

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA



TESIS

Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la planificación
inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular
primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestro
en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia

Investigador: Rosales Correa, Cesar Alexander

Asesor: Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque, Perú

2024

Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la planificación
inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria,
en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestro
en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia



Cesar Alexander Rosales Correa
Investigador



Carlos Ulices Vásquez Crisanto
Presidente



Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui
Secretario



Giuliana Fiorella Lecca Orrego
Vocal



Elmer Milton Manayay Tafur
Asesor



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N° 283-2024

Siendo las 9:00 horas, del día 24 de julio de 2024 en los Ambientes de la FACHSE: 5617A025, por mandato de la Resolución N° 1074-2024-D-FACHSE de fecha 18 de julio de 2024 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 0347-2023-V-D-FACHSE de fecha 23 de febrero de 2023; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dr. Carlos Ulices Vásquez Crisanto.
Secretario(a)	: Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui.
Vocal	: Dra. Giuliana Fiorella Lecca Orrego.
Asesor(es)	: M.Sc. Elmer Milton Manayay Tafur.
	:



Con la finalidad de evaluar la(él) Tesis titulada(o): "MODELO DE ORGANIZACIÓN EN RED PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PLANIFICACIÓN INCLUSIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR PRIMARIA, EN EL DISTRITO DE QUERECOTILLO, SULLANA, PIURA, 2022". Presentada por CESAR ALEXANDER ROSALES CORREA para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, obteniendo el calificativo de 18 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Muy Buena. Siendo las 10:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


 Dr. Carlos Ulices Vásquez Crisanto
 PRESIDENTE(A)


 Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui
 SECRETARIO(A)


 Dra. Giuliana Fiorella Lecca Orrego
 VOCAL

OBSERVACIONES: _____



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Cesar Alexander Rosales Correa
Título del ejercicio:	Quick Submit
Título de la entrega:	Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la p...
Nombre del archivo:	orme_final_Rosales_27.08.24_Rev_Sin_referencias_ni_anexos....
Tamaño del archivo:	418.89K
Total páginas:	123
Total de palabras:	28,366
Total de caracteres:	164,978
Fecha de entrega:	27-ago-2025 02:12p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2736390046



Elmer Milton Manayay Tafur
DNI 16657697

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **Elmer Milton Manayay Tafur**, usuario revisor del documento titulado:

«Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la planificación
inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular
primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022»

Cuyo autor es:

Rosales Correa, Cesar Alexander

Identificado con documento de identidad DNI **16657697**, declaro que la evaluación realizada por el Programa informático ha arrojado un porcentaje de similitud de **8%**, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecida en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 27 de agosto de 2025



Elmer Milton Manayay Tafur
DNI 16657697
Asesor

Se adjunta:

*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

*Recibo Digital

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, **Cesar Alexander Rosales Correa**, investigador principal, y **Elmer Milton Manayay Tafur**, asesor del trabajo de investigación “*Modelo de Organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022*”, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y, por ende, el proceso administrativo a que hubiere lugar, proceso que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 1 de febrero de 2024.



Cesar Alexander Rosales Correa
Investigador principal



Elmer Milton Manayay Tafur
Asesor

DEDICATORIA

A mi madre,

por su amor y trabajo dedicado a sus hijos.

A mi esposa,

por motivar mi superación personal y profesional.

A mis hijos,

razón de mi esfuerzo y dedicación.

AGRADECIMIENTOS

Al profesor *Elmer Milton Manayay Tafur*,
por su profesionalismo y el excelente trato que brinda en cada asesoría.

A los *directivos y docentes* del distrito de Querecotillo,
por las facilidades brindadas.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	v
Agradecimientos	vi
Resumen	xiv
Abstract	xv
Introducción	1
CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO	4
1.1. Estado del arte	4
<i>Estado del arte de la planificación inclusiva</i>	4
<i>Estado del arte de la organización red</i>	9
1.2. Bases epistemológicas	13
Bases epistemológicas de la planificación inclusiva	14
<i>La dignidad humana</i>	14
<i>La organicidad formativa</i>	15
Bases epistemológicas de la organización red	18
<i>La acción colaborativa</i>	18
<i>La acción participativa</i>	20
1.3. Antecedentes	22
1.4. Bases teóricas	27
1.4.1. Teoría humanista	27
1.4.2. Teoría del constructivismo social	30
1.4.3. Enfoque sistémico	34
1.4.4. Enfoque de trabajo colegiado	37
1.5. Bases conceptuales	42

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	45
2.1. Tipo de investigación	45
2.2. Diseño de investigación	45
2.3. Población muestral	46
2.4. Técnica e instrumento	46
2.5. Equipos y materiales	47
CAPÍTULO III: RESULTADOS	48
3.1. Resultados descriptivos: planificación curricular inclusiva	48
<i>Dimensión 1: Formación y capacitación docente en inclusión</i>	49
<i>Dimensión 2: Organización del aprendizaje inclusivo</i>	53
<i>Dimensión 3: Productos curriculares inclusivos</i>	58
3.2. Resultados propositivos: Modelo de Organización en Red (MOR)	62
3.2.1. Fundamentos del MOR	67
Teoría humanista	67
Constructivismo social	68
3.2.2. Enfoques del MOR	69
Enfoque curricular por competencias	69
Enfoque colegiado	70
3.2.3. Estructura del MOR	72
Procesos	73
Actores	74
Estrategias	75
Productos	75
Proceso de sensibilización	76
Proceso de selección	80
Proceso de organización funcional	85
Proceso de organización formativa	91
Proceso de evaluación	96
Proceso de retroalimentación	99
3.3. Resultados validadores: validación del MOR	102
Discusión de resultados	103

		xi
Conclusiones		108
Recomendaciones		110
Referencias		111
Anexo A	Encuesta para docentes que atienden niños de inclusión en el nivel primaria	117
Anexo B	Ficha de observación a las unidades didácticas de los docentes que atienden niños de inclusión del nivel primaria	118
Anexo C	Validación de instrumentos de registro de datos	120
Anexo D	Validación de modelo de organización en red	146

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 <i>Operacionalización de variable</i>	44
Tabla 2 <i>Resultados diagnósticos de las prácticas curriculares inclusivas</i> <i>Dimensión 1: Formación y capacitación docente en inclusión</i>	50
Tabla 3 <i>Resultados diagnósticos de las prácticas curriculares inclusivas</i> <i>Dimensión 2: Organización para el aprendizaje inclusivo</i>	54
Tabla 4 <i>Resultados diagnósticos de las prácticas curriculares inclusivas</i> <i>Dimensión 3: Productos curriculares inclusivos</i>	59
Tabla 5 <i>Nómina de expertos validadores</i>	103
Tabla 6 <i>Puntajes y resultados de validez a juicio de experto</i>	103

ÍNDICE DE FIGURAS

		Pág.
Figura 1	<i>Sistema teórico general de investigación</i>	41
Figura 2	<i>Modelo de Organización en Red</i>	65
Figura 3	<i>Configuración del MOR: fundamentos, enfoques y estructuración</i>	73

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo diseñar un Modelo de Organización en Red que fortalezca la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, provincia de Sullana, región Piura. Metodológicamente, el diseño de investigación fue de nivel descriptivo-propositivo, con dos categorías, una propositiva, denominada Modelo de Organización en Red, y otra diagnóstica, la planificación inclusiva. Los resultados fácticos del diagnóstico indicaron que el trabajo de planificación que realizan los profesores que atienden estudiantes de inclusión, generalmente, no se ajusta a los lineamientos oficiales del Ministerio de Educación, para ser considerada como una planificación inclusiva. Además, en la planificación de unidades didácticas o experiencias de aprendizaje, los docentes evidencian no contar con la capacitación ni el asesoramiento especializado requerido, por lo tanto, realizan un trabajo aislado carente de cualquier tipo de colaboración. La planificación que realicen los docentes del distrito de Querecotillo se pone en perspectiva como inclusiva mediante la opción de un Modelo de Organización en Red, construcción que permita una organización efectiva, en un marco colectivo de la comunidad educativa y sus aliados estratégicos para el fortalecimiento del trabajo de planificación con sentido inclusivo, considerando que el trabajo colaborativo generado en el Modelo de Organización en Red potencia el trabajo de los maestros, además del liderazgo pedagógico, formando una comunidad de aprendizaje apta para recibir el apoyo logístico y los materiales didácticos de una organización propia, en la que todos participan de la toma de decisiones.

Palabras clave: Redes educativas; modelo de organización; planificación inclusiva; necesidades educativas especiales; inclusión educativa.

ABSTRACT

The objective of the research was to design a Network Organization Model that strengthens inclusive planning in the educational institutions of Regular Basic Primary Education in the district of Querecotillo, province of Sullana, Piura region. Methodologically, the research design was descriptive-propositive, with two categories, a propoitive one, called Network Organization Model, and a diagnostic one, inclusive planning. The factual results of the diagnosis indicated that the planning work done by teachers who serve inclusion students, generally, does not conform to the official guidelines of the Ministry of Education, to be considered as inclusive planning. In addition, in the planning of didactic units or learning experiences, teachers show do not have the required training or specialized advice; therefore, the carry out isolated work lacking any type of collaboration. The planning carried out by the teachers of the district of Querecotillo is put in prospective as inclusive through the option of a Network Organization Model, a construction that allows an effective organization, in a collective framework of the planning work with inclusive sense, considering that the collaborative work generated in the Networked Organization Model enhances the work of teachers, in addition to pedagogical leadership, forming a learning community capable of receiving logistical support and didactic materials of its own organization, in which everyone participates in decision-making.

Keywords: Educational networks; organizational model; inclusive planning; special educational needs; educational inclusion.

INTRODUCCIÓN

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) expresa que “toda persona tiene derecho a la educación”, una intención refrendada por diferentes acuerdos internacionales que buscan garantizar esta potestad elemental para todo ser humano. El año 1989, en la Convención de los Derechos del Niño, se planteó el concepto de inclusión. Sin embargo, el sustento legítimo, admitido y reconocido fue el de “discapacidad”, usado en el año 2006 en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este certamen, las naciones participantes se comprometieron a legislar garantizando los derechos reconocidos en este pacto internacional y derogar cualquier normativa discriminatoria. Cada política educativa debe hacerse efectiva en el aula. Si no se logra que los maestros apliquen lo dispuesto, entonces solo dominan las intenciones. Los docentes deben recibir capacitación y apoyo, pero además deben estar organizados. No fueron suficientes la Década de la Educación Inclusiva (2003), el Proyecto Educativo Nacional (2007-2021) y el Plan Estratégico Multianual del Sector Educativo, PESEM (2016-2024).

En el Perú, desde la declaración de la “educación inclusiva” en la Ley General de Educación N° 28044, se ha experimentado la buena voluntad de los diferentes gobiernos de turno. El contexto internacional fue desde un inicio favorable para el proceso de inclusión y sirvió de guía para las acciones nacionales que, imitando a otros países, pusieron énfasis en la revaloración de la persona con discapacidad, motivándoles a participar en las actividades educativas. Es más, mediante acuerdo nacional el Estado está comprometido a asegurar que todos los peruanos reciban una educación integral, pública, gratuita y de calidad, garantizando la incorporación de las personas con discapacidad.

En las prácticas directivas de una institución educativa del distrito de Querecotillo, en Sullana, Piura, en el lapso de los años 2014-2018, se observó que en el contexto de la región Piura se desarrollaba un proceso de inclusión que reproducía las mismas limitaciones advertidas en el resto del país. Específicamente, en Querecotillo estas limitaciones se agudizaron y afectaron por la desactivación del equipo de profesionales que tenía a cargo el Servicio de Asesoramiento y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), servicio con dependencia directa de la UGEL Sullana. Esta desactivación implicó que en el distrito de Querecotillo las instituciones educativas que recibían su atención se vieron seriamente afectadas.

Sin orientaciones adecuadas ni organización de apoyo, los maestros de Querecotillo optaron por trabajar de manera aislada. En este escenario, algunos docentes no planificaban ni consideraban en su planificación curricular actividades para la inclusión, e improvisaban en el desarrollo de sus actividades diarias, asignaban “tareas” a los niños de inclusión quienes, en el mejor de los casos, se “entretenían”, y en otros, les genera frustraciones por no poder realizarlas. A esta situación, se añadieron las complicaciones del maestro para asumir su labor con uno, y a veces, más niños de inclusión, por discapacidad auditiva, motora o intelectual, en el mismo lapso y espacio en que se esforzaba por lograr aprendizajes en grupos de 25 y hasta 30 alumnos de Educación Básica Regular.

Hacer efectivas las políticas de inclusión exige que la planificación de las unidades didácticas muestre que efectivamente sí se está atendiendo la inclusión, e igualmente, sí se evalúa la efectividad de las estrategias empleadas. Estas acciones, propias de los maestros, deben ser analizadas. Es necesario, además, observar cómo se viene evaluando

los avances de logros en los estudiantes con necesidades educativas especiales y garantizar la pertinencia de la planificación y evaluación en función a sus necesidades e intereses, definiendo propósitos y brindando la retroalimentación necesaria para que los estudiantes de inclusión logren sus metas formativas.

Ante lo expuesto se plantea la siguiente pregunta: ¿qué modelo de organización docente prevé el fortalecimiento de la planificación curricular inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, provincia de Sullana, región Piura, 2022? La hipótesis de estudio establece que, *si* se diseña un Modelo de Organización en Red, basado en el enfoque de trabajo colegiado y el enfoque curricular por competencias, *entonces* se prevé el fortalecimiento de la planificación curricular inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, provincia de Sullana, región Piura. El objetivo general es diseñar un Modelo de Organización en Red que fortalezca la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, provincia de Sullana, región Piura. Los objetivos específicos fueron (a) *diagnosticar* las características de las prácticas de planificación curricular inclusiva en las instituciones educativas referidas; (b) *construir* el Modelo de Organización en Red (fundamentado, enfocado, estructurado) para fortalecer la planificación inclusiva en las instituciones educativas referidas; (c) *validar*, a criterio de expertos, el Modelo de Organización en Red construido.

Este informe se estructura en los siguientes bloques de contenido: capítulo I, diseño teórico; capítulo II, diseño metodológico; capítulo III, resultados; discusión, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

EL AUTOR

CAPÍTULO I

DISEÑO TEÓRICO

1.1. Estado del arte

El conocimiento respecto a la planificación inclusiva y la organización en red muestra alternativas en marcha que superan las formas y procedimientos de la planificación ordinaria y avanzan desde una práctica de planificación individual hacia una práctica de planificación cooperativa.

Estado del arte de la planificación inclusiva

Es tendencia universal impulsar la educación inclusiva y atender las demandas que le son propias. El mayor impulso se dio en la Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España (1994), donde se planteó un cambio significativo en la propuesta educativa, se la orientó a revalorar a las personas con discapacidad. En la deliberación de esta conferencia, se mostró la necesidad de afirmar que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales reciban una educación de calidad, alertándose además que la experiencia ha demostrado que las necesidades de estos niños podrían ser con facilidad pasadas por alto. Por ello se planteó como primer tema el desafío de formular políticas y una legislación que les proteja y permita su participación plena y equitativa en su comunidad. Esta línea de pensamiento permite sustentar la necesidad de que los Estados deben reconocer la existencia de un principio que marque las condiciones de igualdad de oportunidades respecto a las personas con discapacidad. Pero, además, que

son los sistemas escolares de cada país los que deben ajustarse para compensar los requerimientos de los niños. En esa intención surge como un obstáculo la falta de formación de los maestros, la carencia de materiales y la falta de coordinación entre las instituciones educativas de Educación Básica Regular, Educación Básica Especial, entre otros.

En el Perú, el Acuerdo Nacional (2021) plantea que la educación es un derecho fundamental y que el Estado garantiza el acceso gratuito para todos, atendiendo las necesidades educativas especiales, formando ciudadanos comprometidos en afianzar principios como la inclusión, reconociendo que los docentes y la comunidad son aliados estratégicos en esta tarea y considerando como objetivo de mediano plazo el garantizar una atención pertinente para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

El *Curriculum Nacional de la Educación Básica* (MINEDU, 2016) explica la necesidad de realizar las adecuaciones curriculares durante la planificación y ejecución curricular del aula que atiende inclusión, adaptándose la propuesta educativa a las necesidades específicas de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales.

En cuanto a la progresión de la inclusión en el Perú, de acuerdo con la Dirección General de Educación Básica Especial, DIGEBE (2012), los cambios comenzaron en los años 80, cuando se establecieron los Centros de Educación Especial, CEE, orientados a recibir a los niños “excepcionales”, en Inicial y Primaria, desde los seis años. Los niños que tenían dificultades motrices y sensoriales se integraron en escuelas regulares de secundaria y recibieron asistencia de los Servicios de Apoyo y Complementación para la integración del Excepcional, SACIE, en tanto quienes tenían retraso mental fueron incorporados en programas de preparación laboral.

Recién con la llegada del nuevo siglo surge la educación inclusiva como alternativa los modelos formativos clínicos o rehabilitadores, basados en consideraciones patológicas. El cambio era necesario pues, en el enfoque anterior el problema tenía su causa en la persona, por lo que las expectativas para su aprendizaje eran bajas. Según la DIGEBE (2012), para atenderles se organizaba un programa encaminado a tratar la dolencia buscando un remedio para su situación. Más aún se les clasificaba en función a los tipos y grados de carencia, limitación o déficit que les afectaba y el diseño de programaciones estaba a cargo de profesionales especializados por tipo de discapacidad, estas acciones formaban un currículo paralelo, diferente.

La educación inclusiva es parte de un proceso en que se revalora y reposiciona a la persona que tiene una discapacidad, les da la opción de que sus necesidades formativas especiales ejerzan plenamente su derecho a la educación. Esto, por supuesto, si se logra desarrollar procesos inclusivos y el punto de partida está en la planificación pues, la inclusión, no se trata solo de dar lugar a las personas en los espacios formativos básicos regulares, sino que implica lograr que todos se hagan competentes para afrontar los retos que le depara vivir en sociedad. Para ello la DIGEBE (2012), en concordancia con la Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales, en Salamanca, 1994, plantea que el sistema educativo debe necesariamente transformarse y ceder apoyo, decisiones, lineamientos y soportes según los rasgos y condiciones de los requerimientos educativos de los estudiantes de inclusión. Esta transformación implica una planificación inclusiva.

Entonces, la normatividad está dada para que, en cada institución educativa, se elabore una planificación inclusiva. Para ello, es necesario que las instituciones educati-

vas no solamente acojan a todas y todos los estudiantes, atendiendo la diversidad en cualquier circunstancia, sino que implica diseñar, implementar y desarrollar los procesos pedagógicos inclusivos, considerando la necesidad de ayudar pedagógicamente y con la didáctica necesaria, a cada estudiante, atendiendo a sus necesidades, adaptando y adecuando la planificación y ejecución curricular en respuesta a las barreras que se puedan presentar.

Según DIGEBE (2012), atender con pertinencia a los estudiantes inclusivos requiere procedimientos específicos, entre otros: (a) evaluar psicopedagógicamente con fines de identificación de las necesidades formativas de los estudiantes; (b) elaborar específicamente el plan centrado en la atención y orientación individual; (c) diversificar el curriculum; (d) adaptar el curriculum; (e) diseñar y proponer rutas o itinerarios formativos diversos, variados y flexibles.

De lo expuesto se derivan ciertas características necesarias en un proceso de planificación inclusiva. Al respecto, la DIGEBE (2012) establece que una de las perspectivas del estado peruano para lograr un servicio formativo inclusivo calificado es, justamente, la necesidad de una articulación intrasectorial que garantice una respuesta pertinente desde la programación curricular, la cual debe ser diversificada y adaptada para dar respuestas adecuadas a las demandas formativas especiales de los educandos identificados en su discapacidad, en sus talentos y en sus habilidades de superdotación.

Queda claro que la inclusión viene siendo atendida con preocupación a nivel internacional y que nuestro Estado asumió compromisos que normativamente están orientando nuestro sistema educativo en esa línea. Es en ese aspecto normativo, en el que se

avizoran los mayores avances. Pero la planificación inclusiva, que motiva la presente investigación, está en una etapa de acomodamiento, estudio y aplicación en cada institución educativa. Vale decir, que la planificación inclusiva no constituye un campo de investigación, más bien de planteamiento normativo y escasa aplicación en las aulas. Aun cuando algunos investigadores, empiezan a prestarle atención, está todavía en un estado de inicio en la acción de los educadores, preocupados por las adaptaciones curriculares necesarias para su caracterización.

Al respecto, García (2023) se acerca al estudio de la planificación inclusiva y muestra algunos principios como base para las adaptaciones curriculares necesarias al pretender lograrla, entre ellos indica el ser modificable porque se puede adaptar los horarios y el programa formativo según las demandas del estudiante, también contextual pues toma en cuenta el entorno inmediato, además realista es decir consciente de las herramientas que se tiene a disposición y hasta dónde se puede llegar. Resalta además que los docentes intercambien ideas sobre cambio en el currículo, la importancia de que los padres brinden información necesaria para la planificación y también que se tome en cuenta la evaluación psicopedagógica de los estudiantes. Indica que las modificaciones se deben tomar en cuenta en las instrucciones, en los propósitos, las potencialidades formativas, estrategias, recursos, actividades, fechas de entrega de asignaciones y criterios evaluativos, en su rol de componentes formativos flexibilizados en el programa de estudios.

Infante (2020), en sus Talleres de Adaptaciones Curriculares, estudia sobre la planificación inclusiva y resalta que las adaptaciones, como adecuaciones de los elementos del currículo posibilitan el acceso de los estudiantes inclusivos para que logren aprendi-

zajes de calidad y que debemos trabajarlas si queremos aprendizajes significativos y diferenciados. Además, considera que se debe planificar, pues sin esa ruta no sabríamos hacia dónde ir y, que, si queremos una verdadera planificación inclusiva, tenemos que realizar adaptaciones adecuadas a las necesidades educativas de nuestros estudiantes, realizando ajustes razonables para lograr que los estudiantes en su totalidad logren aprendizajes calificados (calidad).

Estado del arte de la organización red

La limitada atención de la planificación inclusiva pone en alerta el trabajo curricular y motiva la búsqueda de soluciones desde la gestión institucional. Una alternativa es la organización u ordenamiento de las escuelas que atienden estudiantes de inclusión, para buscar ayuda recíproca, en el anhelo de lograr una planificación curricular inclusiva. Se busca organizar la cooperación mediante comunidades académicas dispuestas a un apoyo permanente, institucionalizado, vale precisar, mediante la gestión interinstitucional.

A nivel internacional, existen diversas experiencias de la organización de redes educativas, una de las más longevas data de 1953, creada con el auspicio de la UNESCO para lograr metas formativas en países en desarrollo. En Sudamérica existen experiencias de trabajo en Red en Argentina, Brasil, Paraguay, Chile, Costa Rica, Colombia y México. Sobre ellas existe el estudio REDAL (Redes Escolares de América Latina), con financiamiento del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) buscan insertar las TIC en la educación. En el Perú, existen experiencias de trabajo en Red, desde la Ley N° 28044, Ley General de Educación, en el artículo 40, las redes educativas son

definidas como entes para cooperar, intercambiar y promover el apoyo recíproco, a fin de incidir en el mejoramiento de docentes capacitados dentro de comunidades académicas, búsqueda de optimización de los actores humanos, acciones compartidas de equipos, infraestructura y material educativo, coordinación intersectorial enfocada en la calidad del servicio educativo brindado en contextos locales.

Algunas experiencias de trabajo en Red se han originado desde el Ministerio de Educación, como las generadas a partir de la RSG N° 004-2019-MINEDU, además, hay otras, organizadas por iniciativa privada, como las presentadas por la asociación “Fe y Alegría”, promovida por la Compañía de Jesús, que funciona con patrocinio privado en distintas ciudades del Perú (Cusco, Piura, Loreto, Ancash, Huancavelica, Ucayali), además de las redes del IPAE (Instituto Peruano de Acción Empresarial) a través del proyecto “Construyendo Escuelas Exitosas”.

Con la Resolución de Secretaría General N° 004-2019, el Minedu (2019) se aprobaron los “Lineamientos que orientan la Organización y Funcionamiento de Redes Educativas Rurales”, orientados a mejorar la calidad del servicio educativo de las escuelas públicas básicas del ámbito rural, esto, mediante un proceso de integración institucional en redes educativas en espacios rurales.

Las líneas de acción oficiales aportan vías metodológicas y delimitan responsabilidades como aspectos operativos centrales en la ordenación de las redes educativas, dar formalidad a las redes ya existentes y promover la integración de las escuelas en los contextos rurales. La mira es estratégica dentro de una intención de mejora de las acciones

educativas básicas, de los sistemas de supervisión y control como herramientas de gestión en los niveles de instituciones, Ugeles y direcciones regionales de educación.

El Minedu (2018) dio a conocer un conjunto de planteamientos de mejora educativa en espacios rurales, destacando la importancia de garantizar el bienestar necesario para el logro educativo y la continuidad en la educación. Una de las estrategias claves fue, precisamente, el desarrollo de mecanismos específicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Esta iniciativa busca adaptar y expandir estrategias existentes como SAANEE, CEBE y PRITE para una mayor cobertura en áreas rurales. Asimismo, se propone fortalecer las habilidades de los docentes para identificar a tiempo las necesidades y brindar orientación a las familias sobre los servicios disponibles, según las necesidades específicas de diagnóstico en entornos rurales.

Además de asegurar las condiciones para la inclusión en el sistema educativo, es fundamental obtener información sobre los estudiantes con discapacidad que se encuentran en entornos rurales, procurando que obtengan su certificado de discapacidad a través de los servicios de salud. Esto es fundamental para garantizar una atención educativa efectiva y adecuada para este grupo de estudiantes. Asimismo, se plantea la inclusión de un respaldo especializado que fortalezca la labor educativa con estudiantes que tienen discapacidades, con el objetivo de abordar de manera efectiva y pertinente sus necesidades educativas. Esta acción implica asegurar las adaptaciones curriculares y didácticas necesarias en los instrumentos de labor formativa, llámense, plan de estudios, materiales didácticos y recursos educativos. De esta manera, se busca que la acción formativa corresponda a las características, habilidades y talentos de los estudiantes con discapacidad

en entornos rurales. Esta adaptación también ha de extenderse a la evaluación, cuyo diseño e instrumentación debe acompañar los procesos y resultados en los aprendizajes.

En un recuento histórico de la labor de las redes educativas rurales realizada por el Movimiento Fe y Alegría del Perú, Mariño (2017) detalla el modelo de trabajo y las recomendaciones informadas al Minedu acerca de los lineamientos de organización y funcionamiento de estas redes. Una idea relevante expuesta por Mariño indica que la labor en red facilita construir “interacciones positivas” con efectos satisfactorios en la atención de las necesidades locales, además de motivar una “participación social organizada, comprometida con la democracia local y una educación rural de calidad” (p. 24). Mariño, igualmente, testimonia los avances y logros en dimensiones de desarrollo humano (aprendizajes, ampliación de libertades, capacidad de agencia) en los distintos actores educativos (docentes, estudiantes, padres y madres de familia). Aporta, igualmente, lineamientos para atender el funcionamiento y organización de las redes educativas rurales.

El proyecto cofinanciado *Tejiendo Redes. Infancia en América Latina y el Caribe* (2016) busca fortalecer y consolidar una plataforma de defensa y promoción de los derechos de los niños y adolescentes en 20 países de la región latinoamericana y caribeña. Es un proyecto que pretende incorporar cambios en las políticas públicas, presupuestos, marcos normativos y estructuras sociales y culturales a partir del fortalecimiento organizacional y del desarrollo de capacidades en las coaliciones participantes del proyecto. Es clave en este proceso la acción de grupos de niños y adolescentes organizados. El proyecto apoya a redes nacionales que trabajan por los derechos de niñas, niños y adolescentes.

IPAE (2017) ha compartido su experiencia en el Programa Escuelas Exitosas, que, después de diez años en ejecución, ha obtenido resultados positivos al involucrar a diferentes participantes en las acciones de mejora en la calidad educativa, específicamente, en aspectos relacionados con la implementación y operación de *redes socioeducativas*, puntualmente en las líneas normativas reguladoras del funcionamiento de escuelas rurales basado en este enfoque colaborativo de trabajo. El objetivo del Programa fue contribuir en la mejora de la calidad de vida de los niños mediante el desarrollo de los aprendizajes en el nivel de educación primaria; busca articular y hacer converger la responsabilidad social empresarial e institucional en el objetivo mayor de tener una calidad educativa en las escuelas rurales peruanas. El modelo de gestión fue de redes socioeducativas.

El año 2007 se dio inicio a las primeras cinco redes del Programa. El 2008 se aumentó a 18 redes. El 2009, fueron 22. Actualmente existen 63 redes distribuidas en 11 regiones del Perú. El 2020, el Ministerio de Educación emitió la Resolución Viceministerial N° 002 que aprobó los “Lineamientos para la conformación y gestión escolar de las instituciones educativas que se organizan en Redes Educativas de Gestión Escolar”, referidos a las 186 redes conformadas a nivel nacional, siempre por el objetivo de mejora de la calidad en los servicios educativos mediante la labor integrada de las escuelas, sustentadas en los principios de equidad, inclusión, calidad, democracia e interculturalidad.

1.2. Bases epistemológicas

Las bases epistemológicas tienen dos entradas: (a) bases de la planificación inclusiva, y (b) bases de la organización en red.

Bases epistemológicas de la planificación inclusiva

Las bases epistemológicas de la planificación inclusiva están conformadas por la dignidad humana como condición definitoria de la condición del ser humano y la organicidad formativa.

La dignidad humana

Pensar en los estudiantes de inclusión requiere valorarlos como seres humanos. Baertschi (2005), citado por Delgado (2020), respecto a la dignidad humana, indica que existe consenso en relación que estamos ante un valor inherente y absoluto de cada persona derivado desde su misma naturaleza (p. 163). Esta línea de pensamiento viene desde la antigüedad y desde diferentes vertientes en su formulación histórica (p. 164).

Delgado (2020), hace alusión al hecho de que durante mucho tiempo no todos los seres humanos han sido sujetos de derechos, siempre un grupo significativo que fue marginado. A quienes no se les ha considerado como humanos. (p. 164). El mismo autor, en su análisis aborda la noción de dignidad desde la perspectiva de Platón y Aristóteles haciendo notar que, según Platón, el hombre debe acceder al conocimiento usando su alma y aunque parezca sorprendente, despreciando su cuerpo. Esto según el autor dejaría un espacio limitado para la libertad del ser humano. Sin embargo, según Aristóteles no existiría un valor inherente a la persona humana, sino más bien una noción del individuo que con una conducta virtuosa apunta a obtener autonomía máxima y felicidad verdadera (p. 167).

Según Delgado (2020), “Platón y Aristóteles no imaginaron ni remotamente postular la dignidad en términos de un principio con dimensión universal”. En ese sentido la sociedad ha evolucionado positivamente al considerarse universalmente la idea de igualdad esencial de todos los hombres. Al respecto el autor indica que no es posible siquiera imaginar valores como la autonomía y ciudadanía al margen de la humanidad (p. 169). Las premisas filosóficas de Platón hacen referencia a confiar en el hombre y muestran un modelo de dignidad de su naturaleza impregnada, en el campo intelectual, en una moral idealista y dualista que le permite acceder al conocimiento mediante su alma y despreciando su cuerpo (p. 169).

Asimismo, Delgado (2020) manifiesta que Platón, con su pensamiento, contribuye a entender la dignidad humana de cada individuo partiendo de las especificidades de su naturaleza, de su particularidad y superioridad (p. 171), en este pensamiento se niega la igualdad de los seres humanos subordinándola a las virtudes de cada uno. Sin embargo, según el autor, Aristóteles, aclara que para Platón el alma y el cuerpo no se oponen, sino que se complementan (p. 172). Según Pelé, (2010), citado por Delgado (2020), el ser humano es un ser digno capaz de expresar una capacidad racional y utilizar el alma como herramienta. Señala que, al mismo tiempo, el hombre se individualiza desde una perspectiva externa, gracias a su naturaleza (p. 172).

La organicidad formativa

La organicidad formativa refiere la condición continua y dinámica del aprendizaje y el desarrollo, no es un proceso dado en etapas separadas, sino integrado. Los aprendizajes que adquirimos en determinada etapa de nuestra vida se van integrando con los

nuevos conocimientos y habilidades logrando que el aprendizaje sea más efectivo y significativo. Es decir, la organicidad formativa plantea que el aprendizaje es cambiante y se desarrolla, los conocimientos adquiridos influyen en la fijación de nuevos conocimientos, pero, además, el aprendizaje no solo es escolar, él mismo se produce en todo momento de la vida, influenciado por nuestro entorno general.

Para Tedesco (2012) la educación es un proceso continuo, permanente, dinámico, se extiende más allá de los espacios formativos de la escuela, influenciado por diferentes factores socioculturales. Enfatiza la importancia de la educación en la actual era social, en este campo plantea que el aprendizaje y la formación permanente son fundamentales para afrontar un mundo globalizado y tecnológico. Asimismo, el autor plantea que la educación es un derecho universal que debe ser garantizado por el Estado. Es decir, defiende la educación pública, esta debe ser gratuita y de calidad para aspirar y consolidar un desarrollo social con igualdad de oportunidades.

La formación humana constituye, según Tonet (2012), un medio fundamental para la apropiación de conocimientos y para relacionarse socialmente (p. 76). En ese sentido el sector educación asume la responsabilidad de su formación. Ello implica una organicidad para afrontar el reto de formar ciudadanos. La ciudadanía está constituida orgánicamente y requiere un perfil, un ideal como el establecido en el Currículo Nacional de la Educación Básica, que expone los ideales del sistema educativo, pero también como están organizadas las competencias, capacidades y estándares necesarios para lograrlo. Esta organicidad pretende que todas las personas accedan a la formación, sin exclusión, en el marco del anhelo ciudadano para enfrentar los retos mundiales actuales.

En esta organicidad, los conocimientos más amplios necesitan una base o enlace que los sitúe en la comprensión experimentada por el individuo. Se deriva, entonces, que la sistematicidad formativa orienta para ir retomando los conocimientos básicos que garanticen la fijación de los nuevos conocimientos.

La gestión del conocimiento organizativo implica observar los patrones de interacción, las personas y los procesos que se desarrollan. Con una mirada constructivista se afirma que el conocimiento es producido por las personas y en el sistema social, por lo que la organización vive y produce conocimiento.

La organización en red de los maestros que tienen a cargo de estudiantes con necesidades educativas especiales genera y abre la oportunidad de agregar conocimientos desde la experiencia entre pares, en un trabajo colaborativo que va sumando mejoras dentro del proceso de inclusión educativa. De esta manera, se enriquece sistemáticamente la formación y el desempeño docente para las acciones y práctica de planificación. En ese sentido, debe quedar en claro que la formación de los estudiantes con necesidades educativas especiales ha de pasar por un proceso de planificación, instancia precisamente clave para prever y anticipar las condiciones y estado deseados del encargo que un docente recibe de la sociedad.

Según Álvarez (2013), el proceso formativo surge con el propósito de atender una demanda social específica, una responsabilidad asignada por la sociedad para abordar un problema, es decir, la necesidad de formar a los ciudadanos de un país, especialmente a las nuevas generaciones. Esta necesidad, según Álvarez, es innegablemente de índole social (p. 25).

Bases epistemológicas de la organización red

La acción colaborativa

Trabajar en Red implica una colaboración permanente, al referirse a la colaboración, Vega (2021) le presenta como un actuar coordinado de dos o más personas con fines comunes de aprendizaje, que buscan solucionar un problema, entender un significado, un tema o ser más competentes en su desempeño profesional.

La colaboración requiere disposición de cada persona, requiere también aptitud para asumir un rol protagónico y en el que todos se sientan parte del proceso. Implica también, participación en la toma de decisiones pues cada individuo se convierte en parte del proceso y participa activamente. Aun cuando se proceda de diferentes instituciones, la colaboración implica reflexionar, analizar y actuar para lograr desarrollarse en conjunto.

Las acciones colaborativas, por tanto, se ajustan al modelo de redes educativas en cuanto potencian los aprendizajes de todos los miembros, quienes enriquecen sus conocimientos al participar de acciones de intercambio de experiencias mediante el trabajo conjunto. Las metas de la red se cumplirán en la medida en que la acción colaborativa es asumida con el debido compromiso por parte de todos los miembros de la red, pero, cada colaboración será más sustanciosa si se parte de la práctica individual que cada maestro tiene en el aula, se ha contar con la cooperación de maestros que atienden individualmente en sus aulas estudiantes de inclusión, pues de ese modo aportan al conocimiento general y se fortalece la colaboración.

Jonson y Jonson (1999) se ocupan de la cooperación y partiendo de enseñanzas bíblicas nos recuerdan el Eclesiastés 4:9-12 resaltando que es mejor que participen dos que uno solo, porque es bíblico que logran mayor fruto por su trabajo y mayor fortaleza frente a las adversidades. Además, los autores se ocupan de las teorías que han guiado el aprendizaje cooperativo. Del conjunto de estas teorías se destaca la teoría de la interdependencia social, según la cual la esencia de un grupo se sustenta en la interdependencia que existe entre sus integrantes, unidos por el anhelo de conseguir objetivos comunes.

La Red se fortalecerá en el hecho que los maestros estimulen y faciliten los esfuerzos de sus colegas por aprender y atender la inclusión. Nos recuerdan los autores que Vygotsky sostiene que nuestros logros se originan en las relaciones sociales, pues el conocimiento es social y es construido con esfuerzos cooperativos en el intento de aprender, entender y resolver problemas.

Roselli (2011) se refiere al aprendizaje colaborativo en el sentido que la experiencia comunicativa no es solamente el acceso a la diversidad de perspectivas, sino más bien a la ayuda mutua, al andamiaje y la motivación recíproca. Presenta la discusión no como confrontación sino más bien como intercambio de pensamientos con una meta de construcción conjunta (p. 177).

El mismo autor indica la importancia de evitar confusiones entre colaboración y cooperación indicando que la primera es *colectiva* (todos intervienen realizando juntos las tareas) y la segunda es *divisible* (se admite repartir las funciones y tareas, en un segundo momento de reunión grupal para colaborativamente integrar los avances individuales).

La acción participativa

Vivir en comunidad, sumado a todo intento de conformar una comunidad de aprendizaje, requiere de la acción de sus integrantes para lograr su bienestar. Pero esta acción de participar debe estar organizada para generar conocimiento y reflexión, esto se logra con el compromiso y una inclusión completa y abierta de los miembros de la organización.

Zapata y Vidal (2016) indican que, según Dewey (1859-1952), citado por Greenwood y Levin (1998), todo conocimiento verdadero implica la acción de construir una sociedad cada vez más democrática apelando a un proceso permanente de acción-reflexión. Los mismos autores señalan a Lewin, cuyo trabajo abordó, por una parte, la relación del cambio social y las dinámicas de grupo, y, por otra parte, subrayó la práctica de producción de conocimiento conectada con la solución de problemas reales. Entendiendo que se necesita organizar un bloque de instituciones educativas en torno al ideal de una planificación inclusiva, se busca que sus miembros participen democráticamente en la producción del conocimiento necesario para resolver los problemas que genere la inclusión.

Al referirnos a la acción participativa es necesario observar el comportamiento institucional del cual Becerra (2016) nos dice que el ambiente afecta la conducta humana y que el comportamiento organizacional permite establecer en qué forma se produce tal afectación. En tal sentido, constituye un desafío de quienes dirigen cada institución, estudiar el comportamiento de los miembros. Es más, de acuerdo con el autor, esto es una de

sus responsabilidades más importantes, ya que el aspecto humano es determinante para el éxito de cada organización.

Las acciones de participación de los docentes de la red definirán el comportamiento institucional que la organización muestre. Si bien estos comportamientos podrían generar discrepancias, estas discusiones son propias del funcionamiento de un grupo humano y bien encaminadas favorecen el avance y calidad de los procesos. Para la red, las situaciones discrepantes constituyen un desafío importante, pues, en la medida en que en la discusión participen los miembros de la red, la organización tiende a desarrollarse y fortalecerse. El comportamiento organizacional sigue un desarrollo tensionado, con soluciones consensuadas.

Pero la acción participativa genera nuevos saberes desde un enfoque de investigación en comunidades, como la red, se enfatiza la participación y la acción para entender la inclusión y la planificación inclusiva tratando que, el nuevo conocimiento, contribuya a superar la problemática existente. En suma, la oportunidad de investigar mediante la acción participativa de los miembros de la Red es una opción viable y útil para mejorar las formas en que manejamos los procesos de planificación inclusiva y de la organización en Red.

Según Restrepo (2004) mediante este proceso el maestro que investiga va reflexionando cotidianamente sobre su práctica para elaborar y fortalecer su saber pedagógico. Esta permanente reflexión y experimentación son aprovechados por el docente mediante la sistematización y la toma de decisiones, pero mejor aun cuando las comparte con sus

pares. Lamentablemente muchas veces este conocimiento que genera cada maestro se pierde cuando cesa o muere. Pocas veces el saber de un maestro se escribe y socializa.

La acción participativa, orientada hacia la investigación acción para mejorar la inclusión, con una adecuada planificación, impulsa la necesidad de transformar las relaciones del docente con sus alumnos, los saberes con los que cuenta y con la implementación del proceso educativo.

Según Restrepo (2004) la investigación-acción permite sistematizar el trabajo del docente que investiga en el mismo escenario y tiempo en el que trabaja cotidianamente. Esto le facilita investigar puesto que otro tipo de investigación requiere mayor tiempo, recursos y equipo humano que van más allá de las posibilidades de un maestro dedicado a tiempo completo a mediar por el aprendizaje de sus alumnos.

1.3. Antecedentes

Pintado (2022) propuso una planificación diversificada para la educación inclusiva en instituciones inclusivas de Paita, Piura. Con una investigación básica, no experimental, transversal, descriptivo-predictiva, con técnicas de análisis de regresión logística ordinal y validación de un modelo funcional teórico, en una muestra de 30 docentes, con un cuestionario, estableció que el 96.7 % de docentes que laboran en la educación inclusiva no evidencian un desempeño esperado.

Fonseca (2022) estudió la relación entre educación inclusiva y calidad educativa en docentes de secundaria, en Jacas Grande, Huánuco. Su estudio aplicado, cuantitativo,

no experimental, correlacional, en una población muestral de 60 docentes de secundaria, con dos cuestionarios, determinó que sí existe una relación directa y significativa entre educación inclusiva y calidad educativa.

Guamán (2022) caracterizó la planificación curricular inclusiva educativa para personas con discapacidad visual en una universidad de Ecuador. En un estudio básico, descriptivo, cuantitativo, con población muestral de 25 docentes, un cuestionario de 25 ítems mostró la existencia de un nivel bajo en la planificación curricular orientada a personas con discapacidad, concluyó que la planificación curricular, desde la inclusión educativa, se halla ubicada entre los nivel bajo y medio.

Infante (2019) determinó la influencia de los talleres de adaptaciones curriculares en la elaboración de la planificación curricular en docentes inclusivos de la UGEL Zarumilla, en Tumbes. En una muestra de 50 docentes aplicó pre y posttest a dos grupos. Según los resultados, en el posttest (planificación curricular), el 73,33 % de docentes del grupo control obtuvieron un nivel medio; en cambio, el 100 % de docentes del grupo experimental alcanzaron un nivel alto. Se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de estudio: las aplicaciones de los talleres de adaptaciones curriculares influyen favorablemente en la planificación curricular efectuada por los docentes inclusivos.

García (2022) determinó si las adaptaciones curriculares en lengua y literatura mejoran la comprensión lectora en estudiantes inclusivos en una unidad educativa de Santo Domingo. El estudio fue aplicado, cuantitativo, preexperimental, longitudinal y explicativo. En una muestra de 16 estudiantes con problemas de comprensión lectora utilizó

una ficha de observación de niveles lectores. Los resultados indicaron que las adaptaciones curriculares en lengua y literatura sí mejoran significativamente la dimensión crítica en los estudiantes inclusivos.

López (2019) se propuso conocer la percepción de los maestros que atienden estudiantes de inclusión, para identificar las limitaciones del proceso. Utilizó como instrumento de recolección de datos una entrevista semiestructurada y concluyó que la educación inclusiva tiene importancia social pues sus procesos de enseñanza-aprendizaje favorecen la diversidad y vinculan a todas las personas, sin ningún tipo de discriminación, con el propósito de satisfacer necesidades y eliminar barreras.

Huamán (2018), en una investigación descriptiva y correlacional, estableció la concordancia entre las previsiones de planificación curricular y las acciones de monitoreo. Concluyó que hay una relación negativa entre ambos procesos. La planificación curricular (metodología, programación, sesiones, evaluación) tienen un nivel bajo de relación con el monitoreo pedagógico (visitas en aula, microtalleres, grupo de interaprendizaje entre directivos y docentes).

Geldrech (2019) mostró cómo incide la planificación educativa en la gestión pedagógica. Con enfoque cuantitativo, descriptivo y diseño explicativo, en una muestra aleatoria, concluyó que la planificación educativa incide significativamente en la gestión pedagógica: (a) el coeficiente de determinación $R^2 = 0,752$ indicó que aproximadamente el 75,2 % de la variación de la planificación es explicada por la variación de la gestión pedagógica; (b) en el modelo de ecuación de regresión, el aumento de una unidad de puntaje en la planificación aumentará 0,53 puntos la gestión pedagógica. La planificación

de los profesores es significativa para evaluar la gestión pedagógica escolar, garantiza aprendizajes comunes y diferenciados según la realidad de los estudiantes.

Monroy (2021) identificó la relación entre el trabajo colaborativo y el desempeño docente en la red de colegios adventistas de Arequipa, Moquegua y Tacna. El diseño fue no experimental, transversal, correlacional, en una muestra de 71 docentes de secundaria. Usó escala de medición del trabajo colaborativo, validado por 8 jueces expertos. Los resultados demostraron que el desempeño docente depende moderadamente del trabajo colaborativo, la asociación entre ambas variables es significativa, con sentido directo e intensidad media, mientras que el grado de relación es alto. Concluyó que el trabajo colaborativo en las cinco sedes de la red de los colegios adventistas en estudio, se relacionan de manera directa positiva y baja con el desempeño docente. Además, hay una correlación directa positiva y alta entre el trabajo colaborativo y la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.

Colca (2021) determinó la incidencia del trabajo colaborativo en las redes educativas en la gestión educativa, en una unidad de gestión educativa local. El estudio fue cuantitativo, explicativo, no experimental, transversal, aplicado. La muestra la formaron 252 docentes. Usó cuestionarios validados a juicio de expertos. Los resultados evidenciaron que el trabajo colaborativo incide en la gestión educativa. Si mayor es el coeficiente de trabajo colaborativo, mayor será el de planificación. Por ende, el trabajo colaborativo incide en la organización de las instituciones educativas en el ámbito de la Ugel en estudio: a mayor valor del trabajo colaborativo, mayor nivel de dirección. Mientras más alto sea el valor de trabajo colaborativo, mayor será el nivel de control en las instituciones educativas referidas.

Vidal (2020) ordenó y reconstruyó experiencias sobre trabajo colaborativo realizadas mediante actividades de gestión institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria. Usó como método la sistematización de experiencias educativas innovadoras, trabajó con una muestra de 6 directivos de la red educativa N° 5 “Satélite”, utilizó como instrumento una Guía de ordenamiento de la experiencia y otra Guía de análisis. Los resultados descriptivos fueron mostrados en 4 categorías. Concluyó que la importancia del trabajo colaborativo se basa en la planificación de actividades y en la participación de todos los integrantes, además, el éxito del trabajo tiene efectos en los estudiantes.

Zavaleta (2019) obtuvo información acerca de la relación significativa entre el trabajo colegiado y la práctica pedagógica de los docentes de 4 instituciones educativas, su diseño fue no experimental de corte transversal y alcance correlacional, en una población de 115 docentes. Concluyó que existe una relación significativa entre el trabajo colegiado y la práctica pedagógica de los docentes.

Olaya (2022) se propuso fortalecer la profesionalidad docente mediante la gestión directiva de trabajo colegiado en una institución educativa pública de educación primaria. La población fue de 26 docentes y la muestra de 6 profesores más un directivo. Con un método de investigación cualitativa, diseño de investigación-acción, aplicó entrevistas semiestructuradas, encuestas y observación participante para recolectar información que le permitió concluir que el fortalecimiento de la profesionalidad docente se logra a través de la gestión directiva de trabajo colegiado de una institución educativa.

En suma, los antecedentes dan cuenta de los resultados favorables que trae consigo una gestión colectiva de la planificación con fines de acciones formativas inclusivas.

1.5 Bases teóricas

Las bases teóricas sustentan a cada categoría: (a) la categoría *planificación inclusiva* se sustenta en la teoría humanista (Rogers, 1969); (b) la categoría *modelo de organización en red* se sustenta en la teoría del aprendizaje colaborativo (Vásquez, 2014) y el enfoque de trabajo colegiado (Belbin, 2010).

1.4.1. Teoría humanista

La teoría humanista se fundamenta en que la realidad no se basa en los sucesos, sino en el fenómeno. Esta teoría se enriquece con los aportes de Heidegger y otros autores que muestran al hombre como ser que debe determinar su esencia mediante su existencia, acción que requiere ejercicio de su libertad y responsabilidad en su conducta.

En el campo educativo, la teoría humanista tiene como uno de sus principales representantes a Carl Rogers quien valoraba el uso de la empatía y la autenticidad para favorecer el desarrollo de los seres humanos. Esta teoría promueve el aprendizaje auténtico como realizador de transformaciones en las estructuras humanas, el ser humano construye su mundo a través del pensamiento y la reflexión.

Según Llatas (2019), Rogers plantea que el ser humano posee potenciales recursos para su auto comprensión, para cambiar su autoconcepto, además de sus actitudes y la dirección de su conducta. Más aún indica que con un clima de actitudes psicológicas facilitadoras estos cambios pueden ser logrados (p. 56).

Se anhela un cambio social positivo hacia la inclusión, esto requiere humanizarnos para mejorar nuestras actitudes. Este enfoque promueve y resguarda una formación que tome en cuenta la autorrealización, libertad, creatividad y adaptación personal, vale decir una formación que posibilite una formación integral. Rogers resalta el valor de los vínculos humanos y el crecimiento personal. Intentaba vivir acorde con su experiencia, tratando de conceder a otros su propia libertad interna y la interpretación de la experiencia personal, propia de cada ser.

Anticona (2014), citando a Rogers, hace notar que, de acuerdo con la teoría humanista, el desarrollo y libertad de la persona para entender y dirigir su existencia serán mucho más productivos dentro de un clima psicológico favorable y para lograrlo requiere contar con autenticidad, aceptación y comprensión empática.

Si un maestro que atiende un estudiante de inclusión se muestra tal como es, entonces tiene mayores probabilidades de lograr que su estudiante crezca, cambie y encuentre su propia autenticidad. Se busca aceptación por el estudiante incluido, como ser humano, con valores propios, al margen de su condición o limitación física o mental, al margen de su conducta, aun cuando en ocasiones parezcan contradictorias. Más aún, se espera comprensión empática de los sentimientos del estudiante con necesidades educativas especiales y de sus compañeros.

Evitar juzgarlos facilita que exploren con libertad sus vivencias y se fortalezca su maduración a partir de ellas. Necesitamos estudiantes independientes, seguros de sí mismos, capaces de tomar buenas decisiones y tener buenas relaciones interpersonales. Para lograrlo, el rol de cada maestro es trascendental.

El trabajo en red es una alternativa de acción colaborativa entre seres humanos, tenemos maestros con potencialidades, pero acostumbrados a trabajar individualmente el tema de la inclusión, y algunos, a no atenderla en su planificación. Cambiar no es fácil, pero Rogers nos presenta un camino de liberación mediante la empatía y la autenticidad. Para Rogers, citado por Llatas (2019) una persona debe buscar ser congruente, “no usar mascararas” pues al hacerlo sacrifica o limita su potencial (p. 56).

Cuando un maestro recibe un estudiante de inclusión, debe adaptarse a dichas circunstancias, pero no debe estar solo en esa nueva experiencia. Que los profesores, a cargo de estudiantes de inclusión, decidan unirse para trabajar en red y cambiar su costumbre de trabajo, requiere congruencia, cambiar su auto concepto, sus actitudes y valorar el trabajo colaborativo como oportunidad de superación y sobre todo entender que la educación tiene el estatus de derecho fundamental de los niños con necesidades educativas especiales, que lo independiza, que le ayuda a desarrollar su conciencia crítica y a transformar la realidad en la que viven.

Mel Ainscow es un defensor del enfoque humanista en educación, atiende las necesidades individuales de los estudiantes, sustenta la necesidad de una comunidad educativa con pilares como la inclusión y la equidad. Este educador británico, defensor de la inclusión educativa, postula que la educación debe ser un proceso democrático y participativo, con un rol central comunitario educativo en la tomar decisiones y en el mejoramiento de la calidad educativa. Afirma que la educación inclusiva es un proceso de responsabilidad colectiva, promueve la idea que todos los niños tienen inherentemente el derecho a acceder y tener una formación de calidad. Su trabajo está relacionado con el humanismo y su compromiso con la justicia social.

Al respecto Freire, representante del humanismo en Latinoamérica explica que la educación, es un proceso liberador y emancipador, que debe ser accesible a todas las personas. El enfoque pedagógico de Freire promueve el desarrollo integral de la persona, con un matiz crítico y liberador capaz de fomentar un diálogo horizontal y democrático, entre estudiantes y docentes, respecto a la realidad concreta de los estudiantes, que aleja al sistema educativo de la mera transferencia de conocimientos, logrando que los estudiantes participen activamente y dejen de ser objetos pasivos de la formación. En el Perú, Frisanchi plantea que la inclusión educativa es un derecho humano fundamental y la formación inclusiva beneficia no solamente al estudiante incluido, sino a todos los estudiantes.

1.4.2. Teoría del constructivismo social

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es entendido como un proceso o dinámica social de construcción de conocimiento en interacción de sujeto-sujeto en un entorno concreto. La zona de desarrollo próximo designa la brecha entre el estado actual de habilidades de un individuo y su potencial de desarrollo, bajo la guía de un compañero competente. En la teoría vygotskiana destaca el rol activo del estudiante como constructor de su propio conocimiento. Para Vygotsky, el aprendizaje es una construcción interna en que cada individuo toma la información del entorno y la procesa para darle significado. Asimismo, Vygotsky utiliza el término andamiaje para referirse al apoyo que un compañero más capaz brinda a otro para ayudarlo a alcanzar un nivel superior de competencia. Estos planteamientos de Vygotsky son compartidos por la del aprendizaje colaborativo, tan necesario para trabajar en red. En el modelo propuesto se aspira que los maestros aprendan colaborativamente, con una base social y constructiva. La interacción, entre los docentes,

desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento. Por ello, el enfoque colaborativo es otro de los cimientos de la propuesta pues, promueve el intercambio de saberes, ideas, y el apoyo recíproco como elementos fundamentales para facilitar el aprendizaje significativo. Por tanto, los maestros que participen de la red fortalecerán sus aprendizajes en la medida que desarrollen destrezas colaborativas para aprender y solucionar los problemas que su desempeño con estudiantes de inclusión les presente.

En los fundamentos del aprendizaje colaborativo Vygotsky, sostenía que el aprendizaje es producto de la interacción social y que el lenguaje es fundamental en este proceso. Cueva (2021), citando a Vygotsky, plantea que el ser humano en esencia es sociable, por tanto, se halla en constante vinculación con otros. Sintetiza además la ponencia de diversos autores que se ocupan del aprendizaje colaborativo, explicando que progresa gradualmente si cada miembro está comprometido con el aprendizaje de los otros, en una relación interdependiente positiva en que cada uno tiene claro que su esfuerzo beneficiará al grupo con la generación de nuevos conocimientos.

El mismo autor. citando a Galindo et al. (2012) señala que para lograr un aprendizaje colaborativo se necesita saber escuchar, ser crítico con las expresiones de los demás, replantearlas, analizarlas y tomar nuevas decisiones, conscientes de sus consecuencias. El autor también resalta el logro de habilidades, destrezas, capacidades para salir adelante cuando los retos y problemas se presenten. Incluso habilidades para liderar, controlar su estrés, resolver problemas y manejar conflictos además de administrar el tiempo, negociar y gestionar proyectos (p.17)

Según esta teoría, el aprendizaje se produce cuando un grupo trabaja de manera conjunta para alcanzar una meta compartida. Si los maestros se organizan en Red participan de la construcción conjunta de significados, en este colectivo cada maestro asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y el de sus compañeros docentes, contribuyendo así a lograr metas de aprendizaje, no sólo, con los estudiantes de inclusión a su cargo, sino también de todos los estudiantes de la red.

Lo esencial del trabajo en Red es el intercambio de conocimientos que los maestros experimentan con sus pares al realizar la planificación inclusiva. Quienes así lo asumen potencian su desarrollo cognitivo y contribuyen a la construcción social del conocimiento. Para lograrlo se promueve que cada maestro se autoevalúe y evalúe a sus compañeros, los resultados de estas evaluaciones se convierten en saberes conectados con el logro de las metas de la Red.

Según Vásquez (2014) para un aprendizaje colaborativo exitoso se necesita interacción entre los miembros del grupo, además que tengan una meta común, respeto mutuo, confianza en sus compañeros y líneas claras de responsabilidad entre otras. Insiste en que el trabajo colaborativo tiene como base y soporte la cooperación, aunque algunas veces estos términos se usen indistintamente.

Se promueve que planificar y organizar actividades de la red, son acciones que derivan del trabajo colaborativo y el consenso de sus miembros, respetando el ritmo de cada maestro y garantizando su cooperación e independencia para decidir las actividades que desarrollará con sus estudiantes de inclusión. Galindo (2012) nos presenta un acerca-

miento conceptual del aprendizaje colaborativo, al que se refiere como sistema de interacciones diseñadas para la elaboración conjunta de significados o representaciones lectivas. Es la expresión emblemática del socioconstructivismo formativo. El clima generado por el aprendizaje colaborativo tiene como base la necesidad de explicarle a los colegas, de manera correcta y puntual, las ideas propias, acción que diversifica las percepciones, modos de ver y deliberaciones.

En el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje de los estudiantes se da en la interacción y discusión de ideas con sus compañeros, esto les permite reflexionar sobre su propio pensamiento logrando construir un conocimiento más profundo y significativo. El aprendizaje colaborativo se puede obtener de diferentes actividades en grupo como la realización de proyectos en equipo, debates, discusiones en línea, etc. En este modelo, el profesor participa como facilitador proporcionando herramientas y recursos necesarios para que los estudiantes interactúen colaborando para alcanzar sus metas de aprendizaje.

Aronson, reconocido psicólogo estadounidense, defensor del aprendizaje colaborativo, ha realizado importantes aportes en la reducción de la competitividad en el aula y la cooperación entre pares. Argumenta que la competencia entre estudiantes puede ser perjudicial por el estrés y ansiedad que se genera, factores que afectan el aprendizaje. Para evitarlo promueve la cooperación y colaboración, para que puedan trabajar juntos y alcanzar una meta común. Considera que el aprendizaje colaborativo tiende a mejorar los niveles de autoestima, permite que los estudiantes se sientan valorados. Ha enfatizado que el feedback es positivo en el aprendizaje colaborativo, pues mejora la autoestima de los estudiantes y los motiva a seguir participando en su aprendizaje. Ha desarrollado técnicas y enfoques innovadores para impulsar la cooperación y colaboración en el aula.

1.4.3. Enfoque sistémico

El enfoque sistémico es una forma de entender el mundo, observa los objetos y fenómenos como interacción parte-todo, se apoya en la categoría de lo general y lo particular, del todo y sus partes, reconociendo que cada elemento está interconectado y afecta a los demás elementos. Este enfoque, es una forma de analizar el mundo como un sistema, se basa en que los sistemas son más que la suma de sus partes, pues al interrelacionarse dan lugar a nuevas propiedades y comportamientos que no se pueden conocer observando cada parte por separado. Por lo tanto, el estudio de los sistemas debe darse desde las relaciones e interacciones de las partes y en la estructura global del sistema. Este enfoque es utilizado para abordar situaciones complejas de las organizaciones y la sociedad en general. Además, reconoce que los problemas no son resueltos por una persona o una disciplina, sino que requieren la aplicación de un enfoque integrado y sistémico en el que participan múltiples partes que colaboran para lograr los objetivos o metas planteadas.

Maturana (1998) estudia la relación entre un observador y lo observado, la piensa como una relación coevolutiva, pues el observador influye en lo que observa y este, a su vez, también es influenciado por lo que observa. Otra implicación importante para el enfoque sistémico desde los aportes del autor lo constituye su visión sobre la cognición en el sentido que esta no es un proceso del cuerpo y la biología, sino que es un proceso biológico que surge de la interacción organismo-entorno.

José Martí, escritor, periodista y líder político cubano, no se vinculó directamente con el enfoque sistémico, tomando en cuenta que este enfoque se desarrolló a mediados

del siglo veinte, pero algunos expertos han relacionado sus pensamientos con este enfoque. Lo relacionan principalmente porque la filosofía de Martí pone énfasis en la unidad y la interconexión entre todas las cosas, postulando la exigencia de entender el mundo como un sistema interconectado y de abordar los problemas de manera integral, conscientes de que todas las existencias funcionan relacionados entre sí. Compartiendo así, similitudes con el enfoque sistémico. Otra de las similitudes es el énfasis que José Martí pone, a que la educación debe formar ciudadanos críticos y conscientes de sus roles sociales, postulado que también defiende el enfoque sistémico. Por tanto, aunque José Martí no se relacionó directamente con el enfoque sistémico, existen grandes similitudes entre su pensamiento y los principios de este enfoque.

La planificación curricular también tiene un enfoque sistémico, implica la acción de los actores de la comunidad escolar, da una visión más amplia, comprometida con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las exigencias del entorno, mostrando un sistema interconectado, dinámico, pero a la vez complejo, en el que todos sus elementos interactúan y evolucionan.

La planificación sistémica atiende las interacciones y la conectividad relacional, tratando de contextualizar la planificación desde una mirada más amplia. Se necesita un criterio lógico para lograr efectividad en la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades. Se busca que los maestros tengan claridad en las ideas que marcan sus anhelos y aspiraciones respecto a los logros a alcanzar con sus estudiantes de inclusión, estos objetivos deben ser entendidos por cada miembro de la Red.

Hacia delante, cada maestro debe tener en claro qué contenido servirá de pretexto para que los estudiantes incluidos desarrollen capacidades y competencias que les ayuden a responder a los retos sociales. Es importante, que la planificación inclusiva responda a cómo es que se espera que los estudiantes de inclusión aprendan. Esta metodología no siempre es del dominio de todos los maestros, pero el intercambio de experiencias en red, puede superarlo. También es necesario prever los materiales que, en función a su discapacidad necesiten cada estudiante incluido. Además de manera transversal debemos considerar la evaluación de las experiencias que ofrecemos a los estudiantes de inclusión dándole a comprender los criterios con los que serán evaluados sus logros.

Entonces, es necesario que la Red focalice su atención en la organización de los contenidos para su inclusión adecuada como parte componente de un todo formativo, en diferentes etapas, sea en la identificación del problema, determinación de las alternativas de solución, el accionar o puesta en práctica de aquellas alternativas de solución, la determinación de la eficacia de la realización, la retroalimentación y evaluación de cada etapa del proceso para reajustarlas o enriquecerlas. Sin que esto signifique, por supuesto, que se desagregue las partes o elementos, por el contrario, bajo un enfoque sistémico se busca que los elementos interactúen. Luján (2019) nos dice que este enfoque es una alternativa efectiva para las interacciones. Según Echegaray (2017), el enfoque sistémico se define como la capacidad de observar y percibir detalladamente un objeto, individuo o situación, prestando especial atención a las conexiones e interacciones que existen entre ellos. Destaca la idea que como seres humanos, estamos interrelacionados y, por lo tanto, generamos un impacto en nuestro entorno. Describe el enfoque sistémico en la comprensión de una organización como un ente viviente, capaz de aprender de manera constante, adaptándose en un proceso continuo de supervivencia y crecimiento (p. 15).

1.4.4. Enfoque de trabajo colegiado

El trabajo colegiado designa la acción colaborativa entre los integrantes de un grupo de personas con el propósito de alcanzar un objetivo común. Belbin (2010), psicólogo británico, experto en gestión de equipos, plantea que cada miembro del equipo debería tener un rol claramente establecido para que el trabajo colegiado sea realmente efectivo. En estos roles se incluyen un líder, un monitor evaluador, el finalizador, un implementador, un investigador de recursos, un creador, un especialista y un impulsor. Según Belbin, cada uno de estos roles son importantes para el éxito del equipo. Este modelo es utilizado en la optimización de la estructura de los equipos.

Visto como enfoque, ejemplo o modelo, el trabajo colegiado, potencia las fortalezas de los miembros de una organización. Según Johnson y Johnson (1999), el trabajo colegiado se expresa en la participación de todos quienes forman parte del grupo, cuya acción conjunta se realiza a través de actividades dirigidas.

Para Rodríguez y Barraza (2015, cit. en Olaya, 2022), el trabajo colegiado es una práctica que actúa como medio de producción de diálogo, consenso, conocimientos y experiencias compartidas, todo ello, en relación con problemas formativos comunes institucionales, siempre en un marco de respeto entre todos los participantes.

Según Espinoza (2004, cit. en Zavaleta, 2019), el trabajo colegiado es una reunión entre pares, iguales, colegas, donde se discute cara a cara buscando satisfacer un objetivo común. Para concretar el trabajo colegiado se requiere cooperación y autorregulación,

aprovechando la complementariedad del trabajo en equipo. Lo colegiado se define por la acción conjunta para alcanzar un objetivo compartido.

Para Fierro (cit. en Olaya, 2022), el trabajo colegiado fomenta la participación de todos en la toma de decisión y en la determinación respecto a las actividades a realizar entre maestros y equipo directivo, siempre con la mira puesta en el objetivo institucional. Justamente trabajar en red dará a los docentes la oportunidad de compartir sus experiencias y preocupaciones para recibir y brindar apoyo, para mejorar la planificación y el proceso de inclusión. El trabajo colegiado implica una comunicación efectiva, confianza, responsabilidad compartida y toma de decisiones conjuntas. Si estas condiciones se cumplen el trabajo colegiado puede ser extremadamente efectivo, pues al tener aportes desde diferentes perspectivas y habilidades, cada proyecto se fortalece e incrementa sus posibilidades de éxito.

Para Malpica (citado en Olaya, 2022), la docencia actualmente ya no puede ser concebida sin la acción del trabajo en equipo, bien coordinado, que habilite a los profesionales no solo para desempeñarse eficazmente, sino también para sentirse seguros al actuar como expertos en su campo, empleando un método de trabajo común y compartido. Este enfoque permite experimentar con prácticas innovadoras y recibir reconocimiento por ellas.

El trabajo colegiado se refiere a una labor conjunta y organizada en equipo que implica la toma de decisiones mediante un liderazgo compartido, fundamentado en la reflexión colectiva. Se lleva a cabo en un entorno de colaboración, donde se fomenta la cooperación, la escucha activa, el intercambio de ideas y una comunicación abierta.

Para el Ministerio de Educación (2018), según el *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*, el trabajo colegiado es una estrategia que asegura los fines educativos institucionales mediante la promoción del diálogo, la actividad reflexiva y las acciones socializadoras de los conocimientos, las experiencias exitosas y las dificultades de la práctica educativa. En el trabajo colegiado, las temáticas se definen según las posiciones tomadas por el equipo directivo y las necesidades formativas emergidas de los requerimientos docentes. El trabajo colegiado hace converger los roles directivos y docentes acorde con objetivos institucionales compartidos, con ello, la acción formativa se torna fortalecida.

La propuesta de trabajo en red pretende unir la acción de docentes, directivos y padres de familia en las instituciones educativas del distrito de Querecotillo, provincia de Sullana, en un trabajo colaborativo como base para garantizar un desarrollo integral y el acceso al servicio formativo de los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, en el contexto de un proceso de inclusión. La red es comunitaria, convocante de todos los actores educativos, escolares y extraescolares, hace de la educación con inclusión un proceso formativo compartido y equitativo.

De acuerdo con lo expresado por Vidal (2020), el concepto de trabajo en red emergió con el propósito de implementar una cultura colaborativa que enfatiza la colaboración entre docentes. Por lo tanto, las redes escolares fueron identificadas con términos como redes colaborativas, redes educativas, redes de centros educativos, redes de aprendizaje, y redes de intercambio de experiencias. La colaboración cohesiona grupos y liderazgos, miradas y acciones compartidas y motivadas, se orientan hacia la concesión de logros derivados de la acción conjunta. El trabajo en red, en la forma, implica el trabajo colaborativo, en lo interno.

La Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña promovió iniciativas de colaboración en proyectos educativos conjuntos. A nivel global, se observan diversos movimientos en los que las redes educativas se forman en torno a una amplia dimensión y respaldo institucional. En Inglaterra se han establecido redes educativas a nivel local, en Chile se encuentran los Enlaces, en México existe la Red Escolar, en Brasil está la Proinfo, en Argentina se desarrollan las RedEs y en Perú se han creado las Redes Educativas Rurales. Estos diversos grupos de movimientos comparten una estrategia común basada en el trabajo en equipo, y su objetivo principal es el intercambio de experiencias educativas, la planificación de modelos de organización y gestión, y la adaptación de recursos acordes a las particularidades de sus entornos específicos.

El trabajo en Red les brinda a los docentes la opción de atender a estudiantes de inclusión, les permite realizar el trabajo colegiado y colaborativo con sus pares. La Red aleja al maestro de las prácticas aisladas y lo acerca al trabajo colaborativo que lo fortalece como profesional, pero también genera los espacios para que los directivos aporten y lideren la organización. La Red interconecta la acción profesional educativa, la torna en acción compartida. El trabajo en Red sitúa a las familias en la vía de contribución directa en la formación integral de sus hijos, convirtiéndolos en aliados estratégicos para los docentes.

La Red no solamente tiene dimensiones educativas escolarizadas, sino también dimensiones educativas comunitarias, incorpora a las familias en el campo de acción de la gran familia escolar. En la Red se amalgaman y condensan la integralidad formativa de los estudiantes con la labor conjunta de agentes docentes y familiares.

Inmersos todos en una constante ayuda recíproca, acatarían lo dispuesto, pues justamente la Ley General de Educación N° 28044 dice que las redes educativas son instancias de cooperación, intercambio y ayuda recíproca. Establece, además, como su finalidad, elevar la calidad profesional de los docentes y propiciar el trabajo colegiado, además de optimizar los recursos humanos, compartir equipos, infraestructura, material educativo y coordinar intersectorialmente para mejorar la calidad de los servicios educativos en el ámbito local (Art.70).

Figura 1
Sistema teórico general de investigación

Epistemología	Dignidad humana (Delgado, 2020)	Organicidad formativa (Tedesco, 2012)	Acción colaborativa (Vega, 2021)	Acción participativa (Becerra, 2016)
Teoría	Teoría humanista (Rogers, 1969)		Constructivismo Social (Vygotsky, 1978)	
Enfoque	Enfoque Curricular por competencias (MINEDU, 2016)		Enfoque de trabajo colegiado (Belbin, 2010)	
Categoría	Categoría-problema Planificación inclusiva (MINEDU,2016)		Categoría-solución Modelo de Organización en Red (Vidal, 2020)	
Ideas-fuerza	• La planificación inclusiva es un proceso de organización y previsión formativa que incluye conocer a cada estudiante, sus debilidades y fortalezas. • La planificación inclusiva viabiliza el desarrollo de capacidades de los estudiantes coadyuvando a su desarrollo integral, • La planificación inclusiva es multidimensional y requiere la participación de especialistas que apoyen al maestro del aula inclusiva.		• El Modelo de Organización en Red es una alternativa de gestión colaborativa que suma la experiencia de maestros de diferentes instituciones educativas para fortalecer su desempeño profesional. • Brinda la oportunidad de intercambio de medios y materiales • Permite a los directivos liderar pedagógicamente la planificación curricular desde un colegiado de profesionales • Brinda la oportunidad de generar y gestionar capacitación especializada y pertinente para una mejora atención de los estudiantes con NEE.	

1.5 Bases conceptuales

Inclusión. La inclusión refiere la participación social plena de todas las personas sin incumbir sus diferencias, implica el respeto de los derechos de cada persona. Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen derecho a utilizar los servicios de la comunidad y llevar una vida lo más normalizada posible. Ello implica, no sólo acceder al servicio educativo, sino lograr una formación integral de calidad. Para lograrlo se necesita prácticas pedagógicas inclusivas que permitan que todos los estudiantes aprendan y se desarrollen plenamente.

Comunicación organizacional. La comunicación organizacional es la forma en que las personas interactúan dentro de una organización para compartir información y tomar decisiones orientadas a lograr objetivos comunes. Esta comunicación es formal cuando se realiza a través de medios establecidos como correos electrónicos, aplicaciones de comunicación institucional, memorándum e informes o de manera informal cuando se da en conversaciones que no están regidas por normas específicas. La comunicación organizacional es un factor decisivo en el éxito de una organización, permite el trabajo eficiente y coordinado de las personas. Además, ayuda a establecer una cultura institucional saludable, logrando que los maestros se sientan motivados y comprometidos con los objetivos institucionales.

Red educativa. Una red educativa es una instancia para la cooperación, el intercambio y la ayuda recíproca, reúne a un conjunto de instituciones educativas de un ámbito jurisdiccional y brinda la oportunidad para que los maestros generen conocimiento de manera participativa, con actitud democrática, crítica y colaborativa, contribuyendo en la

construcción y mejora continua de la práctica formativa. Bajo este modelo de gestión se pretende promover la elaboración de la planificación inclusiva, lo inclusivo como intención de lo colaborativo.

Planificar. Planificar es el arte de crear y diseñar procesos formativos, es una acción realizada por los profesores para generar aprendizajes en sus estudiantes. La planificación se da en un espacio-tiempo, proyecta los propósitos de aprendizaje desde el conocimiento real de las aptitudes, necesidades, intereses, experiencias y contextos de los estudiantes. A partir de ahí se prevé, organiza, reflexiona y decide en relación con los recursos y materiales, los procesos pedagógicos y didácticos, las interacciones, estrategias, clima de aula y contextos socioambientales, dimensiones que convergen en la integralidad del proceso formativo (enseñanza-aprendizaje) y la evaluación.

Planificación inclusiva. La planificación curricular se considera inclusiva cuando se realizan las adecuaciones curriculares en función de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de los estudiantes que atiende. Las adaptaciones curriculares se efectúan en las instituciones o programas educativos para dar respuestas específicas a las condiciones y necesidades de sus estudiantes, definen, además, el soporte puntual requerido, basado en la evaluación psicopedagógica, acción donde participa un equipo de servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales (SAANEE). La planificación curricular inclusiva es un proceso formativo organizativo de una práctica educativa inclusiva.

Tabla 1
Operacionalización de variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Planificación curricular Inclusiva	1 Formación y capacitación docente en inclusión	• Capacitación desde MINEDU para atender inclusión. • Auto capacitación docente. • Percepción sobre su capacidad para atender inclusión. • Predisposición para capacitación fuera del horario laboral. • Conocimiento sobre estrategias para lograr aprendizajes en inclusión. • Trabajo colegiado.	Encuesta de desempeño docente
	2 Organización del aprendizaje inclusivo	• Predisposición para trabajar con niños de inclusión. • Uso del diagnóstico psicológico del estudiante. • Apoyo de especialistas en la discapacidad de los estudiantes. • Propósitos de aprendizaje para inclusión. • Criterios de evaluación. • Estrategias para la inclusión. • Material didáctico pertinente. • Participación de los padres de familia.	
	3 Productos curriculares inclusivos	• Diseña situaciones significativas • Realiza adecuaciones curriculares. • Considera evidencias de aprendizaje para inclusión. • Programa material para inclusión.	Ficha de observación de productos de planificación docente

CAPÍTULO II

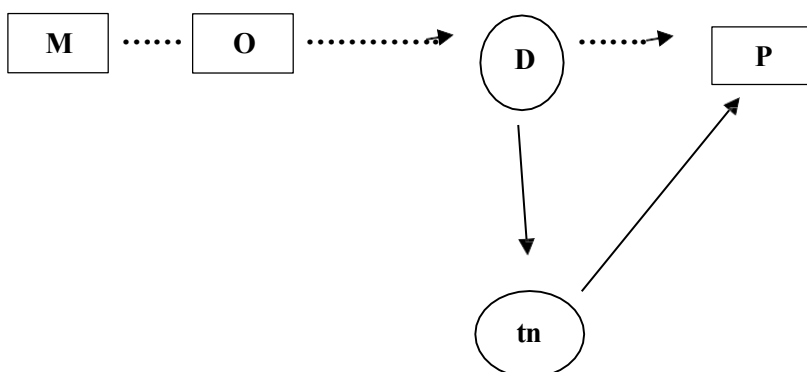
DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo mixta, con enfoque cuantitativo en la confirmación de la categoría-problema (planificación curricular inclusiva) y enfoque cualitativo en la construcción de la categoría-solución (Modelo de Organización en Red). Según Hernández (2018), las metodologías mixtas implican recoger y analizar datos cuantitativos y cualitativos para acceder a una mayor comprensión de los procesos en estudio.

2.2. Diseño de investigación

El diseño fue de nivel descriptivo-propositivo, con dos categorías, una propositiva, o estática, denominada Modelo de Organización en Red, y otra diagnóstica, o dinámica, referida a la planificación inclusiva. Se observaron y determinaron las capacidades de los docentes para planificar unidades didácticas inclusivas a partir del análisis acerca de cómo es o qué características tiene la planificación que vienen realizando, y del análisis de la teoría existente para proponer el Modelo de Organización en Red basado en el trabajo colegiado.



Donde:

- M** = Profesores que atienden estudiantes de inclusión.
- O** = Nivel de inclusión de la planificación que realizan.
- D** = Diagnóstico (problema).
- tn** = Análisis de teorías.
- P** = Propuesta de solución al problema.

2.3. Población muestral

La población (Lepkowski, 2008b, cit. por Hernández 2014) estuvo conformada por 21 profesores de Educación Básica Regular primaria de instituciones educativas del distrito de Querecotillo, provincia de Sullana, departamento de Piura. Los docentes pertenecen a la UGEL Sullana y atienden niños con necesidades especiales en proceso de inclusión. La muestra (Hernández, 2014) fue equivalente de la población y se configuró una situación de población muestral: $N = n = 21$ profesores.

2.4. Técnica e instrumento

En el registro de información relacionada con la categoría-problema se dispuso de la técnica de encuesta, instrumentada en un cuestionario.

Encuesta

La encuesta es una herramienta frecuentemente empleada en los estudios sociales (López-Roldán y Fachelli, 2015, citados por Arias 2020), puede ser vista como técnica y método (López-Roldán y Fachelli, 2015). En este estudio, en particular, la encuesta se aplicó de forma virtual. En colaboración con los directores de las instituciones educativas, se proporcionó a los docentes un Formulario Google para responder al cuestionario de la encuesta.

Cuestionario

De acuerdo con Arias (2020), un cuestionario se compone de una lista numerada de preguntas junto con diversas opciones de respuesta, las cuales el encuestado debe completar. No hay respuestas definitivas, todas las respuestas ofrecen distintos resultados y se dirigen a una población compuesta por individuos. El cuestionario aplicado, de elaboración propia, está organizado en dos dimensiones. La primera recoge información sobre la formación y capacitación que reciben los docentes respecto a la inclusión a través de seis indicadores. La segunda dimensión atiende la organización del aprendizaje inclusivo y considera ocho indicadores.

El cuestionario fue validado por juicio de tres expertos que de manera independiente validaron la pertinencia, relevancia y construcción gramatical de cada instrumento.

2.5. Equipos y materiales

Para la investigación se utilizó la Web, libros y artículos de diversos autores, en la recopilación de la información utilizamos formularios Google y material impreso.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Los resultados de estudio se exponen en atención de los objetivos específicos establecidos:

- a) **Resultados descriptivos:** *diagnosticar* las características de la planificación curricular inclusiva en las instituciones educativas.
- b) **Resultados propositivos:** *construir* el Modelo de Organización en Red (fundamentado, enfocado, estructurado).
- c) **Resultados validadores:** *validar*, a criterio de expertos, el Modelo de Organización en Red construido.

3.1. Resultados descriptivos: planificación curricular inclusiva

La planificación curricular inclusiva fue diagnosticada en atención de tres dimensiones:

- Dimensión 1: Formación y capacitación docente en inclusión.
- Dimensión 2: Organización del aprendizaje inclusivo.
- Dimensión 3: Productos curriculares inclusivos.

La recolección de información se realizó en cinco escuelas de Primaria en Querecotillo, Sullana, Piura. Se aplicó una encuesta de desempeño docente, validada por expertos, a 21 docentes en cuyas aulas participan estudiantes de inclusión. Asimismo, se aplicó una ficha de observación a 21 unidades didácticas que los profesores elaboran, documentación cedida por los directores, tomada del archivo institucional.

Dimensión 1: Formación y capacitación docente en inclusión

La *dimensión 1* es formativa y capacitativa, indica si los docentes han adquirido un conocimiento sólido sobre las necesidades y características de los niños de inclusión. Este conocimiento le permite comprender las discapacidades, trastornos del aprendizaje, necesidades educativas especiales y retos que enfrentan los estudiantes inclusivos. Según Díaz (2015), los profesores enfrentan contenidos que no dominan suficientemente, además de alumnos con nuevas formas de comportamiento y disciplina que reclaman un ambiente de trabajo menos pasivo, que despierte el interés por atender lo que su profesor le transmite. Por tanto, para ser docente se necesita una formación y capacitación constante, más aún si en el aula tenemos inclusión.

La formación y capacitación en inclusión refiere el nivel de preparación o competencias docentes en inclusión, como soporte de saberes y actitudes que le permiten mediar en el desarrollo de los aprendizajes de los niños incluidos. La atención de los niños de inclusión implica que los docentes tengan de manera complementaria e integral preparación y predisposición. La preparación puede venir de diferentes estamentos gubernamentales y no gubernamentales, pero necesita predisposición de los maestros para concretarse en acciones formativas inclusivas.

Que los docentes asimilen, valoren y pongan en práctica la formación y capacitación recibidas, mediante formación guiada o de manera autoformativa, es un elemento clave en el éxito de un proceso de inclusión. La mediación formativa en inclusión requiere un docente formado y capacitado específicamente en los procesos pedagógicos inclusivos.

Tabla 2*Resultados diagnósticos de las prácticas curriculares inclusivas**Dimensión 1: Formación y capacitación docente en inclusión*

Indicadores	F / %	Nunca	A veces	Siempre	Total
Capacitación del MI-NEDU, DREP o UGEL en inclusión.	F	6	8	7	21
	%	29	38	33.3	100.0
Auto capacitación sobre discapacidad de sus estudiantes.	F	3	11	7	21
	%	14	52	33.3	100.0
Autovaloración para atender estudiantes de inclusión.	F	4	12	5	21
	%	19	57	24	100.0
Predisposición para capacitaciones fuera del horario laboral.	F	2	12	7	21
	%	10	57	33.3	100.0
Conocimiento de estrategias para lograr aprendizajes en inclusión.	F	1	15	5	21
	%	5	71	24	100.0
Planificación de actividades de inclusión en compañía.	F	0	8	13	21
	%	0	38	62	100.0
Participación en trabajo colaborativo.	F	2	11	8	21
	%	10	52	38	100.0
Promedio	%	12.43	52.14	35.41	100.0

Nota: Encuesta aplicada a profesores de primaria, para conocer su preparación para lograr aprendizajes en estudiantes de inclusión, del distrito de Querecotillo- Sullana-Piura 2022.

El 29 % de maestros afirma que *nunca* ha recibido capacitación del Ministerio de Educación para atender a estudiantes de inclusión. El 38 % señala que *a veces* han recibido capacitación y el 33 % dice que *siempre* recibieron capacitación. Al respecto, se aprecia que la mayoría de los maestros no ha recibido la capacitación o la considera insuficiente, estas cifras son desfavorables dentro de las prácticas formativas inclusivas, pues muestra una preparación docente aún insuficiente para el acto formativo con estudiantes de inclusión.

Respecto a la iniciativa de auto capacitación de los docentes, un 14 % de maestros afirma que *nunca* investiga o se auto capacita para atender los requerimientos de sus estudiantes de inclusión. Otro 52 % manifiesta que *a veces* se auto capacita y un 33 %

manifiesta que *siempre* opta por auto capacitarse. Si los maestros no investigan, si no tienen la iniciativa de auto capacitarse, o lo hacen intermitentemente, aminoran la esperanza de atención pertinente a la inclusión. Esta situación es desfavorable para los estudiantes de inclusión, pues los pone en manos de un maestro que desconoce sus necesidades y, aún más, no dispone de los saberes y estrategias para atenderlas.

Acerca de la percepción sobre su capacidad para atender estudiantes de inclusión, un 19 % de maestros explica que *nunca* siente tener la capacidad para atender estudiantes de inclusión. Un 57 % registra que *a veces* se siente en capacidad para realizarlo y un 24 % dice que *siempre* se siente en capacidad para atenderlos. Por ende, si el profesor siente que no está capacitado, o que solamente algunas veces lo está, entonces los grandes perjudicados son sus estudiantes de inclusión. Este escenario es igualmente desfavorable para el maestro, pues al no saber qué hacer siente frustración, improvisa o, en el peor de los casos, tiende a obviar la presencia de los niños de inclusión.

En la predisposición del profesor para recibir capacitaciones fuera del horario laboral, un 10 % de maestros afirma que *nunca* quiere participar fuera del horario laboral, un 57 % de maestros dice que *a veces* participaría y un 33 % de maestros registra que *siempre* lo haría. El problema se agudiza cuando los maestros no están dispuestos a recibir capacitación fuera de su horario laboral, pues “quitar” horas efectivas de aprendizaje para destinarlas a capacitación es desfavorable, ya que implica restar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

Sobre el conocimiento de estrategias para lograr aprendizajes en inclusión, un 5 % de maestros dice que *nunca* tuvo conocimiento sobre estrategias para lograrlo, un 71

% de maestros afirma que *a veces* y un 24% registra que *siempre* ha tomado conocimiento sobre estrategias para lograrlo. El perfil ideal de un maestro que atiende inclusión debe considerar el interés del docente por conocer estrategias para desarrollar los saberes y aprendizajes de sus niños en formación, de lo contrario es desfavorable para una interacción efectiva con sus estudiantes.

Respecto al trabajo colegiado, si para planificar actividades de inclusión se trabaja solo, un 0 % afirma que *nunca*, otro 38% dice que *a veces* y el 62 % registra que *siempre* planifica sus actividades solo. En la inclusión se necesita el mayor apoyo comunitario educativo y aliados estratégicos. Es desfavorable, para un maestro trabajar solo, de manera aislada, al elaborar una planificación que aspira lograr aprendizajes en los estudiantes. Por lo tanto, el escenario que muestran los datos de la Tabla 2 indican que se requiere atención. Favorecer el trabajo en Red ayudaría a que los maestros trabajen colegiadamente, en equipo, favoreciéndoles en su planificación, mejorando el aprendizaje de los niños.

Acerca de la participación del profesor en un trabajo colaborativo, un 10 % afirma que *nunca*, otro 52 % dice que *a veces* y el 38 % registra que *siempre* participa de un trabajo colaborativo que potencia sus habilidades de planificación inclusiva. El porcentaje de los docentes que afirma participar siempre de un trabajo colaborativo es mínimo. La Red se presenta como una vía para favorecer la colaboración entre pares y potenciar el intercambio de experiencias docentes.

En síntesis, los resultados acerca de la primera dimensión diagnosticada muestran que las capacitaciones que brinda el Ministerio de Educación son insuficientes, además

que solo una minoría de docentes opta por la auto capacitación permanente, a pesar de que la mayoría no se siente en la capacidad de atender a sus estudiantes de inclusión. Además, se subraya que la mayor cantidad de docentes solo *a veces* participaría de capacitaciones fuera del horario laboral, e incluso, hay quienes afirman que *nunca* participarían. Asimismo, solo un 24 % de docentes asegura conocer estrategias para lograr aprendizajes con estudiantes de inclusión y un 62 % manifiesta planificar sus actividades de inclusión siempre solos.

Dimensión 2: Organización del aprendizaje inclusivo

La segunda dimensión, *Organización del aprendizaje inclusivo*, implica que el docente prepare con la debida anticipación las actividades que se desarrollarán, específicamente, en las sesiones de aprendizaje, requiere la predisposición docente para trabajar con estudiantes de inclusión para que los involucre en esta organización. Para lograrlo, el maestro debe conocer los informes psicológicos y, de ser necesario, solicitar el apoyo de los especialistas en la discapacidad que presentan los estudiantes incluidos, con quienes les correspondió trabajar.

Estos saberes organizativos integrales son importantes, pues los docentes deben ser conscientes de la importancia del apoyo socioemocional a los niños, por lo tanto, deben generar un clima seguro y agradable en el aula, promoviendo el respeto mutuo y la aceptación de la diversidad.

Organizar el aprendizaje inclusivo implica preparar reflexiva y creativamente las actividades a desarrollar durante una sesión o experiencia de aprendizaje. Según Ausubel

y Novak (1989), para lograr aprendizaje significativo es necesario organizar las actividades de manera que los estudiantes puedan relacionar nueva información con sus conocimientos previos. La organización, igualmente, requiere de predisposición docente, entendiendo que el estudiante incluido cuenta, existe y debe adecuar su planificación desde la base del conocimiento del diagnóstico psicológico del estudiante y, de ser necesario, buscando el apoyo de especialistas para determinar que las estrategias y propósitos de aprendizaje se hagan evidentes mediante criterios de evaluación. La organización prevé la preparación para acompañar el logro de los aprendizajes con estrategias y material didáctico pertinente, e incluso, suscitando la acción de integrantes del entorno familiar.

Tabla 3

Resultados diagnósticos de las prácticas curriculares inclusivas

Dimensión 2: Organización para el aprendizaje inclusivo

Indicadores	F / %	Nunca	A veces	Siempre	Total
Motivación para trabajar con estudiantes de inclusión.	F	2	9	10	21
	%	10	43	48	100.0
Uso del diagnóstico psicológico de sus estudiantes.	F	6	9	6	21
	%	29	43	29	100.0
Apoyo de especialista en la discapacidad del estudiante.	F	12	9	0	21
	%	57	43	0	100.0
Propósitos de aprendizaje específicos en su unidad didáctica.	F	2	8	11	21
	%	10	38	52	100.0
Criterios de evaluación para inclusión.	F	6	7	8	21
	%	29	33.3	38	100.0
Estrategias de enseñanza para estudiantes de inclusión.	F	1	9	11	21
	%	5	43	52	100.0
Uso de material didáctico pertinente.	F	1	14	6	21
	%	5	66.7	28.6	100.0
Participación de los padres de familia.	F	10	8	3	21
	%	48	38	14	100.0
Promedio	%	24	43	33	100.0

Fuente: Encuesta aplicada a profesores de primaria, para conocer cómo se organiza para lograr aprendizajes en estudiantes de inclusión, del distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022.

La segunda dimensión recoge información respecto a la organización del aprendizaje inclusivo. Acerca de la predisposición para trabajar con niños de inclusión, un 10 % afirma que *nunca* tiene esa predisposición, otro 43 % dice que *a veces* y el 48 % registra que *siempre*. Esta situación no es favorable para un proceso ideal de inclusión, pues se necesita predisposición de los docentes para crear un ambiente inclusivo exitoso. Cuando los docentes no están dispuestos para adaptar su enfoque pedagógico, los estudiantes de inclusión ven limitadas las oportunidades de lograr su máximo potencial.

Acerca del uso del diagnóstico psicológico del estudiante en labores de planificación, un 29 % afirma que *nunca*, otro 43 % dice que *a veces* y el 29 % registra que *siempre* toman en cuenta el diagnóstico psicológico del estudiante en la planificación. Estas cifras ponen en evidencia que la información del diagnóstico no es aprovechada para adaptar el trabajo del docente. Una situación así resulta desfavorable para el desarrollo de aprendizajes en los niños, limita que los profesores asuman una actitud empática y de apoyo al bienestar de la esfera emocional de los niños con necesidades educativas especiales. Además, afecta negativamente al aprendizaje significativo, pues sin conocimiento de las limitaciones que tienen los estudiantes, la planificación del docente pierde pertinencia.

Si los estudiantes de inclusión que asisten a sus aulas reciben apoyo de especialistas en la discapacidad que aquellos tienen, el 57 % de docentes afirma que *nunca*, otro 43 % dice que *a veces* y el 0 % registra que *siempre*. Esta situación es desfavorable para el trabajo con estudiantes de inclusión, pues debe existir una colaboración permanente entre los maestros y los especialistas que atienden la discapacidad de los estudiantes para planificar y proporcionar el apoyo necesario, sin este vínculo se limita la oportunidad de generar mejores aprendizajes.

Sobre la elaboración de las unidades didácticas, si al momento de planificar registraban propósitos de aprendizaje específicos para los estudiantes de inclusión, un 10 % afirma que *nunca*, otro 38 % dice que *a veces* y el 52 % registra que *siempre*. Esta situación también es desfavorable para los aprendizajes, pues tener una idea clara de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes guía la planificación, enseñanza y evaluación. Estos procesos son especialmente importantes en la inclusión, dado que cada maestro necesita centrarse en lo que esperan que sus estudiantes logren y, según esta perspectiva, adaptar sus enseñanzas, contenidos, estrategias y evaluaciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes de manera efectiva.

Acerca de si al planificar registran criterios de evaluación específicos para inclusión, un 29 % afirma que *nunca*, otro 33 % dice que *a veces* y el 38 % registra que *siempre*. Esta situación tampoco es favorable para el proceso de inclusión, pues no permite visualizar el progreso y logro de los propósitos de aprendizaje. Sin ellos, los maestros no pueden garantizar que los estudiantes de inclusión sean evaluados de una manera justa, adaptada según sus necesidades. Tampoco permite a los estudiantes saber qué se espera de ellos y cómo se medirá su aprendizaje, limita la retroalimentación que los docentes deben brindar a sus estudiantes. Además, limita la comunicación con las familia (padres), afectando su colaboración en el acto educativo.

Respecto a las estrategias específicas para la inclusión que considera al organizar su trabajo mediante la unidad didáctica, un 5 % afirma que *nunca*, otro 43 % dice que *a veces* y el 52 % registra que *siempre*. Si casi la mitad de los docentes dice que *siempre* no planifica actividades específicas para estudiantes inclusivos, significa que no se brindan

las opciones que estos estudiantes requieren para el éxito académico y personal. Sin estrategias específicas no hay flexibilidad y ajuste de los enfoques acorde con los requerimientos propios de los estudiantes. Esta situación es desfavorable para el logro de los aprendizajes.

Respecto al uso de material didáctico pertinente para los estudiantes de inclusión, un 5 % afirma que *nunca*, otro 67 % dice que *a veces* y el 29 % registra que *siempre*. Este escenario es desfavorable para la inclusión pues los materiales didácticos juegan un papel esencial en la enseñanza a los estudiantes de inclusión, más aún cuando son diseñados y seleccionados con atención a sus necesidades y características, situación que genera un ambiente de aprendizaje inclusivo, efectivo y enriquecedor.

Acerca de la participación de los padres de los niños inclusivos, colaborando en la gestión escolar, un 48 % indica que *nunca* participan, otro 38 % dice que *a veces* y el 14 % registra que *siempre*. Esta situación es desfavorable si tomamos en cuenta la importancia de rol de los padres para garantizar que los niños de inclusión reciban el apoyo adecuado. Ellos pueden brindar información valiosa para tomar decisiones en la adecuación de los enfoques y estrategias formativas para lograr los objetivos. Además, pueden extender el aprendizaje en casa al orientar actividades complementarias y reforzar los conceptos trabajados en la escuela.

Los resultados de la segunda dimensión hacen notar que se necesita fomentar la predisposición para trabajar con estudiantes de inclusión. Además, promover que los maestros aprovechen la información contenida en el diagnóstico psicológico del estudiante, al momento de planificar, para lograr pertinencia. La organización en Red puede

contribuir a cubrir la necesidad de especialistas en la discapacidad que tienen los estudiantes. Al generar una mayor participación de especialistas en las necesidades específicas de los estudiantes, la planificación adquiere pertinencia y se hace más viable el logro de los propósitos y su observación desde la mira de los criterios evaluativos para retroalimentar donde se requiere y fortaleciendo la comunicación con los padres para lograr su colaboración en la gestión educativa.

Dimensión 3: Productos curriculares inclusivos

La tercera dimensión corresponde a los *productos curriculares inclusivos*, es decir, el diseño previsor formativo de situaciones significativas, con las adecuaciones curriculares pertinentes y las evidencias de aprendizaje de los estudiantes incluidos, los productos conllevan resultados formativos.

Los productos curriculares son construcciones formativas que actúan como evidencias del aprendizaje, regidas por los principios de equidad y justicia, factores que tributan hacia la consecución de aprendizajes calificados. La condición curricular de los productos se explica porque son resultados previstos en la organización, pero tienen condición desarrolladora en la medida en que se convierten en derivaciones de experiencias de aprendizaje. El diseño de experiencias formativas esboza el sentido de los productos inclusivos. Marzano (2005) pone énfasis en la necesidad de una planificación pertinente, estableciendo dimensiones para planificar cualquier aspecto de la educación, promoviendo la importancia de que los maestros preparen o planifiquen actividades relevantes y significativas para los estudiantes.

Tabla 4

Resultados diagnósticos de las prácticas curriculares inclusivas
Dimensión 3: Productos curriculares inclusivos

Indicadores	F / %	SI	NO	Total
Diseño de situaciones significativas.	F	21	0	21
	%	100	0	100.0
Elaboración de adecuaciones para estudiantes de inclusión.	F	4	17	21
	%	19	81	100.0
Evidencias de aprendizaje para inclusión.	F	3	18	21
	%	14	86	100.0
Previsión de uso de material didáctico específico para estudiantes de inclusión.	F	0	21	21
	%	0	100	100.0
Promedio	%	33.25	66.75	100.0

Fuente: Ficha de observación aplicada a las unidades didácticas que elaboran los profesores de primaria, para lograr aprendizajes en estudiantes de inclusión, del distrito de Querecotillo, Sullana, Piura 2022.

Una ficha de observación se aplicó para el examen de las unidades didácticas que elaboran los docentes cuyo rol lo ejercen con alumnos de inclusión. Las unidades didácticas son los instrumentos micro curriculares que prevén las acciones didácticas a ejecutar sesión a sesión. Al respecto, se aprecia que el 100 % de docentes diseña situaciones de aprendizaje, sin embargo, solo en el 19 % de unidades didácticas *sí* se realizan adecuaciones curriculares; en el 81 % de unidades observadas *no* se evidencian adecuaciones. Por ende, no se puede afirmar que las unidades didácticas o situaciones de aprendizaje sean significativas para los estudiantes de inclusión. Este escenario curricular es desfavorable porque la carencia de adaptaciones afecta la pertinencia de la planificación para atender estudiantes de inclusión.

Asimismo, el 19 % *sí* considera evidencias de aprendizaje para inclusión, mientras que el 81 % *no* las registra. Se trata de una brecha muy marcada respecto a la consideración de la evidencia como una muestra de los aprendizajes logrados y concretados. La no presencia de la evidencia como resultado productivo del trabajo formativo no permite

entrever el nivel ni estado de los aprendizajes en desarrollo. Sin evidencias de aprendizaje no hay una percepción clara del logro de los propósitos de aprendizaje. Esta situación es desfavorable, pues ubica al docente en un escenario en que no ve hacia dónde está dirigiendo a sus estudiantes. Es decir, no estaría en condiciones de medir el progreso de los aprendizajes. Tampoco podría motivar e incorporar a los estudiantes en el proceso formativo, o retroalimentar donde sea preciso.

También se observó que en el 100 % de unidades didácticas no se programa material didáctico específico para los estudiantes de inclusión. Este hecho es desfavorable, pues el material didáctico tiene un rol crucial para lograr los aprendizajes. Cuando se elabora en atención de las necesidades estudiantiles, el material didáctico da acceso al currículo considerando los estilos de aprendizaje, ayuda a comprender conceptos abstractos y hacer que los contenidos sean más comprensibles y atractivos.

Los resultados de la tercera dimensión evidencian que los profesores sí diseñan sus situaciones significativas, pero no realiza las adecuaciones necesarias para estudiantes de inclusión ni registran las evidencias de aprendizaje que esperan de sus estudiantes, mucho menos que tomen en cuenta material didáctico específico para ellos.

En síntesis, como resultado del diagnóstico se derivaron los siguientes rasgos fácticos claves por cada dimensión descrita:

En la dimensión 1: La capacitación oficial a los docentes que atienden estudiantes de inclusión es insuficiente. Los docentes no tienen iniciativa de autocapacitación para

una mejor atención de estudiantes de inclusión. Al valorar su capacidad para atender estudiantes de inclusión, un 76% de los docentes encuestados no se considera que esté siempre preparado. Un 67 % de docentes encuestados no participaría de capacitaciones fuera del horario laboral. Un 76 % de maestros encuestados reconoce que nunca, o solo a veces, ha tomado conocimiento sobre estrategias para lograr aprendizajes en estudiantes de inclusión. El 62 % de los docentes manifiesta que siempre realiza su planificación solos, sin mediar una labor en equipo o grupal. Existe un 62 % de maestros que contestan que nunca o solo a veces participan de un trabajo colaborativo. En la *dimensión 1*, entonces, los docentes de educación inclusiva no tienen capacitación, ni iniciativas de autocapacitación, no se consideran preparados, no disponen de estrategias de inclusión y no participan en trabajos colaborativos.

En la dimensión 2: De los docentes encuestados, solo el 48 % manifiesta predisposición para trabajar con niños de inclusión. El 71 % de los docentes encuestados manifiesta que nunca o solo a veces toman en cuenta el diagnóstico psicológico del estudiante al momento de planificar sus experiencias de aprendizaje. El 100 % de docentes afirma que nunca o solo a veces reciben apoyo de especialistas en la discapacidad que tienen sus estudiantes. Existe un 48 % de docentes encuestados que manifiestan que nunca o solo a veces consideran propósitos de aprendizaje específicos para los estudiantes de inclusión. El 62 % de los profesores encuestados manifiestan que nunca o solo a veces consideran criterios de evaluación específicos para los estudiantes de inclusión. Existe un 48 % de docentes que afirman que nunca o solo a veces considera estrategias específicas para la inclusión al organizar su trabajo mediante la unidad didáctica. Los maestros consultados en un 72 % afirman que nunca o solo a veces programan usar material didáctico pertinente a la discapacidad de los estudiantes que atiende. Según la información que brindan los

docentes encuestados, el 86 % de los padres de familia nunca o solo a veces participan, colaborando en la gestión de la escuela. En la *dimensión 2*, por ende, los docentes expresan prácticas no conectadas con la organización de los componentes curriculares (resultados de diagnóstico psicológico, propósitos, materiales, criterios de evaluación, participación de los padres de familia).

En la dimensión 3: En el 81 % de las unidades didácticas que han elaborado y ejecutado los docentes no se han considerado adecuaciones curriculares. En cuanto a si consideran evidencias de aprendizaje específicas para estudiantes de inclusión, se observa que solo el 19 % de maestros lo hizo. En el 100 % de unidades didácticas no se aprecia que los maestros programen la utilización de instrumentos didácticos específicos para la discapacidad que presentan sus estudiantes. En la *dimensión 3*, en suma, se observó que en los productos curriculares (unidades, evidencias, instrumentos) carecen de adecuaciones curriculares.

3.2. Resultados propositivos: Modelo de Organización en Red (MOR)

El MOR es un sistema organizativo formativo que funciona como una opción de mejora de la gestión pedagógica para estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes que forman parte del proceso de inclusión.

El modelo es una iniciativa que promueve la colaboración y cooperación entre docentes que forman parte de escuelas que atienden estudiantes de inclusión, vínculos generados para mejorar la calidad formativa brindada, facilitando el intercambio de recursos, conocimientos y mejores prácticas.

El MOR busca promover la comunicación entre los docentes para planificar colaborativamente las experiencias de aprendizaje, con el objetivo de enriquecer el aprendizaje y abordar el desafío de las necesidades educativas especiales de manera específica en función de las particularidades que potencien el aprendizaje de cada estudiante de inclusión.

El MOR contribuye a que los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan las mismas oportunidades de desarrollo de competencias que sus compañeros de aula, a partir de la organización de profesores, directivos y padres de familia en una red, pues unidos pueden superar las limitaciones y debilidades que cotidianamente han de afrontar. Siendo alternativa organizativa con fines formativos, el MOR responde a la necesidad de mejorar las previsiones del maestro para atender estudiantes de inclusión, con equidad y humanidad, fortalece las interrelaciones y comunicación efectiva con sus pares, busca impactar positivamente en la calidad del servicio educativo incluyendo a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

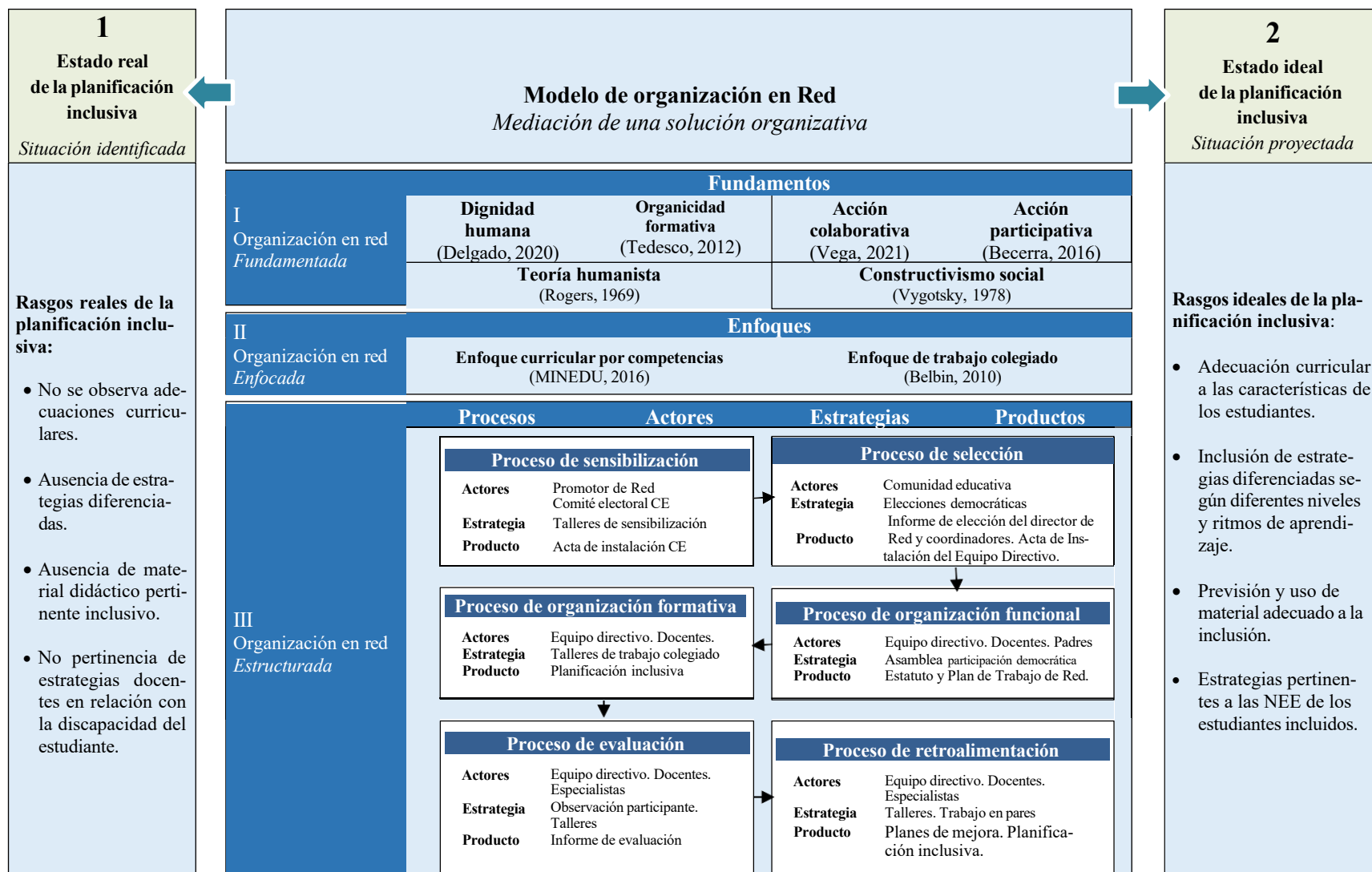
El artículo 70 de la Ley general de Educación N.º 28044 define las Redes educativas institucionales como espacios de cooperación, intercambio y ayuda mutua. Además, según la Resolución de Secretaría General N.º 004-2019-MINEDU del 11 de enero de 2019, las redes educativas rurales se definen como la unión de escuelas públicas de diferentes niveles y modalidades de la Educación Básica en zonas rurales. Su objetivo es abordar de manera organizada y oportuna las necesidades y desafíos educativos, involucrando a múltiples actores como docentes, estudiantes, familias, líderes comunitarios, autoridades locales y otros, con el fin de crear un entorno propicio para el éxito educativo de los alumnos (p. 7).

De acuerdo con la Resolución de Secretaría General N° 004-2019-MINEDU emitida el 11 de enero de 2019, el Ministerio de Educación tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación en las escuelas públicas de Educación Básica ubicadas en áreas rurales, promoviendo su integración en redes educativas rurales. En la misma línea, el Reglamento de la Ley General de Educación, aprobado por el Decreto Supremo N° 011-2012-ED, define a la Red Educativa como una instancia de colaboración, coordinación, desarrollo de acciones, orientación, intercambio y apoyo mutuo entre instituciones y programas educativos públicos cercanos que la conforman, con el fin de mejorar la prestación del servicio educativo (Art. 140).

El MOR se configura en los siguientes formantes (ver Figura 2):

- *Fundamentos* (humanista, constructivista).
- *Enfoques* (por competencias, colegiado).
- *Estructuración* (procesos: actores, estrategias, productos).

Figura 2
Modelo de Organización en Red



El MOR es un constructo formativo mediador entre una situación real y otra situación ideal. Es un proceso operador de transformación de una situación formativa detectada en estado no deseado.

Lo real, observado durante el diagnóstico, se centra en las condiciones de producción de las unidades didácticas como instrumentos formativos específicos. Los docentes, mayoritariamente, no toman en cuenta que en su grupo de estudios tienen estudiantes de inclusión, tienden a uniformizar u homogenizar la heterogeneidad de los estudiantes. Las unidades didácticas carecen de actividades diferenciadas, son construidas sobre la base de una supuesta configuración homogénea de los estudiantes. Tampoco se observa adecuaciones curriculares, modos de tornar en diverso el lineamiento común. Igualmente, no se ha previsto propósitos formativos inclusivos y mucho menos su verificación y retroalimentación. La planificación curricular opera bajo la idea que no se existen estudiantes de inclusión en el aula.

Lo ideal muestra que los maestros que atienden estudiantes de inclusión participan de la organización de una red educativa donde se coopera, articula esfuerzos y se desarrollan acciones de orientación, intercambio y ayuda recíproca con sus pares, para mejorar las condiciones de atención educativa a los estudiantes de inclusión. El estado ideal proyecta una comunidad docente cohesionada que planifica en función de la acción conjunta y de la percepción de la heterogeneidad de los grupos de estudios. Lo ideal conlleva el replanteamiento de los procedimientos habituales de planificación curricular, pasar de la previsión universal a la previsión diversa. La inclusión es un hecho de realidad que requiere pasar hacia estados ideales de atención en los procesos curriculares.

3.2.1. Fundamentos del MOR

Los fundamentos del MOR lo establecen la teoría humanista (Rogers, 1969) y el constructivismo social (Vygotsky, 1978). El humanismo aporta postulados fundamentales respecto a la dignidad humana (Delgado, 2020) y la organicidad formativa (Tedesco, 2012). El constructivismo contribuye con postulados fundamentales acerca de las acciones colaborativa (Vega, 2021) y participativa (Becerra, 2016).

Teoría humanista

El ser humano tiene múltiples potencialidades. Se ha de desarrollar la individualidad de las personas, su autorreconocimiento como seres únicos, la autorrealización personal, el anhelo de libertad personal, la elección y la autodeterminación. Se promueve el acercamiento amistoso del estudiante con su docente, situándose como personas, con todas las características que este proceso conlleva. Todas las personas pueden conseguir sus objetivos y deseos en la vida. Los estudiantes con necesidades educativas especiales, como personas, merecen una educación de calidad a partir del esfuerzo de cada miembro de la comunidad educativa para lograrlo.

Dignidad humana. Cada individuo posee un valor intrínseco que no puede ser cuestionado ni quitado, una importancia fundamental que es esencial para su identidad como ser humano. La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) establece que todo ser humano posee una dignidad innata y debe ser tratado con respeto simplemente por el hecho de ser parte de la especie humana, sin importar sus roles, situaciones o condiciones de vida que pueda experimentar.

Organicidad formativa. Los procesos formativos son orgánicos, implican sistemas conformados por componentes funcionales. La formación se organiza. Una Red de instituciones educativas es una posibilidad realizada de la organicidad formativa para promover la justicia social mediante una educación de calidad para estudiantes de inclusión.

Constructivismo social

El conocimiento y la comprensión se construyen en la mente de los individuos a través de la interacción con su entorno social y cultural. En el campo educativo la construcción social implica las interacciones de estudiantes y profesores, revierte la pasividad con que se atiende a los estudiantes de inclusión, quienes deben tener mayores oportunidades de participación en experiencias concretas que les permita aplicar conceptos y habilidades en contextos auténticos. El conocimiento es construido por el sujeto en interacción con el entorno cultural, social e histórico, en un proceso, primero, intermental, y posteriormente, intramental. El constructivismo sociocultural elabora significaciones en un entorno constituido y en la interacción intencional de sujetos, implica pasar de la dimensión social a la dimensión individual.

Acción colaborativa. El aprendizaje y la acción se implican y benefician involucrando a las personas en procesos colaborativos. El trabajo en Red es una oportunidad para lograrlo, permite intercambiar ideas, información y experiencias entre docentes, amplía las perspectivas, enriquece el diálogo, permite compartir lo que se ve, interpreta y comprende acerca de la inclusión. La acción colaborativa enriquece la comprensión y criticidad con pertinencia.

Acción participativa. El aprendizaje es un proceso activo y la interacción con el entorno social y cultural es fundamental si se busca mejorar la calidad educativa que reciben los estudiantes de inclusión. Se promueve su participación en la toma de decisiones y en la resolución de problemas que afectan su entorno.

3.2.2. Enfoques del MOR

Los enfoques del MOR son sus bases orientadas hacia sus aplicaciones prácticas, se construyen sobre la base del enfoque curricular por competencias (MINEDU, 2016) y el enfoque de trabajo colegiado (Belbin, 2010). Ambos enfoques articulan los roles de los docentes (colegiado) y estudiantes (por competencias).

Enfoque curricular por competencias

El trabajo en Red atiende la formación integral de los educandos para prepararlos ante los desafíos de la vida social y, en lo posible, en el ámbito laboral. Se toman y adecuan las competencias educativas oficiales. El docente asume responsablemente las tareas de planificación y ejecución formativa acordes con los intereses de sus estudiantes, se forma ciudadanos que afrontan retos y resuelven problemas. Se asume el método de proyectos y se toman en cuenta las demandas sociales actuales, en un marco de articulación de la gestión institucional, el trabajo docente, los materiales educativos y la evaluación. Los estudiantes de inclusión llegan a las instituciones educativas para mejorar su actuar logrando eficacia en las situaciones que le corresponda afrontar, se les ha de brindar las mismas oportunidades que a todos los estudiantes de educación básica, con criterios psicopedagógicos, estrategias y materiales adaptados a sus necesidades educativas.

Mejorar la calidad implica conocer las características ideales del servicio educativo que se espera brinden los profesores con acciones enmarcadas en las políticas educativas. Al respecto el *Currículo nacional de la Educación Básica* (MINEDU, 2016) establece la tarea pedagógica de desarrollar en todos nuestros estudiantes competencias acordes a las necesidades de su entorno social. Para lograrlo brinda un conjunto de recomendaciones que orientan a los docentes para planificar, ejecutar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje a desarrollar en las instituciones educativas en estas orientaciones se indica: comenzar desde situaciones relevantes; crear motivación y disposición como requisito para aprender; emplear el método de aprendizaje activo, basado en el conocimiento previo y la construcción de nuevas ideas; utilizar los errores como oportunidades de aprendizaje o como elementos que promueven el desafío mental; facilitar el progreso de los estudiantes, pasar de un nivel a otro nivel de conocimiento; fomentar la colaboración entre estudiantes; estimular la reflexión y el pensamiento de múltiples dimensiones.

Enfoque colegiado

El trabajo colegiado potencia la colaboración, el aprendizaje conjunto y el liderazgo compartido para mejorar la práctica educativa y lograr satisfactoriamente los resultados formativos de los educandos. La organización de una red de docentes que atienden estudiantes de inclusión integral y cohesiona esfuerzos en interacciones que fortalecen la identidad, confianza, colaboración e intercambio permanente de experiencias. Da autonomía para gestionar las intenciones formativas de la organización, implementación, capacitación, personería jurídica, donaciones y financiamiento en función de las necesidades contextuales, es una estructura de apoyo para el desarrollo profesional.

Los docentes miembros de una red conforman una comunidad de desarrollo profesional mediante la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica y la de sus pares. Es una organización que interactúa y brinda a los estudiantes con necesidades educativas especiales, y a sus padres, la oportunidad de optimizar su participación social.

Para trabajar de manera colegiada se requiere organización, la Resolución de Secretaría General N.º 004-2019-MINEDU, del 11 de enero del 2019, señala que las redes educativas fortalecen las acciones de planificación curricular y la gestión del servicio educativo según las necesidades y características identificadas en la población escolar rural, con la intención de generar mejoras en los aprendizajes.

Esta organización es el escenario que se propone para potenciar el trabajo colegiado. Esta investigación orienta el trabajo colegiado en la planificación de aquellas actividades a efectuar durante el servicio educativo dado a los estudiantes con necesidades educativas especiales. El desafío amerita unir esfuerzos y la organización de una red es una oportunidad para lograrlo.

Según el *Marco del buen desempeño docente* (MINEDU, 2014), en el dominio “Preparación para el aprendizaje de los estudiantes”, se destaca como una competencia deseable en los profesores, la habilidad de planificar la enseñanza en colaboración, de este modo se pretende asegurar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje planteados para sus estudiantes, el proceso educativo, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una práctica de planificación curricular conjunta sujeta a una permanente revisión.

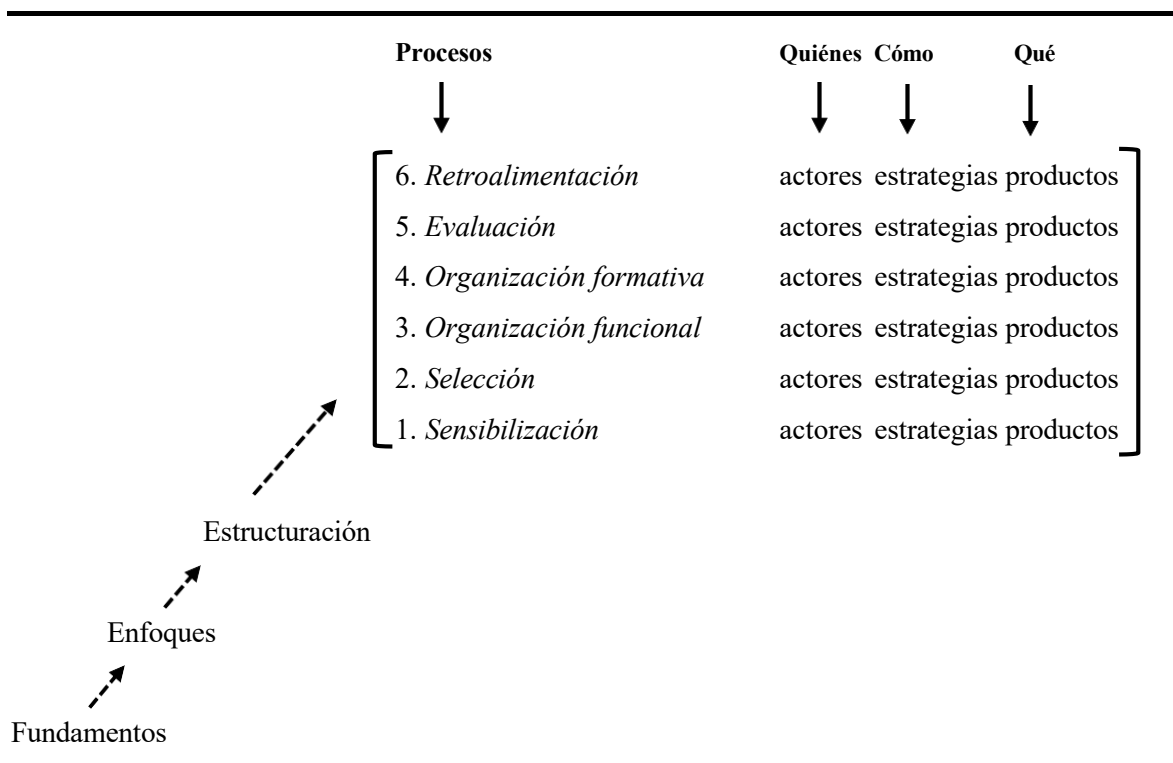
3.2.3. Estructura del MOR

Si los fundamentos contienen las ideas-fuerza de corte disciplinar, cuya condición de conocimiento abstracto les da la consistencia para funcionar como soporte en las concepciones del MOR, los enfoques, por su parte, contienen las ideas-fuerza de corte práctico, a modo de lineamientos específicos que han de concretarse en resultados realizables en las acciones y ejecuciones formativas propiamente dichas.

Los fundamentos delinean las matrices teóricas del MOR. Los enfoques esbozan las líneas matrices teórico-prácticas del MOR. Ambos —fundamentos y enfoques— son dos niveles en la construcción abstracta del MOR. Su índole de modelo se define, puntualmente, en relación con esta construcción de *ideas-abstractas* (los fundamentos) que luego se convierten en *ideas-concretas* (los enfoques).

Los fundamentos y enfoques se operativizan en la estructuración, dimensión que contiene principalmente los procesos secuenciales, realizados como (a) sensibilización, (b) selección, (c) organización funcional y formativa, (d) evaluación y retroalimentación. La organización en red se viabiliza mediante esta secuencia de procesos que configuran el sentido colectivo articulado de la acción conjunta.

Los procesos de la red para la planificación inclusiva implican la presencia y participación de los actores (quiénes ejecutan), las estrategias (cómo se ejecuta) y los productos (que se obtiene con la ejecución). No hay procesos organizativos en red sin los sujetos formativos que los movilicen mediante un sistema de acciones estratégicamente dispuestas y con resultados concretados en evidencias (ver la Figura 3).

Figura 3*Configuración del MOR: fundamentos, enfoques y estructuración*

Los **procesos** son las secuencias organizadas de actividades centrales que se ejecutan colectiva y sistemáticamente para lograr los objetivos específicos de la Red. Mediante los procesos se aspira a lograr eficiencia en el trabajo de planificación de los docentes. Los procesos incluyen la identificación y toma de conciencia acerca de la finalidad del modelo de trabajo en Red, acciones efectuadas mediante la sensibilización. Además, corresponde ejecutar actividades de organización funcional de los actores (elecciones). Asimismo, la organización implica planificar las actividades anuales de la Red y los espacios de trabajo colegiado de los docentes mediante una organización formativa que garantice la ejecución de un trabajo educativo planificado. Se añade la evaluación de la gestión y ejecución de las acciones correctivas y de retroalimentación. Los procesos, pues, son secuenciales, se movilizan estratégicamente a partir de la acción de actores específicos con logros de productos concretos.

Los procesos, en conjunto, promueven la formación y capacitación específica para los docentes que atienden inclusión, logrando que, en la Red, los docentes de educación inclusiva obtengan capacitación y la sensibilización necesaria para la autocapacitación, situación que fortalece su autoestima profesional al considerarse preparados para atender estudiantes incluidos, apropiándose de estrategias de inclusión y participando en trabajos colaborativos.

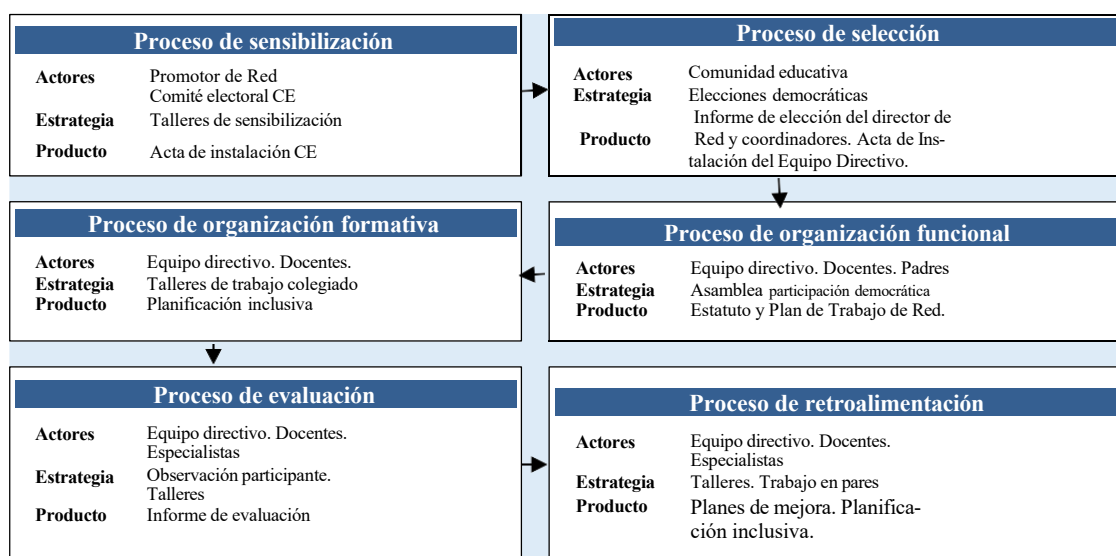
Se trata de crear las condiciones para la llamada *planificación inclusiva*, proceso organizativo que aspira a que los maestros estén en condiciones de elaborar planificaciones o unidades didácticas pertinentes a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Implica integrar desde la planificación las interacciones que los estudiantes de inclusión realizarán con sus pares y con sus maestros para lograr aprendizajes de calidad. Para ello, con el Modelo de organización en Red se logra la organización docente para el aprendizaje inclusivo. En Red, los maestros elaboran unidades didácticas inclusivas con adecuaciones y componentes curriculares debidamente encaminados hacia la atención inclusiva, como los resultados del diagnóstico psicológico, propósitos, materiales, criterios de evaluación y cuando sea necesario, también la participación de los padres de familia.

Los **actores** son todos los integrantes de la comunidad educativa con roles de sujetos formativos cuyas acciones y convicciones profesionales los cataloga como ejecutores del MOR: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y aliados estratégicos. El rol principal lo tienen los docentes quienes trabajando colaborativamente logran una planificación acorde con las necesidades de sus estudiantes incluidos, los demás

miembros de la comunidad educativa garantizan, contribuyen a que maestros y estudiantes dispongan los elementos necesarios para lograr mejores aprendizajes.

Las **estrategias** son las acciones debidamente previstas, orientadas y autorreguladas que toman la forma de planes de acción a largo plazo, sujetas a las temporalidades establecidos por los actores de la Red, diseñados para alcanzar metas en favor de los aprendizajes de los estudiantes de inclusión. Las estrategias están centradas en la toma de decisiones y a efectos de lograr una planificación inclusiva requiere organizar a los maestros para trabajar colaborativamente en las adecuaciones necesarias y en la elección de enfoques para lograr mejores aprendizajes. Las estrategias forman parte de los procesos y buscan la participación democrática mediante grupos de discusión, estudio de casos, proyectos grupales, trabajos colaborativos.

Los **productos** son los resultados tangibles o intangibles del trabajo en Red. Plasman las intenciones y mostrar resultados de una serie de procedimientos para organizar, ejecutar y evaluar el trabajo en Red. La síntesis del conjunto estructural conformado por los procesos, actores, estrategia y producto se muestra aquí, como extracto:



3.2.3.1. Proceso de sensibilización

Proceso de sensibilización	
Actores	Promotor de Red Comité electoral CE
Estrategia	Talleres de sensibilización
Producto	Acta de instalación CE

¿En qué consiste el proceso de sensibilización? (conceptuación)

Según García (2024), el proceso de sensibilización es un tipo de aprendizaje preasociativo que consiste en el aumento de la respuesta de un organismo a un estímulo por la mera presentación de este. En el Modelo de Organización en Red, la sensibilización es un proceso fundamental para fomentar la empatía, comprensión y respeto hacia la diversidad, primero, de los docentes que trabajan con estudiantes de inclusión, y luego, de la comunidad educativa, incluyendo las familias, el profesorado y el alumnado, pues la inclusión requiere ser asumida de manera colectiva. Se deben explorar soluciones para mejorar la convivencia y educar a los niños en la igualdad de oportunidades. Con maestros sensibilizados, trabajando colaborativamente en Red, estas intenciones son viables.

¿Quiénes son los actores de la sensibilización? (actuación)

El Modelo de Organización en Red necesita ser presentado a la comunidad educativa. En este orden, aparece la figura del *promotor*, primer actor que difunde la propuesta, y sensibiliza a los docentes, directivos y padres de familia, a fin de que se organicen participando democráticamente para formar una nueva forma de acción institucional denominada *Red*. Para organizarla se requiere una organización funcional, con directivos elegidos democráticamente y para las elecciones surgen como actores el Comité Electoral.

¿Cuáles son las estrategias de sensibilización? (operativización)

La sensibilización se operativiza a través de sesiones estructuradas e interactivas diseñadas y denominadas *talleres*. Los talleres son procesos formativos dispuestos para crear un entorno de trabajo que permita obtener resultados significativos y guiar a los miembros de la comunidad educativa para que participen de la Red. Según Cano (2012), el taller, en la concepción metodológica de la educación popular, es un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

Taller

Promoviendo el Modelo de Organización en Red

Propósitos

- Comprender el modelo de organización en Red para fortalecer la inclusión educativa.
- Fomentar la organización y el trabajo colaborativo para el fortalecer la planificación curricular inclusiva.
- Explorar iniciativas de los miembros de la comunidad educativa para participar en la toma de decisiones.
- Fomentar un ambiente de apoyo a la planificación inclusiva.

Duración: 4 horas

Agenda

1. Introducción (30 minutos)

Bienvenida y presentación.

Breve explicación sobre la importancia de la inclusión en la educación y la iniciativa de trabajar en Red.

Compartir de expectativas del taller.

2. Fundamentos del Modelo de Organización en Red (30 minutos)

Definición de Redes educativas y experiencias desarrolladas en el Perú.
Leyes y normas relacionadas con el trabajo en Red.
Principios claves para la implementación exitosa de una Red.

3. Perfil de los miembros del Equipo directivo de Red (30 minutos)

Propuesta de las características del director de Red y sus coordinadores.
Definición consensuada del perfil de los directivos de Red.

4. Receso para compartir e hidratarse (15 minutos)

5. Discusión de necesidades para la planificación inclusiva (60 minutos)

¿En qué consisten, cómo deben organizarse y cómo deben aplicarse?

Trabajo colaborativo.

Adaptaciones curriculares.

Uso de las tecnologías de apoyo.

Métodos de evaluación inclusivos.

Identificación y comprensión de diversas necesidades de los docentes al planificar.

Estrategias para reconocer y abordar las diferencias en el aula.

Materiales didácticos en la inclusión

6. Recursos y herramientas (15 minutos)

Recomendaciones acerca de:

Textos académicos y profesionales sobre inclusividad.

Sitios Web sobre inclusividad.

Materiales educativos inclusivos.

Herramientas prácticas para el aula.

7. Planificación de acciones (30 minutos)

Identificar pasos concretos para implementar el modelo de organización en Red.

Firma del acta de compromiso de trabajar en Red.

Selección de miembros del Comité Electoral

Instalación de los miembros del Comité electoral y difusión de cronograma de elecciones aprobado en el taller.

8. Sesión de preguntas y respuestas (15 minutos)

Se brinda a los participantes la oportunidad de preguntar y compartir reflexiones. Esta acción de preguntar y reflexionar es adecuada y oportuna para la construcción de un aprendizaje colectivo, donde la inclusión es asumida en sus rasgos definitorios e identitarios desde la percepción del sujeto social constituido como Red.

9. Evaluación y clausura (15 minutos)

Retroalimentación de los participantes para mejorar futuros talleres. La retroalimentación permite dejar abierto el proceso de aprendizaje, el movimiento motivacional, de tal modo que siempre se atienda y deje aspectos abiertos por tratar y resolver.

Agradecimientos y clausura.

¿Cuáles son los productos de sensibilización? (concreción)

Se busca el compromiso de los miembros de la comunidad educativa, para formalizarlo se aspira obtener como producto la participación de sus miembros en el Comité Electoral. El acta de instalación es el producto esperado.

Acta de instalación del Comité Electoral

Siendo las diez de la mañana del día ocho de marzo del año dos mil veinticuatro, se reúnen en el auditorio de la I. E. N° 20514 “Dulce Corazón de María”, los miembros de la comunidad educativa, que firman la presente, con el fin de organizar las elecciones para cubrir los cargos directivos de Red.

Al respecto se decide formar un Comité Electoral que organice el proceso, el mismo que, luego de las deliberaciones quedó constituido de la siguiente manera:

PRESIDENTE:

SECRETARIO:

VOCAL:

Considerando que los miembros elegidos asumen públicamente el compromiso de velar por unas elecciones democráticas y transparentes, proceden a instalar su mesa de trabajo para elaborar el Plan de Elecciones y difundir su cronograma.

Habiéndose cumplido con el acto de instalación del Comité Electoral, se da lectura al acta y no habiendo pedido de agregar, quitar o modificar se cierra el acta siendo las diez horas con treinta minutos del mismo día, por lo cual firman los presentes en señal de conformidad.

PRESIDENTE(a)

SECRETARIO(a)

VOCAL

3.2.3.2. Proceso de selección

Proceso de selección	
Actores	Comunidad educativa
Estrategia	Elecciones democráticas
Producto	Informe de elección del director de Red y coordinadores. Acta de Instalación del Equipo Directivo.

¿En qué consiste el proceso de selección? (conceptuación)

Es la elección democrática de los directivos de Red. En ese marco, se genera una organización funcional logrado con la participación de la comunidad educativa, sea como candidatos, o como electores, para cubrir tres cargos, el de director de la Red y dos coordinadores: uno de recursos económicos y otro de materiales educativos. La selección es una práctica democrática que brinda a los integrantes de la Red la oportunidad de elegir o liderar ejerciendo un cargo de mayor responsabilidad. Los miembros de la comunidad educativa participan de la elección emitiendo su voto en un proceso transparente. Trabajar en Red requiere distinguir los roles de cada uno de los miembros o actores. Los directivos, los padres de familia y los aliados estratégicos tendrán la responsabilidad de generar las condiciones necesarias para el logro de mejores aprendizajes. Su participación es indirecta en relación con los estudiantes y con la planificación que los maestros elaboran para ejecutar en el aula.

¿Quiénes son los actores de la selección? (actuación)

Los actores son la comunidad educativa que elige, propone o participa de las elecciones, además de los candidatos que aceptan el reto de guiar la organización de la Red. El modelo aspira a potenciar un trabajo colaborativo. En ese marco se genera una organización funcional dirigida por un director de Red que no necesariamente

debe ser directivo de una institución educativa. La Red la dirigirá un docente o directivo elegido por su liderazgo pedagógico y experiencia.

¿Cuáles son las estrategias de selección? (operativización)

Las elecciones son la oportunidad democrática que tiene cada miembro de la comunidad educativa de elegir y ser elegido.

Plan para elecciones democráticas del Equipo Directivo

1. Preparación inicial (1-2 semanas antes)

- **Comunicación.** Se informa a todos los miembros de la comunidad educativa sobre la próxima elección y la importancia de su participación, proporcionando información sobre el proceso y los roles del equipo directivo.
- **Elegibilidad.** Se establece los criterios de elegibilidad, asegurando que todos los candidatos cumplan con estos requisitos

2. Nombramiento de candidatos (1 semanas antes)

- **Invitación a candidatos.** Se motiva a los docentes y directores a postularse como candidatos para los roles del equipo directivo.
- **Presentación de candidatos.** Se brinda la oportunidad a los candidatos para presentarse ante el grupo, compartir sus visiones, propuestas, y responder preguntas.

3. Creación de plataformas y propuestas (1 semana antes)

- **Plataformas de los candidatos.** Se pide a los candidatos que preparen breves plataformas en que describan sus objetivos y enfoques para el equipo directivo.
- **Propuestas y planes de acción.** Se solicita a los candidatos que presenten propuestas y planes de acción específicos para abordar los desafíos claves o las mejoras a incorporar en los procesos de la planificación inclusiva.

4. Difusión de información (día previo)

- **Recordatorio.** Se envía un recordatorio a todos los votantes, acerca de la importancia de participar en las elecciones y se da información detallada sobre la ubicación, fecha y hora del proceso de votación, a fin de que cada acción implicada en la elección se realiza de manera ordenada.
- **Distribución de plataformas y propuestas.** Anticipadamente se comparten las plataformas de los candidatos y sus propuestas, para que la comunidad educativa oportunamente esté informada antes de votar. De esta manera se busca la ejecución de un voto informado.

5. Día de elecciones

- **Mesas de votación.** Se establecen mesas de votación en un lugar accesible y se anuncia claramente las horas de votación, siempre con la intención de llevar a cabo un proceso debidamente ordenado.
- **Privacidad y transparencia.** Se garantiza la privacidad de los votantes y la transparencia del proceso. Se utilizan urnas seguras.
- **Supervisión.** Se designan supervisores imparciales para garantizar la equidad y la integridad del proceso.

6. Recuento de votos y anuncio de resultados (al final de elecciones)

- **Recuento de votos.** Se realiza el recuento de votos de manera transparente y cuidadosa.
- **Anuncio de resultados.** Se anuncia los resultados de manera oficial y felicitamos a los candidatos ganadores.

7. Integración del nuevo equipo directivo (poselecciones)

- **Instalación.** Se facilita la instalación del equipo directivo.
- **Planificación de acciones inmediatas.** Se trabaja con el nuevo equipo para establecer un plan de acción inicial y definir prioridades.

8. Evaluación del proceso (después de las elecciones)

- **Retroalimentación.** Se solicita retroalimentación de los docentes acerca del proceso de elección para identificar áreas de mejora.
 - **Reflexión.** Se realiza una reflexión interna sobre el éxito del proceso y se realiza ajustes en el plan, según sea necesario para futuras elecciones.
-

¿Cuáles son los productos de selección? (concreción)

Se aspira que, al término del proceso de elecciones, el comité electoral presente su informe final como producto y declare a los ganadores. Otro producto esperado es el acta de instalación del Equipo Directivo de la Red.

Informe final del Comité Electoral
Elecciones del Equipo Directivo de Red - 2024

Fecha: Querecotillo, 20 de marzo de 2024.

1. Introducción

Breve resumen del propósito del informe.

Agradecimientos a todos los participantes, candidatos y colaboradores.

2. Contexto y antecedentes

Descripción breve del motivo de las elecciones.

Contexto de las elecciones y su importancia para la institución.

3. Composición del Comité Electoral

Lista de los miembros del Comité Electoral.

Roles y responsabilidades de cada miembro durante el proceso.

4. Proceso de elecciones

Descripción detallada de cada etapa del proceso electoral, desde la preparación hasta la declaración de los resultados.

Inclusión de fechas clave y eventos relevantes.

5. Participación

Resumen de la participación, incluyendo el número total de votantes.

Porcentaje de participación en comparación con el número total de elegibles.

6. Resultados de las elecciones

Anuncio oficial de los resultados para cada posición.

Detalles sobre cómo se llevó a cabo el recuento de votos y cualquier incidente relevante.

7. Observaciones y desafíos

Mención de cualquier desafío o inconveniente que surgió durante el proceso.

Descripción de cómo se abordaron estos desafíos.

8. Conclusión

Resumen general del éxito del proceso electoral.

Reafirmación de la importancia de la participación democrática en la institución.

9. Anexos

Incluir cualquier documento adicional relevante, como la lista de candidatos, sus propuestas y fotografías del proceso.

Acta de instalación del Equipo Directivo

Siendo las nueve de la mañana del día ocho de abril del año dos mil veinticuatro, se reúnen en el auditorio de la I. E. N° 20514 “Dulce corazón de María” los miembros del Comité Electoral y los elegidos Directivos de la Red, que firman la presente, con el fin de instalar y dar inicio a las actividades del recientemente elegido Equipo directivo de Red quienes fueron declarados ganadores por el Comité Electoral y cuyos nombres y cargos se detallan a continuación:

Director de Red:

Coordinador de Recursos Económicos:

Coordinador de Materiales Didácticos:

Considerando que los miembros elegidos juramentan, asumiendo públicamente el compromiso de velar por unas elecciones democráticas y transparentes, se procede a instalar su mesa de trabajo. Habiéndose cumplido con el acto de instalación del Equipo Directivo, se da lectura al acta y no habiendo pedido de agregar, quitar o modificar se cierra el acta siendo las diez horas con treinta minutos del mismo día, por lo cual firman los presentes en señal de conformidad.

Director de Red

Coordinador de Recursos Económicos

Coordinador de Materiales Didácticos

*Presidente(a)
comité electoral*

*Secretario(a)
comité electoral*

*Vocal
comité electoral*

3.2.3.3. Proceso de organización funcional

Proceso de organización funcional	
Actores	Equipo directivo. Docentes. Padres
Estrategia	Asamblea participación democrática
Producto	Estatuto y Plan de Trabajo de Red.

¿En qué consiste el proceso de organización funcional? (conceptuación)

El proceso de organización funcional es un tipo de estructura organizacional que se basa en el proceso de especialización o de división del trabajo. Cada miembro de la Red debe tener bien definidas sus funciones, en ello los estatutos juegan un rol decisivo. La estructura de la organización funcional está relacionada con la naturaleza de las tareas que se deben realizar, con énfasis en generar las condiciones ideales para una planificación inclusiva. Una red es una organización funcional en la medida que todos participan conociendo sus roles. La máxima representación de la funcionalidad se muestra en las asambleas de red, escenario en el que todos tienen participación con capacidad para evaluar la funcionabilidad de la organización y su equipo directivo.

¿Quiénes son los actores de la organización funcional? (actuación)

Organizados funcionalmente, los actores son los miembros del equipo directivo que lideran y los docentes y padres de familia que ejecutan lo planificado y dispuesto con la posibilidad de proponer y tomar decisiones en cada asamblea de Red.

El equipo directivo de Red. Son tres profesionales que lideran la Red. Distribuyen sus funciones para la gestión educativa considerando que el director de Red representa legalmente a la organización, el ***coordinador pedagógico*** lidera la planificación

curricular, así como la elaboración, almacenamiento y conservación de material didáctico. Asimismo, participa el *coordinador de recursos económicos*, quien mancomunadamente maneja las cuentas y donaciones con el director de Red. Son elegidos democráticamente y en equipo trabajan por el éxito de la gestión de la Red, en el marco de los estatutos aprobados en asamblea.

Los directivos. Son los profesionales de la educación que lideran cada institución educativa, con cualidades humanas y pedagógicas para orientar a los integrantes de la comunidad educativa hacia el logro de una formación integral de los educandos. Ejercen la representación legal de la institución educativa.

Los docentes. Son las personas-profesionales que actúan como formadores en los procesos inclusivos. Son los protagonistas de la formación de ciudadanos, actúan reflexiva y críticamente respecto al saber necesario para mediar y decidir en las interacciones con sus estudiantes y sus pares, promueven los aprendizajes y el funcionamiento de la gestión escolar. Los docentes toman lugar en la conducción de los procesos formativos, su accionar es planificado y, en el Modelo de Organización en Red, trabaja su planificación de manera colectiva, colegiada, respaldada en objetivos comunes.

Los estudiantes. Son las personas que participan como sujetos en formación, participan del proceso de mediación orientado a desarrollar y transformar su integralidad ser-conocer-hacer. Son los actores esenciales del sistema educativo. Interactúa con sus pares y comunidad, para lograr un perfil previsto, con la mediación de su docente. Aprende y mejora como persona íntegra y comprometida con su comunidad.

Los padres de familia. Primeros actores involucrados en la crianza y desarrollo de los niños. Son los responsables de proveer a sus hijos todo lo que satisfaga sus necesidades básicas, brindando cuidado, protección y educación a sus hijos.

Los aliados estratégicos. Personas o instituciones que contribuyen en la mejora del servicio educativo, sin tener una competencia directa y que aportan sus recursos y conocimientos para lograr los objetivos educativos.

¿Cuáles son las estrategias de organización funcional? (operativización)

Todos los miembros de la comunidad educativa tienen un rol importante en la organización funcional de la Red. Los procedimientos de la organización funcional están centrados en el trabajo colaborativo, la optimización de los recursos, el *desarrollo profesional continuo*, la mejora de las relaciones interpersonales y el cumplimiento de las políticas educativas. Estos procedimientos se viabilizan a través de asambleas, en las que se promueve la participación democrática.

- En asamblea de maestros se ejecutan las acciones de preparación para la planificación curricular mediante el procedimiento de *trabajo colaborativo*, los directivos promueven que los maestros se organicen de acuerdo con la discapacidad que tienen sus estudiantes o por el grado o ciclo en el que se ubican.
- El procedimiento de optimización de los recursos impulsa el aprovechamiento de los recursos humanos y materiales. Motivando a docentes que cuentan con experiencia en inclusión, logramos que acompañen y trabajen en pares con los que recién experimentan este tipo de trabajo.

- El procedimiento de desarrollo profesional continuo es consecuencia de la ejecución de asambleas de trabajo pues siempre tenemos experiencias que compartir y aprendizajes que obtener. Incluso, ya organizados, generamos capacitaciones de expertos en función a las necesidades de aprendizaje de los docentes.
- Otro procedimiento esta referido a la mejora de las relaciones interpersonales pues trabajar en equipo o participar de las asambleas de maestros requiere habilidades blandas que optimicen las relaciones humanas.
- Finalmente, con el procedimiento del cumplimiento de las políticas educativas, recordamos que actuamos en un marco institucional, con estatutos y normatividad que debemos cumplir.

¿Cuáles son los productos de organización funcional? (concreción)

La reglamentación del actuar de los miembros de la Red está contemplada en el producto denominado Estatutos de la Red, que orienta el actuar de cada miembro hacia el logro del segundo producto elaborado denominado Plan de Trabajo de la Red. Ambos productos generan las condiciones para un óptimo funcionamiento de la Red. Se pretende organizar una Red de instituciones educativas. Esa organización requiere un Plan de Trabajo que organice las actividades y muestre los cronogramas y presupuestos necesarios. El Plan de Trabajo de la Red es el instrumento de gestión que plasma los objetivos y metas que se desea lograr, el tiempo en el cual se aspira lograr, los pasos a seguir, el ordenamiento correspondiente, las responsabilidades de cada miembro y la evaluación de su ejecución. En el marco de la planificación estratégica, se reúnen los miembros de la Asamblea de Red para establecer la visión, objetivos estratégicos y estrategias para el desarrollo de las actividades a mediano y largo plazo. Estas intenciones se redactan en el Plan de trabajo anual de la Red.

Esquema del Plan anual de trabajo de la Red

I. Datos generales

- 1.1 Nombre de las instituciones educativas que conforman la Red
- 1.2 Dirección de la institución educativa en que trabaja el director de Red
- 1.3 Año de elaboración del PAT de Red

II. Programación anual de actividades

- 2.1 Metas por año
- 2.2 Actividades para el presente año
- 2.3 Fuente de verificación
- 2.4 Responsables
- 2.5 Cronograma por meses

III. Calendarización del año escolar

Coincide con la calendarización de cada una de las instituciones educativas que forman parte de la Red.

IV. Anexos

Estatutos inclusivos de la Red

El Modelo de Organización en Red promueve la sana convivencia. Para lograr sus objetivos requiere que cada miembro conozca sus deberes y derechos para con la Red. Estos acuerdos se plasman en un documento denominado estatutos de la Red. Los miembros de la Red se reúnen en asamblea una vez al año para deliberar y aprobar los estatutos de la Red, de ser necesario los reajustan por mayoría simple como mínimo. Pueden participar especialistas invitados y aliados estratégicos en su elaboración.

Estatutos de la organización funcional de docentes de inclusión

Artículo 1: Nombre y naturaleza

- 1.1. El nombre de esta organización será “Red Educativa para la planificación inclusiva” (REPI).
- 1.2. La naturaleza de la REPI será exclusivamente profesional y colaborativa, centrada en el apoyo a estudiantes con necesidades especiales.

Artículo 2: Objetivos

- 2.1. Fomentar la colaboración entre los docentes que trabajan en la atención a la inclusión educativa.
- 2.2. Desarrollar y compartir estrategias de planificación para lograr que sea inclusiva.
- 2.3. Facilitar el intercambio de recursos y conocimientos especializados entre los miembros.

Artículo 3: Estructura organizativa

- 3.1. La organización contará con un Equipo Directivo compuesto por 3 miembros elegidos democráticamente.
- 3.2. El Equipo Directivo se renovará cada año a través de elecciones democráticas y transparentes.

Artículo 4: Funciones del Comité Directivo.

- 4.1. Coordinar y facilitar reuniones regulares para la planificación y evaluación de estrategias inclusivas.
- 4.2. Gestionar la comunicación interna y externa de la organización.
- 4.3. Representar a la organización en eventos y colaboraciones externas.

Artículo 5: Reuniones.

- 5.1. Se realizarán reuniones regulares con una periodicidad de cada 15 días para coordinar y elaborar la planificación inclusiva.
- 5.2. Las decisiones serán tomadas por consenso o, en su defecto, por votación de los miembros presentes.

Artículo 6: Proyectos colaborativos.

- 6.1. La organización fomentará la participación en proyectos colaborativos destinados a mejorar la planificación inclusiva.
- 6.2. Los proyectos serán propuestos y discutidos en reuniones, y la participación será voluntaria.

Artículo 7: Ética y sana convivencia.

- 7.1. Los miembros se comprometen a mantener un ambiente de respeto mutuo y colaboración.
- 7.2. Se desalienta cualquier forma de discriminación, y los desacuerdos serán abordados de manera constructiva.

Artículo 8: Modificación de Estatutos.

- 1.1. Los estatutos podrán ser modificados por consenso de los miembros o por votación con mayoría simple en una asamblea específica para este propósito.

3.2.3.4. Proceso de organización formativa

Proceso de organización formativa	
Actores	Equipo directivo. Docentes.
Estrategia	Talleres de trabajo colegiado
Producto	Planificación inclusiva

¿En qué consiste el proceso de organización formativa? (conceptuación)

La Red brinda la oportunidad de trabajo colaborativo a los maestros, esta participación permite que todos fortalezcan su desempeño profesional constituyéndose en una organización que forma mejores maestros. La organización formativa permite compartir experiencias y planificar su trabajo. Esta organización puede estar compuesta por maestros de la misma escuela o de diferentes escuelas. La Red es una organización formativa con una atención específica hacia la inclusión, partiendo desde las acciones de planificación del trabajo docente, pero con una visión de capacitación y desarrollo de las potencialidades. Se busca que, los profesores, mejoren sus habilidades y conocimiento sobre inclusión y estén en condiciones de lograr aprendizajes de calidad con sus estudiantes.

¿Quiénes son los actores de la organización formativa? (actuación)

Los docentes organizados en Red y liderados por su Equipo directivo son los actores de este proceso. Se reúnen regularmente para intercambiar experiencias y fortalecer su trabajo de planificación curricular elaborando sus unidades didácticas, mediante un trabajo colegiado, obteniendo como producto una planificación inclusiva. Por su parte los estudiantes ejecutan lo planificado interactuando con sus docentes, compañeros de aula y su entorno social, para lograr mejores aprendizajes mediante un enfoque por competencias.

¿Cuáles son las estrategias de organización formativa? (operativización)

La estrategia principal es la ejecución de talleres que articulen el esfuerzo de docentes y directivos con especialistas invitados y aliados estratégicos que viabilicen el desarrollo de los talleres colaborativos de fortalecimiento de capacidades, intercambio de experiencias y planificación curricular inclusiva. Un taller colaborativo se desarrolla cada quince días con la intención de elaborar y revisar las unidades didácticas que forman parte de la planificación del trabajo a realizar con estudiantes de inclusión. Participan los docentes que forman parte de la Red, organizados en función a la discapacidad de sus estudiantes o al grado que atienden. En su equipo deliberan respecto a la situación significativa, adecuaciones, características de la discapacidad, necesidades de aprendizaje, criterios de evaluación, estrategias, tiempo, materiales didácticos y financiamiento necesario para desarrollar su trabajo de desarrollo de competencias de los estudiantes de inclusión. Cuando lo consideren necesario solicitan al equipo directivo gestionar una capacitación sobre un tema determinado que potenciaría su planificación inclusiva.

¿Cuáles son los productos de organización formativa? (concreción)

Se busca lograr una planificación inclusiva, con adecuaciones en función a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes incluidos, en las que toman en cuenta el diagnóstico de la discapacidad, sus características, el informe psicopedagógico y el plan de mejora individual, ubicando a cada alumno en el nivel de desempeño que le corresponde de acuerdo con el *Currículo nacional de la Educación Básica* (MINEDU, 2016). Con los estudiantes de inclusión ubicados en la zona de desarrollo real, se aspira que organicen sus actividades y estrategias diferenciadas con materiales adecuados para la inclusión así se espera lograr, no sólo asistencia y participación si no, sobre todo, el desarrollo de competencias que les permita afrontar con éxito su vida

en sociedad. La razón fundamental, del Modelo de Organización en Red es viabilizar el trabajo colegiado de los docentes para que, cooperativamente, elaboren Unidades didácticas y experiencias de aprendizaje inclusivas. Para lograrlo se establecen reuniones de carácter pedagógico, en ellas se evalúa lo planificado, se reajusta o cambia en función a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Los productos de este proceso son las *unidades didácticas*.

Protocolo de planificación formativa

Unidad Didáctica Inclusiva

Unidad Didáctica Inclusiva									
Datos generales • <i>Docente:</i> • <i>Asignatura:</i> • <i>Grado/Ciclo:</i> • <i>Duración de la Unidad:</i> • <i>Fecha de inicio:</i> • <i>Fecha de conclusión:</i>									
Necesidades de aprendizaje • Necesidad 1: • Necesidad 2: • Necesidad 3:		Finalidades de aprendizaje • Competencias • Capacidades • Habilidades							
Contenidos <table border="1"> <thead> <tr> <th>Conceptos</th> <th>Procedimientos</th> <th>Actitudes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <i>Inclusión</i> <i>Democracia</i> <i>Colaboración</i> </td> <td> <i>Escribir un ensayo</i> <i>Tocar guitarra</i> </td> <td> <i>Empatía</i> <i>Respeto</i> <i>Tolerancia</i> </td> </tr> </tbody> </table>				Conceptos	Procedimientos	Actitudes	<i>Inclusión</i> <i>Democracia</i> <i>Colaboración</i>	<i>Escribir un ensayo</i> <i>Tocar guitarra</i>	<i>Empatía</i> <i>Respeto</i> <i>Tolerancia</i>
Conceptos	Procedimientos	Actitudes							
<i>Inclusión</i> <i>Democracia</i> <i>Colaboración</i>	<i>Escribir un ensayo</i> <i>Tocar guitarra</i>	<i>Empatía</i> <i>Respeto</i> <i>Tolerancia</i>							
Estrategias de enseñanza Metodología <i>Aprendizaje basado en proyectos.</i> <i>Aprendizaje cooperativo</i> <i>Aprendizaje por descubrimiento.</i> Recursos didácticos <i>Pizarrón y tiza.</i> <i>Proyector.</i> <i>Software educativo</i>		Adaptaciones y adecuaciones Adaptaciones curriculares <i>Modificación de los objetivos de aprendizaje.</i> <i>Modificación de materiales de enseñanza</i> <i>Modificación de la evaluación.</i> Adecuaciones metodológicas <i>Uso de materiales visuales.</i> <i>Uso de materiales táctiles.</i> <i>Uso de tecnología.</i> Adecuaciones de evaluación <i>Evaluaciones orales.</i> <i>Tiempo adicional.</i> <i>Evaluaciones alternativas</i>							
Evaluación Criterios de evaluación <i>Establece relaciones positivas con sus compañeros.</i> <i>Muestra disposición a trabajar junto a otras personas para la consecución de un bien común</i> Instrumentos de evaluación <i>Ficha de observación</i> <i>Lista de cotejo</i>									

Actividades y secuencia didáctica

		Secuencia de cierre <i>Síntesis de aprendizajes.</i> <i>Actividad de retroalimentación</i>
		Secuencia de adecuaciones para la inclusión <i>Identificación de necesidades específicas de estudiantes con discapacidad.</i> <i>Incorporación de estrategias y recursos adaptativos.</i>
	Secuencia de desarrollo <i>Secuencia de actividades para explorar conceptos y habilidades.</i> <i>Inclusión de actividades prácticas y ejemplos.</i>	
Secuencia de inicio <i>Actividad introductoria y motivacional.</i> <i>Conexión con conocimientos previos.</i>		
Recursos de apoyo <i>Materiales didácticos</i> <i>Tecnologías de apoyo</i>		Colaboración con profesionales de apoyo <i>Comunicación con especialistas</i> <i>Colaboración en adaptaciones</i>
Observaciones y reflexiones <i>Registro de observaciones</i> <i>Reflexiones para futuras adaptaciones</i>		Retroalimentación de estudiantes <i>Revisión de aprendizajes</i> <i>Sugerencias y comentarios</i>

Sus acciones inician con talleres de planificación que se ejecutan cada quince días. Para ello, los docentes son convocados para el trabajo colaborativo en Red, y con el liderazgo del equipo directivo se organizan en función a la discapacidad que tienen sus estudiantes para realizar las adecuaciones y adaptaciones que sean necesarias

para lograr una planificación inclusiva orientada para lograr aprendizajes de calidad en todos sus alumnos. Asimismo, el equipo directivo gestiona la participación de personal especializado para capacitar y fortalecer el trabajo inclusivo de los docentes. De ser necesario convoca padres de familia para su contribución en la elaboración de material didáctico específico para la discapacidad de los estudiantes incluidos.

Los materiales elaborados con la colaboración de los padres de familia forman parte del *Banco de materiales didácticos de la Red*, el mismo que tiene un Coordinador que motiva y organiza el uso para potenciar los aprendizajes. Por ello se plantea que los padres, maestros, aliados estratégicos, estudiantes y especialistas en la discapacidad; se organicen en la Red, para la elaboración de materiales didácticos específicos en función de las necesidades de los estudiantes. Su cuidado y almacenamiento adecuado corresponde a las funciones del Coordinador pedagógico. El banco de materiales didácticos de la Red es el almacén organizado de los recursos y materiales didácticos al que pueden acceder los estudiantes de inclusión para potenciar sus aprendizajes con mediación de sus maestros.

El secretario pedagógico de la Red promueve el diagnóstico e inventario de materiales didácticos existentes en cada institución educativa que participa de esta organización. Entre las instituciones participantes se elige la que cuente un ambiente adecuado para la conservación y almacenamiento de los materiales donados, adquiridos con recursos propios o elaborados por los padres de familia. La clasificación de los materiales didácticos y elaboración de catálogos permite que cada maestro solicite pertinentemente los materiales que necesite para trabajar con sus estudiantes de inclusión.

3.2.3.5. Proceso de evaluación

Proceso de evaluación	
Actores	Equipo directivo. Docentes. Especialistas
Estrategia	Observación participante. Talleres
Producto	Informe de evaluación

¿En qué consiste el proceso de evaluación? (conceptuación)

El proceso de evaluación es una valoración de los resultados obtenidos durante el trabajo en Red. Se evalúa la gestión de la Red mediante la valoración del cumplimiento de los estatutos y de la planificación realizada, pero sobre todo está dirigido a optimizar la obtención de una planificación curricular inclusiva. Este proceso permite una valoración entre pares de maestros, de directivos a maestros y de agentes externos invitados como especialistas opinando sobre los procesos desarrollados en la Red. Como modelo de organización, la red, debe ser evaluada, ya sea por los propios actores, en una autoevaluación que muestre indicadores claros de aprendizaje y participación, así como también en Asambleas de Red; espacios en los que cualquiera de los miembros puede, de manera autorada y en cumplimiento de los estatutos, expresar sus deseos de mejora. Además, pueden participar agentes externos, invitados para fortalecer la gestión o imitarla en otros contextos. Semestralmente, se programa una autoevaluación y rendición de cuentas ante la Asamblea y anualmente se espera invitar agentes externos, como los especialistas de UGEL, con miras a la masificación de la experiencia.

¿Quiénes son los actores de evaluación? (actuación)

Mediante la autoevaluación y coevaluación participan como actores los docentes. Además, participa el equipo directivo y especialistas invitados.

¿Cuáles son las estrategias de evaluación? (operativización)

La observación participante, permite que los maestros interactúen y evalúen siendo evaluados en una coevaluación que les permita aprender de sus pares, participando en sus actividades a través de talleres de evaluación colaborativa. Que los maestros opinen sobre el trabajo que realizan sus pares, permite una comprensión más profunda de la situación y además una recopilación de datos detallados sobre el comportamiento y las interacciones de los participantes. En suma, sobre cómo se están llevando a cabo los talleres y cómo se está abordando la planificación, para brindarle las características de ser inclusiva. Pero también, para identificar barreras y desafíos que podrían estar limitando la planificación inclusiva. Para ello, a través de la observación participante se evalúa la efectividad y eficacia de los talleres de planificación. Para realizar la evaluación se elaboró un instrumento que consta de siete preguntas:

1. ¿Se respetaron las opiniones y perspectivas de todos los participantes?
2. ¿Se fomentó la participación activa de todos los asistentes?
3. ¿Se promovió la colaboración y el trabajo en equipo?
4. ¿Se tomaron en cuenta las necesidades y habilidades de los estudiantes de inclusión?
5. ¿Se identificaron y abordaron las barreras que pudieran limitar la inclusión?
6. ¿Se establecieron metas claras y alcanzables para el taller?
7. ¿Se evaluaron los resultados del taller y se identificaron áreas de mejora?

¿Cuáles son los productos de evaluación? (concreción)

Se aspira que cada evaluador proporcione un informe de evaluación como producto con apreciaciones claras y bien intencionadas para que sus interlocutores mejoren su trabajo.

Informe de evaluación

Las actividades ejecutadas requieren una evaluación permanente con indicadores y criterios claros y conocidos por cada miembro de la Red. En ese marco los miembros del Equipo directivo lideran la autoevaluación de la Red como institución.

Informe de autoevaluación de la Red

I. Datos generales

1.1 Equipo directivo de la Red.

1.2 Periodo de Autoevaluación.

II. Actividades

III. Instrumentos de recojo de información

IV. Análisis de la información

V. Conclusiones

VI. Toma de decisiones

El equipo directivo reúne la documentación y aportes de los integrantes de la Red que participaron de la autoevaluación de la Red y sistematizan la información hasta elaborar el informe de evaluación de la Red y presentarlo ante la UGEL de Sullana. Además, de ser necesario gestiona una evaluación externa y promueve usar los resultados para tomar decisiones que se plasman en el Plan de Mejora de la Red. Para la evaluación externa se propone el siguiente informe:

Informe de evaluación de la Red

I. Datos generales

- 1.1 Equipo directivo de la Red
- 1.2 Periodo de evaluación
- 1.3 Entidades evaluadoras

II. Instrumentos de recojo de información

III. Análisis de la información

IV. Conclusiones

V. Recomendaciones y sugerencias

VI. Anexos

3.2.3.6. Proceso de retroalimentación

Proceso de retroalimentación	
Actores	Equipo directivo. Docentes. Especialistas
Estrategia	Talleres. Trabajo en pares
Producto	Planes de mejora. Planificación inclusiva.

¿En qué consiste el proceso de retroalimentación? (conceptuación)

La retroalimentación a los integrantes de una Red brinda la oportunidad de contar con sugerencias concretas para mejorar la gestión. Pero, sobre todo, centrada en la planificación curricular que elaboran los docentes. Cada uno de los maestros cuenta

con sus pares y especialistas que brindan retroalimentación y le proporcionan información permanente para que comprendan lo que están haciendo bien y en qué aspectos pueden mejorar, obteniendo como producto final una planificación curricular inclusiva.

¿Quiénes son los actores de retroalimentación? (actuación)

Siendo un trabajo colaborativo, los maestros son actores ya sea recibiendo o brindando retroalimentación, también participan los directivos y especialistas invitados.

¿Cuáles son las estrategias de retroalimentación? (operativización)

La retroalimentación se ejecuta en talleres. En ellos los profesores reciben de sus pares y directivos los aportes necesarios para fortalecer su planificación. Además, el equipo directivo, sobre la gestión de la Red, obtiene información necesaria para definir sus Planes de mejora. Realizada la autoevaluación y evaluación de la calidad de la planificación inclusiva el equipo evaluador lidera la reflexión sobre los resultados. Para ello se invita también especialistas que acompañen la reflexión con miras a fortalecer la planificación inclusiva. De ser necesario el equipo evaluador realiza un taller para superar las debilidades específicas detectadas durante el proceso de evaluación, brindando sus aportes para superarlas. A partir de las reflexiones, se organizan planes de mejora, con los aportes de todos los maestros.

¿Cuáles son los productos de retroalimentación? (concreción)

Mediante la retroalimentación se generan cambios positivos en la Planificación inclusiva que, siendo producto, resulta fortalecida.

Plan de mejora

Se considera que el Modelo de Organización en Red es un punto de inicio para fortalecer el trabajo de planificación inclusiva. Es una iniciativa perfectible, por ello es necesario aprovechar la información que brindan las acciones de evaluación de la gestión de la Red para tomar decisiones y fortalecer el modelo mediante un Plan de Mejora de la Red. Los planes de mejora cumplen la función de darle continuidad y dinamismo al proceso, evitan su consideración estacionaria y se focalizan el perfeccionamiento permanente de las acciones, siempre en atención del desarrollo de los actores en formación. El director de la Red convoca al equipo directivo y colaborativamente analizan la información recogida durante la evaluación para tomarla como base para la elaboración de un Plan de Mejora. Una vez elaborado convocan a la Asamblea de Red para su análisis y aprobación. Este procedimiento asegura la construcción colectiva consensuada que satisface el concepto de Red.

Plan de mejora de la Red

I. Datos generales

- 1.1 Equipo directivo de la Red
- 1.2 Periodo de aplicación del Plan de mejora
- 1.3 Aliados estratégicos

II. Situaciones identificadas

III. Objetivos y metas

IV. Estrategias

V. Responsables

VI. Cronograma

VII. Financiamiento

VIII. Anexos

3.3. Resultados validadores: validación del MOR

Tres expertos con grados de maestría y doctorado en Educación validaron la propuesta. Son expertos especialistas en Educación, laboran acompañando y monitoreando el trabajo docente desde la Unidad de Gestión Educativa Local de Sullana, Piura. El juicio de los expertos valoró la propuesta de Modelo de Organización en Red, como alternativa de solución pedagógica para el fortalecimiento de la planificación inclusiva diagnosticada. Cada experto evaluó la propuesta y estableció los puntajes respectivos a cada ítem en evaluación.

Tabla 5
Nómina de expertos validadores

Expertos	Grado	Especialidad	Profesión	Ocupación
1. Terán Palacios Wilmer Alfonso	Magíster	Educación Básica Especial	Educador	Especialista en Educación.
2. Prieto Peña Silvana del Cisne	Doctora	Educación Inicial	Educadora	Especialista en Educación.
3. Javier Antonio Ruiz Pasapera	Magíster	Educación Primaria	Educador	Especialista en Educación.

Los puntajes de validación se especifican en la Tabla 6

Tabla 6
Puntajes y resultados de validez a juicio de experto

	Validador 1	Validador 2	Especialista 3
Puntaje	50	50	50
Resultado de validez	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Rango	90 % - 100 %	90 % - 100 %	90 % - 100 %

Los tres expertos asignaron puntajes de 50 puntos, ubicado en el rango de 90 % - 100 %, equivalente de validez muy buena. La propuesta satisface, a juicio de los expertos, las condiciones establecidas para sus dimensiones formantes: *concepción del Modelo de Organización en Red* (fundamentos y enfoques) y *estructuración del Modelo de Organización en Red* (Organización estructurada). En tal sentido, su validez justifica su construcción como solución pedagógica.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La formación y capacitación docente en inclusión no se realiza o se realiza poco, por parte del MINEDU, DREP o UGEL. Este resultado diagnóstico se relaciona con los resultados de Pintado (2022), quien al analizar la variable educación inclusiva, obtuvo resultados no satisfactorios acerca del trabajo que realizan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Paita. Si las instituciones oficiales no brindan capacitación y los docentes no están preparados para planificar con eficiencia, el resultado previsible para los aprendizajes es no deseado. Al respecto, Fonseca (2022) recomienda a los directores de las instituciones educativas promover reuniones colegiadas con los docentes para lograr el intercambio de experiencias, acción necesaria, pero es mucho más inmediata es la organización de los docentes para que, aun cuando no exista un director líder, el trabajo colegiado se mantenga. Por ello es preciso generar una organización que motive la colaboración de maestros para fortalecer la planificación. En este sentido, la Red es una iniciativa de trabajo colegiado para cubrir las necesidades de capacitación y fortalecer la planificación inclusiva. García (2023) concluyó que las adaptaciones curriculares sí mejoran significativamente la comprensión lectora. Asimismo, Infante (2020) comprobó que el trabajo entre docentes, con talleres de adaptaciones curriculares, mejoró de manera significativa la dimensión de planificación de la metodología. En la Red, los talleres de intercambio de experiencias se presentan como una práctica constante y se espera resultados satisfactorios, como los obtenidos en las investigaciones referidas. Por ende, la capacitación docente es un proceso ineludible, avalado por las investigaciones, y su ausencia dentro de los procesos educativos inclusivos es la marca de una brecha a ser atendida y subsanada desde la construcción y proyección de propuestas que acentúen el trabajo colegiado como dimensión formativa (capacitiva) de los docentes.

Asimismo, en la primera dimensión se analizó los resultados obtenidos en el indicador *participación en el trabajo colaborativo* (el docente, nunca, o solo a veces, participa de un trabajo colaborativo de planificación), rasgo sentido de realidad, pues, como lo anota Monroy (2021), el trabajo colaborativo tiene una relación directa y positiva con la mejora del desempeño docente y recomienda, para el caso, implementar dentro de las actividades de los maestros espacios exclusivos para realizar de forma colegiada la planificación con la finalidad de mejorar la enseñanza y desarrollar las competencias de los estudiantes. Además, sugiere que el gobierno debe promover el trabajo colaborativo en todos los niveles educativos y formar comunidades de aprendizaje.

De acuerdo con los resultados de la segunda dimensión *organización para el aprendizaje inclusivo*, se identificó un cambio positivo en la motivación para trabajar con estudiantes de inclusión, rasgo relacionado con los resultados obtenidos por Choza (2012), quien investigó la percepción docente sobre el programa de inclusión educativa realizada en Lima, Perú, señaló que “los docentes encuentran más desventajas que ventajas en el programa de inclusión”, e igualmente, con la investigación de García (2016), quien, en alusión al aporte de Choza, dice “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”. Esta tendencia de mejora se mantiene, pues, en la encuesta aplicada en esta investigación, donde un porcentaje menor de docentes manifestó que nunca siente motivación para trabajar con estudiantes de inclusión. Entonces, si los maestros expresan mejor predisposición para trabajar la inclusión, entonces se debe generar espacios de interacción y socialización de sus experiencias exitosas. En esta vía, la Red, se presenta como un espacio ideal para este propósito. La Red tiende a configurarse desde las disposiciones de los actores docentes que la promueven.

Asimismo, el *uso del diagnóstico psicológico de los estudiantes*, considerado en la segunda dimensión de esta investigación, se relaciona con los resultados obtenidos por Pintado (2022), que considera como un factor de la deficiente planificación de los docentes, el hecho de no considerar en su planeación las características de sus estudiantes, pues, justamente las características de los estudiantes de inclusión deben estar contenidas en el diagnóstico psicológico, características que los docentes encuestados afirman que nunca o solo a veces toman en cuenta en el momento de planificar. Es pertinente recordar que desde el Ministerio de Educación se promueve, incluso, una planificación personalizada, con la flexibilidad necesaria para atender las individualidades y necesidades propias de los estudiantes. Sin embargo, al analizar los resultados de la ficha de observación, aplicada a las unidades didácticas elaboradas por los docentes, se halló que una alto porcentaje de docentes no realiza adecuaciones al momento de planificar sus interacciones con los estudiantes de inclusión, obviando lo dispuesto por la Ley General de Educación, que en su artículo 77, establece que “las adaptaciones curriculares individuales se realizan en las instituciones o programas educativos de diversos niveles y modalidades educativas, para responder de manera particular y personalizada a las características y necesidades especiales de un estudiante” . Al conocer las características de sus estudiantes, los profesores estarían en condiciones de adecuar o incorporar las competencias o capacidades pertinentes en su práctica formativa. El Consejo Nacional por la Educación (CNE, 2015) observó la falta de apoyo al proceso de inclusión: “Actualmente contamos con una inclusión escolar no inclusiva debido a que, pese a la normatividad vigente, el sistema regular no asume su responsabilidad con los alumnos con habilidades diferentes”, ante ello añade que “es alarmante que sólo el 1,47 % de niños y jóvenes con habilidades diferentes incluidos en colegios regulares reciban el apoyo con calidad que requieren” y una “inmensa mayoría está incluida sin que ella, ni la institución en la cual está matriculada, reciba algún tipo de apoyo” (pág. 3)

Del mismo modo, en la dimensión 2 *organización para el trabajo inclusivo*, se identificó que todos los profesores nunca, o solamente a veces, reciben apoyo de algún especialista en la discapacidad de sus estudiantes. Se entiende que deberían contar con el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), pero, en el contexto de la investigación, queda evidenciado que los maestros no reciben este servicio y, de esta manera, surge una razón más para que se organicen en una Red que les ayude a cubrir dicho vacío. Se requiere fortalecer la planificación inclusiva. Geldrech (2019) mostró la importancia de la planificación educativa en la gestión pedagógica, sus resultados afirman que la planificación educativa tiene un impacto positivo cuando los profesores trabajan en equipo.

En la segunda dimensión se planteó como indicador *el uso de material didáctico pertinente para la inclusión*, rasgo relacionado con los hallazgos de Guamán (2022), respecto a un porcentaje significativo de profesores que presentan un nivel bajo de uso de recursos en el desarrollo de sus actividades de enseñanza y que los estudiantes requieren de herramientas y recursos técnicos que faciliten y motiven su aprendizaje. En relación de coincidencia con estos resultados, también se identificó un alto porcentaje de docentes encuestados que afirmó que solamente a veces, o nunca, preparan material didáctico pertinente para trabajar con sus estudiantes de inclusión, aspecto confirmado y agudizado con los resultados aportados por la aplicación de la ficha de observación, aplicada a las unidades didácticas que elaboran los profesores, se subrayó que en la totalidad de documentos observados no se prevé material didáctico específico para estudiantes de inclusión. La Red permitiría organizar a los padres de familia, docentes, aliados estratégicos y especialistas en la discapacidad específica, para brindar soporte en la adquisición o elaboración de material didáctico apropiado para la inclusión. La carencia en el uso de material didáctico es un rasgo de realidad contrario a lo

señalado por MINEDU (2017), que, respecto a la organización de los espacios educativos, el uso adecuado y pertinente de los materiales y recursos educativos, establece que son condiciones claves para favorecer y garantizar el desarrollo potencial de los estudiantes. Contar con materiales didácticos pertinentes permite que los docentes los incluyan en su planificación y los usen en las interacciones con sus estudiantes. Pero, mejor aún, el trabajo en Red permite el intercambio de material didáctico en función de los requerimientos de los docentes al banco de materiales didácticos de la Red.

Los datos recogidos en la encuesta muestran que un alto porcentaje de docentes nunca, o solamente a veces, considera criterios de evaluación para inclusión, situación factica contrapuesta con lo establecido por el Ministerio de Educación (2016), acerca de que se deben consensuar los criterios de evaluación con los estudiantes, acuerdo que beneficia su autonomía y autorregulación, pues permite que los docentes brinden retroalimentación oportuna, adecuen sus actividades y estrategias. Además, los padres de familia deben tener conocimiento de las expectativas de aprendizaje de sus hijos y de los criterios con los que se visualizará sus logros.

Finalmente, se identificó que los docentes nunca, o solamente a veces, consideran estrategias específicas para la discapacidad de sus estudiantes, situación que también difiere de lo delineado por el Consejo Nacional por la Educación (CNE, 2015), que hace notar que la inclusión no implica prácticas homogéneas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por el contrario, se debe respetar la diversidad. Aclara, además, que debemos alejarnos de prácticas discriminatorias, buscando responder con pertinencia a las necesidades y características de todos los estudiantes.

CONCLUSIONES

Conclusión 1

El trabajo de planificación que realizan los profesores que atienden estudiantes de inclusión en el distrito de Querecotillo no se ajusta a los lineamientos y disposiciones oficiales del Ministerio de Educación, para ser considerada como una planificación inclusiva. Se identifica, entonces, respecto a la planificación inclusiva, una brecha entre las prácticas efectivas de planeación formativa y el marco nacional de lineamientos formativos. En la formación inclusiva, entonces, la planificación se realiza dentro de una relación disruptiva.

Conclusión 2

En la planificación de unidades didácticas o experiencias de aprendizaje, los docentes evidencian no contar con la capacitación ni el asesoramiento especializado requerido, por lo tanto, realizan un trabajo aislado carente de cualquier tipo de colaboración, situación que torna dificultoso su desempeño formativo. Las unidades didácticas se construyen sin una adecuación inclusiva en ninguno de sus componentes formativos, a raíz de que sus elaboradores, los docentes, no disponen de los saberes específicos exigidos.

Conclusión 3

La planificación que realicen los docentes del distrito de Querecotillo se pone en perspectiva como inclusiva mediante la opción de un Modelo de Organización en Red, construcción que permita una organización efectiva, en un marco colectivo de aliados estratégicos, especialistas en la discapacidad, padres de familia y directivos, en acción conjunta, en red, orientada al fortalecimiento del trabajo de planificación con sentido inclusivo.

Conclusión 4

El trabajo colaborativo generado en el Modelo de Organización en Red potencia el trabajo de los maestros, además del liderazgo pedagógico, formando una comunidad de aprendizaje apta para recibir el apoyo logístico y los materiales didácticos de una organización propia, en la que todos participan de la toma de decisiones.

Conclusión 5

El criterio de los expertos valida el Modelo de Organización en Red construido, asignando una opinión de validez muy buena en el análisis de los fundamentos exploratorios teóricos y didácticos, sus aportes, vínculos y pertinencia, además de sus estrategias de problematización, diseño, registro, análisis, evaluación y comunicación.

RECOMENDACIONES

Recomendación 1. A los miembros de la comunidad educativa del distrito de Querecotillo, asumir el Modelo de Organización en Red para potenciar los aprendizajes de los estudiantes de inclusión.

Recomendación 2. A las instancias educativas oficiales, el Modelo de Organización en Red es una oportunidad de potenciar el trabajo inclusivo, por tanto, el Ministerio de Educación y los niveles desconcentrados de gestión, como la DRE y UGEL, pueden promover el modelo como opción de fortalecimiento de las prácticas formativas inclusivas.

Recomendación 3. A los docentes que atienden estudiantes de inclusión, generar las condiciones para asumir el Modelo de Organización en Red, conformar espacios de coordinación, intercambio de experiencias y apoyo de especialistas, padres de familia, más un banco de materiales didácticos.

Recomendación 4. A la Municipalidad del distrito de Querecotillo, promover el Modelo de Organización en Red y contratar especialistas que brinden asesoramiento a los profesores que tienen estudiantes de inclusión.

Recomendación 5. A los directivos de las instituciones educativas, involucrarse en el Modelo de Organización en Red y colaborar con sus docentes para la elaboración de unidades didácticas inclusivas, pertinentes a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Acuerdo Nacional (2021). Consensos por el Perú. <https://acuerdonacional.pe/wp-content/uploads/2021/08/CONSENSOS-POR-EL-PERU-27-de-mayo-2021-FINAL.pdf>
- Álvarez, M. E. (2013). La neurociencia en las ciencias socio-humanas: una mirada transdisciplinar. *Ciencias Sociales y Educación*, 2(3), 153-166.
- Aperador, A. M., Díaz, E. E. y Orozco, S. M. (2015). *Estrategias para fortalecer las competencias de los docentes, que llevan a cabo procesos de inclusión educativa en dos colegios oficiales de Bogotá* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20307>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1976). *Significado y aprendizaje significativo. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. <https://idoc.pub/documents/ausubel-d-novak-j-y-hanesian-h-1983-psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-mexico-trillas-ti-pos-de-aprendizajepdf-34wm56gk2ml7>
- Belbín, M. (2010). *Roles en un equipo de trabajo*. <https://www.bing.com/search?q=roles+de+belbin+para+equipos&FORM=QSRE3>
- Calderón, J. (2015). *Exploratorio de la atención educativa básica inclusiva a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas específicas ofrecida en la Institución Educativa Departamental de Manta Cundinamarca* (Tesis de Maestría). Universidad de La Sabana.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latino-Americana de metodología de las Ciencias Sociales*, volumen (2), páginas33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339598>
- Colca, G. J. (2021). *Trabajo colaborativo en redes en la gestión educativa UGEL 04 – 2020. Lima-Peru*. Tesis para obtener el grado académico de Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.
- Congreso de la República (2003). Ley N° 28044, Ley General de Educación. Recuperado de [https://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/13444/PLAN_13444_Ley_General_de_Educaci%F3n_N%B0_28044_2012.pdf]

- Consejo Nacional de Educación (2020). *Políticas de Inclusión Educativa*. Boletín del Consejo Nacional de Educación, (39), 2-3.
- Delgado, J. I. (2020). Kant y la dignidad humana en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Derechos y libertades: Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos*, (43), 241-271. <https://doi.org/10.14679/1185>
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias*. Fundación Santillana. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1>
- Educar portal. Aprendizaje colaborativo: otra manera de aprender. <https://www.educ.ar/recursos/112781/aprendizaje-colaborativo-otra-manera-de-aprender>
- Galindo, R. Galindo, L., Martínez, N., Ley, M., Ruiz, E., & Valenzuela, E. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547148#:~:text=La%20visi%C3%B3n%20del%20aprendizaje%20colaborativo%20se%20percibe%20como,de%20nuevas%20alternativas%20en%20la%20soluci%C3%B3n%20de%20problemas.>
- Fonseca, C. (2022). Educación Inclusiva y calidad educativa desde la perspectiva de docentes del nivel secundaria del distrito de Jacas grande Huánuco, 2021, Huánuco-Perú. (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo).
- García, S. M. (2023). *Adaptaciones curriculares en lengua y literatura para la comprensión lectora en estudiantes inclusivos de una Unidad Educativa Santo Domingo, 2022. Piura-Perú* Tesis para optar Maestría en Psicología Educativa en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.
- García, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. (Tesis de maestría). Universidad de Piura.
- García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1993) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación* (pp. 141-70), Madrid, Alianza Universidad Textos.
- Geldrech, P. (2019). *Incidencia de la Planificación Educativa en la Gestión Pedagógica del Proceso de Mejoramiento en las Instituciones Educativas del Nivel Inicial*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional del Altiplano Puno.
- Gómez, M. (2017). *Factores que inciden en las Prácticas Pedagógicas Inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual estudio de caso del colegio Carlos Pizarro Leongómez I. E. D.* (Tesis de maestría, Universidad de la Sabana).

- Guamán, S. (2022). La planificación inclusiva desde la inclusión educativa de personas con discapacidad visual en una Universidad de Ecuador, 2021. (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo).
- Hernández, C. y Manjares, D. (2015). *Hacia una educación inclusiva. Reto y compromiso de todos en Cundinamarca*. Fundación Saldarriaga Concha, Departamento de Cundinamarca, Secretaría de Educación.
- Jácome, V., Pinilla, V., y Rojas, M.F. (2019). *Inclusión educativa de personas con discapacidad visual, propuesta desde la comunicación para el desarrollo: el caso de la Institución Educativa República de China, en Bogotá, Colombia*. Universidad de la Sabana.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.), México, McGraw-Hill. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485009>
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista, M. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México, McGraw-Hill. <https://archive.org/details/hernandezetal.metodologiadelainvestigacion/page/n1/mode/2up?view=theater>
- Huamán, L. (2018). *Planificación curricular y monitoreo pedagógico en instituciones educativas “Cuna Jardín” de la Diócesis de la provincia de Huaura, Lima 2017*. (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo).
- Infante, P. F. (2020). *Talleres curriculares y su influencia en la Planificación Curricular de los docentes inclusivos de la UGEL Zarumilla, 2019*. (Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo).
- IPAE (2017). Programa Escuelas Exitosas. <https://www.ipae.pe/educacion-de-calidad/>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). El aprendizaje cooperativo. <https://1library.co/article/mo-del-aprendizaje-cooperativo-propuesto-johnson-johnson.yj7vo6ky>
- López, J. (2019). *Estudio descriptivo sobre el proceso de educación inclusiva en Bogotá: una mirada desde los actores*, Universidad de la Sabana.
- Luján, H. P. (2020). *Constelaciones Organizacionales basado en un Modelo Sistémico - Fenomenológico para visualizar el Conocimiento Tácito en Empresas Privadas y Públicas, Trujillo -2019*. (Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo).
- Manassero, G. (2017). *Realidades y retos para la inclusión educativa y la inserción laboral de las personas con Síndrome Down en el Perú*. (Tesis de doctorado, Universidad Mayor de San Marcos).
- Mariño, I. (2018). La experiencia de las Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría. https://ta-rea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_23_IrmaMarino_DiegoTraverso.pdf

- Ministerio de Educación del Perú (2019). Resolución de Secretaría General N° 004-2019-MINEDU [Aprobar los “Lineamientos que orientan la Organización y Funcionamiento de Redes Educativas Rurales”. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/285981/RSG_N_004-2019-MINEDU.pdf?v=1547573713
- Ministerio de Educación del Perú (2018). *Propuesta de acciones para la atención educativa a la población del ámbito rural*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2018). *Orientaciones y protocolos para el desarrollo de las estrategias formativas del programa de formación en servicio dirigido a docentes de II. EE. del nivel primaria con acompañamiento pedagógico. Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2017). *Programa curricular de educación primaria*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). *Manual de gestión escolar*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. DIGEBE, Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales-SAANEE*. DIGEBE, Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Fascículo de gestión escolar centrado en los aprendizajes*. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva-balance y perspectiva*. DIGEBE, Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2012). Decreto Supremo N.° 011-2012-ED. [Aprueba el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación]. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104990/_0011-2012-ED_-_14-03-2013_02_34_14_-d.s_011-2012-ed.pdf?v=1586905238
- Monroy, G. (2021). *Trabajo colaborativo y el desempeño docente en una Red de Colegios Adventistas de Arequipa, Moquegua y Tacna*. Tesis para optar el grado de Doctora en Educación en la Escuela Universitaria de Posgrado de la Universidad Nacional Federico Villareal.
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

- Olaya, L. E. (2022). *La gestión directiva del trabajo colegiado en la profesionalidad docente de una institución educativa del nivel primaria del distrito de Lince*, 2022 Lima, Perú. (Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia).
- Pintado, A. R. (2022) Educación Inclusiva, predictor de la planificación diversificada que realiza el personal docente de las instituciones inclusivas de Paita 2022. *Piura-Perú*. (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo).
- Proyecto *Tejiendo Redes Infancia en América Latina y el Caribe* (2016). <https://tejiendoredesinfancia.org/>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4101/1/RestrepoBernardo_2004_investigacionaccion.pdf
- Rogers, C. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós. https://books.google.com.pe/books/about/El_proceso_de_convertirse_en_persona.html?id=8Mh0AgAA-QBAJ&redir_esc=y
- Rogers, C. (1980). *Persona a persona*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires. <https://www.amorrortueditores.com/Papel/9789505181612/Persona+a+persona>
- Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: Convergencia y posibles articulaciones. Recuperado de URL [<https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856287004.pdf>]
- Tedesco, J. C. (2012). Los pilares de la educación del futuro. <https://www.uoc.edu/dt/20367/> Tonet (2012). La formación humana y la universidad pública: algunas contradicciones. <https://www.redalyc.org/journal/729/72966100007/html/>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación Ginebra.
- UNESCO (2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad*, Equipo del Informe Mundial de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, París.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes*, Dakar, Senegal.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. <https://cultura-sorda.org/declaracion-de-salamanca-conferencia-mundial-sobre-necesidades-educativas-especiales-acceso-y-calidad1994/#:~:text=Los%20delegados%20de%20la%20Conferencia%20Mundial%20sobre%20Necesidades,y%20recomendaciones%2C%20debe%20guiar%20a%20organizaciones%20y%20gobiernos>

- Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica* (5ª. ed.), Lima San Marcos.
- Valencia, L. (2014). Breve historia de personas con discapacidad. want? *Journal of Occupational Rehabilitation*, 21(2), 199-210.
- Vidal, N. R. (2020). *Trabajo colaborativo de los directivos en la gestión educativa de la red Satélite del distrito de Ventanilla: una sistematización de experiencias*. Lima-Perú. Tesis para obtener el grado académico de Doctora en Educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. https://pladlibroscl0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/43/42600_Pensmiento_y_lenguaje.pdf
- Yuni, J. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar 2* (2ª ed.), Córdoba: Brujas.
- Zapata, F. y Rondán V. (2016). La investigación-acción participativa. Recuperado de URL [https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00N1QH.pdf]
- Zavaleta, E. (2019). *Relación entre el trabajo colegiado y la práctica pedagógica en cuatro instituciones educativas de la UGEL 04 de Trujillo, 2018*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Trujillo).
- Zegarra, A. (2012). *Participación democrática en los procesos de planificación institucional de una escuela de gestión pública y una de gestión por convenio de Collique*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

ANEXO A

ENCUESTA PARA DOCENTES QUE ATIENDEN
NIÑOS DE INCLUSIÓN EN EL NIVEL PRIMARIA**Estimado maestro(a):**

La encuesta que presentamos a continuación es anónima. Forma parte de una investigación orientada a elaborar un modelo de red que organice a maestros que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) para lograr una planificación más inclusiva. Agradecemos su participación y respuestas sinceras.

Instrucciones

Lea con atención el conjunto de características señaladas y elija la alternativa que considere como respuesta marcando con una **X** uno de los siguientes criterios:

1) NUNCA**2) A VECES****3) SIEMPRE**

Nº	Formación y capacitación docente en inclusión	1	2	3
1	Recibes capacitación desde MINEDU, DRE o UGEL para atender estudiantes de inclusión.			
2	Investigas o lees información respecto a la discapacidad de los estudiantes incluidos que atiendes.			
3	Te sientes preparado(a) para atender estudiantes de inclusión.			
4	Aceptarías participar de capacitaciones fuera del horario laboral			
5	Conoces estrategias que permitan lograr aprendizajes en los estudiantes de inclusión.			
6	Para planificar actividades de los estudiantes de inclusión, trabajas sola(o).			
7	Participas de un trabajo colaborativo que potencie tus habilidades de planificación inclusiva.			
Nº	Organización del aprendizaje inclusivo	1	2	3
8	Te sientes motivado(a) para trabajar con niños que tienen necesidades educativas especiales.			
9	Tomas en cuenta el diagnóstico psicológico de tus estudiantes de inclusión, cuando planificas.			
10	Los niños incluidos que atiendes reciben atención de un especialista en su discapacidad.			
11	En tus unidades didácticas, consideras propósitos de aprendizaje específicos para los niños de inclusión.			
12	En tus unidades didácticas escribes criterios de evaluación para los niños de inclusión.			
13	En tus unidades didácticas consideras estrategias de enseñanza para trabajar con niños de inclusión.			
14	El material didáctico, que usas en tus experiencias de aprendizaje, es pertinente para los estudiantes incluidos en tu aula.			
15	Los padres de familia de los niños de inclusión tienen una participación en las actividades que programas.			

ANEXO B

**FICHA DE OBSERVACIÓN A LAS UNIDADES DIDÁCTICAS
DE LOS DOCENTES QUE ATIENDEN NIÑOS DE INCLUSIÓN DEL NIVEL PRIMARIA**

Código docente : _____

Número de unidad : _____

Valoración : **SÍ (1) NO (0)**

Dimensiones / ítems			
Nº	Dimensión 3: productos curriculares inclusivos	SÍ	NO
1	Diseña situaciones significativas.		
2	Realiza adecuaciones mencionando los aprendizajes que espera que desarrollen los niños que son de inclusión, en relación con las competencias del currículo.		
3	Considera evidencias de aprendizaje para inclusión.		
4	Programa material didáctico específico para los estudiantes de inclusión.		

ANEXO C

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DATOS

Sullana, 15 de diciembre del 2022

Señor.

Mag. Afranio Enrique Agurto Cevallos.

Es grato dirigirnos a usted para manifestarle nuestro cordial saludo. Asimismo dada su experiencia profesional y méritos académicos y personales, le solicito su inapreciable colaboración como experto, para la validación de contenido de los ítems que conforman el presente instrumento (anexo 1), que será aplicado a una muestra seleccionada con la finalidad de recoger información directa para la investigación titulada “**Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022**”, estudio ejecutado con fines de obtener el grado de Magister con mención en Investigación y Docencia.

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer atentamente cada enunciado de acuerdo con el criterio personal y profesional que corresponda al instrumento. Se le agradece cualquier sugerencia acerca de la escritura, contenido, pertinencia, congruencia u otro aspecto que considere relevante para mejorar la construcción de este instrumento de estudio.

Muy atentamente,



Cesar Alexander Rosales Correa

DNI: 03668282

Correo: cesarrosalescorrea@gmail.com Celular:

949 823 074

JUICIO DE EXPERTO ACERCA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DATOS

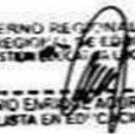
INSTRUCCIÓN. Anote en cada casilla un aspa, según la condición cualitativa de cada ítem (claridad en la escritura, coherencia interna, inducción a la respuesta, términos adecuados con el nivel del informante, mide lo que pretende) y acorde con las opciones de respuesta (sí / no). En la casilla de *observaciones* puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTAS	Claridad en la escritura		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Términos adecuados con el nivel del informante		Mide lo que pretende		CONCLUSION / JUICIO DE EXPERTO.			OBSERVACIONES (por favor, indique si se debe eliminar o modificar algún ítem)
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Esencial	Útil pero no esencial	No importante	
1.	X		X			X	X		X		X			
2.	X		X			X	X		X		X			
3.	X		X			X	X		X		X			
4.	X		X			X	X		X		X			
5.	X		X			X	X		X		X			
6.	X		X			X	X		X		X			
7.	X		X			X	X		X		X			
8.	X		X			X	X		X		X			
9.	X		X			X	X		X		X			
10.	X		X			X	X		X		X			
11.	X		X			X	X		X		X			
12.	X		X			X	X		X		X			
13.	X		X			X	X		X		X			
14.	X		X			X	X		X		X			
15.	X		X			X	X		X		X			

Muchas gracias por su apoyo.

Nombres y apellidos: **Mag. Afranio Enrique Agurto Cevallos** Grado académico: **Magister**

Firma:

GOBIERNO REGIONAL PIURA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN PIURA
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE SULLANA

MAG. AFRANIO ENRIQUE AGURTO CEVALLOS
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN BÁSICA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Mg. Afranio Enrique Agurto Cevallos** con documento de identidad N°: 03651286 de profesión Docente, con Grado de Magister, ejerce actualmente como Especialista en Educación de la Unidad de Gestión Educativa Local de Sullana.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* denominado “Encuesta para docentes que atienden niños de inclusión en el nivel primaria”, a los efectos de su aplicación con docentes del nivel primaria del distrito de Querecotillo, provincia de Sullana.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUEN O	EXCE- LENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenidos				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Fecha: 15 de diciembre del 2022

GOBIERNO REGIONAL PIURA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN PIURA
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE SULLANA

Mg. AFRANIO ENRIQUE AGURTO CEVALLOS
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DNI N°: 03651286

ANEXO

ENCUESTA PARA DOCENTES QUE ATIENDEN NIÑOS DE INCLUSIÓN EN EL NIVEL PRIMARIA

Estimado maestro(a):

La encuesta que presentamos a continuación es anónima. Forma parte de una investigación orientada a elaborar un modelo de red que organice a maestros que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) para lograr una planificación más inclusiva. Agradecemos su participación y respuestas sinceras.

Instrucciones

Lea con atención el conjunto de características señaladas y elija la alternativa que considere como respuesta marcando con una **x** uno de los siguientes criterios:

1) NUNCA

2) A VECES

3) SIEMPRE

Nº	Formación y capacitación docente en inclusión	1	2	3
1	Recibes capacitación desde MINEDU, DRE o UGEL para atender estudiantes de inclusión.			
2	Investigas o lees información respecto a la discapacidad de los estudiantes incluidos que atiendes.			
3	Te sientes preparado(a) para atender estudiantes de inclusión.			
4	Aceptarías participar de capacitaciones fuera del horario laboral.			
5	Conoces estrategias que permitan lograr aprendizajes en los estudiantes de inclusión.			
6	Para planificar actividades de los estudiantes de inclusión, trabajas sola(o).			
7	Participas de un trabajo colaborativo que potencie tus habilidades de planificación inclusiva.			

	Organización del aprendizaje inclusivo	1	2	3
8	Te sientes motivado(a) para trabajar con niños que tienen necesidades educativas especiales.			
9	Tomas en cuenta el diagnóstico psicológico de tus estudiantes de inclusión, cuando planificas.			
10	Los niños incluidos que atiendes reciben atención de un especialista en su discapacidad.			
11	En tus unidades didácticas, consideras propósitos de aprendizaje específicos para los niños de inclusión.			
12	En tus unidades didácticas escribes criterios de evaluación para los niños de inclusión.			
13	En tus unidades didácticas consideras estrategias de enseñanza para trabajar con niños de inclusión.			
14	El material didáctico, que usas en tus experiencias de aprendizaje, es pertinente para los estudiantes incluidos en tu aula.			
15	Los padres de familia de los niños de inclusión tienen una participación en las actividades que programas.			

Sullana, 15 de diciembre del 2022

Señor.

Mg. Afranio Enrique Agurto Cevallos.

Es grato dirigirnos a usted para manifestarle nuestro cordial saludo. Asimismo dada su experiencia profesional y méritos académicos y personales, le solicito su inapreciable colaboración como experto, para la validación de contenido de los ítems que conforman el presente instrumento (anexo 1), que será aplicado a una muestra seleccionada con la finalidad de recoger información directa para la investigación titulada “**Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022**”, estudio ejecutado con fines de obtener el grado de Magister con mención en Investigación y Docencia.

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer atentamente cada enunciado de acuerdo con el criterio personal y profesional que corresponda al instrumento. Se le agradece cualquier sugerencia acerca de la escritura, contenido, pertinencia, congruencia u otro aspecto que considere relevante para mejorar la construcción de este instrumento de estudio.

Muy atentamente,



Cesar Alexander Rosales Correa

DNI: 03668282

Correo: cesarrosalescorrea@gmail.com Celular:

949 823 074

JUICIO DE EXPERTO ACERCA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DATOS

INSTRUCCIÓN. Anote en cada casilla un aspa, según la condición cualitativa de cada ítem (claridad en la escritura, coherencia interna, inducción a la respuesta, términos adecuados con el nivel del informante, mide lo que pretende) y acorde con las opciones de respuesta (sí / no). En la casilla de *observaciones* puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTAS	Claridad en la escritura		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Términos adecuados con el documento a observar.		Mide lo que pretende		CONCLUSION / JUICIO DE EXPERTO.			OBSERVACIONES (por favor, indique si se debe eliminar o modificar algún ítem)
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Esencial	Útil pero no esencial	No importante	
1.	X		X			X	X		X		X			
2.	X		X			X	X		X		X			
3.	X		X			X	X		X		X			
4.	X		X			X	X		X		X			

Muchas gracias por su apoyo.

Nombres y apellidos: **Mg. Afranio Enrique Agurto Cevallos.** Grado académico: **Magister**

Firma:

GOBIERNO REGIONAL PIURA
DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION PIURA
UNIDAD DE GESTION EDUCATIVA LOCAL DE SULLANA

Mg. AFRANIO ENRIQUE AGURTO CEVALLOS
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN BÁSICA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Mg. Afranio Enrique Agurto Cevallos** con documento de identidad N°: 03651286 de profesión docente, con Grado de Magister, ejerce actualmente como Especialista en Educación de la Unidad de Gestión Educativa Local de Sullana.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* denominado “*Ficha de observación a las unidades didácticas de los docentes que atienden niños de inclusión del nivel primaria*”, a los efectos de su aplicación a las unidades didácticas elaboradas por docentes del nivel primaria del distrito de Querecotillo, provincia de Sullana.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUEN O	EXCE- LENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenidos				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Fecha: 15 de diciembre del 2022

GOBIERNO REGIONAL PUNTA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE SULLANA

Mg. AFRANIO ENRIQUE AGURTO CEVALLOS
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DNI N°: 03651286

ANEXO

**FICHA DE OBSERVACIÓN A LAS UNIDADES DIDÁCTICAS
DE LOS DOCENTES QUE ATIENDEN NIÑOS DE INCLUSIÓN DEL
NIVEL**

PRIMARIA

Código docente : _____

Número de unidad : _____

Valoración : **SI (1) NO (0)**

Dimensiones / ítems			
Nº	Dimensión 3: productos curriculares inclusivos	SÍ	NO
1	Diseña situaciones significativas.		
2	Realiza adecuaciones mencionando los aprendizajes que espera que desarrollen los niños que son de inclusión, en relación con las competencias del currículo.		
3	Considera evidencias de aprendizaje para inclusión.		
4	Programa material didáctico específico para los estudiantes de inclusión.		

Sullana, 15 de diciembre del 2022

Señora

Dra. Gloria Martínez Gonzales

Es grato dirigirnos a usted para manifestarle nuestro cordial saludo. Asimismo dada su experiencia profesional y méritos académicos y personales, le solicito su inapreciable colaboración como experta, para la validación de contenido de los ítems que conforman el presente instrumento (anexo 1), que será aplicado a una muestra seleccionada con la finalidad de recoger información directa para la investigación titulada “**Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022**”, estudio ejecutado con fines de obtener el grado de Magister con mención en Investigación y Docencia.

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer atentamente cada enunciado de acuerdo con el criterio personal y profesional que corresponda al instrumento. Se le agradece cualquier sugerencia acerca de la escritura, contenido, pertinencia, congruencia u otro aspecto que considere relevante para mejorar la construcción de este instrumento de estudio.

Muy atentamente,



Cesar Alexander Rosales Correa

DNI: 03668282

Correo: cesarroscorrea@gmail.com Celular:

949 823 074

JUICIO DE EXPERTO ACERCA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DATOS

INSTRUCCIÓN. Anote en cada casilla un aspa, según la condición cualitativa de cada ítem (claridad en la escritura, coherencia interna, inducción a la respuesta, términos adecuados con el nivel del informante, mide lo que pretende) y acorde con las opciones de respuesta (sí / no). En la casilla de *observaciones* puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTAS	Claridad en la escritura		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Términos adecuados con el nivel del informante		Mide lo que pretende		CONCLUSION / JUICIO DE EXPERTO.			OBSERVACIONES (por favor, indique si se debe eliminar o modificar algún ítem)
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Esencial	Útil pero no esencial	No importante	
1.	X		X			X	X		X		X			
2.	X		X			X	X		X		X			
3.	X		X			X	X		X		X			
4.	X		X			X	X		X		X			
5.	X		X			X	X		X		X			
6.	X		X			X	X		X		X			
7.	X		X			X	X		X		X			
8.	X		X			X	X		X		X			
9.	X		X			X	X		X		X			
10.	X		X			X	X		X		X			
11.	X		X			X	X		X		X			
12.	X		X			X	X		X		X			
13.	X		X			X	X		X		X			
14.	X		X			X	X		X		X			
15.	X		X			X	X		X		X			

Muchas gracias por su apoyo.

Nombres y apellidos: **Dra. Gloria Martínez Gonzales**

Grado académico: **Doctora**

Firma:



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Dra. Gloria Martínez Gonzales** con documento de identidad N°: 03568220 de profesión Docente, con Grado de Doctora, ejerce actualmente como Jefa del Área de Educación Básica y Técnico Productiva de la Unidad de Gestión Educativa Local de Sullana.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* denominado “Encuesta para docentes que atienden niños de inclusión en el nivel primaria”, a los efectos de su aplicación con docentes del nivel primaria del distrito de Querecotillo, provincia de Sullana.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenidos				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Fecha: 15 de diciembre del 2022



Firma
DNI N°: 03568220

ANEXO

ENCUESTA PARA DOCENTES QUE ATIENDEN NIÑOS DE INCLUSIÓN EN EL NIVEL PRIMARIA

Estimado maestro(a):

La encuesta que presentamos a continuación es anónima. Forma parte de una investigación orientada a elaborar un modelo de red que organice a maestros que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) para lograr una planificación más inclusiva. Agradecemos su participación y respuestas sinceras.

Instrucciones

Lea con atención el conjunto de características señaladas y elija la alternativa que considere como respuesta marcando con una **x** uno de los siguientes criterios:

1) NUNCA**2) A VECES****3) SIEMPRE**

Nº	Formación y capacitación docente en inclusión	1	2	3
1	Recibes capacitación desde MINEDU, DRE o UGEL para atender estudiantes de inclusión.			
2	Investigas o lees información respecto a la discapacidad de los estudiantes incluidos que atiendes.			
3	Te sientes preparado(a) para atender estudiantes de inclusión.			
4	Aceptarías participar de capacitaciones fuera del horario laboral			
5	Conoces estrategias que permitan lograr aprendizajes en los estudiantes de inclusión.			
6	Para planificar actividades de los estudiantes de inclusión, trabajas sola(o).			
7	Participas de un trabajo colaborativo que potencie tus habilidades de planificación inclusiva.			

	Organización del aprendizaje inclusivo	1	2	3
8	Te sientes motivado(a) para trabajar con niños que tienen necesidades educativas especiales.			
9	Tomas en cuenta el diagnóstico psicológico de tus estudiantes de inclusión, cuando planificas.			
10	Los niños incluidos que atiendes reciben atención de un especialista en su discapacidad.			
11	En tus unidades didácticas, consideras propósitos de aprendizaje específicos para los niños de inclusión.			
12	En tus unidades didácticas escribes criterios de evaluación para los niños de inclusión.			
13	En tus unidades didácticas consideras estrategias de enseñanza para trabajar con niños de inclusión.			
14	El material didáctico, que usas en tus experiencias de aprendizaje, es pertinente para los estudiantes incluidos en tu aula.			
15	Los padres de familia de los niños de inclusión tienen una participación en las actividades que programas.			

Sullana, 15 de diciembre del 2022

Señora

Dra. Gloria Martínez Gonzales

Es grato dirigirnos a usted para manifestarle nuestro cordial saludo. Asimismo dada su experiencia profesional y méritos académicos y personales, le solicito su inapreciable colaboración como experta, para la validación de contenido de los ítems que conforman el presente instrumento (anexo 1), que será aplicado a una muestra seleccionada con la finalidad de recoger información directa para la investigación titulada “**Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022**”, estudio ejecutado con fines de obtener el grado de Magister con mención en Investigación y Docencia.

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer atentamente cada enunciado de acuerdo con el criterio personal y profesional que corresponda al instrumento. Se le agradece cualquier sugerencia acerca de la escritura, contenido, pertinencia, congruencia u otro aspecto que considere relevante para mejorar la construcción de este instrumento de estudio.

Muy atentamente,



Cesar Alexander Rosales Correa

DNI: 03668282

Correo: cesarrosalescorrea@gmail.com Celular:

949 823 074

JUICIO DE EXPERTO ACERCA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DATOS

INSTRUCCIÓN. Anote en cada casilla un aspa, según la condición cualitativa de cada ítem (claridad en la escritura, coherencia interna, inducción a la respuesta, términos adecuados con el nivel del informante, mide lo que pretende) y acorde con las opciones de respuesta (sí / no). En la casilla de *observaciones* puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTAS	Claridad en la escritura		Coherencia Interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Términos adecuados con el documento a observar.		Mide lo que pretende		CONCLUSION / JUICIO DE EXPERTO.			OBSERVACIONES (por favor, indique si se debe eliminar o modificar algún ítem)
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Esencial	Útil pero no esencial	No importante	
1.	X		X			X	X		X		X			
2.	X		X			X	X		X		X			
3.	X		X			X	X		X		X			
4.	X		X			X	X		X		X			

Muchas gracias por su apoyo.

Nombres y apellidos: **Dra. Gloria Martínez Gonzales**

Grado académico: **Doctora**

Firma:



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Dra. Gloria Martínez Gonzales** con documento de identidad N°: 03568220 de profesión Docente, con Grado de Doctora, ejerce actualmente como Jefa del Área de Educación Básica y Técnico Productiva de la Unidad de Gestión Educativa Local de Sullana.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* denominado “*Ficha de observación a las unidades didácticas de los docentes que atienden niños de inclusión del nivel primaria*”, a los efectos de su aplicación a las unidades didácticas elaboradas por docentes del nivel primaria del distrito de Querecotillo, provincia de Sullana.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenidos				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Fecha: 15 de diciembre del 2022



Firma
DNI N°: 03568220

ANEXO

**FICHA DE OBSERVACIÓN A LAS UNIDADES DIDÁCTICAS
DE LOS DOCENTES QUE ATIENDEN NIÑOS DE INCLUSIÓN DEL NIVEL
PRIMARIA**

Código docente : _____

Número de unidad : _____

Valoración : **SI (1) NO (0)**

Dimensiones / ítems			
Nº	Dimensión 3: productos curriculares inclusivos	SÍ	NO
1	Diseña situaciones significativas.		
2	Realiza adecuaciones mencionando los aprendizajes que espera que desarrollen los niños que son de inclusión, en relación con las competencias del currículo.		
3	Considera evidencias de aprendizaje para inclusión.		
4	Programa material didáctico específico para los estudiantes de inclusión.		

Sullana, 15 de diciembre del 2022

Señora

Dra. Silvana del Cisne Prieto Peña

Es grato dirigirnos a usted para manifestarle nuestro cordial saludo. Asimismo dada su experiencia profesional y méritos académicos y personales, le solicito su inapreciable colaboración como experta, para la validación de contenido de los ítems que conforman el presente instrumento (anexo 1), que será aplicado a una muestra seleccionada con la finalidad de recoger información directa para la investigación titulada “**Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022**”, estudio ejecutado con fines de obtener el grado de Magister con mención en Investigación y Docencia.

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer atentamente cada enunciado de acuerdo con el criterio personal y profesional que corresponda al instrumento. Se le agradece cualquier sugerencia acerca de la escritura, contenido, pertinencia, congruencia u otro aspecto que considere relevante para mejorar la construcción de este instrumento de estudio.

Muy atentamente,



Cesar Alexander Rosales Correa

DNI: 03668282

Correo: cesarrosalescorrea@gmail.com Celular:

949 823 074

JUICIO DE EXPERTO ACERCA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DATOS

INSTRUCCIÓN. Anote en cada casilla un aspa, según la condición cualitativa de cada ítem (claridad en la escritura, coherencia interna, inducción a la respuesta, términos adecuados con el nivel del informante, mide lo que pretende) y acorde con las opciones de respuesta (sí / no). En la casilla de *observaciones* puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTAS	Claridad en la escritura		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Términos adecuados con el nivel del informante		Mide lo que pretende		CONCLUSION / JUICIO DE EXPERTO.			OBSERVACIONES (por favor, indique si se debe eliminar o modificar algún ítem)
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Esencial	Útil pero no esencial	No importante	
1.	X		X			X	X		X		X			
2.	X		X			X	X		X		X			
3.	X		X			X	X		X		X			
4.	X		X			X	X		X		X			
5.	X		X			X	X		X		X			
6.	X		X			X	X		X		X			
7.	X		X			X	X		X		X			
8.	X		X			X	X		X		X			
9.	X		X			X	X		X		X			
10.	X		X			X	X		X		X			
11.	X		X			X	X		X		X			
12.	X		X			X	X		X		X			
13.	X		X			X	X		X		X			
14.	X		X			X	X		X		X			
15.	X		X			X	X		X		X			

Muchas gracias por su apoyo.

Nombres y apellidos: **Silvana del Cisne Prieto Peña**

Grado académico: **Doctora**

Firma:

GOBIERNO REGIONAL PIURA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN PIURA
DIRECCIÓN DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE SULLA
SILVANA DEL CISNE PRIETO PEÑA
PROFESORA DE EDUCACIÓN BÁSICA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Dra. Silvana del Cisne Prieto Peña** con documento de identidad N°: 03676403 de profesión Docente, con Grado de Doctora, ejerce actualmente como Especialista en Educación de la Unidad de Gestión Educativa Local de Sullana.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* denominado “Encuesta para docentes que atienden niños de inclusión en el nivel primaria”, a los efectos de su aplicación con docentes del nivel primaria del distrito de Querecotillo, provincia de Sullana.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenidos				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Fecha: 15 de diciembre del 2022



GOBIERNO REGIONAL PIURA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN PIURA
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE SULLANA
DRA. SILVANA DEL CISNE PRIETO PEÑA
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DNI N°: 03676403

ANEXO

ENCUESTA PARA DOCENTES QUE ATIENDEN NIÑOS DE INCLUSIÓN EN EL NIVEL PRIMARIA

Estimado maestro(a):

La encuesta que presentamos a continuación es anónima. Forma parte de una investigación orientada a elaborar un modelo de red que organice a maestros que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) para lograr una planificación más inclusiva. Agradecemos su participación y respuestas sinceras.

Instrucciones

Lea con atención el conjunto de características señaladas y elija la alternativa que considere como respuesta marcando con una **x** uno de los siguientes criterios:

1) NUNCA**2) A VECES****3) SIEMPRE**

Nº	Formación y capacitación docente en inclusión	1	2	3
1	Recibes capacitación desde MINEDU, DRE o UGEL para atender estudiantes de inclusión.			
2	Investigas o lees información respecto a la discapacidad de los estudiantes incluidos que atiendes.			
3	Te sientes preparado(a) para atender estudiantes de inclusión.			
4	Aceptarías participar de capacitaciones fuera del horario laboral			
5	Conoces estrategias que permitan lograr aprendizajes en los estudiantes de inclusión.			
6	Para planificar actividades de los estudiantes de inclusión, trabajas sola(o).			
7	Participas de un trabajo colaborativo que potencie tus habilidades de planificación inclusiva.			

	Organización del aprendizaje inclusivo	1	2	3
8	Te sientes motivado(a) para trabajar con niños que tienen necesidades educativas especiales.			
9	Tomas en cuenta el diagnóstico psicológico de tus estudiantes de inclusión, cuando planificas.			
10	Los niños incluidos que atiendes reciben atención de un especialista en su discapacidad.			
11	En tus unidades didácticas, consideras propósitos de aprendizaje específicos para los niños de inclusión.			
12	En tus unidades didácticas escribes criterios de evaluación para los niños de inclusión.			
13	En tus unidades didácticas consideras estrategias de enseñanza para trabajar con niños de inclusión.			
14	El material didáctico, que usas en tus experiencias de aprendizaje, es pertinente para los estudiantes incluidos en tu aula.			
15	Los padres de familia de los niños de inclusión tienen una participación activa en las actividades que programas.			

Sullana, 15 de diciembre del 2022

Señora

Dra. Silvana del Cisne Prieto Peña

Es grato dirigirnos a usted para manifestarle nuestro cordial saludo. Asimismo dada su experiencia profesional y méritos académicos y personales, le solicito su inapreciable colaboración como experta, para la validación de contenido de los ítems que conforman el presente instrumento (anexo 1), que será aplicado a una muestra seleccionada con la finalidad de recoger información directa para la investigación titulada “**Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura, 2022**”, estudio ejecutado con fines de obtener el grado de Magister con mención en Investigación y Docencia.

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer atentamente cada enunciado de acuerdo con el criterio personal y profesional que corresponda al instrumento. Se le agradece cualquier sugerencia acerca de la escritura, contenido, pertinencia, congruencia u otro aspecto que considere relevante para mejorar la construcción de este instrumento de estudio.

Muy atentamente,



Cesar Alexander Rosales Correa

DNI: 03668282

Correo: cesarrosalescorrea@gmail.com Celular:

949 823 074

JUICIO DE EXPERTO ACERCA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DATOS

INSTRUCCIÓN. Anote en cada casilla un aspa, según la condición cualitativa de cada ítem (claridad en la escritura, coherencia interna, inducción a la respuesta, términos adecuados con el nivel del informante, mide lo que pretende) y acorde con las opciones de respuesta (sí / no). En la casilla de *observaciones* puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTAS	Claridad en la escritura		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Términos adecuados con el documento a observar.		Mide lo que pretende		CONCLUSION / JUICIO DE EXPERTO.			OBSERVACIONES (por favor, indique si se debe eliminar o modificar algún ítem)
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Esencial	Útil pero no esencial	No importante	
1.	X		X			X	X		X		X			
2.	X		X			X	X		X		X			
3.	X		X			X	X		X		X			
4.	X		X			X	X		X		X			

Muchas gracias por su apoyo.

Nombres y apellidos: **Dra. Silvana del Cisne Prieto Peña**

Grado académico: **Doctora**

Firma:



GOBIERNO REGIONAL PIURA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN PIURA
OFICINA DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE SICALMA
DRA. DEL CISNE PRIETO PEÑA
PROFESORA EN EDUCACIÓN BÁSICA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

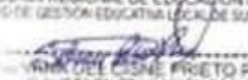
Quien suscribe, **Dra. Silvana del Cisne Prieto Peña** con documento de identidad N°: 03676403 de profesión Docente, con Grado de Doctora, ejerce actualmente como Especialista en Educación de la Unidad de Gestión Educativa Local de Sullana.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de *validación* el *instrumento* denominado “*Ficha de observación a las unidades didácticas de los docentes que atienden niños de inclusión del nivel primaria*”, a los efectos de su aplicación a las unidades didácticas elaboradas por docentes del nivel primaria del distrito de Querecotillo, provincia de Sullana.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenidos				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Fecha: 15 de diciembre del 2022

GOBIERNO REGIONAL PIURA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN PIURA
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE SULLANA

DRA. SILVANA DEL CISNE PRIETO PEÑA
PROFESORA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DNI N°: 03676403

ANEXO

**FICHA DE OBSERVACIÓN A LAS UNIDADES DIDÁCTICAS
DE LOS DOCENTES QUE ATIENDEN NIÑOS DE INCLUSIÓN
DEL NIVEL**

PRIMARIA

Código docente : _____

Número de unidad : _____

Valoración : SI (1) NO (0)

Dimensiones / ítems			
Nº	Dimensión 3: productos curriculares inclusivos	SÍ	NO
1	Diseña situaciones significativas.		
2	Realiza adecuaciones mencionando los aprendizajes que espera que desarrollen los niños que son de inclusión, en relación con las competencias del currículo.		
3	Considera evidencias de aprendizaje para inclusión.		
4	Programa material didáctico específico para los estudiantes de inclusión.		

ANEXO D: VALIDACIÓN DE MODELO DE ORGANIZACIÓN EN RED

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA



Informe de validación N° 1

Propuesta-solución

Modelo de organización en Red
para el fortalecimiento de la planificación inclusiva

Investigador

Rosales Correa, Cesar Alexander

Asesor

Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque, Perú

2023

INFORME N° 1

Validación del «Modelo de Organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva»

Objeto validado: *Modelo de Organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva.*

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado el “*Modelo de Organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva*”, presentado por el investigador Cesar Alexander Rosales Correa, aspirantes al Grado de Magíster en Investigación y Docencia, por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

El *Modelo de Organización en Red* se ha construido como una opción organizativa propositiva orientada hacia la transformación de situaciones no logradas en la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura.

Firma



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN PIURA
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE SULLANA
WILMER A. TERÁN PALACIOS
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN (E)

Apellidos y nombres

TERÁN PALACIOS WILMER ALFONSO

DNI

03583782

Profesión

PROFESOR

Grado académico

MAGISTER EN EDUCACIÓN

Afiliación institucional

UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE SULLANA

Cargo que desempeña

ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN

Fecha de validación

16 DE NOVIEMBRE DEL 2023

Instrucciones

Luego de la lectura y análisis del *Modelo de Organización en Red para fortalecer la planificación inclusiva*, asigne una valoración numérica (del 1 al 5) a cada criterio-ítem. Luego, anote los puntajes parciales. Finalmente, anote el puntaje total.

Dimensiones		Criterios	Ítems	Escala valorativa				
				1	2	3	4	5
Sistema de fundamentos exploratorios	Fundamentos exploratorios teóricos	Pertinencia	1. Los fundamentos exploratorios teóricos son pertinentes como sustento epistémico del sistema de estrategias exploratorias orientado a desarrollar la competencia indagativa de estudiantes de Educación Básica Regular secundaria.					X
		Sistematicidad	2. Los fundamentos exploratorios teóricos tienen vínculos sistemáticos internos entre sí, y vínculos externos con el sistema de estrategias exploratorias.					X
		Consistencia	3. Los fundamentos exploratorios teóricos aportan bases consistentes al sistema de estrategias exploratorias.					X
	Fundamentos exploratorios didácticos	Pertinencia	4. Los fundamentos exploratorios didácticos son pertinentes como sustento epistémico del sistema de estrategias exploratorias orientado a desarrollar la competencia indagativa de estudiantes de Educación Básica Regular secundaria.					X
		Sistematicidad	5. Los fundamentos exploratorios didácticos tienen vínculos sistemáticos internos entre sí, y vínculos externos con el sistema de estrategias exploratorias.					X
		Consistencia	6. Los fundamentos exploratorios didácticos aportan bases consistentes al sistema de estrategias exploratorias.					X
Sistema de estrategias exploratorias	Problemática	Consistencia didáctica	7. La estrategia de problematización está organizada didácticamente con fines de desarrollo indagativo: dudar ante la realidad.					X
	Diseño		8. La estrategia de diseño está organizada didácticamente con fines de desarrollo indagativo: prever el proceso exploratorio.					X
	Registro /Análisis		9. Las estrategias de registro y análisis están organizadas didácticamente con fines de desarrollo indagativo: tomar información exploratoria y procesar información exploratoria.					X
	Evaluación y Comunicación		10. La estrategia de evaluación y comunicación está organizada didácticamente con fines de desarrollo indagativo: juzgar y socializar resultados exploratorios.					X
	Puntajes parciales							
Puntaje total				50				

Observaciones / sugerencias:

Considerando el impacto positivo para el trabajo docente, se sugiere presentar la propuesta a la UGEL, como innovación para la gestión de II.EE que atienden inclusión.

Escala de validez			Resultado de validez	Opinión de validez
Escala	Rango de frecuencia	Rango de porcentaje		
Validez baja	10 – 24	20 % – 48 %	Validez baja ()	Validez muy buena.
Validez regular	25 – 34	50 % – 68 %	Validez regular ()	
Validez buena	35 – 44	70 % – 88 %	Validez buena ()	
Validez muy buena	45 – 50	90 % – 100 %	Validez muy buena (x)	

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA



Informe de validación N° 2

Propuesta-solución

Modelo de organización en Red
para el fortalecimiento de la planificación inclusiva

Investigador

Rosales Correa, Cesar Alexander

Asesor

Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque, Perú

2023

INFORME N° 2

Validación del «Modelo de Organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva»

Objeto validado: *Modelo de Organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva.*

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado el “*Modelo de Organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva*”, presentado por el investigador Cesar Alexander Rosales Correa, aspirantes al Grado de Magíster en Investigación y Docencia, por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

El *Modelo de Organización en Red* se ha construido como una opción organizativa propositiva orientada hacia la transformación de situaciones no logradas en la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura.

Firma



Apellidos y nombres	PRIETO PEÑA SILVANA DEL CISNE
DNI	03676403
Profesión	PROFESORA
Grado académico	DOCTORA EN EDUCACIÓN
Afiliación institucional	UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE SULLANA
Cargo que desempeña	ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN
Fecha de validación	16 DE NOVIEMBRE DEL 2023

Instrucciones

Luego de la lectura y análisis del *Modelo de Organización en Red para fortalecer la planificación inclusiva*, asigne una valoración numérica (del 1 al 5) a cada criterio-ítem. Luego, anote los puntajes parciales. Finalmente, anote el puntaje total.

Dimensiones		Criterios	Ítems	Escala valorativa					
				1	2	3	4	5	
Sistema de fundamentosexploratorios	Fundamen- tos explora- torios teóri- cos	Pertinencia	1. Los fundamentos exploratorios teóricos son pertinentes como sustento epistémico del sistema de estrategias exploratorias orientado a desarrollar la competencia indagativa de estudiantes de Educación Básica Regular secundaria.						X
		Sistematicidad	2. Los fundamentos exploratorios teóricos tienen vínculos sistemáticos internos entre sí, y vínculos externos con el sistema de estrategias exploratorias.						X
		Consistencia	3. Los fundamentos exploratorios teóricos aportan bases consistentes al sistema de estrategias exploratorias.						X
	Fundamen- tos explora- torios didác- ticos	Pertinencia	4. Los fundamentos exploratorios didácticos son pertinentes como sustento epistémico del sistema de estrate- gias exploratorias orientado a desarrollar la competencia indagativa de estudiantes de Educación Básica Re- gular secundaria.						X
		Sistematicidad	5. Los fundamentos exploratorios didácticos tienen vínculos sistemáticos internos entre sí, y vínculos externos con el sistema de estrategias exploratorias.						X
		Consistencia	6. Los fundamentos exploratorios didácticos aportan bases consistentes al sistema de estrategias exploratorias.						X
Sistema de estrategias explorato- rias	Problematiza- ción	Consisten- ciadidác- tica	7. La estrategia de problematización está organizada didácticamente con fines de desarrollo indagativo: dudar ante la realidad.						X
	Diseño		8. La estrategia de diseño está organizada didácticamente con fines de desarrollo indagativo: prever el proceso exploratorio.						X
	Registro /Análisis		9. Las estrategias de registro y análisis están organizadas didácticamente con fines de desarrollo indagativo: tomar información exploratoria y procesar información exploratoria.						X
	Evaluación y comunicación		10. La estrategia de evaluación y comunicación está organizada didácticamente con fines de desarrollo indaga- tivo: juzgar y socializar resultados exploratorios.						X
	Puntajes parciales								
Puntaje total				50					

Observaciones / sugerencias:

Se sugiere publicar el *Modelo de Organización en Red* a fin de que se asuma en el territorio nacional.

Escala de validez			Resultado de validez	Opinión de validez
<u>Escala</u>	<u>Rango de frecuencia</u>	<u>Rango de porcentaje</u>		
Validez baja	10 – 24	20 % – 48 %	Validez baja ()	Validez muy buena.
Validez regular	25 – 34	50 % – 68 %	Validez regular ()	
Validez buena	35 – 44	70 % – 88 %	Validez buena ()	
Validez muy buena	45 – 50	90 % – 100 %	Validez muy buena (x)	

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA



Informe de validación N° 3

Propuesta-solución

Modelo de organización en Red
para el fortalecimiento de la planificación inclusiva

Investigador

Rosales Correa, Cesar Alexander

Asesor

Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque, Perú

2023

INFORME N° 3

Validación del «Modelo de Organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva»

Objeto validado: *Modelo de Organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva.*

Por medio del presente **Informe** hago constar que he leído, revisado, analizado y validado el “*Modelo de Organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva*”, presentado por el investigador Cesar Alexander Rosales Correa, aspirantes al Grado de Magíster en Investigación y Docencia, por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

El *Modelo de Organización en Red* se ha construido como una opción organizativa propositiva orientada hacia la transformación de situaciones no logradas en la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana, Piura.

Firma



Apellidos y nombres

RUIZ PASAPERA JAVIER ANTONIO

DNI

03497636

Profesión

PROFESOR

Grado académico

MAGISTER EN EDUCACIÓN

Afiliación institucional

UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL
DE SULLANA

Cargo que desempeña

ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN

Fecha de validación

16 DE NOVIEMBRE DEL 2023

Instrucciones

Luego de la lectura y análisis del *Modelo de Organización en Red para fortalecer la planificación inclusiva*, asigne una valoración numérica (del 1 al 5) a cada criterio-ítem. Luego, anote los puntajes parciales. Finalmente, anote el puntaje total.

Dimensiones		Criterios	Ítems	Escala valorativa				
				1	2	3	4	5
Sistema de fundamentos exploratorios	Fundamentos exploratorios teóricos	Pertinencia	1. Los fundamentos exploratorios teóricos son pertinentes como sustento epistémico del sistema de estrategias exploratorias orientado a desarrollar la competencia indagativa de estudiantes de Educación Básica Regular secundaria.					X
		Sistematicidad	2. Los fundamentos exploratorios teóricos tienen vínculos sistemáticos internos entre sí, y vínculos externos con el sistema de estrategias exploratorias.					X
		Consistencia	3. Los fundamentos exploratorios teóricos aportan bases consistentes al sistema de estrategias exploratorias.					X
	Fundamentos exploratorios didácticos	Pertinencia	4. Los fundamentos exploratorios didácticos son pertinentes como sustento epistémico del sistema de estrategias exploratorias orientado a desarrollar la competencia indagativa de estudiantes de Educación Básica Regular secundaria.					X
		Sistematicidad	5. Los fundamentos exploratorios didácticos tienen vínculos sistemáticos internos entre sí, y vínculos externos con el sistema de estrategias exploratorias.					X
		Consistencia	6. Los fundamentos exploratorios didácticos aportan bases consistentes al sistema de estrategias exploratorias.					X
Sistema de estrategias exploratorias	Problematicación	Consistencia didáctica	7. La estrategia de problematicación está organizada didácticamente con fines de desarrollo indagativo: dudar ante la realidad.					X
	Diseño		8. La estrategia de diseño está organizada didácticamente con fines de desarrollo indagativo: prever el proceso exploratorio.					X
	Registro /Análisis		9. Las estrategias de registro y análisis están organizadas didácticamente con fines de desarrollo indagativo: tomar información exploratoria y procesar información exploratoria.					X
	Evaluación y comunicación		10. La estrategia de evaluación y comunicación está organizada didácticamente con fines de desarrollo indagativo: juzgar y socializar resultados exploratorios.					X
	Puntajes parciales							
Puntaje total				50				

Observaciones / sugerencias:

La propuesta es muy importante para mejorar el trabajo de los maestros, se sugiere iniciar las coordinaciones para aplicarla.

Escala de validez			Resultado de validez	Opinión de validez
Escala	Rango de frecuencia	Rango de porcentaje		
Validez baja	10 – 24	20 % – 48 %	Validez baja ()	Validez muy buena.
Validez regular	25 – 34	50 % – 68 %	Validez regular ()	
Validez buena	35 – 44	70 % – 88 %	Validez buena ()	
Validez muy buena	45 – 50	90 % – 100 %	Validez muy buena (x)	

Modelo de organización en Red para el fortalecimiento de la planificación inclusiva en las instituciones educativas de Educación Básica Regular Primaria, en el distrito de Querecotillo, Sullana

INFORME DE ORIGINALIDAD

8 %	8 %	4 %	2 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	2 %
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	2 %
3	vdocumentos.com Fuente de Internet	<1 %
4	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
5	documentos.com Fuente de Internet	<1 %
6	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
7	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
8	cuadernots.utem.cl Fuente de Internet	<1 %



Elmer Milton Manayay Tafur
DNI 16657697
Asesor