



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL  
**PIRHUA**

# PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

María García-Neira

Piura, marzo de 2016

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía

García, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

**MARÍA LUISA GARCÍA NEIRA**

**PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES RESPECTO A LA  
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON  
DISCAPACIDAD AUDITIVA**



**UNIVERSIDAD DE PIURA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA**

**2016**



## **APROBACIÓN**

La tesis titulada “*Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*”, presentada por la Lcda. María Luisa García Neira, en cumplimiento a los requisitos para optar el grado de magíster en Educación con mención en Psicopedagogía, fue aprobada por la asesora oficial, Mgtr. Carmen Landívar Ugaz y defendida el..... de ..... de 2016 ante el tribunal integrado por

.....  
Presidente

.....  
Informante

.....  
Secretario



## **DEDICATORIA**

A mis padres:  
Juan y Carlota.



## **AGRADECIMIENTO**

A Dios, por su infinito amor. A María su madre, por su amorosa intercesión.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN</b>	
1.1. Caracterización de la problemática	3
1.2. Formulación del problema	7
1.3. Justificación de la investigación	7
1.4. Objetivos de investigación	8
1.5. Antecedentes de la investigación	9
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	13
2.1. Teorías científicas sobre la inclusión	13
2.1.1. Teoría de las neurociencias	13
2.1.2. Teorías psicológicas cognitivas	
2.2. Base conceptual sobre audición, discapacidad auditiva inclusión educativa	18
2.2.1. Audición	18
2.2.2. Deficiencia auditiva	19
2.2.3. Discapacidad auditiva	20
2.2.4. Necesidades educativas especiales	21
2.2.5. Inclusión educativa	23
2.2.6. Servicio de Apoyo y Asesoramiento para las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)	24
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	27
3.1. Tipo de investigación	27
3.2. Diseño de investigación	27
3.3. Población y muestra de estudio	28

3.4. Variable de investigación	29
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	30
3.6. Procedimiento de análisis de datos	31
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>33</b>
4.1. Descripción del contexto y sujetos de investigación	33
4.2. Descripción de resultados	34
4.3. Discusión de resultados	40
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>43</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>45</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1 : Matriz general de investigación	53
Anexo 2 : Matriz del problema de investigación	55
Anexo 3 : Instrumento de recolección de datos	57
Anexo 4 : Validación de Instrumento	59

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 : Formación y/o Capacitación docente	34
Tabla 2 : Creencias y posturas respecto a la inclusión	36
Tabla 3 : Dificultades respecto a la inclusión educativa de la discapacidad auditiva	38



## **LISTA DE GRÁFICOS**

	<b>Pág.</b>
Gráfico 1 : Formación y/o capacitación docente	35
Gráfico 2 : Creencias y Posturas respecto a la inclusión	37
Gráfico 3 : Dificultades respecto a la inclusión escolar de la Discapacidad Auditiva (D.A.)	39



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva del equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz, Piura, 2015*, pretende dar a conocer, tras la realización de una investigación de tipo descriptivo, qué percepciones de los docentes acerca de la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva, subyacen al proceso mismo de inclusión escolar. El objetivo general es determinar dichas percepciones, las cuales se traducen en el conjunto de ideas, sentimientos, posturas y recursos, con que cuentan los docentes inclusivos para atender en el aula regular a estudiantes con discapacidad auditiva, que son materia de acompañamiento del equipo SAANEE del Centro de Educación Básica Especial antes mencionado.

El número de estudiantes con discapacidad auditiva y discapacidad en general, incluidos en la escuela regular, va en aumento. A pesar de los años transcurridos desde que se inició este proceso en nuestro país, se puede percibir, desde la experiencia en el campo de la inclusión escolar, que la implementación de esta política educativa, tiene serios vacíos, por no decir deficiencias, que ameritan tomar acciones urgentes, para remediar esta situación, que va dejando un mal sabor, entre los docentes de educación básica regular, de lo que debería ser una inclusión educativa de calidad.

En concordancia con el objetivo de inicio; se planteó la investigación y se aplicó un cuestionario anónimo a los docentes de 5 escuelas en las que se encuentran incluidos los estudiantes con

discapacidad auditiva del equipo SAANEE, para recoger sus percepciones.

La investigación ha sido estructurada en cuatro capítulos en los que se describe el fundamento teórico, el desarrollo y los resultados obtenidos después de la aplicación del instrumento y el análisis e interpretación de los resultados.

El primer capítulo, referido al planteamiento de investigación, aborda la caracterización de la problemática, la formulación del problema, la justificación, los objetivos y los antecedentes sobre el tema.

El segundo capítulo aborda las bases teóricas que sustentan el estudio, así como la base conceptual referida a la inclusión educativa.

El tercer capítulo comprende la descripción de la metodología de la investigación, y describe lo relacionado al tipo y diseño de la misma, así como lo correspondiente a la población y muestra del estudio, la variable y procedimientos de recolección y análisis de datos.

Por último, en el cuarto capítulo, se encuentran la descripción y discusión de los resultados de la investigación.

El informe finaliza con las conclusiones y recomendaciones y las referencias bibliográficas utilizadas.

# **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN**

## **1.1. Caracterización de la problemática**

La audición es el sentido que nos mantiene en contacto con nuestro medio, nos permite la comunicación y la interacción humana por medio de la palabra hablada en sí. De aquí la importancia de detectar lo más pronto posible la pérdida auditiva o sordera, que, como consecuencia, origina una discapacidad auditiva, para que, oportunamente, por medio de técnicas reeducativas, y formativas enriquezcan al niño sordo en su desarrollo físico, psíquico y comunicativo, que poco a poco lo van introduciendo al mundo al cual pertenece, dándole la sensación de seguridad y de afecto (Maldonado, 2005).

La educación del niño con deficiencia auditiva requiere una atención especial, pero sin excluirlo de formar parte de un aula en el que puedan aprender, convivir e interactuar con compañeros sin este problema. Por ello, la importancia de la inclusión escolar.

En nuestro país, han transcurrido trece años desde que se promulgara la Ley General de Educación 28044 de julio de 2003, donde aparece por primera vez el término educación inclusiva como respuesta a la política educativa nacional. Esta da inicio a un cambio de paradigma sobre la atención a las personas con necesidades educativas especiales, basado a su vez, en una larga reflexión a nivel mundial sobre los derechos humanos, que buscan la revaloración de la persona con discapacidad, brindándoles la oportunidad de participar en todas las actividades educativas, domésticas, de empleo, consumo, recreativas,

culturales y comunitarias de la sociedad en general; a lo que tienen derecho como personas, sin exclusión por condiciones sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, físicas, sensoriales e intelectuales. Chiner (2011)

Simultáneamente, en el “Acuerdo Nacional de Gobernabilidad” (2002-2021), en la décima segunda política se expone el compromiso nacional de garantizar el acceso universal a una educación integral, pública, gratuita y de calidad, a incidir en valores éticos, sociales y culturales para la incorporación de las personas con discapacidad.

En este contexto se decreta la Década de la Educación Inclusiva (2003), se diseña El Proyecto Educativo Nacional – PEN (2007-2021) y el Plan estratégico Sectorial Multianual del Sector Educativo – PESEM (2012-2016), todos ellos con el fin de diseñar una serie de proyectos, programas y convenios, que garanticen las acciones de inclusión escolar de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación.

De pronto, niños y maestros se ven inmersos en una realidad para la que no estaban preparados, pero que sin duda, responde a una necesidad de justicia social y de respeto a los derechos de esta población.

Lo que vino a continuación es una inclusión en función al cumplimiento de la ley, que obligaba, por una parte a los maestros de aulas regulares a aceptar en sus aulas a niños con algún tipo de discapacidad y, por otra, a los padres de los niños con discapacidad a incluir a sus niños a la escuela regular, porque la ley no permitía que continúen en la escuela especial. Debían incluirse.

El movimiento inclusivo es un proceso complejo donde no basta que los alumnos con necesidades educativas especiales estén en las escuelas regulares, sino que deben participar de toda la vida escolar y social de las mismas. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como "educables", asumiendo que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no solo a los niños etiquetados como diferentes (Arnaiz, 1995; citado por Garnique, 2011). Este concepto nos lleva al trabajo en equipo, en el cual se ponen en juego los agentes educativos, materiales y estrategias; es

decir, la práctica educativa enfocada y centrada en el proceso de enseñanza–aprendizaje de los educandos, sin descuidar a ese "otro que tiene tiempos distintos, que no lo hace de la misma manera, que su ritmo es diferente, que es más fuerte en esto y no en lo otro, lo que establece una disparidad en el interior de la clase" (Díaz, 1999; citado por Garnique, 2012: 100).

Maldonado, R (2005) enfatiza que la integración de niños sordos en instituciones educativas es de suma importancia, los niños con problemas auditivos tienen el derecho a ser atendidos y apoyados de acuerdo a sus necesidades, entenderlos, conocer sus inquietudes, capacidades, deseos, etc. Y hacerlos sentir que también ellos forman parte de nuestra sociedad.

La educación de los alumnos sordos, como la del resto de los que son considerados con necesidades educativas especiales, afronta actualmente una gran problemática, sobre todo en lo referido a la lengua de signos o de señas (Corker, 1994; citado por Domínguez, A. 2009).

Los problemas que señalan se sitúan principalmente en la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de signos y la utilicen de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las dificultades para interactuar y seguir el ritmo de aprendizaje de sus demás compañeros de aula. Partiendo de esta aseveración y desde la experiencia en el trabajo con niños sordos, cabe señalar que hablamos de lengua de signos cuando el niño sordo no tuvo la oportunidad de ser rehabilitado oralmente, que esa es la otra cara de la moneda, ya que la rehabilitación auditivo oral le permite al niño sordo comunicarse con los oyentes a través de la lengua oral y no de signos. Sin embargo, debido al desconocimiento, y/o la falta de acceso a la rehabilitación, en nuestro medio, existe una gran mayoría de personas sordas que se comunican a través de la lengua de signos.

Agrega Domínguez, A. (2009) que las instituciones educativas no presentan recursos disponibles para abordar las necesidades educativas particulares de cada estudiante, tampoco hay compromiso por desarrollar sistemas de comunicación para establecer interacciones con su entorno social, tampoco se evidencia el trabajo de contenidos y adaptaciones curriculares y la incorporación en un área curricular de la lengua de signos. Tampoco se aprovechan los recursos tecnológicos como el material audiovisual subtulado para un aprendizaje significativo, etc.

Es evidente que los docentes se enfrentan a una variabilidad de diferencias individuales y de formas de aprender cuando tienen la responsabilidad de enseñar y formar a estudiantes con esta discapacidad, ya que tienen diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes predisposiciones para aprender, desiguales intereses y apoyo familiar. Definitivamente, las estrategias organizativas y didácticas no responden a tales necesidades, motivaciones e intereses. Retos a los que no es fácil dar solución.

La formación del profesorado constituye otro de los indicadores fundamentales para el éxito de la inclusión educativa. Esta debería plantearse como un proceso de aprendizaje que acompañe al profesor en los distintos momentos de su carrera profesional y que le ayude a plantearse nuevos retos y metas a partir del análisis y reflexión personal (Beattie, 2000; citado por Domínguez, 2009), lo cual debería de conducir a una estrecha colaboración entre la universidad y la escuela, donde los resultados de la investigación se incorporen en la práctica y donde se investiguen cuestiones de la práctica educativa que sean un reto para los profesores.

De forma más concreta, en la formación de maestros de alumnos sordos se deberían introducir discursos que faciliten la comprensión, comunicación y relación entre estos profesionales y los alumnos sordos, ofreciendo no solo una visión clínico-terapéutica sino también una perspectiva social y cultural sobre quiénes y cómo son los alumnos sordos.

Desde la experiencia acumulada, durante el trabajo de acompañamiento a la inclusión, por el equipo SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales) del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz, los colegios inclusivos, que son parte de nuestro trabajo y de esta investigación, no son ajenos a esta problemática. Se observa que la inclusión es considerada como un simple hecho de adición, más que de transformación de la escuela y de la sociedad misma. La falta de recursos, de materiales didácticos suficientes, de capacitación, el desconocimiento de formas de comunicación, la falta de tiempo para realizar adaptaciones curriculares, de disposición para el trabajo con niños con deficiencia auditiva, de tiempo para brindar una atención personalizada, etc. son algunas de las falencias más saltantes.

La transformación de las escuelas hacia la inclusión educativa implica que los maestros de Educación Básica Regular (EBR), principales actores de este proceso, deben estar suficientemente sensibilizados y dispuestos al cambio, por lo que es de vital importancia conocer su pensamiento; cómo perciben el proceso de inclusión, cuáles son sus creencias, sentimientos, preparación y obstáculos, que hacen posible una inclusión exitosa o la impiden. Y así dejar los cimientos y las bases para futuras investigaciones o programas que mejoren esta problemática.

## **1.2. Formulación del problema**

Ante esta situación problemática que requiere ser investigada, se ha formulado la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las percepciones de los docentes respecto a la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad auditiva del equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz, Piura, 2015?

## **1.3. Justificación de la investigación**

Dado que en nuestra realidad educativa local y nacional se dieron cambios radicales en la política educativa respecto a la inclusión escolar, que no han sido suficientemente acompañados con un conocimiento de la postura de los maestros de Educación Básica Regular (E.B.R.) frente a la inclusión, la presente investigación permitirá examinar y conocer qué ideas, conocimientos, sentimientos, pensamientos y preparación tienen los profesores de E.B.R. ante la inclusión educativa. En este caso, de estudiantes con discapacidad auditiva, como actores principales del cambio de actitud hacia la inclusión de la escuela en su conjunto. Dado que lo que se busca es una auténtica transformación de la misma, que implique a todos los agentes de la comunidad educativa: maestros, alumnos, padres, personal administrativo y de servicio.

El análisis de las percepciones acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva, aportará conocimiento cabal de la realidad que subyace al proceso. Vale decir, conocer las condiciones en que se viene dando la inclusión en nuestro entorno específico. El conocer mejor la realidad nos permitirá ir identificando las falencias, necesidades y demandas que tienen los maestros para hacer posible una inclusión de

calidad en las aulas, que responda al derecho de los estudiantes con discapacidad a participar de una educación con igualdad de oportunidades, como muestra de respeto a su dignidad de persona.

A partir de los resultados, el equipo SAANEE contará con datos diagnósticos que le facilitará el planteamiento de acciones de mejora del servicio, hacer ajustes y en general dar mejor soporte a los maestros inclusivos.

En lo teórico, es útil porque sintetiza conceptos y definiciones relacionadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad en general, y con discapacidad auditiva específicamente.

## **1.4. Objetivos de investigación**

### **1.4.1. Objetivo general**

Determinar las percepciones de los docentes de Educación Básica Regular respecto a la Inclusión Educativa de estudiantes con discapacidad auditiva del Equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. de la Paz – Piura, 2015.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

- a) Determinar si los docentes reconocen tener formación y/o capacitación suficiente para atender adecuadamente la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular.
- b) Determinar las creencias y posturas de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva.
- c) Conocer los principales obstáculos que tienen los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con Discapacidad Auditiva.

## **1.5. Antecedentes de la investigación**

### **1.6.1 Antecedentes internacionales**

Chiner, Esther (2011) realizó una investigación titulada *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicador del uso de prácticas educativas inclusivas en el Aula*, que presentó como tesis doctoral a la Universidad de Alicante – España.

La tesis doctoral corresponde a una investigación no experimental de tipo descriptivo, cuyo principal propósito fue determinar y examinar las percepciones y actitudes de los docentes alicantinos hacia la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

La población estudiada fue de 336 profesores que corresponde al 27% de las escuelas de Alicante. El instrumento utilizado para recoger los datos fue una adaptación del cuestionario de percepciones del profesor sobre la pedagogía inclusiva desarrollado por Cardona, Gómez-Canet y Gonzáles Sánchez en el 2000.

Las conclusiones a las que llegó fueron que el profesorado mostraba una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, sin embargo consideraban que no contaban con los suficientes recursos materiales y personales, ni el tiempo necesario para atender adecuadamente las necesidades educativas especiales de sus educandos. Asimismo, tampoco se sentían preparados académicamente para responder adecuadamente.

Entre las implicancias a partir de los resultados, es que cuanto más apoyos pedagógicos y personales, (es decir personal extra dentro del aula además del tutor) y manejo de estrategias didácticas poseen los profesores mejor, actitud tienen ante la inclusión.

Por otro lado en Chile, Santos, David (2013) realizó una investigación titulada *Percepción y práctica educativa inclusiva en docentes de establecimientos municipales de Monte Patria*, que presentó como tesis para optar el grado de Magíster en Educación

con mención en Liderazgo y Gestión Escolar en la Universidad de Arte y Ciencias Sociales de Monte Patria.

La investigación de carácter cuantitativo y de tipo descriptivo, pretende comparar las percepciones sobre la inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales y las prácticas educativas inclusivas que realizan en aula docentes regulares y docentes especialistas de establecimientos de la comuna de Monte Patria en Chile, con el fin de identificar obstáculos susceptibles de recibir recomendaciones de mejora en lo relativo a la organización y gestión escolar.

La recogida de información, sobre la percepción hacia la inclusión escolar se realizó mediante la aplicación del cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000) a 84 docentes de 12 establecimientos de la comuna de Monte Patria, donde se desarrollaba un programa de inclusión escolar. De estos docentes, 60 eran docentes regulares y 24 eran docentes especialistas. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Los docentes estudiados estaban de acuerdo con las bases teóricas y principios filosóficos de la Inclusión. Sin embargo, había la necesidad de mayores centros de formación de docentes en atención a la diversidad, lo que incluía mejorar en el manejo del tiempo en el aula, en la preparación de clase, uso de materiales didácticos apropiados y manejo de adaptaciones curriculares.

Los docentes regulares se percibieron menos preparados que los especialistas. El factor tiempo para preparación de clase es clave para ambos grupos de docentes.

Ambos grupos de docentes manifestaron requerir mayor apoyo de docentes especialistas. No hubo diferencias significativas entre ambos grupos de docentes en cuanto a la aplicación de prácticas educativas inclusivas.

### **1.6.2. Antecedentes nacionales**

En el contexto nacional, Choza, Tábata (2012) realizó un estudio titulado *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de inclusión escolar* que presentó a la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima-Perú) para optar la Licenciatura en Psicología Educacional.

El estudio es una investigación cualitativa que se centra en conocer las percepciones de los docentes de colegios privados de Lima sobre el programa de inclusión escolar. Se realizó una entrevista semi-estructurada a 6 docentes con experiencias en inclusión y a 6 docentes sin experiencias en inclusión de 3 escuelas de Lima que estaban implementando el programa de inclusión escolar. No se encontraron mayores diferencias entre los subgrupos de docentes con y sin experiencia. Los resultados mostraron que los docentes perciben que, para la implementación del programa, es necesario realizar actividades en cuatro aspectos principalmente: el pedagógico, el institucional, los padres de familia y el aula. Además, los profesores mencionaron la necesidad de recibir capacitación y tiempo extra para poder atender sus casos de inclusión. Los docentes encontraron más desventajas en el programa de inclusión escolar que ventajas. Las desventajas principales que mencionaron estaban relacionadas a la sobrecarga de trabajo, tiempo insuficiente, la relación con los padres y dificultades con los alumnos incluidos y regulares. Finalmente, las conclusiones más resaltantes son que los docentes se centran generalmente en la discapacidad de los alumnos incluidos, lo cual puede causar que tengan bajas expectativas sobre su rendimiento académico, demandan más capacitaciones, tiempo y apoyo de la escuela.

Por su parte, Villegas, Eunice (2012) realizó una investigación titulada *Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de ventanilla*, la que presentó para optar el grado de Maestría en Educación, con mención en Psicopedagogía de la Infancia en la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú.

El estudio de tipo descriptivo simple tuvo como propósito identificar las actitudes predominantes en los docentes respecto a la educación inclusiva de Ventanilla. La muestra estuvo conformada por 67 docentes de tres instituciones educativas. Para la recogida de la información se utilizó la Escala de las Actitudes respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales dirigida a los docentes y elaborado por Flores (2007) y adaptado por Villegas, Eunice (2011) en instituciones educativas de Ventanilla, Los resultados arrojan que existe un 61.2 % de docentes que tienen una actitud predominantemente de acuerdo con la educación inclusiva. El estudio concluye en que los docentes mantienen una actitud predominantemente de acuerdo en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente capítulo pretende mostrar de manera sucinta el panorama teórico y conceptual, que ha servido de base y sustento al paradigma inclusivo en el mundo actual.

La educación inclusiva parte de la convicción de que todos los niños/as pueden aprender cuando se les otorgan oportunidades de aprendizaje apropiadas, en colaboración estrecha de maestros, alumnos, padres, equipos de apoyo y demás miembros de la comunidad. UNESCO, Declaración de Salamanca (1994).

### **2.1. Teorías científicas sobre la inclusión**

A continuación revisaremos algunas de las teorías que se pueden considerar generadoras y sustentadoras del pensamiento inclusivo. El propósito es el de rescatar los fundamentos psicológicos que cada una de ellas aporta sobre el aprendizaje, aplicables a la educación de niños con Necesidades Educativas Especiales.

#### **2.1.1. Teoría de las neurociencias**

(Concejo general de educación-gobierno de EntreRios-Argentina, 2010) Actualmente sabemos de las inmensas posibilidades de aprendizaje que tiene la mente del niño desde el nacimiento, o incluso desde antes. Las investigaciones realizadas nos han permitido conocer que los recién nacidos cuentan con millones de células cerebrales (el doble de las que tendrán en la

adulter) y que durante los primeros meses, las conexiones entre células denominadas sinapsis, se multiplican hasta llegar a mil billones, dando lugar a estructuras nerviosas (circuitos neuronales) que permiten configurar las condiciones para los aprendizajes futuros. Estas sinapsis serán posibles gracias a los estímulos del ambiente. A más estímulos, más sinapsis, a más sinapsis, más circuitos neuronales (Kovacs, 2006).

El cerebro del niño se desarrollará más y mejor en un ambiente externo rico en estímulos. De tal forma que, las posibilidades del cerebro humano son mayores de lo que se pensaba y conocía, dependiendo de los ambientes en los que se desarrollen los niños, y si la estimulación se inicia en edades tempranas. Esta es la razón, por la que toda intervención que se haga a nivel educativo en un niño antes de los 5 años de edad, mejor aún, antes de los 3, será casi decisiva, por cuanto se aprovechará al máximo la “plasticidad cerebral” Kovacs (2006).

En este sentido, Glenn Doman en su libro “Cómo enseñar a leer a su bebé” (1999) ya desde aquel entonces expuso:

Cuando un niño con daño cerebral no se puede mover correctamente, se le conduce por una secuencia progresiva de movimientos por las etapas del crecimiento que siguen los niños sanos. Primero se les ayuda a mover los brazos y las piernas, después a arrastrarse, luego a gatear y finalmente a caminar. Se les ayuda físicamente a practicar estos ejercicios en una secuencia planteada. Avanzan por estas etapas de forma progresiva, de la misma manera que un niño avanza en los cursos escolares, y se les proporcionan infinitas oportunidades para que practiquen estas actividades. Pronto empezamos a ver a niños con lesiones cerebrales graves cuyo rendimiento rivalizaba con el de niños que no habían sufrido lesiones. (p. 20).

El ejemplo nos permite reflexionar sobre lo que le ocurriría a un niño con discapacidad si recibe las ayudas necesarias en el momento oportuno (cuanto antes mejor), en ambientes naturales y junto a sus pares sin discapacidad.

## **2.1.2. Teorías psicológicas cognitivas**

### **2.1.2.1. La perspectiva de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983).**

Contribuye con importantes ideas en el campo de la educación inclusiva, ya que explica nuevas formas de conocer y comprender la inteligencia humana. Las investigaciones neurológicas han hecho posible localizar siete áreas cerebrales donde se localizan siete tipos de inteligencias diferentes. Esta teoría de las inteligencias múltiples se opone a la idea de una única inteligencia y rompe con el pensamiento unidimensional y lineal, que conlleva a prácticas pedagógicas iguales para todos los alumnos, más bien, abre nuevas posibilidades de desarrollo en torno a la diversidad de la población escolar, ya que se puede afirmar que no todos los alumnos aprenderán los contenidos curriculares de la misma manera ni tendrán los mismos intereses (Concejo General de Educación-Argentina, 2010). En este sentido, estos aportes teóricos pueden orientar a realizar replanteos en la práctica pedagógica. Desde esta afirmación, quedan explicadas las múltiples potencialidades de los niños y niñas puestas en juego a la hora de aprender (Violeta Arancibia, Paulina Herrera, Katherine Strasser, 1999).

### **2.1.2.2. La perspectiva de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995).**

Goleman define la inteligencia emocional como:

*la capacidad de motivarse y de persistir frente a frustraciones; controlar sus impulsos y ayudar a satisfacerlos; regular el propio estado del espíritu e impedir que las propias aflicciones invadan la capacidad de pensar y de crear empatías* (Guerrero, 2004; citado en Concejo General de Educación-Argentina, 2010)

La concepción de la inteligencia como la capacidad para establecer relaciones sostiene que las emociones, y no el cociente intelectual, son la base de la inteligencia humana.

Las emociones cumplen un papel primordial dentro de las aptitudes necesarias para vivir, es más, podría decirse que las emociones son la aptitud determinante para el éxito en la vida, esto supone que un coeficiente intelectual alto, por sí solo, no garantiza el éxito si no va acompañado de un adecuado desarrollo del control de emociones. Esta afirmación resulta muy importante a tener en cuenta a la hora de pensar en los vínculos afectivos que surgen y se construyen en la escuela y en el rol del docente como modelador y mediador en esta tarea.

Esta perspectiva plantea la importancia de aprender a regular las emociones, lo que implica que se debe tener un pleno conocimiento de sí mismo, de auto-motivarse y de relacionarse con los demás, a fin de que éstas no se conviertan en obstáculo para el desarrollo de las propias potencialidades.

### **2.1.2.3. La perspectiva del constructivismo**

Destaca el papel del alumno en la construcción y transformación del conocimiento.

El constructivismo, como paradigma que explica el funcionamiento del psiquismo humano, parte inicialmente de la psicología y la epistemología genética de Piaget (Coll, 1996, citado por Granado, 2005), es decir, hace referencia al potencial intelectual innato como condición al proceso de interacción del alumno con sus compañeros y maestros por el cual aprenden. Sin embargo, a ello habría que añadir, según otros aportes teóricos menores, otros procesos psicológicos importantes en los procesos educativos como los motivacionales que, articulados con las características individuales del alumno (capacidad cognitiva) y con la utilización del pensamiento estratégico constituyen los verdaderos determinantes del aprendizaje escolar.

Por lo tanto, las características individuales de los alumnos vinculadas al ámbito cognitivo por sí solas y aisladamente no serían en absoluto las únicas que influirían

sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Es más bien el conjunto articulado de las características pertenecientes al ámbito cognitivo (habilidades intelectuales y conocimiento previo), afectivo (motivación académica y personalidad) y conativo (estilos cognitivos y de aprendizaje), las que tienen una incidencia directa sobre la cantidad, la calidad y la orientación del aprendizaje que el alumno, en general, y el alumno con necesidades educativas especiales, en particular, llevan a cabo en una situación o contexto educativo particular (Granado, 2005).

#### **2.1.2.4. Las teorías Socio-culturales**

Cuyo máximo exponente es Vygotsky, destacan como aspecto fundamental la integración de los aspectos “internos” y “externos” del aprendizaje y el énfasis en el entorno social del mismo. En otras palabras los niños aprenden en la interacción social. La interacción se internaliza y se transforma en una nueva función de la persona.

Estas teorías destacan por el análisis que realizan sobre el modo en que los niños con necesidades educativas especiales se desarrollan y por diseñar aproximaciones pedagógicas adaptadas a los distintos procesos de desarrollo exhibidos por éstos. (Holbrook, 1999; citado por Granado, 2005)

Una teoría que se desprende de este enfoque es la planteada por Neva Milicic (Pere Pujolàs Maset, Neva Milicic M., Carlos Skliar, 2011), es **el aprendizaje socio-emocional:**

El aprendizaje social y emocional es el proceso mediante el cual se desarrollan las competencias sociales y emocionales básicas en los niños tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva (Cohen, 2009 citado por Milicic, 20011).

En los niños, la percepción de las emociones de los otros y el desarrollo de conductas pro social son factores clave para lograr la empatía ante las necesidades de las personas con necesidades educativas especiales. Las personas excluyentes adolecen de preocupación por los sentimientos de aquellos a quienes excluyen, tendiendo a ser altamente egocéntricos en su visión del mundo. Sin duda una perspectiva en la que se incorpore el aprendizaje de lo que los otros sienten tiende a romper el individualismo.

Algunas otras teorías como la teoría genética, la teoría de la asimilación cognitiva o la teoría de los esquemas mentales, pecan en mayor o menor grado de un excesivo reduccionismo intra-psicológico al contemplar como único determinante en la construcción del conocimiento los procesos internos e individuales que despliega el alumno.

## **2.2. Base conceptual sobre audición, discapacidad auditiva e inclusión educativa**

### **2.2.1. Audición**

El sentido de la audición juega un papel trascendental en la vida de una persona desde el momento de su nacimiento, ya que se encuentra íntimamente ligado al desarrollo del lenguaje, habilidad implicada en los procesos básicos de comunicación, aprendizaje y socialización. La vía auditiva es la vía natural por la que adquirimos el lenguaje del entorno al que pertenecemos (Arco & Fernández, 2004).

A través de la audición el niño va integrando poco a poco el código lingüístico de su entorno, compuesto de diferentes sonidos con contenido y estructura propia que constituyen el lenguaje.

La audición es uno de los canales de recepción sensorial con que cuenta el ser humano; por lo tanto, una forma de conexión con el medio en el que se desenvuelve, y esto se manifiesta en funciones de exploración, contacto e interacción. Este sentido nos informa de lo que sucede más allá de nuestro campo visual y permanece alerta, sin interrupciones, incluso mientras dormimos.

El sistema auditivo humano se divide en sistema auditivo periférico y sistema auditivo central. El Sistema auditivo Periférico se encarga de captar y transmitir los sonidos que provienen del medio ambiente. El sistema auditivo periférico comprende: el oído externo, oído medio y oído interno. El sistema auditivo central se encarga de la interpretación de lo escuchado, es decir de la percepción y comprensión (Ministerio de Educación-DIGEBE, 2014).

El recorrido que sigue el sonido es el siguiente: el pabellón auricular recibe las ondas sonoras del ambiente. El pabellón dirige estas ondas sonoras hasta el interior del oído medio. Las ondas sonoras hacen vibrar la membrana timpánica y esta vibración hace que los huesecillos del oído medio también vibren. Estas vibraciones son detectadas por las células ciliadas en la cóclea (oído interno). Las células ciliadas transforman las vibraciones en señales nerviosas que viajan por el nervio auditivo hasta el cerebro. El cerebro interpreta las señales nerviosas reconociendo el sonido que escuchamos. (Arco & Fernández, 2004).

Debemos tener presente que cualquier pérdida de la función auditiva del niño, aunque sea mínima, en edades tempranas, ya sea total o parcial, que impida una adecuada percepción auditiva, va a afectar su desarrollo lingüístico y comunicativo, sus procesos cognitivos y, consecuentemente, su posterior inclusión escolar, familiar y social (Ministerio de Educación-DIGEBE, 2014).

La pérdida de la función auditiva origina una deficiencia auditiva, la que a su vez produce en la persona una discapacidad auditiva, que en el plano educativo va a presentar necesidades educativas especiales.

### **2.2.2. Deficiencia auditiva**

El término deficiencia auditiva hace referencia a la pérdida parcial o total de la Audición que impide a la persona percibir y entender los sonidos del ambiente como lo hacen las demás personas, sobretodo los sonidos del habla. La denominación que se le da en forma general a la pérdida auditiva es **sordera**. La persona **sorda** es la que no puede escuchar. Pero este término hace alusión

a todos los niveles de pérdida auditiva, desde la más leve hasta la más profunda. Por lo que en la actualidad algunos autores utilizan el término **hipoacusia** para indicar una pérdida de leve a moderada y **sordera** para las pérdidas severas a profundas. De tal forma que una **persona hipoacúsica** es la que ha perdido la audición en forma parcial y la **persona sorda** es la que ha perdido la audición en forma total (Arco & Fernández, 2004).

Sin embargo, el término común utilizado en nuestro medio para designar una pérdida auditiva, independientemente de su tipo y grado es **sordera** (Ministerio de Educación-DIGEBE, 2014).

Cabe señalar que un término bastante utilizado en la década pasada fue el de **sordomudez** que hacía referencia a la pérdida auditiva asociada inseparablemente a la falta de lenguaje, principal consecuencia de la sordera. La persona **sordomuda** era aquella que no podía escuchar ni hablar. Posteriormente con el desarrollo de las técnicas de rehabilitación, y las ayudas auditivas (audífonos e implantes cocleares) se sabe que cuando un niño es diagnosticado en edad temprana (antes de los dos años), con la aplicación de una buena técnica rehabilitatoria mas el uso de ayudas auditivas, puede desarrollar el lenguaje hablado, y comunicarse a través de él a pesar de tener sordera.

### **2.2.3. Discapacidad auditiva**

Según la Ley de la Persona con Discapacidad. Ley N° 29973 (art. N° 2): *Una persona con discapacidad es la que tiene una o mas deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales, y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida de usar sus derechos e inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás.*

Por lo tanto una persona con discapacidad auditiva es aquella que tiene una deficiencia auditiva permanente que, a menos que reciba una rehabilitación oral oportuna, no le permite desarrollar la comunicación con el mundo oyente, por lo que no tiene acceso a los entornos donde se hace uso de la comunicación oral, es decir, entornos educativos, sociales, laborales y culturales.

El grado de discapacidad auditiva, es relativo al grado de la deficiencia auditiva. No todas las personas sordas tienen el mismo grado de discapacidad, ya que el mayor o menor grado de restos auditivos que posea determinan la posibilidad de escuchar los sonidos del habla, que a su vez pueden ser potenciados con ayudas auditivas y por lo tanto de poder adquirir el lenguaje oral. La posibilidad de poder adquirir el código lingüístico hace posible que tenga menos necesidades educativas especiales y poder acceder al “mundo oyente” sin mayores ayudas o adaptaciones (Ministerio de Educación-DIGEBE, 2014).

#### **2.2.4. Necesidades educativas especiales**

El término de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) surge, desde el informe Warnock (1978), llamado así en honor a la presidenta del comité que lo elaboró: Mary Warnock, por encargo del Departamento de Educación y Ciencia británico, donde se centra la atención en el apoyo específico que requiere una persona en función de sus distintas necesidades individuales, con el fin de poder aprender y desarrollarse integralmente como persona. Estas necesidades pueden ser permanentes o transitorias. Permanentes las derivadas de una discapacidad y transitorias derivadas por problemas en el aprendizaje (Bermeosolo, 2010).

Por otro lado, la UNESCO, 1994 en la Declaración de Salamanca donde 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales se reunieron con la finalidad de promover el objetivo común de una Educación para Todos, sobre las necesidades educativas especiales, proclamaron:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. (p viii)

En nuestro contexto, (Ministerio de Educación-Foro educativo, 2007) la definición de Necesidades Educativas Especiales (NEE) no se aparta de ese significado; está referido a las necesidades específicas de algunas personas, niños, niñas o adolescentes; que requieren atención y apoyo especializado, distinto del requerido habitualmente por la mayoría de alumnos. No están referidas necesariamente a una condición de discapacidad. Cualquier niña o niño puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas, recursos y apoyos especiales para facilitar su proceso educativo.

De igual modo, esta definición está expresada en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), en su artículo 24 sobre Educación, los Estados Partes asegurarán que con el fin de que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos del sistema educativo, se realizarán los ajustes necesarios y razonables en función de las necesidades individuales de cada niño o niña a fin de acceder a la educación en igualdad de condiciones que los demás niños.

En la discapacidad auditiva, las Necesidades Educativas Especiales que se presentan son en torno a la comunicación oral. Por lo que es necesario proveer otros modos y medios de comunicación alternativos o aumentativos como la Lengua de Señas.

Sin embargo, la respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en Discapacidad Auditiva debe considerar las diferencias individuales propias de la discapacidad como son el tipo y grado de pérdida auditiva; el momento de la adquisición de la misma, y el contexto familiar en el que se desenvuelve el niño. Esta diversidad dentro de la Discapacidad Auditiva hace que no hayan respuestas únicas o iguales apropiadas para todos los

alumnos con discapacidad auditiva por igual. Los últimos avances tecnológicos en el campo de la rehabilitación y las ayudas auditivas, entre los que están, el uso de audífonos cada vez más potentes y los implantes cocleares, están logrando en el ámbito de la audición sorprendentes resultados hasta hace poco difíciles de imaginar. Logrando así salvar la barrera auditiva de la discapacidad, posibilitando un desarrollo del lenguaje oral acorde con la edad cronológica del niño, lo que va a garantizar una inclusión eficaz en todos los ámbitos de su vida futura. Sin embargo no todos los niños tendrán la oportunidad de acceder, ni serán candidatos a esta rehabilitación, por lo que la adquisición de la lengua de señas sigue siendo una alternativa común para salvar la barrera comunicativa y permitirle su inclusión educativa y social.

### **2.2.5. Inclusión educativa**

Para comprender el término de educación inclusiva debemos analizar brevemente, primero, cómo surge históricamente el enfoque de la educación inclusiva.

La génesis marca, entre otros, como hito importante la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien-Tailandia (1990), que en el artículo 3 sobre el acceso a la educación, los Estados Partes declaran: *es necesario tomar medidas para garantizar que las personas con discapacidad tengan igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo* (p. 5).

Esta declaración, a su vez, es el resultado de diversos acuerdos internacionales de los cuales el Perú forma parte, como es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), entre otros, donde se reconoce el Derecho Humano a la Educación (Defensoría del Pueblo, República del Perú, 2007).

Posteriormente, en la Declaración de Salamanca (1994: viii), respecto a la educación inclusiva, los estados participantes reconocen “*la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación*” (UNESCO, 1994).

La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.

En el contexto educativo nacional inclusión educativa es el concepto por el cual se reconoce el derecho que tienen los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere y respete sus diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc.

La educación inclusiva propone que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y diferencias, accedan sin discriminación al sistema educativo regular para aprender juntos. A fin de construir una sociedad más justa (Defensoría del Pueblo, República del Perú, 2007).

Sin embargo, se puede notar, aún en nuestro contexto, que muchas veces el concepto de educación inclusiva se lo asocia al campo de la educación especial, que atiende a los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la escuela común, dejando de lado el sentido profundo y transformacional de cambio de visión del sistema educativo, que acoge y apoya a la Diversidad de alumnos repetando sus estilos y ritmos de aprendizaje (Ainscow, 1993, citado por Giné, Duran & Font, 2009).

#### **2.2.6. Servicio de Apoyo y Asesoramiento para las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)**

Dentro del *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* de la Declaración de Salamanca, (UNESCO, 1994), se indicaba que con el fin de garantizar la atención a las necesidades educativas especiales de los niños incluídos, las autoridades de educación de los Estados Parte, deberán tener en cuenta la creación de servicios de apoyo a cargo de personal de extensión de las escuelas especiales y personal especializado en diversos tipos de atención, como consultores que brinden orientación directa especializada a las escuelas inclusivas.

Dentro de los servicios que ofrece la Educación Básica Especial (EBE) en nuestro país, se encuentra el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales. Por lo tanto, forma parte de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE). Estos equipos están conformados por personal profesional docente sin aula a cargo, especializado o capacitado para apoyar y asesorar a instituciones educativas inclusivas, a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a discapacidad, talento y superdotación, matriculados en Educación Básica y Educación Técnico-productiva, así como a padres de familia o tutores.

El SAANEE es responsable de brindar asesoría y capacitación permanente a los docentes de las instituciones educativas inclusivas, en aspectos relacionados a adaptaciones curriculares, de acceso, evaluación y trabajo con familia y comunidad. Además, organiza actividades de prevención, detección y atención temprana a la discapacidad y promueve la movilización, sensibilización y universalización de la Educación Inclusiva (Ministerio de Educación-DIGEBE, 2014).



## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1. Tipo de investigación**

En coherencia con el paradigma empírico analítico, el presente trabajo de investigación corresponde al tipo o modalidad Descriptivo porque se pretende determinar qué percepciones de los docentes subyacen al proceso de Inclusión Escolar de estudiantes con discapacidad auditiva para poder describirlas.

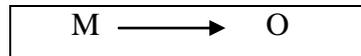
Según lo que expone Hernández, Fernández & Baptista, (2010: 102), *los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se ha sometido a análisis*. Las investigaciones descriptivas describen situaciones o eventos, es decir cómo son y cómo se comportan determinados fenómenos. En este caso, el estudio pretende determinar las percepciones y describirlas para poder entender mejor las actitudes de los docentes frente a la inclusión escolar de estudiantes con deficiencia auditiva, detectar falencias y tomar desiciones desde el servicio de apoyo que se les brinda.

### **3.2. Diseño de investigación**

El diseño de investigación en el que se enmarca el presente trabajo es descriptivo simple, pues se desea recoger información de manera independiente sobre las dimensiones de las percepciones docentes con el fin de describirlas y comentarlas sin interrelacionarlas unas con otras. Este estudio no pretende conocer como una dimensión influye sobre tal o

cual, sino únicamente registrar lo encontrado para analizarlas independientemente.

El diseño descriptivo simple se representa de la siguiente manera:



M: Representa la muestra de docentes observados. En este caso, la muestra equivale a la población que son un total de 32 maestros del nivel secundario de escuelas inclusivas.

O: Representa la observación de la variable: Percepción docente respecto a la inclusión escolar de la deficiencia auditiva

### 3.3. Población y muestra de estudio

La población estuvo constituida por la totalidad de docentes del nivel secundaria de instituciones educativas inclusivas de Educación Básica Regular, donde se encuentran incluidos los alumnos con Discapacidad Auditiva pertenecientes al equipo SAANEE del Centro de Educación Básica Especial Nuestra Señora de la Paz de Piura.

Debido al número reducido de la población objeto de estudio, se optó por tomar a la totalidad de la misma, constituido por 32 docentes de educación secundaria pertenecientes a instituciones educativas inclusivas a las que pertenecen los alumnos con Discapacidad Auditiva (D.A.) del Equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz de Piura.

#### Distribución de la muestra de Docentes:

Institución Educativa	N° de docentes
Nuestra Señora de la Merced	6
Fe y Alegría N° 49	9
Divino Niño	7
Carlota Ramos de Santolaya	5
San Judas Tadeo	5
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

Fuente: Cuadro de instituciones inclusivas a cargo del Equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz – Para niños sordos - 2015

### 3.4. Variable de investigación

En la presente investigación se ha trabajado con una única variable y tres dimensiones.

#### 3.4.1. Percepciones respecto a la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad auditiva

La percepción es la manera en la que el cerebro de un organismo interpreta los estímulos sensoriales que recibe a través de los sentidos para formar una impresión consciente de la realidad física de su entorno. También describe el conjunto de procesos mentales mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta la información proveniente de estímulos, pensamientos y sentimientos, a partir de su experiencia previa, de manera lógica o significativa. (Pinillos, 1969)

#### 3.4.2. Definición operacional

Variable	Dimensiones	Indicadores
<b>Percepción docente respecto a la inclusión escolar de la discapacidad auditiva:</b> Son todas aquellas ideas sobre inclusión escolar que elabora el docente, como resultante de la interacción con el medio social y de sus propias experiencias.	Formación y capacitación docente	<ul style="list-style-type: none"><li>- Maestro inclusivo</li><li>- Formación Suficiente</li><li>- Efectividad en la enseñanza</li><li>- Aplicación de estrategias de aprendizaje pertinentes.</li><li>- Identificación de logros</li><li>- Adaptaciones curriculares</li><li>- Materiales educativos apropiados</li><li>- Conocimientos sobre Discapacidad Auditiva: D.A.</li></ul>
	Creencias y posturas frente a la inclusión	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inclusión educativa ventajosa</li><li>- Aprobación de la inclusión educativa</li><li>- Desarrollo de actitudes positivas</li><li>- Considera injusto separar a niños con N.E.E. de los demás niños</li><li>- Éxito de la inclusión relativa al tipo de discapacidad</li><li>- Mayor factibilidad de la inclusión de la D.A.</li><li>- Defensa de rehabilitación previa a la inclusión</li><li>- Inclusión Educativa incipiente</li><li>- Lengua de señas como única forma de comunicación del D.A.</li></ul>

Dificultades respecto a la inclusión de la D.A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo insuficiente</li> <li>- Comunicación con el alumno con D.A.</li> <li>- Apoyo psicopedagógico</li> <li>- Apoyo entre docentes</li> <li>- Clima de aceptación en la escuela</li> </ul>
---	--

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

Según Hernández, Fernández & Baptista (2010), la encuesta es una técnica de observación que mide variables de una determinada realidad por medio de preguntas, utilizando para ello formatos impresos o digitales.

En el presente estudio se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento fue el cuestionario. Fue diseñado por la investigadora basándose en la experiencia previa en inclusión escolar y consta de 22 ítems que recogen las percepciones que tienen los docentes acerca de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad auditiva, considerando 3 dimensiones: formación y capacitación docente (8 ítems), creencias y posturas frente a la inclusión (9 ítems) y dificultades respecto a la inclusión (5 ítems), con una escala ordinal, (Nunca, A veces, Siempre). Ver anexo 2.

#### 3.5.1. Validez del instrumento

El instrumento diseñado se sometió a validez de contenido mediante juicio de experto. Utilizando ficha de validación diseñada para la Maestría en Didáctica de la Enseñanza de las Matemáticas en Educación Primaria de la Universidad de Piura. Los expertos consultados fueron; un especialista en investigación educativa, una especialista en la especialidad de Audición y Lenguaje y una especialista en educación. A continuación el resumen de la validación:

#### Resultados de la validación de instrumento

Instrumento	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Promedio
Cuestionario	0,93	1,00	0,93	0,95

La validez de contenido de acuerdo los resultados de la tabla determina que el cuestionario para recoger las percepciones docentes respecto a la inclusión tiene una validez muy buena (0,95), lo que significa que el referido instrumento mide las dimensiones que se han previsto en la investigación.

### **3.6. Procedimiento de análisis de datos**

El análisis de datos se realizó con el software estadístico SPSS, v22, siguiendo el siguiente procedimiento:

- a) **Conteo.** Se procedió a elaborar la base de datos con una vista de variables y una vista de datos para registrar las respuestas recogidas a través del cuestionario y para agruparlas y reorganizarlas de acuerdo a lo que demanda la investigación.
- b) **Tabulación.** Se diseñaron tablas de distribución de frecuencias (absolutas y relativas) de acuerdo a la estructura establecida para las dimensiones de la variable y a lo requerido por los objetivos de la investigación.
- c) **Graficación.** Se diseñaron gráficos de columnas, para representar las frecuencias relativas (%) de cada una de las tablas elaboradas según los objetivos de la investigación.
- d) **Análisis estadístico.** Se realizó el cálculo de frecuencias y de medidas de estadístico descriptiva (media aritmética) para comprender el comportamiento de cada una de las respuestas dadas por las estudiantes.
- e) **Interpretación.** Se procedió a interpretar el significado de cada uno de los resultados de mayor relevancia, que se muestran en las tablas y gráficos que permiten comprobar los objetivos de la investigación.



## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

### **4.1. Descripción de contexto y sujetos de investigación**

La investigación se realizó en cinco instituciones educativas inclusivas del nivel secundaria, en las que se encuentran incluidos los estudiantes con discapacidad auditiva, que son acompañados por el equipo SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales) del Centro de Educación Básica Especial Particular (CEBEP) Ntra. Sra. De la Paz de Piura. Dichas instituciones se ubican en los distritos de Piura, 26 de Octubre y Castilla. Todas ellas pertenecen a la UGEL Piura de la provincia de Piura (Perú). La I. E. Fe y Alegría N° 49 es de gestión estatal, y las cuatro restantes son de gestión privada. Las mencionadas instituciones educativas, vienen incluyendo a niños sordos entre 2 a 3 años aproximadamente.

Los docentes encuestados, pertenecen al nivel secundaria de la modalidad de Educación Básica Regular (E.B.R.), ya que los niños con discapacidad auditiva se encuentran incluidos en los grados de 1°, 2°, 3° y 4° de secundaria.

## 4.2. Descripción de resultados

### 4.2.1. Formación y/o capacitación con que cuentan los docentes para hacer frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva

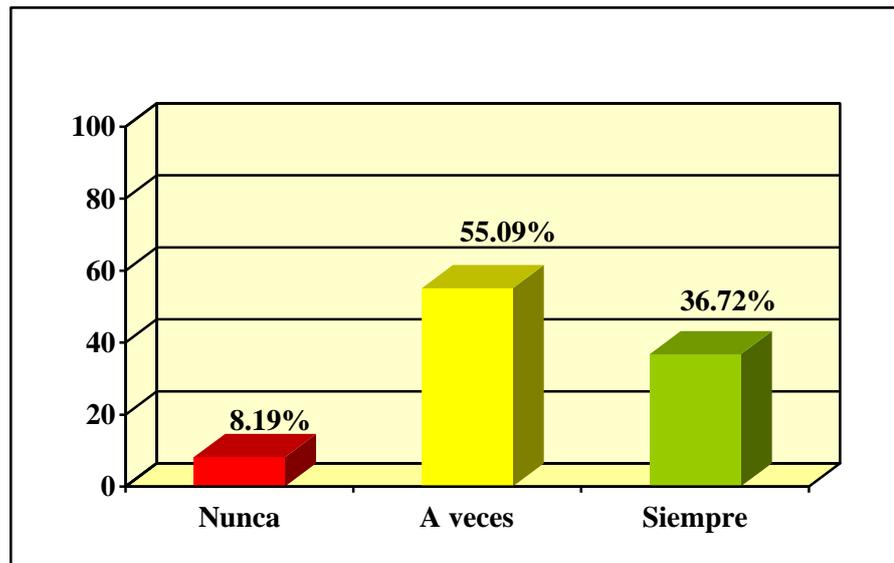
En la siguiente tabla, se pueden observar las respuestas en frecuencias y porcentajes de los indicadores de la primera dimensión referida a la percepción de los docentes respecto a su formación y capacitación profesional para hacer frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular.

**Tabla 1:**  
**FORMACIÓN Y/O CAPACITACIÓN DOCENTE**

Indicadores		Nunca	A Veces	Siempre	Total
• Maestro inclusivo	F	1	18	13	32
	%	3,1	56,3	40,6	100,0
• Formación suficiente	F	3	21	8	32
	%	9,4	65,6	25,0	100,0
• Efectividad en la enseñanza	F	1	16	15	32
	%	3,1	50,0	46,9	100,0
• Aplicación de estrategias de aprendizaje pertinentes	F	1	20	11	32
	%	3,1	62,5	34,4	100,0
• Identificación de logros	F	1	11	20	32
	%	3,1	34,4	62,5	100,0
• Adaptaciones curriculares	F	9	15	8	32
	%	28,1	46,9	25,0	100,0
• Materiales educativos apropiados	F	1	21	10	32
	%	3,1	65,6	31,3	100,0
• Conocimientos sobre D.A.	F	4	19	9	32
	%	12,5	59,4	28,1	100,0
Promedio	%	8,19	55,09	36,72	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de E.B.R. para conocer sus percepciones respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva del Equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. de la Paz- Piura, 2015

**Figura 1:**  
**FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE**



Fuente: Tabla 1 Formación y/o capacitación docente

**Interpretación:**

En la tabla y gráfico anterior se observa que del total de docentes encuestados (32), el 55,09 % de docentes se sitúa en un término medio, respondiendo, “A veces” cuando se les pregunta si se sienten capacitados adecuadamente para hacer frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en su aula. Lo que significa que más de la mitad no manifiesta abiertamente sentirse suficientemente formados y/o capacitados para la inclusión educativa de estudiantes sordos, y si a este resultado sumamos a los que respondieron “Nunca”: 8,19% tenemos que el 63,28 % de docentes reconoce no sentirse suficientemente preparados para la atención a la discapacidad en aulas inclusivas. Es solo la minoría, 36,72% que aseguran tener capacitación y/o formación suficiente para hacer frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva.

Esto constituye en sí, un importante indicador a tener en cuenta a la hora de programar la intervención del equipo SAANEE para brindar apoyo a los docentes inclusivos.

#### 4.2.2. Creencias y posturas de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva

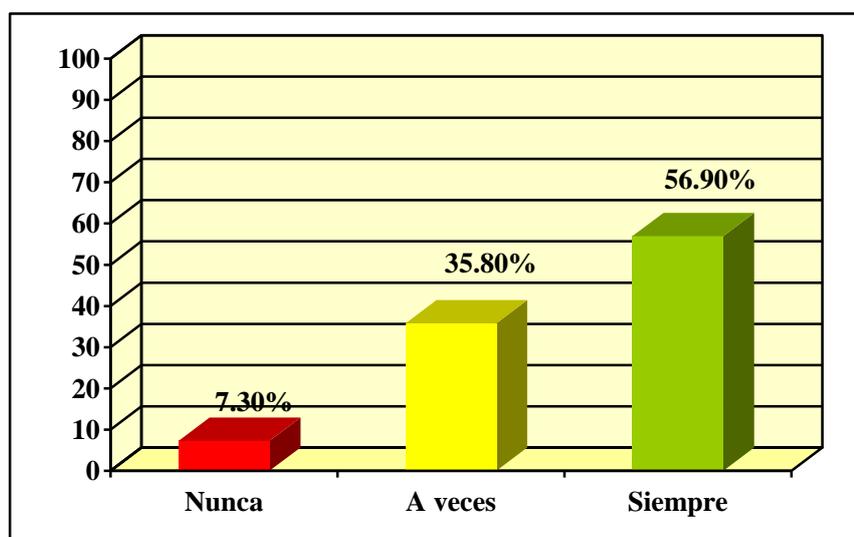
A continuación se aprecian los resultados en frecuencias y porcentajes sobre si las creencias y posturas que tienen los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva son positivas o negativas. Vale decir si consideran la inclusión educativa positiva o negativa.

**Tabla 2:**  
**CREENCIAS Y POSTURAS RESPECTO A LA INCLUSIÓN**

Indicadores		Nunca	A Veces	Siempre	Total
• Inclusión educativa de la D.A. ventajosa	F	0	13	19	32
	%	0	40,6	59,4	100,0
• Aprobación la Inclusión educativa	F	0	2	30	32
	%	0	6,3	93,8	100,0
• Desarrollo de actitudes positivas	F	0	73	29	32
	%	0	9,4	90,6	100,0
• Separar a niños con N.E.E. de los demás niños es injusto	F	3	5	24	32
	%	9,4	15,6	75,0	100,0
• Éxito de la inclusión relativa al tipo de discapacidad	F	0	14	18	32
	%	0	43,8	56,3	100,0
• Mayor factibilidad de la inclusión de la D.A.	F	4	15	13	32
	%	12,5	46,9	40,6	100,0
• Defensa de la rehabilitación previa a la inclusión	F	0	11	21	32
	%	0	34,4	65,6	100,0
• Inclusión educativa incipiente	F	9	23	0	32
	%	28,1	71,9	0	100,0
• Lengua de señas como única forma de comunicación	F	5	17	10	32
	%	15,6	53,1	31,3	100,0
Promedio	%	7,30	35,80	56,90	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de E.B.R. para conocer sus percepciones respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva del Equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. de la Paz- Piura, 2015

**Figura 2:**  
**CREENCIAS Y POSTURAS RESPECTO A LA INCLUSIÓN**



Fuente: Tabla 2. Creencias y posturas frente a la inclusión

### **Interpretación**

De la tabla y gráfico anterior sobre creencias y posturas docentes respecto a la inclusión, se desprende que, de 32 docentes encuestados, el 59,90% de ellos, manifestó tener creencias y posturas positivas respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva, lo que significa que poco más de la mitad ve con buenos ojos la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva, y que hay un 35,80% de docentes que se sitúa en un punto medio con respecto a sus creencias y posturas sobre la inclusión educativa, de lo que se deduce que este grupo de docentes no están plenamente convencidos, o se encuentran en proceso de convencimiento de que la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad auditiva es posible de lograr. Y aún queda un pequeño grupo (7,30%) de docentes, que no ven con buenos ojos la inclusión educativa de estudiantes con D.A. En todo caso, la gran mayoría docentes, se encuentran sensibilizados respecto al tema de la inclusión educativa, a pesar de reconocer que les falta formación y capacitación suficientes para ello.

### 4.2.3. Dificultades respecto a la inclusión educativa de la discapacidad auditiva

En la siguiente tabla, figuran los resultados por frecuencia y porcentaje de los indicadores de la dimensión: dificultades respecto a la inclusión educativa. Donde la valoración “siempre” equivale a percepción positiva del indicador y la valoración “nunca” a percepción negativa del indicador, por último la valoración “a veces” equivale a una percepción inconsistente de la dificultad.

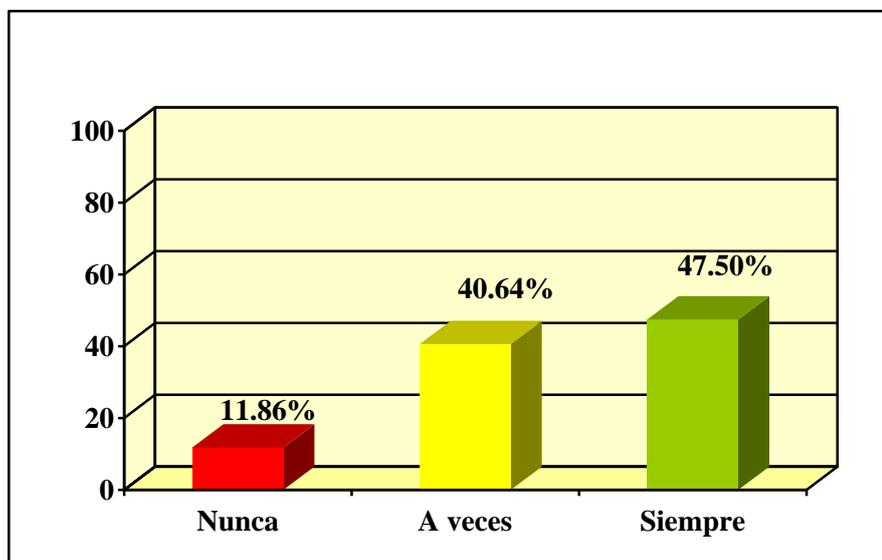
**Tabla 3:**  
**DIFICULTADES RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA D.A.**

Indicadores		Nunca	A Veces	Siempre	Total
• Tiempo insuficiente	F	13	16	3	32
	%	40,6	50,0	9,4	100,0
• Comunicación con el alumno con D.A.	F	1	7	24	32
	%	3,1	21,9	75,0	100,0
• Apoyo psicopedagógico	F	2	21	9	32
	%	6,3	65,6	28,1	100,0
• Apoyo entre docentes	F	3	18	11	32
	%	9,4	56,3	34,4	100,0
• Clima de aceptación en la escuela	F	0	3	29	32
	%	0	9,4	90,6	100,0
Promedio	%	11,86	40,64	47,50	100,0

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de E.B.R. para conocer sus percepciones respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva del Equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. de la Paz- Piura, 2015

**Figura 3:**

**DIFICULTADES RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA D. A.**



Fuente: Tabla 3. Dificultades respecto a la inclusión educativa de la D.A.

**Interpretación**

De la tabla y gráfico anterior, correspondientes a las percepciones docentes sobre ciertas dificultades, que experimentan los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva, como mayor cantidad de tiempo para atender a los estudiantes incluidos, clima de aceptación de la escuela y apoyos recibidos, se desprende que, el mayor número de ellos, aunque no llega a ser la mitad de los encuestados (47,50%), manifiestan no tener dificultad sobre los indicadores consultados respecto a la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. Sin embargo existe un grupo numeroso de ellos, (40,64%), que a veces consideran como obstáculo dichos indicadores, es decir que las dificultades que pueden experimentar no son en forma permanente. Por último solo el 11,86% de los encuestados manifiesta dificultad respecto a los indicadores consultados.

Resumiendo, más de la mitad de los docentes experimentan dificultades, ya sea en forma permanente o pasajera, respecto al tiempo necesario para atender la inclusión de estudiantes con discapacidad, o al clima de aceptación, o a los apoyos recibidos.

### **4.3. Discusión de resultados**

Los resultados obtenidos en la presente investigación, resultan válidos e importantes, pues el instrumento aplicado ha permitido conocer las percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva del equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz.

Tal como lo afirmáramos adelante, el conocer el pensamiento de los docentes, frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva, permite en gran medida comprender su actitud en el aula, frente a sus alumnos, con y sin discapacidad; ya que las percepciones definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del docente ante determinados retos. (Richardson 1996, citado por Chiner, E. 2011).

En este sentido, vemos que es una constante en nuestro país, el hecho de que los docentes manifiestan no tener la formación y/o capacitación suficiente para la atención de los niños con discapacidad en el aula regular (Mayo, L; Leblanc & Oyama, 2008, citado por Choza, 2012).

Esta falta de capacitación, se manifiesta en el desconocimiento de estrategias de enseñanza diversas para la diversidad de alumnos, en la dificultad para realizar adaptaciones al currículo, con el fin de hacerlo accesible a todos los estudiantes (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

De igual modo Santos, D.(2013) en su investigación sobre percepción y práctica educativa inclusiva, en Chile, encuentra que los docentes señalan la falta de capacitación y formación de inicio, para la atención a la diversidad, como también la insuficiencia de centros de formación.

Por otro lado, las diversas posturas y creencias de los docentes, respecto a la inclusión, producto de su propia experiencia o de la de otros colegas, nos muestran cómo es que se viene dando y se está percibiendo la inclusión en nuestro contexto local y por deducción en el contexto nacional. Los hayazgos, en este caso, coinciden con los de Chiner, E. (2011), quien en su investigación identifica que 2/3 de los docentes evaluados apoya la idea de la inclusión, pero solo una minoría deseaba tener alumnos con Necesidades Educativas Especiales en su aula. Desde que se adoptara en nuestro país la política inclusiva (Defensoría del Pueblo-República del Perú, 2007) en todos los ámbitos de la sociedad, no solo en el educativo, las actitudes asumidas a partir de sus creencias y posturas, por los docentes como actores principales del proceso, muchas veces han originado el incremento de las barreras y la profundización de la exclusión (Foro Educativo/Ministerio de Educación, 2007).

Finalmente, el identificar algunas de las dificultades que tienen los docentes frente a la inclusión en sus aulas, como la falta de tiempo para dedicar a los niños con necesidades educativas especiales, Chiner, E. (2011), Santos, D. (2013), apoyo insuficiente, falta de adecuada comunicación con el alumno con D.A. y falta de clima de aceptación en la escuela, se convierten en punto de partida para la actuación del equipo de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales, al poder constituirse en metas a corto y mediano plazo.

Choza (2012), en su investigación acerca de la percepción docente sobre el programa de inclusión educativa realizada en Lima, Perú, haya que los docentes encuentran más desventajas que ventajas en el programa de inclusión; lo cual no coincide en el caso de la presente investigación, donde la mayoría de docentes ven con positivismo la inclusión educativa. A pesar de señalar tener dificultades y falta de preparación.

Las percepciones de los docentes, identificadas en el presente estudio, constituyen un primer paso en conocer y comprender qué factores se encuentran interfiriendo en la actitud de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva del equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz, con el fin de mejorar el apoyo y acompañamiento de los docentes implicados en la investigación.



## CONCLUSIONES

- a) Las percepciones de los docentes, que subyacen al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva del equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz, constituyen un primer acercamiento en conocer la realidad desde el punto de vista de los docentes inclusivos, principales protagonistas del proceso de inclusión.
- b) Más de la mitad de los docentes encuestados en la presente investigación 63,28% asumen no tener una formación y/o capacitación suficiente, para responder a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva.
- c) El 56,90 % de los docentes encuestados tiene creencias y posturas positivas respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva.
- d) Poco más de la mitad de los docentes encuestados (40.64%+11,86%) señalan tener, de forma permanente o no, dificultades respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva en sus aulas.



## **RECOMENDACIONES**

- a) Los resultados sobre las percepciones docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva, deben constituirse en el punto de partida de la programación de actividades del equipo SAANEE a partir del presente año escolar.
- b) El equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz debe diseñar un programa de capacitación a largo plazo, dirigido a docentes de las escuelas inclusivas, con contenidos de atención a la diversidad, y a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva, con el fin de responder a la falta de formación y/o capacitación, que indican los docentes encuestados.
- c) El equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz deberá diseñar actividades de sensibilización con los docentes de los colegios inclusivos, con temas relacionados a los fundamentos de la educación inclusiva, y sus beneficios en la construcción de una sociedad más justa, tolerante y respetuosa de la diversidad, y los derechos de todas las personas sin discriminación alguna.
- d) El Equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz, deberá incluir en sus actividades de capacitación a los docentes inclusivos, temas relacionados a optimizar el tiempo de atención a los alumnos incluidos dentro del aula. Asimismo, capacitar a los docentes en la comunicación oral o gestual según sean las características de comunicación del alumno incluido.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (1999). *Psicología de La Educación*. Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arco, J., & Fernández, A. (2004). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la Diversidad en el Aula*. México: Afaomega.
- Chiner, E. (2011). “*Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*” Alicante-España: Tesis doctoral presentada en la universidad de Alicante.
- Choza, T. (2012). “*Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de Inclusión Escolar*”. Lima-Perú: Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa en la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Concejo General de Educación, Argentina. (2010). *Inclusión educativa: el desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad*. EntreRios, Argentina: Dirección de Educación Inicial-Dirección de Educación de Gestión Privada.

- Conde, A. (2012). *Percepción de la inclusión educativa en el contexto universitario: Un estudio aproximativo en la FCEE de Granada*. Granada.
- Consejo Nacional de Educación del Perú. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima.
- Defensoría del Pueblo-República del Perú (2007). *Educación inclusiva: educación para todos*. Serie Informes Defensoriales - Informe N° 127, Lima.
- Díaz, O., & Franco, F. (2008). “*Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad*”. Cartagena: Tesis de maestría. Universidad de Cartagena-SUE Caribe. Colombia.
- Doman, G. (1990). *Cómo enseñar a leer a su bebé. La revolución pacífica*. Buenos Aires, Argentina: Edaf y Albatros, S.A.
- Domínguez, A. (2009). *Educación para la inclusión de alumnos sordos*. Disponible en <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>.
- Finocchio, S., & Legarralde, M. (2007). *Pedagogía de la inclusión. Gestión pedagógica para equipos directivos*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2007.
- Foro Educativo y Ministerio de Educación (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. Lima, Perú: Foro Educativo-Ministerio de Educación.
- Garnique, F. (2011). *Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar*. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000300007&script=sci_arttext).
- Giné, C., Duran, D., & Font, J. M. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial.

- Granado A., (2005). *El Contexto Científico de la Educación Especial: bases psicológicas para el diseño y desarrollo de prácticas educativas adaptadas*. Disponible en <http://psicolatina.org/Cuatro/contexto-cientifico.html>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILI/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Jonsson, T., (1997). *Educación inclusiva. Programa de desarrollo de las Naciones Unidas para personas discapacitadas* (Vol. N° 86). Córdoba, Argentina: C. Blindenmission, Ed.
- Kovacs, F. (1999). *Hijos mejores*. Madrid, España: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Maldonado, R. (2005). *El abordamiento de los problemas Auditivos en instituciones educativas*. Tesis doctoral. Universidad de San Carlos, Guatemala.
- Ministerio de Educación-DIGEBE (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva-balance y perspectiva*. Lima-Perú: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación-DIGEBE (2014). *Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación-DIGEBE (2014). *Servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales-SAANEE*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Murillo, R. (2008). *La inclusión de las personas con discapacidad*. Lima: PROPOLI - Unión Europea - MIMDES.
- Pinillos, J., (1969) *La mente humana*. Madrid, España. Ed. Salvat.

- Pujolàs, P., Milicic, N., & Skliar, C., (2011). *VI Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre: Educación Especial e Inclusión Educativa-Estrategias para el Desarrollo de Escuelas y Aulas Inclusivas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO-Santiago.
- Santos, D., (2013). *Percepción y práctica educativa inclusiva en docentes de establecimientos municipales de Monte Patria, IV región, Chile*. Tesis de Maestría. Monte Patria, Chile: Universidad de Artes y Ciencias Sociales.
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Segunda ed.). Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO.
- UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva - materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: UNESCO.
- UNESCO (2005). Equipo del Informe Mundial de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. *Educación para Todos: El Imperativo de la Calidad*. Paris: UNESCO
- UNESCO-Conferencia Internacional de Educación (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.

**ANEXOS  
DE LA INVESTIGACIÓN**



**ANEXO 1:  
MATRIZ GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

<b>I. PROBLEMA</b>	<b>II. OBJETIVOS</b>	<b>III. HIPÓTESIS</b>	<b>IV. VARIABLES</b>	<b>V. METODOLOGÍA</b>
<p style="text-align: center;"><b>I. PROBLEMA GENERAL</b></p> <p>¿Cuáles son las percepciones de los docentes frente a la Inclusión Escolar de los Estudiantes con Discapacidad Auditiva, del equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz Piura, 2015?</p> <p style="text-align: center;"><b>1.1 PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</b></p> <p>a) ¿Con qué formación y/o capacitación cuentan los docentes para hacer frente a la Inclusión Escolar de estudiantes con Discapacidad Auditiva?</p>	<p style="text-align: center;"><b>II. OBJETIVO GENERAL</b></p> <p>Determinar las percepciones de los docentes frente a la Inclusión Escolar de estudiantes con Discapacidad Auditiva del equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. De la Paz, Piura, 2015</p> <p style="text-align: center;"><b>2.I. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <p>a) Determinar si los docentes asumen tener formación y/o capacitación suficiente para atender la Inclusión de estudiantes con Discapacidad Auditiva.</p>	<p><i>No hay</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>VARIABLE I</b></p> <p>Percepciones de los docentes respecto a la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad auditiva.</p>	<p style="text-align: center;"><b>TIPO Y NIVEL</b></p> <p>Investigación Descriptiva Cualitativa</p> <p style="text-align: center;"><b>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b></p> <p>No experimental Descriptiva simple</p> <p style="text-align: center;"><b>POBLACIÓN Y MUESTRA</b></p> <p>Población:: 32 Docentes  Muestra: 32</p>

<p><b>b) ¿Cuáles son las creencias y/o posturas que tienen los docentes respecto a la Inclusión Escolar de estudiantes con Discapacidad Auditiva?</b></p>	<p><b>b) Determinar qué creencias y posturas tienen los docentes respecto a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad auditiva.</b></p>			<p><b><i>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</i></b></p>
<p><b>c) ¿Qué dificultades tienen los docentes respecto a la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad auditiva?</b></p>	<p><b>c) Conocer los principales Obstáculos que tienen los docentes sobre la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad auditiva.</b></p>			<p>Cuestionario</p>





				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo insuficiente (4)</li> <li>• Comunicación con el alumno con Discapacidad Auditiva (5)</li> <li>• Apoyo psicopedagógico (7)</li> <li>• Apoyo entre docentes (14)</li> <li>• Clima de Aceptación (16)</li> </ul>
--	--	--	--	---

**ANEXO 3:  
INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS:  
CUESTIONARIO**

**CUESTIONARIO SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA (D.A.)**

La aplicación del presente cuestionario tiene por finalidad recoger las percepciones que tienen los docentes sobre el proceso de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad auditiva. Sus alcances nos permitirán realizar planteamientos de mejora que redundará en beneficio de todos los niños incluidos. Por tal motivo les agradecemos se sirvan **responderlo con la veracidad del caso**. Marque con una equis (X) la opción que responda a cada ítem:

	Ítems a evaluar	N u n c a	A v e c e s	Siem pre
	Me considero un maestro inclusivo			
	Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso a aquellos con N.E.E.			
	Siento que lo que hago es apropiado para todos los estudiantes, incluso para los estudiantes con discapacidad auditiva.			
	El atender a los alumnos con dificultades auditivas me toma más tiempo de lo habitual			
	Siento que puedo comunicarme con mi alumno con discapacidad auditiva			
	Considero que es ventajosa la inclusión escolar de niños con discapacidad auditiva.			
	El apoyo psicopedagógico que recibo basta para poder atender la discapacidad auditiva en el aula			
	Utilizo estrategias de aprendizaje pertinentes para la discapacidad auditiva			
	Compruebo los resultados a corto plazo del aprendizaje de los niños con D.A.			
	Estoy de acuerdo con la inclusión escolar			

	Realizo alguna adaptación en la planificación o programación curricular para los estudiantes con D.A.			
	Considero que los materiales educativos utilizados son apropiados para el trabajo con mis alumnos con discapacidad auditiva			
	La educación inclusiva favorece en los estudiantes el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias			
	Cuando tengo dificultades en la enseñanza de mi estudiante con D.A. recibo ayuda de mis compañeros			
	Separar a los niños y jóvenes con N.E.E. del resto de sus compañeros es injusto.			
	Siento que en la escuela hay un clima de aceptación para los alumnos con discapacidad auditiva.			
	Pienso que el éxito de la inclusión de alumnos con discapacidad varía según el tipo de discapacidad.			
	Puedo afirmar que la inclusión escolar de alumnos con discapacidad auditiva es más factible que en otros tipos de discapacidad			
	Considero que conozco aspectos básicos sobre enseñanza-aprendizaje de alumnos con D.A.			
	Opino que la rehabilitación previa en la escuela especial, es indispensable para realizar la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva.			
	Pienso que la Inclusión escolar de estudiantes con D.A. está aún en inicios			
	Pienso que la lengua de señas es la única forma de comunicación que puede desarrollar un estudiante con D.A. rehabilitado.			

## ANEXO 4: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO



**UNIVERSIDAD DE PIURA**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

**FICHA DE  
VALIDACIÓN  
DEL INSTRUMENTO**

### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Mg. Juan Carlos Zapata Ancajima**  
.....
- 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente Universidad Nacional de Piura**  
.....
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Cuest. Percepción Docente frente a Inclusión Escolar- Niños con D.A.**  
.....
- 1.4 Autor del instrumento : **María Luisa García Neira**  
.....

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Elaboración: Juan Carlos Zapata

	entendible para los sujetos a evaluar.				
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b>			<b>04</b>	<b>24</b>	
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

**Coefficiente de validez :**

$$\frac{A + B + C}{30}$$

**0,93**

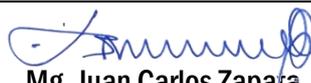
Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

Piura, 04 de diciembre de 2015.

  
**Mg. Juan Carlos Zapata**  
**Ancaima**



I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Mg. Carmen Landívar Ugaz  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente Universidad de Piura  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuest. Percepción Docente frente a Inclusión Escolar-Niños con D.A.  
 1.4 Autor del instrumento : María Luisa García Neira

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b>			4	24	
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Fotografía: Juan Carlos Zapata Ancaima

Coefficiente de validez :  $\frac{A + B + C}{30} = 0,93$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Piura, 04 de diciembre de 2015.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

*Carmen Landívar Ugaz*  
Mg. Carmen Landívar Ugaz  
Docente Universidad de Piura



I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Lic. María Luisa Sánchez Ramírez  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente Universidad de Piura  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuest. Percepción Docente frente a Inclusión Escolar-Niños con D.A.  
 1.4 Autor del instrumento : María Luisa García Neira

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b>					
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancajima

Coefficiente de validez :  $\frac{A + B + C}{30} = 1,00$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena.

Piura, 04 de diciembre de 2015.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Lic. María Luisa Sánchez Ramírez  
 Especialista en Audición, Voz y Lenguaje