Coger el tema de inclusión escolar desde la preparación temprana del profesor, es primordial para lograr los propósitos de las organizaciones educativas (Jiménez et al., 2018).

En la formulación del problema se consideró que la formación constante del docente es primordial. En el momento actual la docencia tiene que encontrarse apto para desplegar su experiencia en diversos ámbitos. La pluralidad de los estudiantes se hace aún más evidente, requiriéndose docentes formados para atender esa diversidad, lo cual es un reto latente. A pesar de lo diverso todo el proceso didáctico, metodológico y estratégico en el que se forma el docente están direccionadas a escolares iguales. Frente a ese reto hubo la necesidad de formar docentes en inclusión, para que desarrollen nuevos aprendizajes que ayuden a pasar las vallas de aprendizaje y den una calidad educativa a la heterogeneidad de alumnos.

En nuestra localidad, Riveros en el año 2022 dijo: soy profesora y me desempeñé en centro de educación básica especial (CEBE), fue integrante del grupo servicio de atención y asesoramiento a estudiantes con necesidades especiales (SAANEE), al monitorear varios salones de centros educativos que tuvo a su cargo el CEBE, determinó varios problemas, uno de ellos la carencia de atención a sus necesidades de aprendizaje, en tanto los alumnos en general realizaban las áreas curriculares, los alumnos inclusivos desarrollaban actividades como pintar algunos dibujos, incluso se sentaban al final del salón cuando sus compañeros hacían actividades grupales e inclusive no querían jugar con ellos.

Los colegios de Educación Básica Regular (EBR) en sus tres niveles de la localidad de Santa Ana - Cusco, apartan dos puestos para colegiales con NEE ocupando al menos una vacante en algún nivel; no obstante, la información oral de la responsable del SAANEE, en el último quinquenio, manifestó el problema de los maestros de ámbitos rurales en el cuidado a estudiantes con otras capacidades, que pusieron de manifiesto variadas actitudes diferentes a los compañeros de su edad, generando obstáculos para ser integrados en las tareas ofrecidas a todos, transitando el tiempo en su salón sin que tengan una debida consideración o

realizando un material escrito que no tiene conexión con la labor conjunta que todos ejecutan (Farfán, 2023).

Del mismo modo ocurre en mi institución que es del nivel secundario EBR, donde se acogió a estudiantes con retardo mental leve en diferentes años, y el proceso de las acciones en las distintas áreas siempre fue general, sin realizar adaptaciones en las planificaciones. Por este motivo nos planteamos la interrogante: ¿Por qué es importante analizar la formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024?

En la justificación teórica, se apreció información a través de la elección de materiales escritos, que ayudaron a mostrar el tema de investigación según diferentes autores. Haciendo una observación sobre la instrucción profesional en general, se mostró que, el desarrollo profesional estuvo disminuida en temas de inclusión educativa, y se fueron presentando más situaciones de diversidad. Y en la justificación social, la presente investigación contribuyó aportando temas de sensibilización a la comunidad educativa, respecto a la realidad de formación docente en inicio y en servicio para una inclusión educativa, la información brindada promoverá una mejor propuesta de parte de los supra organismos educativos. Asimismo, en la justificación metodológica, se recabó información sobre los planes de formación docente, tanto de institutos superiores pedagógicos, de universidades estatales y privadas, y su relación con la inclusión educativa, información que servirá más adelante para tener una convergencia que impulsen una apropiada propuesta.

El objetivo general fue analizar la formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024; y los objetivos específicos son: identificar las etapas de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024, analizar los planes de estudio de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024. Finalmente, esta investigación aportará a próximas investigaciones para desarrollar una cultura inclusiva, una política inclusiva y una práctica inclusiva, que mejoren la atención a estudiantes inclusivos.

II. MARCO TEÓRICO

Uno de los trabajos de investigación precedente a la planteada, es de Bellodas-Hurtado et al. (2023) en cuyo artículo utilizaron la estrategia de reflexión y análisis de documentos, con la finalidad de ubicar y reseñar las inclinaciones al trabajo de búsqueda y desarrollo del educador. Los éxitos de las humanidades, ciencias, tecnología y artes en el mundo mostraron el vínculo de los estudios profesionales de docentes y las condiciones de la educación, tomando en consideración que lo aprendido en las instituciones superiores tienen una práctica inminente en la sociedad. La política educativa tuvo que propiciar las fases de aprendizaje y formación de los profesores, en caso opuesto los resultados en la educación generaron pocos logros. La formación en inicio de los educadores en América Latina y el Caribe fue distinta, estuvo atado a la pluralidad de instituciones con distintas circunstancias de enseñanza que ya no fueron de utilidad para compensar las necesidades de la sociedad. En conclusión, la certeza dio a conocer que, si no hubo adelanto en la profesionalización de los profesores, tampoco hubo adelantos en la educación de los países de habla hispana, pese a que los estudios universitarios se observaron como conocimientos especializados, existió la probabilidad de que la perspectiva de las dificultades de preparación del profesor, mostraron una imagen de la región y de todas las universidades.

Así mismo tenemos a Trujillo-Losada et al. (2023) que tuvieron como objetivo proporcionar a los estudiantes recursos conceptuales que les posibilitaron un análisis pormenorizado de las organizaciones de educación de Colombia y Latinoamérica, la estrategia fue de análisis de documentos. Se hizo mención a los reajustes educativos de lugares de habla hispana con el propósito de incrementar la condición educativa, localizando la preparación del profesorado en inicio y continuo que son los puntos importantes de la calidad educativa, donde se han hecho estudios e intervenciones, analizando países donde se alcanzó una educación de calidad y obtuvo buenos resultados en las pruebas estandarizadas internacionales como pisa en el 2009. La formación docente debió dar una respuesta a los desafíos que brotaron en el momento, en los aspectos sociales, económicos, cultural, etc. en lugares donde se desarrolló el profesor. En conclusión, La mejoría de la calidad educativa, se facilitó con la preparación del

profesor en inicio y su desenvolvimiento profesionalista permanente como las circunstancias principales de la calidad de la educación, y en los que se han trazado investigaciones, evaluaciones, proyectos, y variadas participaciones sobre políticas educativas nacional e internacional.

Tenemos a Ríos (2022), quien hizo una descripción de la conexión existente entre la integración educativa y la preparación docente de la escuela profesional de educación de una universidad particular de la capital del Perú. La indagación de enfoque cuantitativo, tipo básico, empleó el diseño no experimental, transeccional, descriptiva correlacional, con la técnica de encuesta y los instrumentos aplicados son cuestionarios con escala de Likert, Se llegó a la conclusión que se halló un vínculo continuo entre la inclusión educativa y la formación docente, señalando que la preparación docente en la facultad de educación fue alta en proporción a la alta integración educativa.

De igual forma, Cavero (2023) en su investigación cualitativa con diseño descriptivo analítico prospectivo, señaló como problema que los profesores de su institución, poseen barreras en su quehacer pedagógico, situación que menoscaba la preparación docente de los estudiantes. El propósito principal es esbozar y plantear estrategias para la ejecución del desenvolvimiento de la profesión de los profesores, con el fin de mejorar la secuencia de preparación profesional en el instituto superior pedagógico privado (ISPP) Perú-Japón de Chachapoyas. Estas estrategias fueron cultivar el cambio, transitando por el cambio, producir el cambio, y estimular el cambio. La conclusión número dos indicó: El avance de las acciones en el ISPP Perú-Japón, no consideraron la valoración del desempeño laboral, con el objetivo de elevar la preparación académica. En estos últimos años, los gobiernos han centrado su atención en elevar la calidad en el sector educación, específicamente en la variable desempeño profesional, existe un consenso en el sentido de que el éxito de una organización educativa está condicionado esencialmente a la naturaleza del desenvolvimiento de sus profesores.

Tenemos también a Huapaya y De la Cruz (2022) que escribieron un artículo, cuyo propósito fue hallar la preponderancia del diseño de programas de estudios integradores y verificar si las universidades de la capital del Perú, tenían áreas

vinculadas a este enfoque en sus programas de estudio, la estrategia utilizada es de revisión de bibliografía, arribando a la conclusión que considerando a la educación como derecho principal de todo individuo, los gobiernos debieron acrecentar sus políticas públicas para dar garantía a sus escolares que tengan una educación formal en situaciones adecuadas e iguales, así mismo debieron propiciar la mejor preparación inicial de los docentes en el aspecto de inclusión, los maestros necesitaron manejar conocimientos y praxis de inclusión, para desarrollarse con satisfacción en los salones que tienen escolares diversos. Otra conclusión es que un grupo de profesores de aula tuvieron una formación inicial de su ocupación en centros universitarios públicos o privados del país, cuya preparación se distinguió, por carecer del avance de capacidades integradoras, el inconveniente observado en programas de enseñanza de los centros de preparación, es que no se visualizan los cursos con perspectiva inclusiva, esto se ha notado al examinar los sesenta y siete programas de aprendizaje de instituciones universitarias estatales y particulares de la capital centro, 42 de ellos tienen por lo menos una asignatura con la naturaleza inclusiva, y 25 no tienen alguna asignatura con esa línea, se debe seguir adecuando los programas de estudio para empoderar a los docentes del mañana en lo que respecta a enseñanza inclusiva, en los tres niveles y en todas las especialidades, puesto que la ciudadanía lo solicita.

Del mismo modo Vezub y Cordero (2022), en su artículo analizaron documentos e hicieron referencia a tres casos, Chile, Ecuador y Perú, eligiendo en el Perú al instituto pedagógico de Monterrico (IPM), En el año de 2020 el IPM, se licencia y toma la denominación de escuela de educación superior pedagógica privada (EESPP) con rango universitario que proporcionó licenciaturas y segunda especialidad. La formación docente es un procedimiento continuo y en el año 2016 se da la ley 30512, en el que se contempla el licenciamiento de los institutos públicos y privados, que es voluntaria, y si se accede tiene otro tipo de ayuda, la evaluación de la calidad educativa comprende cuatro puntos: procedimiento táctico, preparación total, base organizacional y frutos, las tres instituciones brindan servicio en los diferentes niveles, en Chile se acreditaron desde el 2016, en Perú se fortalecieron los institutos pedagógicos por la ley 30512, en Ecuador el 2011 se creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE) para formar educadores, pero

que todavía no se acredita.

En los últimos cuarenta años, en América de habla hispana han puesto en práctica políticas de empoderamiento de la preparación del profesorado, cuyos resultados de distinta magnitud y divergencias de los participantes, fueron regulando la modernización del currículo, la reestructuración de la praxis, el planteamiento de niveles curriculares y la valoración del desenvolvimiento del profesor, cambios y direcciones de los centros. En nuestro país el marco del buen desempeño docente (MBDD) y la ley de reforma magisterial (LRM) iniciaron un espacio de cambio del oficio docente, últimamente se dieron dispositivos para el funcionamiento del plan de iniciación de los profesores nuevos. La estructuración de la educación superior se sujetó al proceso del sistema educativo y la ocupación de los profesores de un país, así como de los moldes de formación. Las consecuencias de los centros de formación, se movieron en secuencias de valoración de la calidad aún naciente, estos debieron ser tratados desde su generalidad y particularidad de la preparación del profesorado en el recinto de las universidades.

También Burga et al. (2023) en su artículo analizaron la preparación docente desde tres puntos de vista: pedagógico, disciplinar y tecnológico, arribaron a la conclusión de que las instituciones de preparación de profesores debieron dar respuesta a los requerimientos formativos del futuro profesor y de la comunidad para que secuencien competencias técnicas, pedagógicas y metodológicas, y los conduzca a responsabilizarse de su propia formación, es preciso que el profesor se haya transformado a si mismo a través de su desarrollo profesional y haya transformado la comunidad desde la fuerza de su labor.

Tenemos a continuación los precedentes como la Ley 30220 del 2014 que comprende 16 capítulos, en los que se considera, principios, fines, funciones (calidad educativa) autonomía; sunedu; creación de universidades y acreditación, organización académica, diseños curricular, formación continua, investigación, gobierno de la universidad, docentes, estudiantes, recursos, asociación de graduados, universidad privada, bienestar universitario, no docentes, defensoría universitaria, becas, programa de fortalecimiento para la calidad educativa, en este

último se considera un plazo para que la UNSAAC entre otras elabore este programa, tiene autonomía para elaborar su programación curricular a nivel de cada escuela profesional. Esta ley incentiva el crecimiento continuo de la condición escolar, considerándola como eje principal del progreso nacional, la indagación y la educación.

Seguimos con dispositivos corresponde al tema de institutos, Ley N° 30512 en el año 2016 describió aspectos de institutos superiores como: fines, principios, tipos, modalidades, licenciamiento, acreditación, gobierno y organización, docentes, estudiantes, administrativos, educatec, carrera pública. De acuerdo a esta disposición las instituciones tienen cierta autonomía, buscan la calidad educativa con el licenciamiento y la acreditación que todavía es voluntaria.

En forma reciente la disposición para la preparación continua, RVM 052 (2020), resolución que mostró los lineamientos, fines, principios, enfoques, componentes de la formación en servicio, etc los tipos de formación son inducción para principiantes (docentes, directores, formadores); formación continua, dando oportunidades para capacitarse; especialización, brindando diplomados, segunda especialidad, maestría, doctorado., el financiamiento a cargo de MINEDU, GEREDU, los roles a cargo del MINEDU, DREC, UGELES, gobiernos locales, instituciones de formación docente e instituciones educativas, todo partió del diagnóstico que se hizo a los docentes; pero que ha la fecha su avance es en menor porcentaje.

Por otra parte, tenemos el dispositivo del programa de estudios para el nivel primario. RVM 204 del año 2019 en que se contempló los desafíos y contexto de preparación del profesorado en inicio, contiene el MBDD, los enfoques, la investigación, la evaluación, el perfil de egreso, el plan de aprendizaje del nivel primario.

A continuación el programa de enseñanza del nivel primario de la pontificia universidad católica del Perú (PUCP) en el 2023 presenta diez niveles, en el nivel seis, una asignatura denominada: educación inclusiva, en el nivel siete, una asignatura: problemas de aprendizaje y conducta en el aula. Como se puede observar este plan contempla sólo 2 asignaturas que se relacionan con la

inclusividad.

Seguidamente en el plan de estudios de la UNSAAC, del nivel primario que en el 2023 en la categoría de específicos: se ofrece la asignatura de diversidad e inclusión educativa, y la asignatura de problemas de aprendizaje educativo, también podemos visualizar que solo contiene dos asignaturas relacionadas a inclusión escolar.

También tenemos el plan de estudios del instituto superior pedagógico (ISP) Santa Rosa de Cusco que en el año 2019, en el nivel primario, mostró en la primera parte de formación general la asignatura de historia, sociedad y diversidad, en la segunda parte de formación específica, la asignatura de atención a la diversidad y necesidades de aprendizaje I-II; podemos apreciar 3 cursos relacionados con inclusión educativa.

En el nivel secundario el plan de aprendizaje de formación en matemática en el 2023 en la PUCP, en el nivel seis, la asignatura de educación inclusiva, es una sola asignatura que se interrelaciona con educación inclusiva.

De igual manera se tiene el plan de estudios de secundaria Matemática-Física de la UNSAAC en el año 2023, en el que no se considera asignatura alguna que se vincule con la educación inclusiva.

En cuanto a las bases teóricas la formación docente según Posligua (2021). Propició a que se incremente la calidad educativa, que se brinda a los escolares y también el profesor consolida sus saberes, talentos y habilidades para elevar su praxis como educador. Este desarrollo busca brindar a los docentes los instrumentos indispensables para ser eficientes en sus clases, como conjunto de cursos o situaciones académicas con valor oficial para autorizar la práctica o actualizar.

En cuanto a la clasificación de formación docente Salazar y Tobón (2018) señalaron que la organización de instrucción profesional de educadores es un espacio que se halla al interior del sistema educativo nacional y se divide en las sucesivas categorías: formación en inicio y formación continua o permanente. Explicamos estas categorías: La formación docente en inicio, se produce por medio

de una programación institucional que necesitan a los educandos andar por un sistema curricular en el que desarrollen un cúmulo de cursos y vivencias académicas, ello tiene el propósito de lograr un título que los certifique como educadores, es en esta posición que el profesor toma las herramientas iniciales teórico metodológicas que le permitan desenvolverse en su praxis como docente. La formación permanente entendida esta categoría como el momento de aprendizaje seguida a la educación en inicio, donde el profesor logra obtener actualización y elementos para acrecentar su praxis profesional; en este nivel se hallan los postgrados, las especializaciones y otras actividades de tipo formativo como los talleres y participación en materias vinculados con el profesorado.

De acuerdo con la sociedad del conocimiento, Dos Santos et al. (2016) las actividades de formación promovidas tanto en la etapa de inicio como en la permanente, deben ser convertidores; la profesión educativa es preciso que comprenda factores de cambio social, cultural y tecnológico dispuestos en la época de la información y el conocimiento.

Referente a los planes de estudio Lara y Vásquez (2023). Inician de la proposición de que el plan de estudios se relacionó con la espina dorsal del sistema educativo; en él los organismos de educación universitaria instauran la naturaleza del acto educativo que se puso en ejecución en las aulas de la Universidad y, por consiguiente, la manera en la que los actores educativos trabajaron. También Sánchez (2018) hizo alusión a esto, al describir que se trata de un instrumento de labor que plantea a la docencia los insumos educativos y conceptuales para desarrollar su práctica educativa.

Consideramos la educación inclusiva (Coll, 2016; Echeita, 2017; Urien, 2017), quienes propusieron que la educación inclusiva, es la que posibilitó la formación para todos los escolares, de la mejor calidad y en forma individual, asegurando el ingreso, la total intervención y estudio, sin interesar su punto de partida social, cultural y sus singularidades individuales, eludiendo la marginación.

Tomaron también la Inclusión Kyrole, Ryberg y Koivunen (2019), como la integración de un plan de modificación de la sociedad, que examina las mezclas entre el rechazo y la debilidad, comprendiendo que es el producto de la

sobrerrepresentación de la inseguridad, su argumento extraordinario pormenoriza una concepción de valoración singular.

De acuerdo a la UNICEF (2019) se hizo de necesidad e importancia que la educación sea integradora en el lapso de la niñez, pues esta influye en el progreso total de la infancia y asegura una formación importante para la totalidad de su recorrido educacional.

Las dificultades de aprendizaje de un educando se observan cuando muestran problemas considerables que los demás educandos para lograr los aprendizajes que señala el diseño curricular nacional (DCN), compete a sus años y por consiguiente requiere, para reparar las dificultades, cambios de acceso y/o cambios curriculares. Los estudiantes muestran carencias educativas en forma especial por poseer problemas particulares de aprendizaje, por altas capacidades y talento, por haber ingresado posteriormente al sistema educativo, por situaciones personales, de familia, de trayectoria escolar o por otras discapacidades. La educación inclusiva, es un reciente planteamiento que nace como réplica a la pluralidad, se origina en el colegio y se difunde a la sociedad, tiene su fundamento en que todos los niños y niñas de una localidad se formen unidos, al margen de sus peculiaridades de labor, de entorno y costumbre; se prospera los procedimientos de enseñanza-aprendizaje otorgándoles la ocasión de ser y crecieren un entorno que los alberga, les tiene consideración, y les posibilita su desenvolvimiento integrado y su aportación en igualdad de condiciones, se toma en el país: discapacidad intelectual, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad física, atención de los estudiantes con autismo, atención de los estudiantes con talento y superdotación.

La discapacidad intelectual (DI) de acuerdo a AAMR, Ad Hoc Committee on Terminology and Clasification, 10ma. Versión en el 2002 indican que es una discapacidad distinguida por restricciones representativas en el ejercicio intelectual y en la conducta adaptativa, así como se ha señalado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta situación empieza antes de los 18 años y se clasifica en DI límite o borderline, división que se ha ingresado en esta distribución actualmente y los diversos autores no concilian aún sobre si debería o

no formar parte de ella. Son alumnos con bastantes probabilidades, que tan sólo dan a conocer un aplazamiento en el aprendizaje o algunos problemas precisos de aprendizaje. La DI ligera este es un conjunto mayor y, en la generalidad de las veces con comienzo cultural, de familia o de ambiente más que biológico. muestrangrandes problemas con áreas como lectura, escritura y matemáticas. La DI moderada, la generalidad de los estudiantes con DI moderada poseen un representativo retraso del desenvolvimiento en la etapa preescolar. cuando crecen, las desigualdades en el desarrollo intelectual, social y motor general que dividen a estos estudiantes de los que no manifiestan discapacidades usualmente incrementan, hablan con retraso y con notoria complicación en el lenguaje comunicativo y comprensivo. La DI severa, los estudiantes con DI severa en su generalidad requieren amparo tutela, ya que su estado de autonomía, tanto social como personal, es muy escaso, acostumbran manifestar un significativo desmedropsicomotor, tienen la posibilidad de aprender algún sistema de comunicación, pero su lenguaje oral siempre es muy exiguo y su comprensión muy limitada. La DI profunda, los estudiantes con DI profunda manifiestan un importante desgaste en las condiciones sensorio-motrices y de comunicación con el medio, la autonomía propia está totalmente perjudicada, una persona con DI profunda no puede atender sus necesidades físicas, carecen en parte o íntegramente de movilidad independiente, o requieren atención especializada durante las 24 horas del día.

III. MÉTODO

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básica, también conocida como investigación pura o fundamental, se orienta en incrementar el conocimiento científico y teórico de un área definida sin tomar en consideración su aplicación práctica inminente (Cruz, 2020).

3.1.2. Diseño de investigación

La investigación fue de diseño no experimental comprendida como estudios que se desarrollan sin el manejo intencionado de variables y en los que sólo se aprecian los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. El nivel fue descriptivo porque buscó precisar las cualidades, las peculiaridades y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se sujete a un análisis (Hernández-Sampieri et al., 2018).

3.2. Variables y operacionalización

(Ver anexo 1 y 2).

Variable: Formación docente

Dimensión: Formación docente en inicio.

Dimensión: Formación docente continua o permanente

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

La población está referido al grupo total de personas, sucesos o elementos que tienen peculiaridades en común y que son materia de estudio (Arias y Covinos, 2021)

Criterios de inclusión

Los informantes clave son docentes de la IE Agustín gamarra que brindaron información del periodo y referente cercano a la realidad.

Criterios de exclusión

Docentes fuera de la IE Agustín gamarra o informantes que desconocen la realidad.

3.3.2. Muestra

Al interior del espacio de la investigación, una muestra se determina como un subconjunto designado de personas, sucesos o entidades sacados de una población íntegra o universo, con la finalidad de desarrollar un estudio y realizar inferencias sobre la mencionada población (Arias & Covinos, 2021).

3.3.3. Muestreo

El muestreo no probabilístico se relaciona a técnicas en el que algunos elementos de la población poseen cero probabilidades de ser elegidos o donde la probabilidad de selección no puede ser definida (Hernández, 2021).

En el Muestreo Intencionado o Dirigido: Se eligen intencionalmente individuos concretos que reúnen algunos criterios antes establecidos, porque se contempla que brindarán información de valor para la investigación. (Hernández, 2021)

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Las técnicas de investigación son procedimientos concretos utilizados dentro de un método para reunir, analizar o interpretar datos de manera más pormenorizada (Arias, 2020).

Los instrumentos de investigación son herramientas específicas usadas para recoger datos (Arias, 2020).

Los cuestionarios y encuestas son herramientas de indagación que se usan para recoger información y datos de forma sistemática y estructurada. Ambos son

instrumentos que se fundamentan en una variedad de interrogantes diseñadas para lograr contestación de los participantes con el propósito de recoger información sobre sus opiniones, actitudes, conocimientos, experiencias o características demográficas (Arias, 2020).

Un instrumento de medición es un medio utilizado para registrar toda la información observable en base a las categorías planteadas. Por tal razón, un instrumento de medición debe cumplir con tres requisitos primordiales: confiabilidad, validez y objetividad (Hernández-Sampieri et al., 2018).

3.5. Procedimiento de recolección de datos

La encuesta fue adaptada de la tesis: La formación docente en la práctica de la educación inclusiva de la autora Plúa (2021). Ulteriormente se comenzó a ejecutar la descripción de los resultados obtenidos y la discusión, siguiendo con las conclusiones y recomendaciones de lo logrado.

3.6. Método de análisis de datos

Ya teniendo los datos se procedió a codificar, transferir a una matriz, guardar en un archivo y corregir los errores, el investigador comenzó a analizarlos. Recientemente, el análisis cuantitativo de los datos se realiza por computadora u ordenador. Pocos lo hacen de forma manual o aplicando fórmulas, sobre todo si hay bastante cantidad de datos. De otro lado, en gran parte de las instituciones de educación intermedia y superior, lugares de investigación, organizaciones y asociaciones se tiene sistemas de cómputo para archivar y analizar datos. Los pasos son: seleccionar un programa de análisis, ejecutar el programa, explorar los datos. (Hernandez et al., 2014).

3.7. Aspectos éticos

La totalidad científica no es más que el empleo consciente y coherente de principios básicos y valores éticos en el logro y divulgación del conocimiento, así lo señalan (Matos & Espinoza, 2015).

La consideración de la integridad científica se presenta en cuatro esferas de

la investigación; la primera es referente a la planificación, recojo, manejo, conservación, procesamiento, análisis, calidad y divulgación de la información. La segunda, está vinculada con la autoría y la secuencia de revisión presente en las prácticas de algunos medios de difusión para su publicación. Una tercera esfera es la asesoría, que en el espacio educacional se da entre el investigador y los alumnos y finalmente, la ayuda guiada por la responsabilidad en el cumplimiento de los trabajos dados a los participantes.

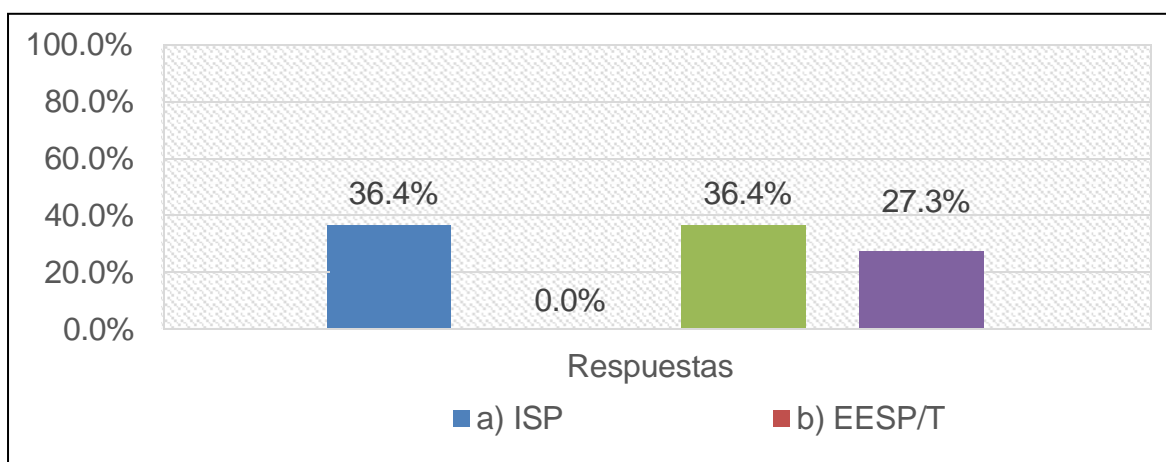
IV. RESULTADOS

El material se describe en esta sección teniendo en cuenta el análisis gráfico como componentes significativos, su proximidad a los objetivos generales y específicos compartidos por los informantes clave.

Tabla 1
Estudios de formación docente

Alternativa	frecuencia	porcentaje
a) ISP	4	36,4%
b) EESP/T	0	0.0%
c) Universidad estatal	4	36,4%
d) Universidad privada	3	27,3%
Total	11	100.0%

Figura 1
Estudios de formación docente

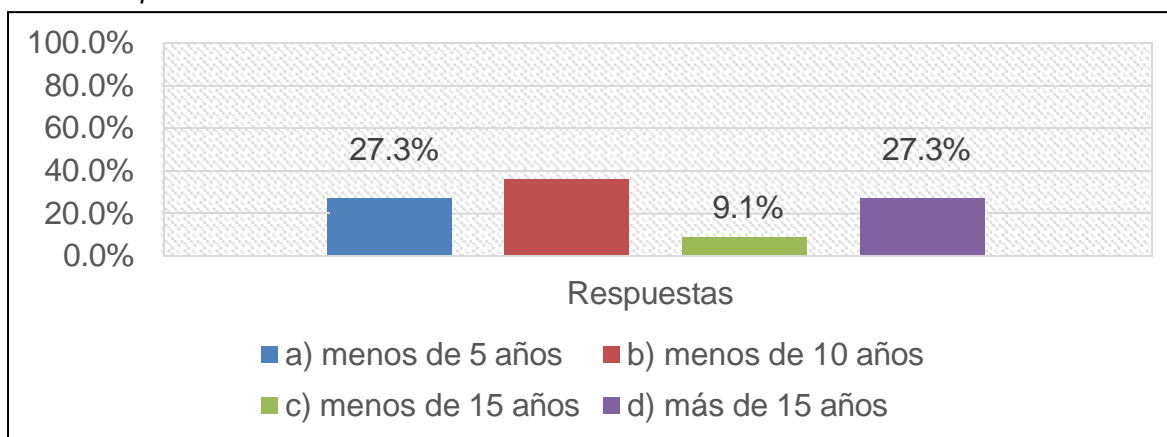


Interpretación: De los 11 docentes encuestados cuatro de ellos realizaron sus estudios de formación en ISP, cuatro en universidades estatales constituyendo el 36,4% del total en cada caso, ningún docente desarrolló sus estudios de formación en ISP/T.

Tabla 2
Años de experiencia profesional

Alternativa	frecuencia	porcentaje
a) menos de 5 años	3	27,3%
b) menos de 10 años	4	36,4%
c) menos de 15 años	1	9,1%
d) más de 15 años	3	27,3%
Total	11	100.0%

Figura 2
Años de experiencia

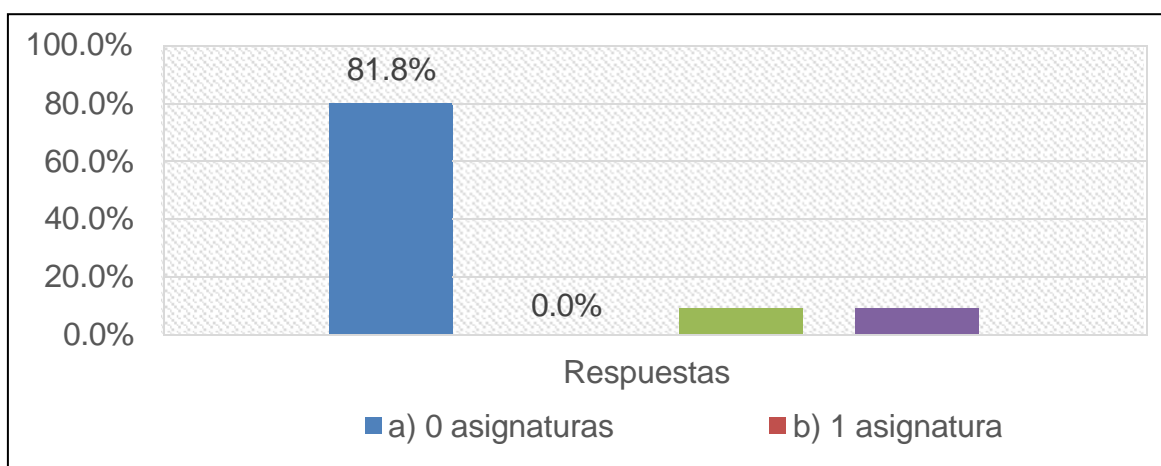


Interpretación: De los 11 docentes encuestados 4 docentes tienen menos de 10 años de experiencia con un 36,5% y un docente tiene menos de 15 años de experiencia con un 9,1% del total, observando también que los docentes con menos de 5 años de experiencia y docentes con más de 15 años de experiencia tienen el mismo porcentaje de 27,3% del total en cada caso.

Tabla 3
Asignaturas de inclusión educativa en instituciones de formación

Alternativas	frecuencia	porcentaje
a) 0 asignaturas	9	81,8%
b) 1 asignatura	0	0,0%
c) 2 asignaturas	1	9,1%
d) 3 asignaturas	1	9,1%
Total	11	100.0%

Figura 3
Asignaturas de inclusión educativa en instituciones de formación



Interpretación: De los 11 docentes encuestados nueve señalan no haber desarrollado ninguna asignatura de inclusión educativa que constituye el 81,8% y

dos de ellos si desarrollaron dos y tres asignaturas de inclusión educativa.

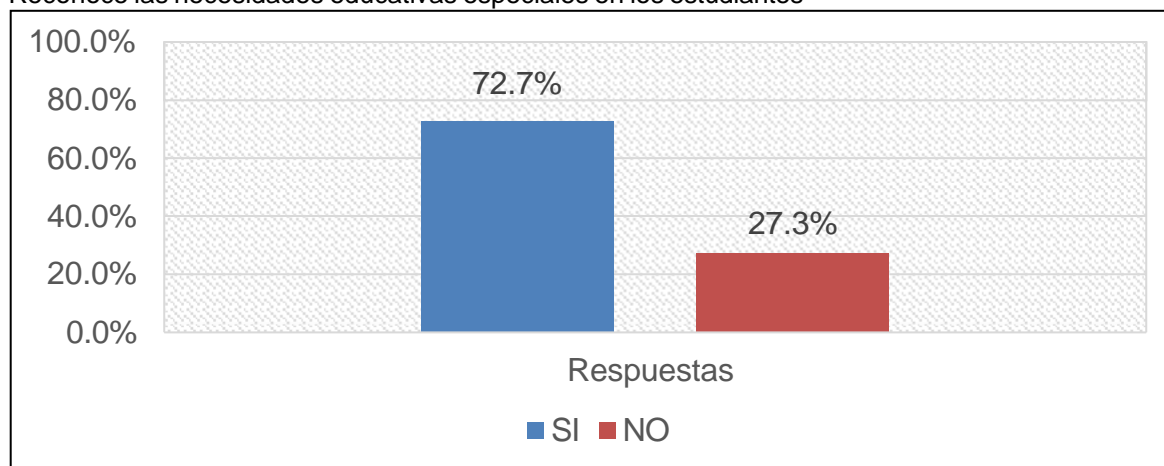
Tabla 4

Reconoce las necesidades educativas especiales en los estudiantes

Alternativa	frecuencia	porcentaje
Si	8	72.7%
No	3	27.3%
Total	11	100.0%

Figura 4

Reconoce las necesidades educativas especiales en los estudiantes



Interpretación: Un 72,7% de los docentes sí reconoce las necesidades educativas especiales de los estudiantes y un 27,3% de docentes no lo reconoce. Los docentes pueden observar que un alumno tenga alguna discapacidad, pero aún no manejan la clasificación.

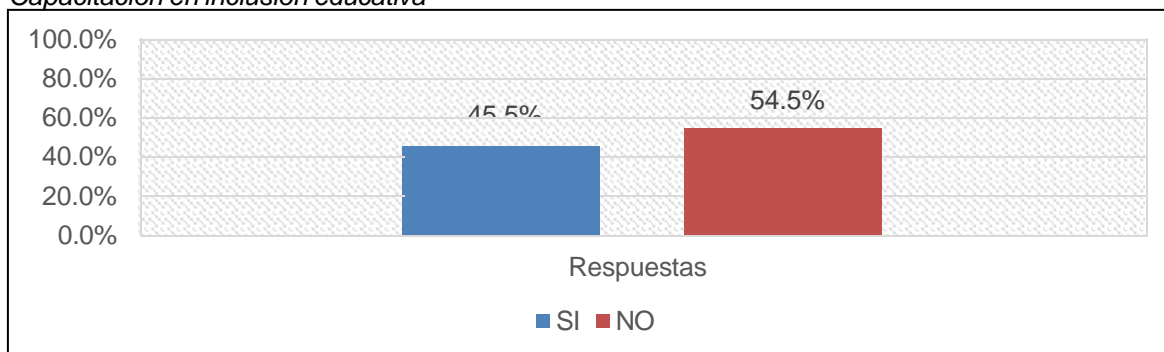
Tabla 5

Capacitación en inclusión educativa

Alternativa	frecuencia	porcentaje
Si	5	45.5%
No	6	54.5%
Total	11	100.0%

Figura 5

Capacitación en inclusión educativa

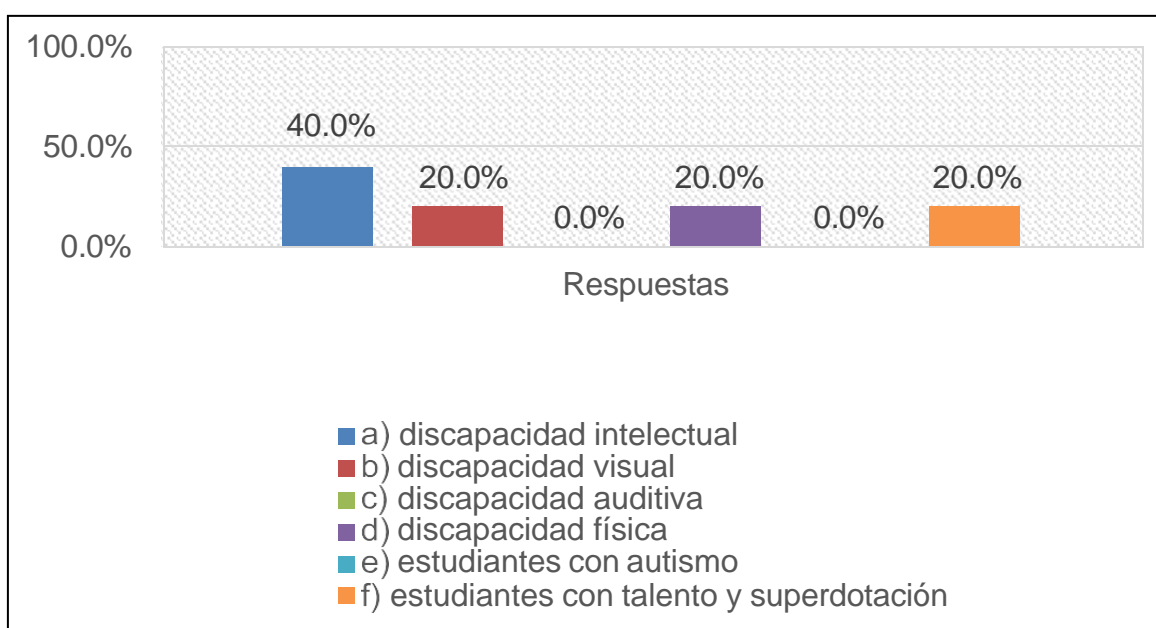


Interpretación: Del total de 11 docentes un 45,5% si recibió capacitación en inclusión educativa y un 54,5% no lo recibió.

Tabla 6
Capacitación en necesidades educativas especiales

Alternativa	frecuencia	porcentaje
a) discapacidad intelectual	2	40,0%
b) discapacidad visual	1	20,0%
c) discapacidad auditiva	0	0,0%
d) discapacidad física	1	20,0%
e) estudiantes con autismo	0	0,0%
f) estudiantes con talento y superdotación	1	20,0%
Total	5	100.0%

Figura 6
Capacitación en necesidades educativas especiales

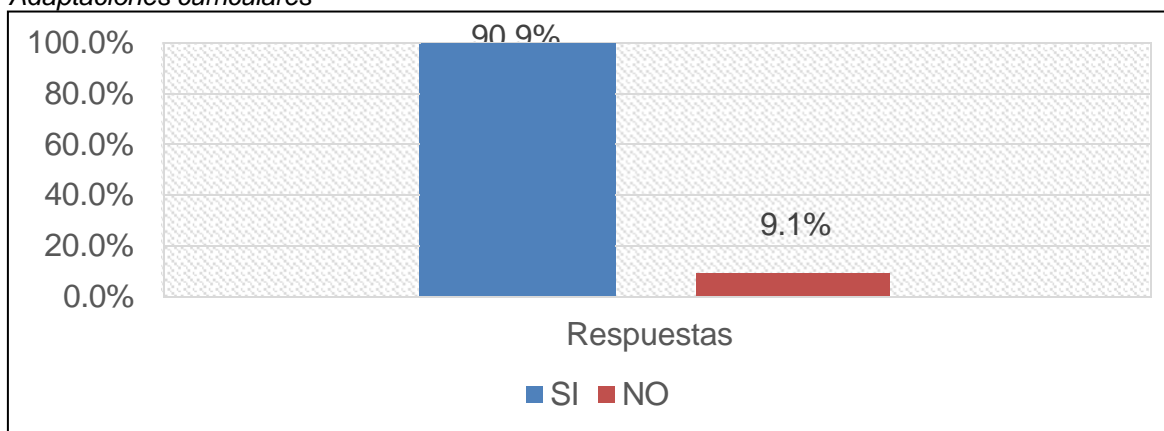


Interpretación: De los docentes encuestados y respondieron que sí fueron capacitados en inclusión educativa, un 40% se capacitaron en discapacidad intelectual y un 20% en cada caso fueron capacitados en discapacidad visual, discapacidad física y estudiantes con talento y superdotación.

Tabla 7
Adaptaciones curriculares

Alternativas	frecuencia	porcentaje
Si	10	90,9%
No	1	9,1%
Total	11	100.0%

Figura 7
Adaptaciones curriculares

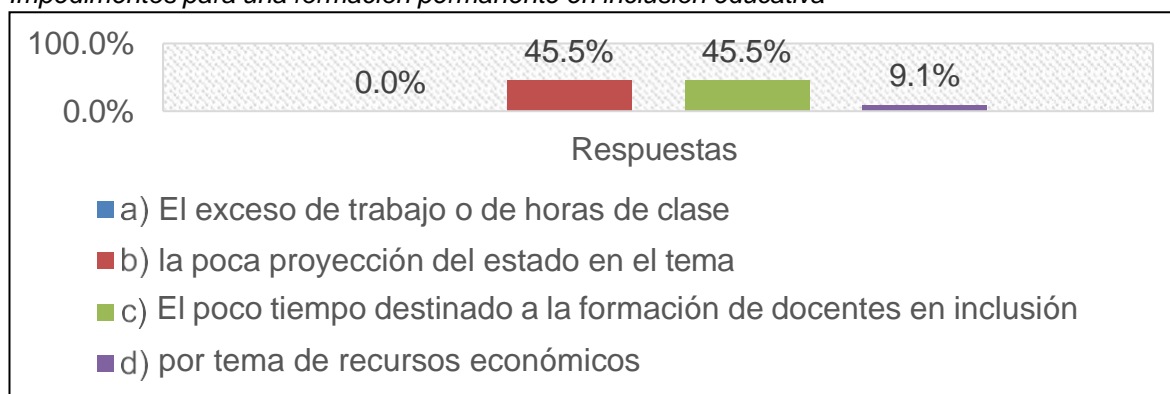


Interpretación: un 90,9% de los docentes realiza adaptaciones curriculares y un 9,1% no lo realiza.

Tabla 8
Impedimentos para una formación permanente en inclusión educativa

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
a) El exceso de trabajo o de horas de clase	0	0,0%
b) la poca proyección del estado en el tema	5	45,5%
c) El poco tiempo destinado a la formación de docentes en inclusión	5	45,5%
d) por tema de recursos económicos	1	9,1%
Total	11	100.0%

Figura 8
Impedimentos para una formación permanente en inclusión educativa



Interpretación: un 45% de docentes señalan que tienen como limitaciones para tener una formación permanente en inclusión educativa, la poca proyección del estado en el tema y a ello se agrega un 45,5% que señala que se da poco tiempo a la formación de docentes en inclusión y un 9,1% tiene como impedimento los recursos económicos.

V. DISCUSIÓN

Este espacio de investigación hace una descripción de los objetivos generales y específicos, de los datos recogidos e interpretados y los antecedentes como aspecto importante.

Descripción del objetivo general: El objetivo general fue analizar la formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024. Se hizo la interpretación de acuerdo a la encuesta de los informantes clave en calidad de docentes de la institución educativa donde se realizó la investigación, para resolver en la triangulación de datos. En el diagrama número 1 se señala que de los 11 docentes encuestados cuatro de ellos realizaron sus estudios de formación en ISP, cuatro en universidades estatales constituyendo el 36,4% del total en cada caso, ningún docente desarrolló sus estudios de formación en ISP/T. En el diagrama número 7 se interpreta: un 90,9% de los docentes realiza adaptaciones curriculares y un 9,1% no lo realiza. En el diagrama número 8 se interpreta: Un 45% de docentes señalan que tienen como limitaciones para tener una formación permanente en inclusión educativa, la poca proyección del estado en el tema y a ello se agrega un 45,5% que se dá poco tiempo a la formación de docentes en inclusión y un 9,1% tiene como impedimento los recursos económicos. Por otro lado, la formación docente según Posligua (2021) propició a que se incremente la calidad educativa, que se brinda a los escolares y también el profesor consolida sus saberes, talentos y habilidades para elevar su praxis como educador. Este desarrollo busca brindar a los docentes los instrumentos indispensables para ser eficientes en sus clases, como conjunto de cursos o situaciones académicas con valor oficial para autorizar la práctica o actualizar. Coger el tema de inclusión escolar desde la preparación temprana del profesor, es primordial para lograr los propósitos de las organizaciones educativas (Jiménez et al., 2018).

Descripción del objetivo específico número 1 identificar las etapas de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024, Se hizo la interpretación de acuerdo a la encuesta de los informantes clave en calidad de docentes de la institución educativa donde se realizó la investigación, en el diagrama número cinco se interpreta: Del total de 11 docentes un 45,5% sí recibió capacitación en inclusión educativa y un 54,5% no lo

recibió así mismo en el diagrama número seis se interpretó: De los docentes encuestados y que respondieron que sí fueron capacitados en inclusión educativa, un 40% se capacitaron en discapacidad intelectual y un 20% en cada caso fueron capacitados en discapacidad visual, discapacidad física y estudiantes con talento y superdotación. En cuanto a la clasificación de formación docente, Salazar y Tobón (2018) señalaron que el sistema de formación docente es un área que se encuentra ubicada dentro del sistema educativo nacional y se puede clasificar en los siguientes niveles: formación inicial y formación continua o permanente. Así mismo Huapaya y De la Cruz (2022) consideraron como conclusión que un grupo de profesores de aula tuvieron una formación inicial de su ocupación en centros universitarios públicos o privados del país, cuya preparación se distinguió, por carecer del avance de capacidades integradoras, el inconveniente observado en programas de enseñanza de los centros de preparación, es que no se visualizan los cursos con perspectiva inclusiva, esto se ha notado al examinar los sesenta y siete programas de aprendizaje de instituciones universitarias estatales y particulares de la capital centro, 42 de ellos tienen por lo menos una asignatura con la naturaleza inclusiva, y 25 no tienen alguna asignatura con esa línea, se debe seguir adecuando los programas de estudio para empoderar a los docentes del mañana en lo que respecta a enseñanza inclusiva, en los tres niveles y en todas las especialidades, puesto que la ciudadanía lo solicita.

Descripción del objetivo específico número 2 analizar los planes de estudio de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024, Se hizo la interpretación de acuerdo a la encuesta de los informantes clave en calidad de docentes de la institución educativa donde se realizó la investigación y en el diagrama número tres se interpretó: De los 11 docentes encuestados nueve señalan no haber desarrollado ninguna asignatura de inclusión educativa que constituye el 81,8% y dos de ellos si desarrollaron dos y tres asignaturas de inclusión educativa. Referente a los planes de estudio Lara y Vásquez (2023). Inician de la proposición de que el plan de estudios se relacionó con la espina dorsal del sistema educativo; en él los organismos de educación universitaria instauran la naturaleza del acto educativo que se puso en ejecución en las aulas de la Universidad y por consiguiente, la manera en la que los actores educativos trabajaron.

VI. CONCLUSIONES

Primero: Este trabajo de investigación posibilitó analizar las debilidades en la formación docente en inicio y permanente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024, lo más importante de este análisis fue que todos los docentes tuvieron formación académica en institutos pedagógicos y universidades, porque manejan aspectos generales de metodología y didáctica; pero en la práctica de la educación inclusiva no es del todo satisfactorio, lo que más ayudó en este análisis fue la información de las revistas científicas sobre formación docente, porque nos muestran el proceso a través del tiempo y la mayor dificultad fue lograr información sobre formación permanente en educación inclusiva porque no se tiene una estadística por parte de MINEDU, GEREDU, DREC, UGEL sobre formación en servicio.

Segundo: En este trabajo indagatorio se identificó las etapas de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria, en la que todos los docentes tuvieron su formación en inicio en instituciones superiores, en la mayoría de las cuales no se desarrolló formación educativa en inclusión, y en su formación permanente tuvieron limitaciones por la poca proyección del estado en estos temas y en los docentes la disponibilidad de tiempo y economía para solventar sus gastos. y lo que más ayudó en esta identificación fue la información proporcionada por los docentes, porque señalan la institución de formación en inicio y sus barreras para una formación permanente en inclusión.

Tercero: En este trabajo se analizó los planes de estudio de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024. Lo más importante de este análisis es que se muestra la poca incorporación de asignaturas de inclusión educativa en los planes de estudio, esta carencia afecta a que muchos estudiantes inclusivos no sean atendidos, la mayor ayuda en este análisis fue la información de los docentes sobre la cantidad de asignaturas de educación inclusiva desarrolladas en su formación de inicio que nos permitió apreciar que existe un desbalance entre la cantidad de asignaturas de inclusión desarrollados para nuestra realidad, la dificultad mayor fue conocer con exactitud la cantidad de talleres y/o actualizaciones sobre educación inclusiva en nuestra localidad.

VII. RECOMENDACIONES

Se contempla necesario proporcionar las siguientes recomendaciones a los docentes de educación.

Primero: analizar como la formación docente en inicio y permanente se asocia en el logro efectivo de una educación inclusiva, y la mayor dificultad fue lograr información sobre formación permanente en educación inclusiva porque no se tiene una estadística por parte de MINEDU, GEREDU, DREC, UGEL sobre formación en servicio, lo cual imposibilita conocer por qué aún no se logra una educación con una política, cultura y práctica inclusiva y de calidad.

Segundo: identificar las etapas de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024, en la que todos los docentes tuvieron su formación en inicio en instituciones superiores, en las cuales la mayoría no desarrolló formación educativa en inclusión, y en su formación en servicio o permanente tuvieron limitaciones por la poca proyección del estado en estos temas, la disponibilidad de tiempo y economía para solventar sus gastos. Y su influencia para atender estudiantes inclusivos.

Tercero: analizar los planes de estudio de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024. Y comparar con la cantidad de cursos, talleres desarrollados en la formación docente permanente en educación inclusiva, tanto del estado como de instituciones privadas. Para sensibilizar respecto a la responsabilidad del estado y la sociedad en este tema.

REFERENCIAS

- Alvarez, M. y Rodríguez, J. (2023) Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado, *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol.22 no.48 , https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071851622023000100358&script=sci_arttext
- Arenas, Martha., Fernández de Juan, Teresa. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la educación superior*, 38(150), 7-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001&lng=es&tlng=es.
- Balarin, M., Escudero, A. (2019) *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. <http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/689/Unesco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrera Robles, M., & Hinojosa Torres, C. (2020). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo*, 54(2), 1–15. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24861/20093>
- Bellodas-Hurtado, M. D., Meza-Ramos, M. R., Castillo-Paredes, O. T. A., & Huamaní-Palomino, W. (2023). Los currículos universitarios en América Latina y su impacto en la formación profesional: una revisión de la literatura. *Mount Scopus, Journal*, 3(5), 20-31. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Mary+Dorys+Bellodas+Hurtado%2C+Mihuller+Rushbeer+Meza+Ramos%2C+Omar+T%2C+BApac+Amaru+Castillo+Paredes%2C+Wilmer+Huamani+Palomino%2C+2023%2C+Los+curr%C3%ADculos+universitarios+en+Am%C3%A9rica+Latina+y+su+impacto+en+la+formaci%C3%B3n+profesional%3A+una+revisi%C3%B3n+de+la+literatura&btnG=

- Buenestado, M., García-Cano, M., Hinojosa, E.F., Jiménez, A., ¿Para qué sirve la investigación? Transfiriendo conocimiento para la formación de docentes universitarios en educación inclusiva. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 37(98) pp.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8918188>
- Burga Gutiérrez, R. M., Goicochea del Castillo, M., & Guevara Granados, V.I. (2023). Los ámbitos de la formación docente y la tarea educativa. *Educación*, 29(1), 79–90.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2891>
- Cavero Risco, C. L. (2023). *Estrategias basadas en la teoría de la acción para desarrollar el desempeño profesional de los docentes del Instituto de Educación Superior Público Perú Japón de Chachapoyas*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Archivo digital.
https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/11252/Cavero_%20Risco_Corina_%20Libertad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Campolongo, M., Luppino, G., y Lamónica, J. (2022). *Las prácticas inclusivas dentro del aula*. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Cuadra, D. y Catalán, J. Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. (2016). *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 65
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Cuenca, R. y Vargas Castro, J. C.,(2018).Perú: el estado de políticas públicas docentes. http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1121/Cuenca-Ricardo_Vargas-Julio_Peru-estado-politicas-publicas-docentes.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- DIFOID. (2015, 05 de junio). *¿QUÉ ES LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE?*
<https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/difoid/>
- D.S. N° 010-2017-MINEDU. Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. (25 agosto 2017). El peruano.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/310958/reglamento-de-la-ley-n-30512-ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-carrera-docentes.pdf?v=1556658621>

Espinoza Freire, Eudaldo Enrique, & Calva Nagua, Daniel Xavier. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. Epub 02 de agosto de 2020. Recuperado en 02 de julio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400333&lng=es&tlng=es.

Facultad de Educación PUCP (2022) *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/184559/GU%c3%8dA%20INVESTIGACI%c3%93N%20DESCRIPTIVA%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fuentes, D., Toscano, A., Malvaceda, E., Díaz, J.L., Díaz, L., Díaz, L. (2020) Metodología de la investigación: Conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables. <http://doi.org/10.18566/978-958-764-879-9>

García López, Gladys. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151. Recuperado en 15 de junio de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. D.F, México: McGraw Hill.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. D.F, México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V. 1(1), 1-753. ISBN: 978-1-4562-6096-5.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación. 6ta edición*. D.F, México: McGraw-Hill Interamericana Editores,

S.A. de C. V. 1(1), 1-600. ISBN: 978-1-4562-2396-0.

- Huapaya-Capcha, Y. A., De La Cruz Rioja, R. (2022). Un plan de estudio con enfoque inclusivo, lo que el Perú necesita. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), e22670.
<https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i1.22670>
- Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2017) Formación docente. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Colección 25 aniversario Vol. 19 ISSN 07981228 ISSN2610-7759
- Lara Domínguez, R., & Vázquez Rebolledo, G. J. (2023). Diseño de plan de estudios para la educación universitaria desde el enfoque del humanismo crítico. *Revista Critica Con Ciencia*, 2(3), 311–223.
<https://doi.org/10.62871/revistacriticaconciencia.v2i3.336>
- Ley N° 30220 LEY UNIVERSITARIA (3 julio 2014). El peruano.
https://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/10450/PLAN_10450_2014_Ley_30220_-_Ley_Universitaria.pdf
- Ley N° 30512: ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes.(Miércoles 2 de noviembre de 2016). El Peruano.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105228/_30512_-_03-11-2016_11_50_02_-_Ley_30512_Ley_de_Institutos_y_Escuelas_de_Educaci%C3%B3n_Superior.pdf?v=1586905427
- Losada, M. F. T., Sánchez, D. G., & Romero, J. F. F. (2023). Formación docente y Calidad de la educación. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 16(1), 99-128.
- Mousalli-Kayat, G. (2015) Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa.
https://www.researchgate.net/profile/Gloria-Mousalli/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa/links/575b200a08ae414b8e4677f3/Metodos-y-Disenos-de-Investigacion-Cuantitativa.pdf
- Navarro J. A., Navarro-Montaña M. J., (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. ALTERIDAD.Revista de Educación,

vol.18 (2). http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422023000200248&script=sci_arttext

Nieva Chaves, José Antonio, & Martínez Chacón, Orietta. (2016). UNA NUEVA MIRADA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado en 28 de mayo de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es.

Peredo Videar, Rocío de los Angeles. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 101-122. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007&lng=es&tlng=es.

Plan de estudios de la PUCP (2023) primaria y secundaria https://files.pucp.education/estudiante/2023/03/07110543/plan_de_estudios_educacion.pdf

Plan de estudios de la UNSAAC (2023) primaria Y secundaria <http://eu.unsaac.edu.pe/home/>

Plúa Bonilla, Mercedes Elizabeth (2021). La formación docente en la práctica de la educación inclusiva. [Tesis para optar el título de Maestría en Educación Mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil] <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4573>

Pérez-Porto, J., y Merino, M. (2021, 6 de septiembre). *Plan de estudio - Qué es, definición y concepto*. <https://definicion.de/plan-de-estudio/>

Reto Ayala, G. D. I. Actitudes ante la educación inclusiva de los estudiantes del 3° “B” del nivel secundaria de la I.E. La fe de María, Comas. 2020.[Tesis para optar el título profesional de licenciado en educación especial, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. <https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/1764/Tesis%20->

%20Reto%20Ayala%2c%20Giuliana%20Diana%20Irina.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Ríos Reyes, J. S. (2022). *Inclusión educativa y formación docente en la Facultad de Educación de una universidad particular de Lima*. [Tesis para obtener el grado académico de: Maestra en docencia universitaria, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/98141/Rios_RJS-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Riveros Ochochoque, R.(2021) Actitud de los docentes y su influencia en la inclusión de estudiantes con discapacidad en una Institución educativa Cusco - 2021. [Tesis para obtener el grado académico de: maestra en psicología educativa, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81738/Riveros_OR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RVM.N° 052-2020 Lineamientos de formación docente en servicio.(20 de febrero del 2020). El Peruano. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/534795/RVM_N_052-2020-MINEDU.PDF?v=1582756524

Salazar, Elizabeth y Tobón, Sergio. (2028). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista espacios*. Vol. 39 (número 53)

Santa-Cruz Terán, F. F., & Díaz Velásquez, K. L. (2023). Una mirada a la educación inclusiva de Perú y Brasil. *YACHAQ*, 6(2), 156–174. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v6i2.7>

Trujillo Losada, M. F., García Sánchez, D. y Franco, J. F. (2023). Formación docente y Calidad de la educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 99-128. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/7896/7971>

Turpo, O.; Aguaded I. y Barros C. (2022) *Alfabetización mediática e informacional y formación docente en países en desarrollo: el caso de Perú*, *Revista*

universidad y sociedad, vol. 14 no.2, pp,
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000200321&script=sci_arttext

Vaillant, D., y Marcelo, C. *el ABC y D de la formación docente*.

Editor: Narcea, S. A. De Ediciones. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/10/6781.-El-ABC-y-D-de-la-%E2%80%A6-Vaillant-y-Marcelo.pdf>

Vezub, L., & Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290.
<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>

Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762.
<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658>

Zapata, M. (2015). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia. *Revista de Educación a Distancia*, 1(1), 5-29.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia.

TABLA DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES					
La formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024					
Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Formación docente	Así como lo indica Posligua (2021), La formación de los docentes, propicia a que se incremente la calidad educativa, que se brinda a los escolares y también el profesor consolida sus saberes, talentos y habilidades para elevar su praxis como educador.	Barrera Robles M., Hinojosa Torres. C. (2017). La formación docente implica estar preparado integralmente, vinculando en sus temas, situaciones de investigación, de creatividad, de cultura y de la sociedad. Que brinden al estudiante de estudios en los más variados espacios de desarrollo de la profesión docente.	La formación inicial docente se da a través de programas institucionales que requieren a los estudiantes transitar por un sistema curricular en donde realicen un conjunto de asignaturas y experiencias académicas, ello tiene la finalidad de obtener un título que los acredite como docentes, es en este nivel que el docente adquiere las primeras herramientas teórico metodológicas que le posibilitan desempeñarse en la práctica docente. Salazar y Tobón (2018)	Institución de formación docente Planes de estudio Necesidades educativas especiales e inclusión educativa planificación curricular	Ordinal
			La formación permanente que se entiende este nivel como la acción de aprendizaje posterior a la educación inicial, en el cual el docente puede recibir actualización y elementos para desarrollar su práctica profesional; en esta etapa se encuentran los posgrados, las especializaciones y otras actividades de índole formativa como las conferencias y asistencia a cursos relacionados con la docencia. Salazar y Tobón (2018)		

Anexo 2: Tabla de operacionalización de variables.

Problemas General/específicos	Objetivos General /específicos	Variables	Dimensiones	Ítems
¿Por qué es importante analizar la formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024?	El objetivo general fue analizar la formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024;	Formación docente	Formación docente en inicio	1. Usted realizó sus estudios de formación docente en: a) ISP b) EESP/T c) Universidad estatal d) Universidad privada 2. ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene? a) menos de 5 años b) menos de 10 años c) menos de 15 años d) más de 15 años 3. En los planes de estudio de su institución de formación ¿cuántas asignaturas de inclusión educativa llevó? a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 ¿cuáles?..... 4. ¿Usted es capaz de reconocer las necesidades educativas especiales en los estudiantes que atiende? SI () NO () 5. ¿Usted ha recibido capacitación sobre inclusión educativa? SI () NO () 6. Si su respuesta es SI marque en cuál de ellas recibió la capacitación? a) discapacidad intelectual b) discapacidad visual c) discapacidad auditiva d) discapacidad física e) estudiantes con autismo f) estudiantes con talento y superdotación 7. ¿Usted realiza adaptaciones curriculares considerando el contexto y entorno socioeducativo de sus estudiantes? SI () NO () 8. ¿Cuáles son los obstáculos para no tener una adecuada formación permanente en educación inclusiva? a) El exceso de trabajo o de horas de clase b) la poca proyección del estado en el tema c) El poco tiempo destinado a la formación de docentes en inclusión d) por tema de recursos económicos
¿Cuáles son las etapas de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024?	Identificar las etapas de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024		Formación docente continuo o permanente	
¿Cómo son los planes de estudio de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024?	analizar los planes de estudio de formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024			

Anexo 3: Consentimiento informado o asentimiento informado.

Anexo 3
Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación: La formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024
Investigadora: Raquel Taiña Loiza

Propósito del estudio
Le invitamos a participar de la investigación titulada: **La formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024**

Cuyo objetivo es: Describir la formación docente en inicio y permanente en estudiantes inclusivos, investigación que es desarrollada por la estudiante pre grado de la carrera profesional de educación o programa de segunda especialidad de la Universidad César Vallejo del campus de Trujillo, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa Agustín Camarra de Anta.

Describir el impacto del problema de la investigación.
Es mostrar la realidad de la formación docente en inicio en institutos superiores pedagógicos y universidades al igual que la formación docente permanente respecto a educación inclusiva.

Procedimiento
Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: **La formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024.**
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 20 minutos y se realizará en los ambientes de la institución educativa. Las respuestas de la encuesta serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto serán anónimas

61

INVESTIGA UCV

Participación voluntaria (principio de autonomía) :
Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):
Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):
Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia) :
Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:
Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora Raquel Taiña Loiza email rataloa24@gmail.com y Docente asesor Dr. Cieza Paquiyauri, Franklin Pedro email: fciezap@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento
Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombres y Apellidos	Firma
Ruckman Beinahe Peralta Gomez	
Enrique Quispe	
Abel Vargas Corales	
ELVIDA PIMENTEL PERALTA	
Ruth Nery Pérez Zambrana	
Luz Ileana De Coronado Sanchez Crespo	
Jenni Pabla Pérez	
Ruth Paola Huiz	

62

INVESTIGA UCV

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Petly Shischa Lovelán Huanan

GODFREDO BEITRAN BARRIGA

Sheyla Prisca Chellico Quispe

Para garantizar la veracidad del origen de la información: en el caso que el consentimiento sea presencial, el encuestado y el investigador debe proporcionar: Nombre y firma. En el caso que sea cuestionario virtual, se debe solicitar el correo desde el cual se envía las respuestas a través de un formulario Google.

63

INVESTIGA UCV

Anexo 4: Ficha Técnica.

Nombre Original del instrumento:	Encuesta a Docentes
Autor y año:	ORIGINAL:
	ADAPTACIÓN: Mercedes Elizabeth Plúa Bonilla 2021
Objetivo del instrumento:	La encuesta tiene como objetivo alcanzar una meta, para lo cual se crea las interrogantes de la encuesta, se hace llegar a los docentes para lograr una información significativa que responda al porqué de la investigación y saber lo que se desconoce actualmente.
Unidad de análisis:	Docentes de la Institución Educativa Agustín Gamarra del quinto grado de educación secundaria
Forma de Administración o Modo de aplicación:	Encuesta impresa, que se hace llegar a cada docente para ser respondida.
Validez:	<p>La validación teórica y técnica de la propuesta se realizó mediante la evaluación de expertos en el área de educación que laboran en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte:</p> <p>La ficha técnica con los siguientes criterios de evaluación correspondiente a la temática y objetivos del trabajo donde las docentes indicaron su valoración.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lorena del Carmen Boderó Arizaga: Magister en la Educación Superior. Docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. 2. Ruth Noemí Garófalo García: Magister en la Educación Superior. Docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. 3. Mélida Rocío Campoverde Méndez: Magister en Diseño Curricular. Docente de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Tomando en cuenta esta evaluación la propuesta se considera por los expertos como válida y aplicable.

Confiabilidad:

El valor de fiabilidad del instrumento parte de una validación previa en otro escenario de investigación y que ha sido contextualizado a nuestra realidad investigativa. La recolección de datos se efectúa mediante ficha impresa, la muestra estuvo compuesta por 11 docentes.

d) discapacidad física

d) estudiantes con autismo

e) estudiantes con talento y superdotación

7. ¿Usted elabora adaptaciones curriculares considerando el contexto y entorno socioeducativo de sus estudiantes?

SI () NO ()

8. ¿Cuáles son los obstáculos para no tener una adecuada formación en educación inclusiva?

a) El exceso de trabajo o de horas de clase

b) la poca proyección del estado en el tema

c) El poco tiempo destinado a la formación de docentes en inclusión

d) por tema de recursos económicos

Adaptación de la tesis

La formación docente en la práctica de la educación inclusiva autora: Icd. Mercedes Elizabeth Plúa Bonilla 2021

PLAN DE ESTUDIOS DE PRIMARIA DEL ISP SANTA ROSA CUSCO

2014 - 2019 - MINEDU

Tabla 17 Plan de estudios de educación primaria

CC	Tipo	Cursos y Módulos	CICLOS										TOTAL												
			Horas y Créditos		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	H	Cr									
			H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr									
Formación General	C	Lectura y Escritura en la Educación Superior	4	3												4	3								
	C	Resolución de Problemas Matemáticos I - II	4	3	4	3										8	6								
	C	Desarrollo Personal I - II	4	3	4	3										8	6								
	C	Comunicación Oral en la Educación Superior	4	3												4	3								
	C	Historia, Sociedad y Diversidad	4	3												4	3								
	C	Arte, Creatividad y Aprendizaje			4	3										4	3								
	C	Inglés para Principiantes / Beginner English I-II (A1)	4	3	4	3										8	6								
	C	Inglés para Principiantes / Beginner English III - IV (A2)					4	3	4	3							8	6							
	C	Ciencia y Epistemologías					4	3								4	3								
	C	Deliberación y Participación					4	3								4	3								
	C	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							4	3						4	3								
	C	Alfabetización Científica									4	3				4	3								
	C	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico											4	3		4	3								
			SUB TOTAL	12	9	12	9	12	9	12	9	8	6	8	6	4	3	0	0	0	0	68	51		
	Práctica e Investigación	M	Práctica e Investigación I - X	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	26	15	26	15			110	75
			SUB TOTAL	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	26	15	26	15			110	75
		C	Desarrollo y Aprendizaje I - II	6	5																			12	10
		C	Fundamentos para la Educación Primaria	6	5																			6	5
	C	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I - III			6	5		4		3						6		5					16	13	

Anexo 7: Autorización.

 **INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA**
"AGUSTÍN GAMARRA"
ANTA
C.M. Primaria: 1787621; C.M. Secundaria JEC: 0236423; Teléf. 084258855



"Año del Bicentenario, de la Consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho".

AUTORIZACIÓN

El Director de la I.E "Agustín Gamarra", autoriza a la Prof. TAIÑA LOAIZA, Raquel, desarrollar el trabajo de investigación de la segunda especialidad de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO, con el título: **"LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESTUDIANTES INCLUSIVOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL SECUNDARIA EN ANTA - 2024"** en atención al Expediente N° 785 de fecha 28 de junio del 2024.

Anta, 28 de junio del 2024.

Atentamente,




JDDST/DIR-I.E-A.G
SCC/Sec
Cc. Archivo

*¡En el estudio, trabajo y deporte...
"Agustín Gamarra"!*

 Agustín Gamarra 2021
www.ieagustingamara.edu.pe
Sector Chimpahuaylla S/N - Urbanización Nueva Anta

Anexo 8: Anexo de resultado de similitud del programa Turnitin.

Feedback Studio - Google Chrome
ev.turnitin.com/app/carta/es/?ro=103&u=1088032488&lang=es&o=2418695545

feedback studio RAQUEL TAIÑA LOAIZA | La formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2022

100 / 2 de 98

Resumen de coincidencias

16 %

Se están viendo fuentes estándar

EN Ver fuentes en inglés

Coincidencias		
1	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	3 %
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2 %
3	www.ciencialatina.org Fuente de Internet	2 %
4	docplayer.es Fuente de Internet	1 %
5	www.researchgate.net Fuente de Internet	1 %
6	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	1 %
7	sites.google.com Fuente de Internet	1 %
8	Entregado a Pontificia ... Trabajo del estudiante	1 %
9	formosa.gov.ar Fuente de Internet	<1 %
10	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	<1 %
11	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	<1 %

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
ESPECIALIDAD DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E
INCLUSIÓN EDUCATIVA

La formación docente en estudiantes inclusivos de una institución educativa del nivel secundaria en Anta-2024

TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

AUTOR:
Taiña Loaiza, Raquel (orcid.org/0009-0006-3972-3785)

ASESOR:
Dr. Cieza Paquiyauri, Franklin Pedro (orcid.org/0000-0003-4928-4852)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Educación y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:
Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

TRUJILLO – PERÚ
2024

Página: 1 de 26 Número de palabras: 7278

Versión solo texto del informe | Alta resolución Activado

16°C Nublado 12:02 18/07/2024