

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria con
especialidad en Lengua y Literatura

Presenta el Bachiller

JUAN ANDRES LAULATE GUERRA

Presidente: María Alejandra Torres Maldonado

Asesor: Giancarlo Linares Guevara

Lector: Alier Ortiz Portocarrero

Lima – Perú

Diciembre de 2025



UARM
Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por Juan Andres Laulate Guerra, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "Creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima metropolitana"

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas respectivamente, declaramos que el producto académico de Juan Andres Laulate Guerra ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 8% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 07 del mes de abril de 2026.

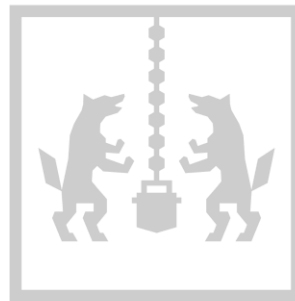
Atentamente,

Giancarlo Linares Guevara
Asesor

Carlos Daniel Salinas Melchor
Tercer Miembro de la Comisión

DEDICATORIA

A mamá Maurita Guerra Apagueño.



AGRADECIMIENTO

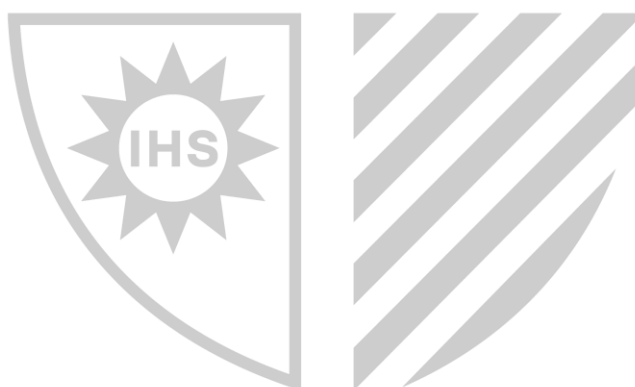
A papá Juan, hermanos: Karla, Roberto y Ney, y sobrinos por ser mi mayor soporte y motivación en cada uno de mis logros.

Al profesor Giancarlo Linares, por todo su apoyo en este proyecto de investigación.

A mis amigas y amigos que me alentaron en todo este proceso.

A mis colegas y directora.

A mis profesores de la universidad y demás profesionales que me apoyaron con toda la voluntad y apertura.



RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Para ello, se empleó el enfoque cualitativo, con alcance interpretativo y diseño análisis temático reflexivo. La muestra se conformó por 5 docentes entre el nivel primaria y secundaria de una institución educativa privada, ubicada en el distrito de San Luis, a quienes se aplicó una guía entrevista semiestructurada y un test de frases incompletas. Producto del análisis realizado en el marco de la cristalización, se han establecido 15 temas entre deductivos e inductivos en correspondencia con los objetivos específicos. Estos temas constituyen las creencias que son parte de los docentes participantes del estudio. Se concluye que, las adaptaciones curriculares, desde las creencias docentes, son prácticas inclusivas complejas, reflexivas, formativas, contextuales y de trabajo articulado con preponderancia en el rol docente, que fortalecen el desarrollo de la expresión oral, la lectura y la escritura.

Palabras clave: creencias docentes, adaptaciones curriculares, competencias comunicativas, necesidades educativas especiales, educación inclusiva

ABSTRACT

The present study aimed to understand teachers' beliefs regarding curricular adaptations and their relationship with communicative competencies in a private educational institution in Metropolitan Lima. A qualitative approach was employed, with an interpretive scope and a reflexive thematic analysis design. The sample consisted of five teachers from both primary and secondary levels in a private school located in the district of San Luis, to whom a semi-structured interview guide and an incomplete-sentences test were administered. Based on the crystallization-oriented analysis, 15 themes both deductive and inductive were identified in alignment with the specific objectives. These themes represent the core beliefs held by the participating teachers. The study concludes that, from the perspective of teachers' beliefs, curricular adaptations are complex, inclusive, reflective, formative, and context-dependent practices that require coordinated work with a strong emphasis on the teacher's role, and that they contribute significantly to the development of oral expression, reading, and writing.

Keywords: teachers' beliefs, curricular adaptations, communicative competences, special educational needs, inclusive education.

TABLA DE CONTENIDOS

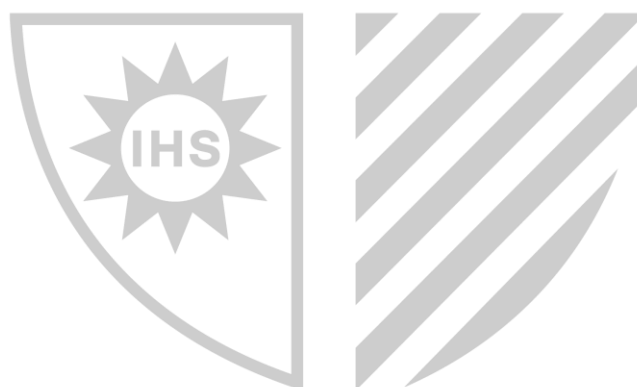
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	22
1.1. Antecedentes de investigación.....	22
1.1.1. Antecedentes internacionales.....	22
1.1.2. Antecedentes nacionales.....	26
1.2. Bases teóricas.....	31
1.2.1. Creencias.....	31
1.2.2. Teoría de la Educación Inclusiva.....	32
1.2.3. Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.....	36
1.2.4. Adaptaciones curriculares.....	44
1.2.5. Valores docentes en la atención a la diversidad.....	63
1.2.6. Tipos de Adaptaciones curriculares individuales.....	65
1.2.7. Gestión de las adaptaciones curriculares para la atención de la diversidad.....	68
1.2.8. Condiciones favorables en el proceso de inclusión educativa.....	89
1.2.9. Barreras educativas en el proceso de atención a la diversidad.....	93
1.3. Competencias comunicativas.....	98
1.3.1 Competencia Se comunica oralmente en su lengua materna.....	100
1.3.2. Competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.....	102
1.3.3. Competencia Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.....	104

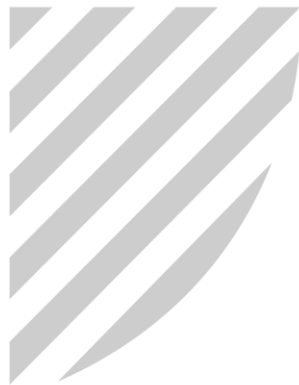
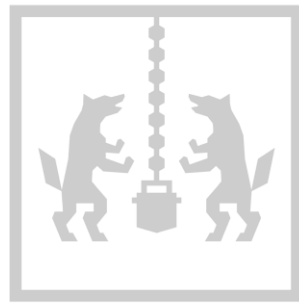
1.4. Marco conceptual o definición de términos básicos.....	105
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	107
2.1. Enfoque metodológico.....	107
2.2. Alcance de la investigación	107
2.3. Diseño de la investigación.....	108
2.4. Población y muestra.....	109
2.6.1. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra	113
2.5. Técnicas e instrumentos.....	114
2.6. Validación de instrumentos	115
2.7. Método de recolección de datos	117
2.8. Criterios éticos.....	119
2.9. Análisis y cristalización de datos.....	120
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	123
3.1. Creencias sobre adaptaciones curriculares y valores subyacentes	123
3.2. Creencias sobre los beneficiarios de las adaptaciones curriculares.....	141
3.3. Creencias sobre gestión de las adaptaciones curriculares.....	149
3.4. Creencias sobre las condiciones favorables y barreras educativas para llevar a cabo adaptaciones curriculares.....	165
3.5. Categoría emergente: Creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares para favorecer las competencias comunicativas	181
Conclusiones.....	198
Recomendaciones	200
Referencias bibliográficas	201
Anexos.....	237

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Dominios, competencias y desempeños docente de atención a la diversidad...	34
Tabla 2 Necesidades Educativas Especiales Transitorias.....	38
Tabla 3 Necesidades Educativas Especiales Permanentes	38
Tabla 4 Datos del informe psicopedagógico	40
Tabla 5 Formato del Plan Educativo Personalizado.....	43
Tabla 6 Tipos de currículo.....	47
Tabla 7 Elementos del currículo.....	49
Tabla 8 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños.....	51
Tabla 9 Características del Currículo Nacional de la Educación Básica.....	52
Tabla 10 Competencias transversales y competencias asociadas a las áreas curriculares del nivel secundaria	53
Tabla 11 Niveles de concreción de la adaptación curricular	56
Tabla 12 Elementos de la planificación de las sesiones de aprendizaje.....	58
Tabla 13 Estructura de la experiencia de aprendizaje	60
Tabla 14 Tipos de adaptaciones curriculares individuales	65
Tabla 15 Adaptaciones de acceso.....	69
Tabla 16 Adaptaciones pedagógicas.....	71
Tabla 17 Estrategias metodológicas inclusivas	73
Tabla 18 Elaboración de criterios de evaluación.....	75
Tabla 19 Taxonomía de Bloom	78
Tabla 20 Cuando se baja el nivel de exigencia del desempeño.....	81
Tabla 21 Cuando se eleva el nivel de exigencia del desempeño	82
Tabla 22 Adaptación del nivel del contenido	82
Tabla 23 Desdoblamiento de un desempeño	83

Tabla 24 Cuando se eleva el nivel del contenido	83
Tabla 25 Cuando se agrega un apoyo específico.....	84
Tabla 26 Modificación de una actitud	84
Tabla 27 Modificación de todos los elementos del aprendizaje a lograr	85
Tabla 28 Rol de los agentes educativos en el proceso de las adaptaciones curriculares	87
Tabla 29 Condiciones favorables en el proceso de inclusión educativa según autores..	89
Tabla 30 Clasificación de barreras educativas según autores.....	94
Tabla 31 Capacidades de la competencia Se comunica oralmente en su lengua materna	101
Tabla 32 Capacidades de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	103
Tabla 33	105
Tabla 35 Información sociodemográfica de los participantes.....	112
Tabla 36 Jueces expertos y resultado de la validación basada en el contenido de los instrumentos	116
Tabla 37 Preguntas orientadoras para la recolección de datos	117





INTRODUCCIÓN

En el contexto posterior a la pandemia del COVID-19, la brecha en las competencias comunicativas -lectura, escritura y expresión oral- se ha hecho más evidente entre los adolescentes, afectando no solo su aprendizaje, sino también su capacidad para construir pensamiento crítico y participar activamente en la vida escolar. Diversos estudios advierten que esta problemática se intensifica en los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), cuyas particularidades físicas, intelectuales, motoras o sensoriales demandan estrategias pedagógicas más flexibles y personalizadas para garantizar el desarrollo pleno de sus competencias comunicativas y su inclusión educativa (Bravo & Enríquez, 2023; Solórzano & Soto, 2022; Villamarín, 2021).

Históricamente, esta población ha sido estigmatizada con etiquetas como “no puede comunicarse” o “tiene nivel de comunicación deficiente”, lo que ha limitado el reconocimiento de sus capacidades. En consecuencia, no siempre se les ha brindado la oportunidad de identificar sus fortalezas y áreas de mejora, determinar los apoyos que requieren para desarrollar sus habilidades comunicativas ni de recibir un acompañamiento continuo que garantice su estimulación y desarrollo oportuno (Solórzano & Soto, 2022).

Ante ello, diversos autores resaltan la necesidad de aplicar adaptaciones metodológicas específicas que respondan a las características de los estudiantes, ya que la falta de estrategias adecuadas constituye un problema educativo persistente. En tal sentido, subrayan que algunos estudiantes necesitan un acompañamiento más cercano y sostenido para fortalecer sus habilidades comunicativas, las cuales resultan esenciales para el aprendizaje integral, así como para el desarrollo personal y social (Bravo & Enríquez, 2023; Villamarín, 2021; Solórzano & Soto, 2022).

En este sentido, el interés y motivación por abordar esta temática es de índole personal, que surge de la interacción durante la época de educación secundaria con un estudiante con NEE. Durante este periodo, se constató el gran esfuerzo de los docentes en su inclusión. Sin embargo, se pudo evidenciar el poco conocimiento sobre estrategias de inclusión y atención a la diversidad. Por ello, la presente investigación se centra en cómo las adaptaciones curriculares fortalecen las competencias comunicativas, desde las creencias de los docentes de las diferentes áreas curriculares, entendiendo que el desarrollo de esta competencia debe abordarse de manera transversal y no limitarse exclusivamente al área de Comunicación (Bravo & Enríquez, 2023; Laulate-Guerra, 2021). A su vez, está contemplada dentro de la línea de investigación “Humanismo y Educación” de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

La educación inclusiva se inicia en el plano internacional dentro de un marco de derechos (Macedo, 2023). La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en Salamanca en 1994, constituyó un hito fundamental al introducir el concepto de “educación inclusiva”. Por primera vez, se propuso de manera formal la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares (Ministerio de educación [Minedu], 2022a). Así, por ejemplo, la protección y ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes con NEE asociadas o no a discapacidad ha sido una prioridad en la agenda de la United Nations Children's Fund (Unicef) y de la United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (Unesco). El auge de estas acciones se logró con la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y con la creación de la Agenda 2030, especialmente a través de la difusión del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Unicef, 2019; Unesco, 2017).

No obstante, hoy más que nunca, el reto es garantizar su permanencia y egreso en igualdad y equidad de condiciones (Defensoría del Pueblo, 2020), donde esta diversidad sea asumida por la comunidad educativa no como limitación, sino como oportunidad en y para el aprendizaje. Siguiendo a Casanova (2011), la educación si no es inclusiva no es educación. Es este tipo de educación que deben concebir y concretar todos los docentes, al margen del nivel y área en que se desempeñen.

Desde este enfoque, el proceso de enseñanza y aprendizaje se concibe y desarrolla a partir del principio de flexibilización del currículo, el cual ha permitido elaborar las adaptaciones curriculares a fin de responder a las necesidades específicas (Loza, 2018). En cuanto al ámbito latinoamericano, autores como Barrera-Proañó et al. (2024), Benavidez (2018), Granda (2018), Jerez (2016), Montenegro et al (2024) y Poveda et al. (2023) ponen de manifiesto que estas estrategias facilitan la comprensión, la integración social y participación activa, estimulan la lectoescritura, permiten reflejar el progreso individual del estudiante e influyen significativamente en el rendimiento académico e inclusión del alumnado con NEE, por cuanto son modificaciones de algunos o todos los elementos del currículo que pueden ser o no significativas (Casanova, 2003).

A nivel nacional, Guerra-García (2023) sostiene que el modelo tradicional de enseñanza de la lectura y escritura no resulta favorable para los adolescentes con NEE. La autora destaca que las adaptaciones referentes a los materiales educativos de lectura, de escritura y en las evaluaciones contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y en el proceso de producción textual en estos estudiantes. De manera similar, Anticono (2021) sostiene que, la adaptación curricular se consolida como una estrategia eficaz para adecuar el proceso educativo y favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico-valorativo. Asimismo, el estudio de Rudas (2019) revela que, desde el enfoque constructivista, adaptar las tareas de escritura al nivel del estudiante y otorgar tiempos más amplios favorece su desempeño, especialmente en aquellos con dificultades lingüísticas o motoras.

Navarro-Aburto et al. (2016) han identificado que los principales obstáculos para una adecuada implementación de las adaptaciones curriculares son la falta de tiempo y la carencia de recursos de apoyo. Como consecuencia, se produce una articulación informal entre el profesorado y los responsables de los programas de integración. Esta situación se agrava por la ausencia de horas pedagógicas específicas destinadas a dicha labor y por la escasa capacitación docente en el tema. Debido a ello, los docentes no logran aplicar eficazmente los conocimientos necesarios para favorecer la inclusión de los estudiantes, lo que limita su desarrollo académico y personal (Guarango, 2015).

No obstante, las necesidades de una sociedad cambiante y el contexto de pandemia por el COVID-19, y con ella el cierre de las escuelas, no hizo más que profundizar las barreras del aprendizaje en esta población (Defensoría del Pueblo, 2020). Además, esta

situación compleja reafirmó la necesidad de desarrollar de forma consciente y sistemática las habilidades socioemocionales en todos los estudiantes (Heredia, 2020), tanto en quienes presentan NEE como en quienes no, para generar una convivencia basada en el respeto y aceptación de las diferencias.

Para que las adaptaciones curriculares no sean producto de la improvisación y puedan ser debidamente elaboradas e implementadas; el Ministerio de Educación (Minedu) pone a disposición de la comunidad educativa un conjunto de documentos pedagógicos (Benito & Ramírez, 2020). Por ejemplo, los criterios, fases y tipos de adaptaciones se exponen en el Currículo Nacional, en los Programas Curriculares de los diferentes niveles, en el Manual de Adaptaciones Curriculares, en el Documento de trabajo de Planificación, Mediación y Evaluación de los aprendizajes, entre otros. Así, el Estado peruano propone un currículo flexible e inclusivo que será tomado como referente para los diseños de los Programas Curriculares Institucionales (Ávila & Loayza, 2015).

Sin embargo, trabajar las adaptaciones curriculares es un proceso complejo, pues, en su implementación prevalece una confrontación entre la práctica docente y las políticas del Sistema Educativo (Inocente, 2015). En consecuencia, la ayuda que reciben estos estudiantes es poca. Además, estos problemas se ven influenciados por la falta de herramientas necesarias y apoyo institucional hacia los docentes (Muchica, 2016).

Al respecto, el Minedu (2012), desde la Dirección General de Educación Básica Especial, menciona que, el problema en el Perú es que, en su mayoría, las instancias descentralizadas son carentes de políticas educativas inclusivas, de modo que, no están cumpliendo sus funciones de acuerdo con la normativa, lo cual favorece una permisividad de situaciones de discriminación escolar.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación, se tomó como universo una institución educativa privada, ubicada en el distrito de San Luis, Lima Metropolitana. Se caracteriza por ser un colegio mixto que atiende al nivel primaria y secundaria en el turno mañana. Cuenta con una población total de 12 docentes y 50 estudiantes, provenientes del mismo distrito, así como de San Borja, Ate y Santa Anita. Esta institución educativa tiene por misión brindar una educación científica y humanista, formando en los estudiantes el pensamiento crítico-reflexivo, la práctica en valores, una educación integral y el desarrollo de su espíritu emprendedor para intervenir como agente de cambio de su

entorno. Asimismo, tiene como visión que hacia el año 2027 será una Institución acreditada, líder en San Luis, que pone en práctica enfoques pedagógicos modernos, formando generaciones de estudiantes competentes comprometidos con la transformación de su entorno local, nacional y global, basado en el enfoque por competencias. De igual manera, promueve una gestión horizontal y trabaja de manera coordinada con alianzas estratégicas, tales como la Municipalidad, la Comisaría y la Posta Médica.

Asimismo, esta institución educativa identificada es un colegio inclusivo. Lo es porque atiende a estudiantes con NEE, entre asociadas y no asociadas a discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2019). Los docentes contextualizan y adaptan sus sesiones para esta población. Es preciso resaltar que, durante el año 2024, en esta institución educativa solo se contó con la atención de un estudiante con NEE, lo que significa que se está avanzando en el proceso de inclusión tal y como lo indica la normativa nacional e internacional.

Ahora bien, el problema expuesto en los párrafos anteriores ilustra la necesidad de comprender las creencias docentes sobre las adaptaciones curriculares. Por ello, se dio por conveniente plantearse lo siguiente: ¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?

En términos de valor social y práctico, dado que los docentes son los principales mediadores del aprendizaje, así como promotores de valores, resulta importante estudiar sus creencias respecto a cualquier cambio en sus programaciones porque en el contexto de una educación inclusiva, estas dirigen, regulan y determinan su modo de actuar (Beltrán & Pinilla, 2014; Leal, 2005). En palabras de Rodríguez-Sosa y Solís-Manrique (2017) “lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa” (p. 7).

Los resultados de esta investigación beneficiarán tanto a los propios profesores informantes, a los directivos, así como a las personas interesadas en el tema, pero no a modo de plan de acción, como sucedería en una investigación-acción, sino como luces para la introspección de su labor y formación continua. En ese sentido, los resultados les brindarán caminos de reflexión sobre cuán apoyados y preparados se encuentran desde esta estrategia para fortalecer las competencias comunicativas del alumnado con NEE, en el marco de una educación inclusiva.

En este sentido, la presente investigación busca aportar información relevante sobre cómo las adaptaciones curriculares -eje transversal que requiere mayor atención en la práctica pedagógica de los docentes de la Educación Básica Regular (EBR)- inciden en el desarrollo de las competencias comunicativas, especialmente en los estudiantes con NEE. Este aspecto constituye un factor clave para responder a las demandas actuales de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Asimismo, se pretende que los hallazgos contribuyan no solo al fortalecimiento pedagógico, sino también al desarrollo integral de los estudiantes como sujetos de derechos, lo que refuerza la relevancia social del estudio.

Por ello, se planteó, como objetivo general, comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana; asimismo, los objetivos específicos fueron: a) analizar las creencias de los docentes en torno al concepto de adaptaciones curriculares y a los valores que subyacen en estas en una de una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024, b) analizar las creencias de los docentes en torno a los beneficiarios de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024, c) analizar las creencias de los docentes con relación a la gestión de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024, d) Analizar las creencias de los docentes entorno a las condiciones favorables y las barreras educativas para llevar a cabo procesos de adaptación curricular en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024 y, e) Analizar las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares que se pueden realizar desde sus áreas para favorecer las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024.

Por otro lado, en términos de valor teórico, se desarrolló la presente investigación porque a pesar de que existen otros estudios en el marco de las creencias y percepciones sobre la educación inclusiva, se ha encontrado una escasa bibliografía específicamente en cuanto a las creencias docentes sobre las adaptaciones curriculares enfocada en el nivel secundario. En su mayoría, las investigaciones internacionales (Beltrán & Pinilla, 2014; Castillo & Larreal; 2023; Gutiérrez & Martínez, 2020; Paz-Delgado & Barahona, 2020; Uribe & Yate, 2022; Sanisaca et al., 2021) y nacionales (Benito & Ramírez, 2020;

Inocente, 2015; Mejía & Vargas, 2022; Moreno, 2018; Ramírez, 2019) refieren al nivel inicial y primaria en cuanto a su conceptualización, tipología, procedimientos, impacto cognitivo, barreras y factores favorables, entre otros. Es por ello por lo que, esta investigación es relevante, puesto que, permite ampliar el campo de estudio respecto de las creencias docentes sobre las adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad del nivel primaria y secundaria.

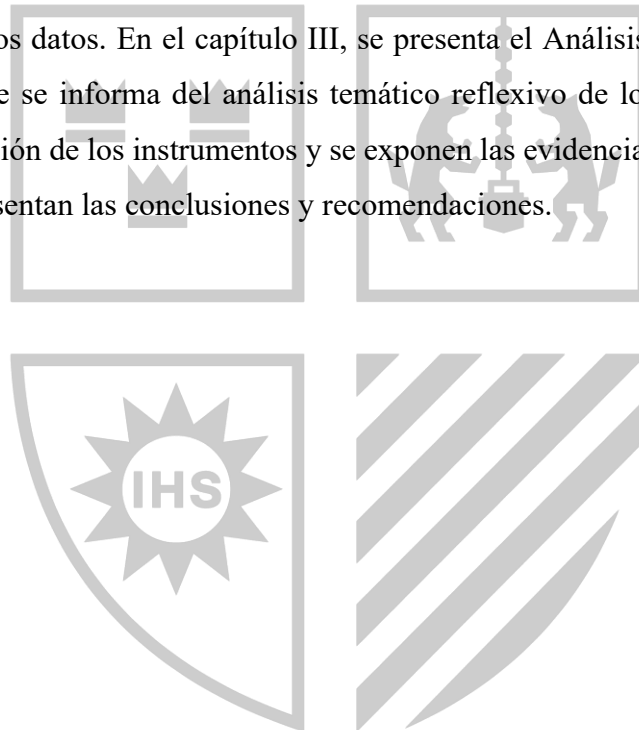
Si bien, las investigaciones cuantitativas ofrecen información de tipo correlacional entre las adaptaciones curriculares y rendimiento académico (Goldsmith, 2016; Guerrero, 2019; Sanisaca et al., 2021), lo que evidencia el impacto favorable de esta estrategia en el aprendizaje del estudiante con NEE. No obstante, mostraron resultados dicotómicos sobre la percepción docente, relegando el gran valor del discurso como fuente de evidencia empírica para su análisis, descripción e interpretación (Icart, 2012).

Vista esta situación, se confirmó la necesidad de un estudio cualitativo, con alcance interpretativo y diseño análisis temático reflexivo, a fin de que el aporte al conocimiento sea más detallado y a profundidad sobre lo que cree el docente en cuanto a las adaptaciones curriculares y cómo consideran que impactan en el desarrollo de competencias comunicativas. Así pues, desde este enfoque, se aplicaron a los docentes una guía de la entrevista y test de frases incompletas para recolectar información de sus creencias y analizarlas bajo la lógica de la cristalización. Esto nos permite identificar su valor metodológico, ya que en el marco del presente estudio se han creado los instrumentos cualitativos mencionados para el recojo de información a profundidad -los cuales fueron sometidos a la validez basada en contenido mediante jueces expertos- que servirán como referentes para posteriores investigaciones.

Cabe señalar que como en todo proceso de investigación, en el transcurso de este estudio se presentaron diversas limitaciones que conviene mencionar para comprender mejor el contexto en el que se obtuvieron los resultados. Por un lado, la entrevista se tuvo que adaptar a la modalidad virtual debido a las dificultades de coincidencia horaria de los participantes. Esta modificación impidió la observación directa del lenguaje corporal de algunos docentes, quienes participaron con la cámara apagada durante la videoconferencia. Asimismo, algunos fragmentos de las grabaciones de las entrevistas resultaron ininteligibles debido a la inestabilidad de la conexión de internet. De igual forma, en el desarrollo de las entrevistas se visibilizó el cansancio de algunos

participantes que impidió seguir profundizando a pesar de que abordaron todas las preguntas previstas. También, durante el retorno al campo, no se logró establecer contacto con uno de los participantes, motivo por el cual no fue posible contar con su aporte en el análisis del quinto objetivo específico.

Finalmente, el trabajo se organiza en tres capítulos, desarrollados de la siguiente manera: en el capítulo I, se describe el Marco Teórico con el análisis de los antecedentes, bases teóricas y marco conceptual. En el capítulo II, se presenta el Marco Metodológico que especifica el: enfoque, alcance, diseño, objetivo general y específicos, población y muestra, criterios de inclusión y exclusión de la muestra, técnicas e instrumentos, validación de instrumentos, método de recolección de datos, criterios éticos y análisis y cristalización de los datos. En el capítulo III, se presenta el Análisis y Discusión de los resultados. En este se informa del análisis temático reflexivo de los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos y se exponen las evidencias de calidad y rigor. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Este apartado se compone de dos partes: comienza por la exposición de investigaciones internacionales y nacionales referidas a los antecedentes de la problemática planteada. Posteriormente, se explica, define y analiza las bases teóricas vinculadas al problema de investigación, así como el marco conceptual asumido para el presente estudio.

1.1. Antecedentes de investigación

1.1.1. Antecedentes internacionales

Tras el análisis de los archivos digitales de los repositorios y bases de datos a nivel internacional, se ha encontrado las siguientes investigaciones:

Ullauri et al. (2024) realizaron un estudio en Ecuador titulado “Adaptaciones curriculares en Lengua y Literatura para estudiantes con necesidades educativas especiales”, cuyo objetivo fue demostrar que la aplicación de un plan experimental de adaptaciones curriculares contribuye a mejorar los niveles de aprendizaje de estos estudiantes. La investigación, de enfoque positivista, tipo aplicada y diseño cuasiexperimental, contó con una muestra de cuarenta estudiantes con NEE: veinte en el grupo control y veinte en el grupo experimental, además de la participación de veinte docentes del área de Lengua y Literatura. Se empleó la técnica de observación no participante y como instrumento una Escala Valorativa. Los resultados evidenciaron que el plan de adaptaciones curriculares, orientado al fortalecimiento de las condiciones de interacción y reconocimiento interpersonal, mejora significativamente los niveles de aprendizaje en el área de Lengua y Literatura de los estudiantes con NEE.

Castillo y Larreal (2023) realizaron un estudio en Panamá titulado “Adaptaciones Curriculares: Alternativa Inclusiva en el Aprendizaje de Niños con Necesidades

Educativas Especiales”. Tuvo como objetivo sistematizar información en referencia al proceso de enseñanza aprendizaje mediante las adaptaciones curriculares en esta población. Se desarrolló desde el enfoque cualitativo, de carácter descriptivo. Para el recojo de información se empleó la técnica de revisión bibliográfica haciendo uso de su instrumento correspondiente. Se consideraron los artículos en español de los últimos cinco años. Se revisaron las principales bases de datos como Google académico, Redalyc, Scielo, Dialnet y Latindex. Las categorías que se establecieron a partir de esta revisión fueron: educación inclusiva, NEE y adaptaciones curriculares inclusivas. Se concluyó que las adaptaciones curriculares son altamente positivas para atender a las NEE. Asimismo, se concluyó que, para que esta sea verdaderamente inclusiva, se debe hacer frente a los principales desafíos durante su diseño como el establecimiento de redes de apoyo (comunidad educativa y otros profesionales), la formación en el tema y el compromiso docente en cuanto a actividades transversales y extracurriculares.

Se tiene como antecedente al trabajo de Uribe y Yate (2022) titulado “Creencias en torno a la educación inclusiva de docentes de básica primaria ubicados en dos instituciones rurales de Guachetá – Cundinamarca”, en Colombia. La presente investigación se enmarcó en un enfoque de investigación cualitativo-fenomenológico. Tuvo como objetivo caracterizar las creencias de docentes de primaria rural sobre la inclusión educativa. No se especifica el método de muestreo; sin embargo, se menciona que se contó con la participación de 14 docentes de básica primaria de escuelas públicas rurales. La recolección de la información se desarrolló por medio de una entrevista semiestructurada. En este trabajo se trabajó sobre las siguientes categorías deductivas: educación inclusiva, condiciones y requisitos para implementar la inclusión, centradas en el sujeto, rol del maestro y de la familia, adaptaciones curriculares, valores y culturas inclusivas. Para efectos de este trabajo, tomará los resultados entorno a la categoría adaptaciones. En este sentido, los docentes admiten que las adaptaciones se fundamentan en las necesidades de los estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje. Por otro lado, para los docentes las adaptaciones curriculares implican la planificación individual y la importancia de compartirlas con los demás docentes. Por último, se encontró que la mayoría de los docentes carecen de conocimiento sobre las leyes de inclusión tanto a nivel internacional como nacional. Se concluye que, si bien los docentes poseen conocimientos sobre el Plan Individual de Ajustes Razonables, sin embargo, las diseñan e implementan según sus propias creencias y concepciones.

Por otro lado, se tiene el estudio realizado en Ecuador por Sanisaca et al. (2021) titulado “Adaptaciones curriculares para mejorar el rendimiento académico en niños con NEE de Educación Básica” que tuvo como objetivo proponer una guía de adaptaciones curriculares destinada a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con NEE. Este estudio se desarrolló desde el enfoque cuantitativo de tipo no experimental, con el método analítico y diseño propositivo con carácter transversal. Se utilizó el muestreo no probabilístico debido a que no todos los educadores se encontraban en una sola institución educativa, pero sí de un mismo distrito. El número de la muestra fue de 81 educadores que tenían a su cargo a estudiantes con NEE. Se empleó la observación sistemática como técnica de recolección de la información y como instrumentos la lista de cotejo y la guía de observación. Se concluyó que los docentes necesitan de un medio (guía) que les permita realizar adaptaciones curriculares para mejorar el rendimiento académico en niños con NEE de Educación Básica, ya que no cuentan con los documentos legales para la elaboración y uso de estas, así como de estrategias específicas y diversificadas para los estudiantes esta población estudiantil.

Se realizó en Colombia por Gutiérrez y Martínez (2020), un estudio cualitativo con diseño de la teoría fundamentada titulado “Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad”. Este trabajo buscó identificar las representaciones sociales en docentes de instituciones educativas públicas de Bogotá y Cali sobre la inclusión de niños con discapacidad. Se empleó un muestreo intencional y no probabilístico, siendo el tamaño de la muestra de 25 docentes de aula regular con al menos 10 años de experiencia docente, quienes fueron asignados sin capacitación alguna, la inclusión de estudiantes con discapacidad. Para el recojo de información, se utilizó la entrevista semiestructurada. Se concluyó que los docentes consideran que, juegan un rol articulador entre las políticas públicas inclusivas y su implementación en el aula; no obstante, reconocen carecer de preparación adecuada. De igual forma, el profesorado sigue entendiendo la discapacidad como déficit o problema netamente individual y clínico. Finalmente, desde la perspectiva emocional docente, la atención de estos estudiantes resulta ser un reto abrumador, demandante y la valoran como negativa.

Asimismo, se tiene como antecedente el estudio realizado en Honduras por Paz-Delgado y Barahona (2020) titulado “Creencias sobre la inclusión educativa y las prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial”. Presentó como objetivo analizar las creencias y prácticas pedagógicas de docentes respecto a la

inclusión educativa en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Se empleó un enfoque mixto. Se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos: observaciones, entrevistas estructuradas, encuestas y un taller investigativo, donde se tuvo como instrumentos una ficha para el registro anecdótico, una guía de preguntas semiestructuradas, un guion de trabajo para el taller investigativo y un cuestionario. La muestra estuvo conformada por 25 docentes, 19 regulares y 6 de apoyo. Se encontró que los docentes asumen una perspectiva dilemática sobre el potencial de aprendizaje de los estudiantes y una concepción interaccionista sobre los apoyos educativos para el aprendizaje. Asimismo, los docentes tienden a emplear prácticas inclusivas más relacionadas con el manejo efectivo del aula, en lugar de priorizar estrategias de agrupamiento, la enseñanza adicional, las adaptaciones curriculares y los apoyos para la participación. A partir de ello, se concluyó que las creencias y prácticas de los docentes se enfocan en la percepción de las deficiencias de los estudiantes.

También, se tiene como antecedente la investigación de Loo-Aldás y Aucapiña-Sandoval (2020), que tuvo como propósito analizar las percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales en Ecuador. Esta fue una investigación mixta con diseño descriptivo. Los datos fueron recolectados mediante entrevistas semiestructuradas con escala de tipo Likert. No se precisa el tipo de muestreo, pero se menciona que el tamaño de la muestra fue de 12 profesores de inglés que tenían a su cargo a estudiantes con NEE. Esta investigación mostró en sus resultados que las percepciones de los docentes son variadas, es decir, existe tanto una aceptación, así como rechazo hacia adaptaciones curriculares. Del mismo modo, estos resultados mostraron en los participantes un común denominador sobre el insuficiente conocimiento y experiencia en estrategias de inclusión. Sin embargo, los docentes mostraron interés en recibir capacitación sobre necesidades especiales y estrategias de inclusión. Estos resultados evidencian también la necesidad de implementar estrategias inclusivas en la práctica diaria del aula.

De igual forma, se tiene el trabajo de Guerrero (2019) titulado “Percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa de un colegio particular de la ciudad de Guayaquil” en Ecuador, con el objetivo de describir estas percepciones de docentes de distintos niveles educativos y su relación con sus factores personales y contextuales. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo correlacional, con muestreo no probabilístico y por conveniencia y tamaño de muestra de 100 docentes. Se utilizó como instrumento de

investigación una escala de percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad. Se concluyó que, existe en la mayoría de los docentes una predisposición a favor de la filosofía de la inclusión y atención a la diversidad, aunque refieren no haber recibido suficiente formación en adaptaciones y estrategias para atender a esta población. De igual manera, se concluyó que, un grupo significativo de docentes perciben que la inclusión mejora o beneficia la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje; y para aquellos que consideraron lo contrario, el autor señala que, las percepciones y actitudes negativas pueden ir cambiando en el tiempo a través de capacitaciones que les brinde mayor confianza en su trabajo.

Finalmente, se tomó en cuenta el estudio de Beltrán y Pinilla (2014) titulado “Creencias de una maestra sobre inclusión educativa” en Colombia. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo de tipo etnográfica, con diseño de estudio de caso. Se empleó la técnica de observación participante y la entrevista, y como instrumentos el diario de campo y la guía de entrevistas. La muestra fue una profesora que era también directora. Se concluye que, las creencias docentes difieren en su actuar, en sus prácticas y en el discurso que utilizan. De igual modo, se concluye que en el proceso de inclusión existe una falta de colaboración entre profesionales de diferentes disciplinas, lo que impide al docente ofrecer un mejor apoyo a las características individuales de los estudiantes con NEE.

A partir de esta revisión bibliográfica, se ha podido constatar que existe una mayor tendencia investigativa en educación inclusiva en los diferentes niveles educativos en Ecuador. Junto a estos, los demás estudios internacionales han contribuido a tener un panorama sobre lo que se abordó hasta ahora en relación con la problemática del presente estudio. Además, han mostrado la incidencia positiva de las adaptaciones curriculares en el aprendizaje, los factores que influyen en su elaboración e implementación y el cómo las percepciones que tenga el docente sobre la inclusión educativa pueden inferir en su práctica y en su discurso sobre el uso o no de las adaptaciones curriculares.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Luego de la revisión sistemática de los repositorios de las universidades nacionales se encontró las siguientes investigaciones que aportan con información valiosa para la presente investigación:

Guerra-García (2023) realizó un estudio titulado “Las adaptaciones curriculares para el desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de secundaria con necesidades educativas especiales en un colegio privado de Lima Metropolitana”. Este estudio tuvo como objetivo caracterizar las distintas adaptaciones curriculares que realizan los docentes, así como conocer su nivel de eficiencia para el desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de educación secundaria con necesidades educativas especiales, en un colegio privado de Lima Metropolitana durante el año académico 2022. Se desarrolló desde el enfoque cualitativo y nivel descriptivo. Tuvo una muestra de seis estudiantes, realizándose entrevistas semiestructuradas a los docentes y a la encargada del área de atención a las necesidades educativas y, para conocer el nivel de eficiencia, se compararon las notas de los informes académicos, antes y después de la aplicación de las adaptaciones. Los resultados indicaron que las adaptaciones se caracterizaron por ser mayoritariamente de tipo no significativas, tanto en la lectura como en la escritura, aplicándose con más frecuencia en los materiales educativos y evaluación. Se concluyó que las adaptaciones curriculares fueron eficientes para el desarrollo de la lectura y en la escritura.

Mejía y Vargas (2022) condujeron un estudio titulado “Percepción de los docentes sobre las estrategias pedagógicas en educación inclusiva del nivel inicial de una I.E en Surco” en Lima. Este trabajo tuvo por objetivo conocer la percepción docente sobre la implementación de estrategias de inclusión en estudiantes en este nivel. Se desarrolló desde el enfoque cualitativo con diseño fenomenológico empírico. No precisa el tipo de muestreo, pero se menciona que tuvo una población de 25 docentes, utilizando un tamaño de muestra de 16 docentes que tenían trabajando dos años en esta institución educativa. La técnica empleada para recopilar fue la entrevista, utilizando una guía de entrevista semiestructurada como instrumento. Se concluyó que los docentes, a partir de sus experiencias, pueden identificar las necesidades especiales de los estudiantes. No obstante, a pesar de ello, creen que todavía no cuentan con el conocimiento adecuado para implementar estrategias que puedan atender a niños con NEE.

Anticona (2021) desarrolló un estudio titulado “Adaptación curricular para mejorar las dificultades en la comprensión lectora” cuyo objetivo fue conocer la importancia de la adaptación curricular para mejorar las dificultades de comprensión lectora. Tuvo un enfoque cualitativo de tipo documental, con no experimental longitudinal de la modalidad documental o bibliográfica. No se especificó las bases de datos revisadas. Se concluyó

que la adaptación curricular es esencial para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, ya que permite ajustar los componentes del currículo como materiales, recursos, metodología y evaluación a sus necesidades. Asimismo, se señaló que estos ajustes favorecen el desarrollo de la comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico-valorativo, mediante una mediación pedagógica más efectiva y una atención específica a las dificultades lectoras.

Moreno (2021) realizó una investigación titulada “Percepciones docentes sobre la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en aulas del ciclo II en una institución pública del Cercado de Lima”. Tuvo como objetivo analizar las percepciones docentes sobre la inclusión de niños con NEE. Esta investigación fue de enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Se emplearon la técnica de estudio de caso y la entrevista para recolectar datos. La población estuvo conformada por 17 docentes del nivel inicial. Sus edades variaron entre 30 a 50 años, y tenían entre 10 a 20 años de experiencia. En este estudio, se concluyó que las creencias de las docentes se vinculan con su experiencia y con la disposición a aprender sobre la educación inclusiva y, a la falta de formación específica en este ámbito, muestran una actitud favorable positiva frente a la atención de niños con NEE. En relación con los elementos que promueven la educación inclusiva, se destacan las formaciones ofrecidas por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales y el apoyo de los padres. Por otro lado, las barreras o dificultades que enfrenta abarcan la carencia de formaciones adecuadas, la limitada y redundante información, la falta de aceptación por parte de los padres, así como la ineficiente gestión escolar en términos de capacitación, infraestructura y recursos.

Benito y Ramírez (2020) realizaron un estudio titulado “Nivel de conocimiento de las adaptaciones curriculares en docentes de centro de Educación Básica Especial N.º 35001 del distrito de Huancavelica”. Tuvo como objetivo determinar el nivel de conocimiento docente respecto a las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual. Se desarrolló desde el enfoque básico o teórico, con nivel y diseño descriptivo. La población estuvo conformada por 12 docentes y se empleó el método de muestreo no probabilístico por conveniencia para seleccionar una muestra de 9 docentes de primaria a cargo de estudiantes con discapacidad intelectual. Se empleó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario estructurado. En esta investigación se concluyó que los docentes conocen muy bien sobre adaptaciones

curriculares y que este conocimiento es predominante en la práctica más que en el aspecto teórico.

Una tercera investigación es el estudio de Ramírez (2019), titulado “Adaptaciones curriculares en aulas inclusivas: Un estudio comparativo entre instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima”. Fue de nivel descriptivo, de tipo básico y diseño descriptivo comparativo. El objetivo del estudio fue contrastar las adaptaciones curriculares llevadas a cabo por los docentes de primaria de estas escuelas privadas. Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, siendo un total de 119 maestros con experiencia docente desde menos de cuatro años hasta más de quince años, con rango de edad entre menos de 33 años hasta 46 años, siendo la mayoría con estudiantes con NEE a su cargo. Se empleó el Cuestionario Prácticas Inclusivas en Instituciones Educativas Particulares para el recojo de información. Se concluyó que, no hay diferencias significativas en las adaptaciones curriculares basadas en la edad de los docentes. Sin embargo, se observó que los que tienen menos de 4 años de experiencia y aquellos que cuentan con estudiantes inclusivos tienden a proponer y llevar a cabo adaptaciones curriculares más efectivas.

Una cuarta investigación corresponde al estudio de Rudas (2019), titulado “Las adaptaciones curriculares en el área de comunicación”. Este trabajo, presentado como examen de suficiencia profesional, se basó en una aplicación didáctica de un documento individual de adaptaciones curriculares dirigido a un niño de cinco años con trastorno del lenguaje expresivo. La propuesta se clasificó como una adaptación curricular no significativa, ya que no modificó los elementos prescriptivos del currículo oficial. El estudio concluyó que las adaptaciones curriculares constituyen estrategias de flexibilización del currículo escolar, que permiten que los estudiantes con diferentes niveles de desempeño puedan participar activamente y beneficiarse del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se ha tomado como antecedente el estudio realizado por Ramírez (2019) titulado “Adaptaciones curriculares en aulas inclusivas: Un estudio comparativo entre instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima”. Fue de nivel descriptivo, de tipo básico y diseño descriptivo comparativo. El objetivo del estudio fue contrastar las adaptaciones curriculares llevadas a cabo por los docentes de primaria de estas escuelas privadas. Se empleó un muestreo no probabilístico

de tipo intencional, siendo un total de 119 maestros con experiencia docente desde menos de cuatro años hasta más de quince años, con rango de edad entre menos de 33 años hasta 46 años, siendo la mayoría con estudiantes con NEE a su cargo. Se empleó el Cuestionario Prácticas Inclusivas en Instituciones Educativas Particulares para el recojo de información. Se concluyó que, no hay diferencias significativas en las adaptaciones curriculares basadas en la edad de los docentes. Sin embargo, se observó que los que tienen menos de 4 años de experiencia y aquellos que cuentan con estudiantes inclusivos tienden a proponer y llevar a cabo adaptaciones curriculares más efectivas.

Por último, se tiene el estudio realizado por Inocente (2015) titulado “El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primario de la UGEL N.º 06”. Tuvo como objetivo analizar el proceso de diseño e implementación de las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizajes para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Fue de enfoque cualitativo desde un estudio de caso en un nivel descriptivo. La muestra fue seleccionada de forma dirigida, siendo un total de 6 docentes de cuatro instituciones a cargo de estos estudiantes. Cuatro de los docentes ya tenían experiencia en educación inclusiva, mientras que los dos restantes, esta fue su primera vez trabajando esta población y no contaban formación en este ámbito. Para recopilar los datos, se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada. Se concluyó que, las percepciones de los docentes sobre las adaptaciones curriculares están vinculadas a su experiencia y formación, ya que tienden a involucrarse cuando se enfrentan a la presencia de un estudiante con NEE en su aula. Asimismo, los docentes emplean diferentes criterios al elaborar las adaptaciones, como las características individuales de los estudiantes, la evaluación psicopedagógica y las condiciones de la institución. No obstante, en la práctica, no hay coherencia en la aplicación de estos criterios.

Los estudios nacionales mencionados anteriormente han permitido la identificación de la insuficiente formación y conocimiento que tienen los docentes de las escuelas regulares sobre estrategias inclusivas, sobre todo, en relación con las adaptaciones curriculares, en comparación a los docentes de educación especial. También, se ha evidenciado la coincidencia con los estudios internacionales en cuanto a los factores que favorecen o dificultan el proceso de inclusión como, por ejemplo, la actitud y las creencias docentes guardan relación significativa con las estrategias inclusivas que utilizan en las

aulas. Además, la experiencia con estudiantes con NEE favorece en la calidad del diseño e implementación de las adaptaciones curriculares.

1.2. Bases teóricas

En este apartado se presentan las teorías que sustentan epistemológicamente los conceptos abordados en esta investigación.

1.2.1. Creencias

Las creencias, según Dewey (1989), son prejuicios interiorizados inconscientemente por la persona sea por tradición, instrucción e imitación; en otras palabras, son ideas preconcebidas que no provienen de un proceso de pensamiento individual propiamente reflexivo, producto de la observación y de un análisis personal y profundo. Estas ideas permiten afirmar o negar, aceptar o rechazar un hecho en cuestión, incluso sin un conocimiento certero. Aun así, confían en ellas lo suficiente como para guiar sus acciones. Además, según el autor, estos conocimientos no son fijos ni permanentes, ya que pueden ser cuestionados o reemplazados en el tiempo.

Gallego (1991), quien señala que la concepción de “creencias” surge a raíz de los trabajos de Rokeach (1968) sobre los pensamientos del profesor, lo define como un término que refleja la visión más genérica del mundo de un individuo, construida en un contexto sociocultural y no restringible a lo biológico. Además, propone la existencia de tres tipos de creencias para aproximarse al estudio del pensamiento-actuación del profesor: a) descriptiva o existencial, b) evaluativa y c) prescriptiva. Las dos primeras están relacionadas al plano cognitivo-reflexivo, es decir, a los procesos de descripción del objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto y, juzgarlo como bueno o malo. Mientras que, el tercer tipo supone una predisposición a una acción específica dependiendo del contexto y de las circunstancias; en otras palabras, para el autor, existe una relación entre lo que piensa y actúa el docente, pero no de causa-efecto, sino -como se dijo anteriormente- de predisposición u orientación a la acción.

Muy cercano a este planteamiento se encuentra el de Díez (2017), quien define el concepto de creencias desde dos perspectivas complementarias. Por un lado, epistemológicamente, las creencias refieren a ideas o convicciones simples o incompletas de la persona producto de un razonamiento reflexivo, en consonancia con los dos

primeros tipos de creencias de la propuesta de Gallego. Por otro lado, desde la perspectiva psicológica, se las entiende como disposiciones que impulsan a la acción de la persona, relacionada con la creencia prescriptiva. A estos planteamientos, Díez (2017) y Solís (2015) complementan que, las creencias no solo son influenciadas por la concepción -certera o no- del objeto en cuestión, sino también por las experiencias, con elementos afectivos, evaluativos y sociales.

Serrano (2010) destaca que las creencias son conocimientos subjetivos particulares para justificar o explicar las actuaciones o decisiones personales. En este sentido, las creencias trascienden las ideas para concretarse en la acción (Chamorro-Burgos, 2023). Específicamente, en el ámbito educativo, aquello que piensa, siente o cree el docente influirá en su modo de actuar en las aulas, las cuales, a su vez, repercutirán en el desempeño del estudiante (Solís, 2015).

De las propuestas anteriores se ha optado por las de Díez (2017), Gallego (1991) y Solís (2015) ya que se encuentra una similitud y complementariedad al abordar el concepto de creencias. Para estos autores las creencias son percepciones subjetivas simples que una persona considera verídicas sobre algo surgidas de una representación mental, con elementos afectivos e influenciadas tanto por sus experiencias como por su concepción-reflexión del objeto en cuestión, que prescriben u orientan a la acción.

1.2.2. Teoría de la Educación Inclusiva

La estructura teórica y metodológica de la educación inclusiva son producto de un conjunto de conocimientos, concepciones y prácticas abiertas y heterogéneas (Ocampo, 2019; Ocampo, 2018; Ocampo, 2016). Su complejidad y esencia radica al abordar y responder a la inclusión desde la operación política, epistemológica, cultural y ética (Casanova, 2011; Ocampo, 2019). A partir de la interrelación de diferentes elementos – objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos- logra construir un objeto o saber propio y más flexible, que crea y garantiza la inclusión (Ocampo, 2018). Desde esta perspectiva, la respuesta sobre inclusión proviene de una metodología abierta, de la interrelación de saberes y conceptos; de la crítica a determinados supuestos, pero también de la continuidad, actualización y flexibilización de conocimientos y metodologías que conllevan a la creación de lo posible.

Como afirma Ocampo (2019) la educación inclusiva denota una ruptura del sentido tradicional y estable de la pedagogía. Esta apuesta por una educación abierta a la diversidad, con un paradigma que conlleve a la acción y perfeccionamiento de lo existente para la transformación de una realidad particular. De ahí que, la educación inclusiva puede entenderse como el reconocimiento, respeto, valoración y el afrontamiento y mitigación de las barreras de aprendizaje que posibilitan la participación en igualdad de condiciones (Echevarría et al., 2017; Casanova, 2011; Casanova, 2020; Manchego, 2017; Santoyo et al., 2019; Unicef Perú, 2021).

La educación inclusiva se desarrolla a nivel internacional como reivindicación del derecho y justicia social para todas aquellas poblaciones que históricamente fueron excluidas por el sistema educativo (Unicef, 2019; Macedo, 2023). Lo que demanda la eliminación de todas las barreras que impiden el ejercicio de sus derechos y participación activa. A nivel nacional, Perú también viene desarrollando políticas y lineamientos de la educación inclusiva. Integró la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su lineamiento jurídico con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades, equidad y justicia social de la diversidad (La Defensoría del Pueblo, 2012).

Asimismo, el Minedu a través de la Ley General de Educación, Ley N.º 28044, en su artículo 19-A, de la Ley General de la Persona con Discapacidad, de la Ley N.º 29571 Código de Protección y Defensa del Consumidor, Proyecto Educativo Nacional 2030 y de diferentes normas legales (decretos legislativos y resoluciones viceministerial), insta a las instituciones educativas públicas y privadas que aseguren condiciones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y desarrollar planes educativos personalizados para los estudiantes con NEE (Cosar, 2020; Defensoría del Pueblo, 2020).

La educación inclusiva en el Perú ha avanzado significativamente en los últimos años. En el año 2020, la Resolución Ministerial N.º 447-2020-MINEDU dispuso que las instituciones educativas regulares, tanto públicas como privadas, debían asignar al menos dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales. Este compromiso se ha consolidado en el 2025 con la promulgación de la Ley N.º 32289, que garantiza y promueve el acceso a la Educación Básica Regular (EBR) y a la Educación Básica Alternativa (EBA) de los estudiantes en condición de discapacidad

e impulsa la capacitación de docentes en educación inclusiva (Congreso de la República, 2025).

Por otro lado, dentro de las diversas competencias pedagógicas que todo docente peruano debe conocer y poner en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el Minedu establece determinadas competencias de atención e inclusión a la diversidad en el aula. Específicamente, en el Marco del buen desempeño docente (MBDD), se menciona explícitamente la atención de las NEE en tres competencias y en cinco desempeños: competencia 1 (desempeño 1), competencia 3 (desempeños 13, 14 y 16) y en la competencia 4 (desempeño 24) (Ayquipa, 2021). Sin embargo, sumado a estos desempeños, se agregan otros referidos con el aprendizaje de todos los estudiantes, en los cuales se entiende que abarca la atención de estos estudiantes. A continuación, en la siguiente tabla, se detalla los dominios, competencias y desempeños referidas a la atención e inclusión de la diversidad en las aulas:

Tabla 1

Dominios, competencias y desempeños docente de atención a la diversidad

Dominios	Competencias	Desempeños
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Competencia 1	Desempeño 1
	Maneja conocimientos sobre las características de los estudiantes y los enfoques de las áreas que enseña.	Comprende las particularidades (sociales, culturales, individuales, etc.) de estudiantes con NEE.
		Desempeño 3
		Maneja conocimientos actualizados de las prácticas y procesos didácticos y pedagógicos de las distintas áreas en el que se desempeña.
	Competencia 3	Desempeño 12
	Genera y propicia un clima adecuado para llevar a cabo el	Dirige todas sus acciones a alcanzar el logro de las metas de todos los estudiantes.
		Desempeño 13

Dominios	Competencias	Desempeños
	proceso de enseñanza y aprendizaje	<p>Promueve un ambiente que acoja a todos los estudiantes, donde sean valorados y tengan la libertad de poder expresar sus ideas; además, que le posibilite lograr todos sus aprendizajes.</p> <p>Desempeño 14</p> <p>Brinda soporte a los estudiantes con NEE, en un clima de respeto y colaboración</p>
		<p>Desempeño 16</p> <p>Estructura el ambiente o espacios del aula que le permita realizar el trabajo pedagógico con los estudiantes con NEE.</p>
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	<p>Competencia 4</p> <p>Dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje demostrando dominio de contenidos, estrategias y/o recursos.</p>	<p>Desempeño 24</p> <p>Emplea estrategias para poder atender de manera personalizada a las necesidades de sus estudiantes.</p>
	<p>Competencia 5</p> <p>Evalúa de manera permanente y retroalimenta a los estudiantes, teniendo en cuenta sus características.</p>	<p>Desempeño 25</p> <p>Evalúa de forma diferenciada a los estudiantes.</p> <p>Desempeño 27</p> <p>Organiza y analiza los resultados de las evaluaciones para tomar acciones y decisiones pertinentes a bien del estudiante.</p>

Nota. Ayquipa (2021)

La información sintetizada en la tabla anterior refleja que lograr la educación inclusiva va más allá de garantizar una buena infraestructura y los recursos educativos necesarios, sino que resulta necesario y trascendente contar con docentes con competencias de atención e inclusión a la diversidad (Ayquipa, 2021).

Empíricamente, los estudios revisados ponen de manifiesto que, desde la filosofía de la educación inclusiva, la integración escolar no soluciona el problema de la desigualdad educativa. Por el contrario, se requiere de prácticas inclusivas que nacen y se concretan a partir de la transformación de los reglamentos internos, reflexión y sensibilización interna, actitud docente positiva, igualdad de oportunidades, clima escolar muy positivo, diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajo co-docente, entre otros (Hoffmann, 2018; Goldsmith, 2016).

En conclusión, los autores revisados coinciden significativamente sobre que, la educación inclusiva como teoría configura su conocimiento a partir de un principio performativo. Sin embargo, en la práctica, aún existe un desconocimiento de su sentido real. Por tanto, este modelo de educación debe asumirse en la praxis educativa no por cuestiones de moda, imposición del sistema o idealización de la educación, sino por razones éticas, sociológicas y psicopedagógicas (Casanova, 2011). Sin duda, este es un reto del sistema educativo peruano, pero es importante trascender de las buenas intenciones, de los lamentos y de la re-victimización a la toma de decisiones que garanticen una educación con equidad, justicia y libre de discriminación.

1.2.3. Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Todos los estudiantes presentan necesidades educativas en mayor o menor medida, sea este de aprendizaje o contextual que los hace únicos y valiosos. Dentro de esta diversidad, existe una minoría de estudiantes -que se espera con los años represente una gran parte de la población estudiantil en las I.E. de EBR- con necesidades educativas de carácter extraordinario. Realidades que no deben ni pueden pasar desapercibidas para el aprendizaje del docente y de los estudiantes dentro y fuera de las aulas.

A lo largo de la historia educativa, desde diferentes modelos como el de prescindencia, el médico-rehabilitador, de homogeneidad, de segregación y modelo social se ha intentado denominar, definir y caracterizar a las personas con NEE. El término de NEE pasó de una concepción de minusvalía a una condición de la persona. Esta hace

referencia a que se ha dejado de concebirla como una enfermedad de la persona detectada únicamente a partir de un diagnóstico clínico (Botías et al., 2012; Guidugli, 2000; Manchego, 2017).

El concepto de NEE tiene su origen en 1978 con el Informe Warnock que presidió el Comité de Investigación sobre Educación Especial (Carrión & Santos, 2019; García-Barrera, 2017; Guidugli, 2000). En ella se hizo explícito que un estudiante con estas características necesita una o varias de los siguientes apoyos durante su escolaridad: en primer lugar, la facilitación de medios especiales de acceso al currículo a través de instalaciones especiales, entorno físico o técnicas de enseñanza especializadas. En segundo lugar, la provisión de un currículo especial o modificado. Finalmente, atención especial a la estructura social y el clima emocional donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Warnock, 1978).

En la práctica educativa, este concepto suele ser utilizada como sinónimo de discapacidad, centrando las dificultades del aprendizaje únicamente a las condiciones del estudiante y se excluyen otros factores en la respuesta educativa (Botías et al., 2012; Carrión & Santos, 2019; Fernández et al., 2017; García-Barrera, 2017; Machengo, 2017). Esta forma de entender las NEE no hace más que reproducir prácticas excluyentes; catalogar al estudiante con NEE como el problema y normalizar la idea de adaptación del estudiante a la normativa y a la escuela. Sin embargo, las teorías del aprendizaje actuales y el modelo social y de derechos han demostrado que el desarrollo humano y el aprendizaje se construyen en función a las condiciones e interacciones que establece la persona con el contexto en que se desarrolla (Guidugli, 2000).

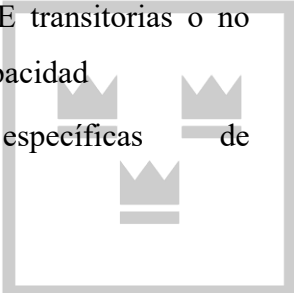
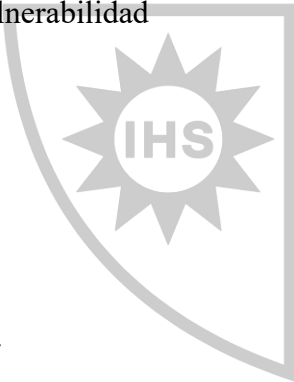
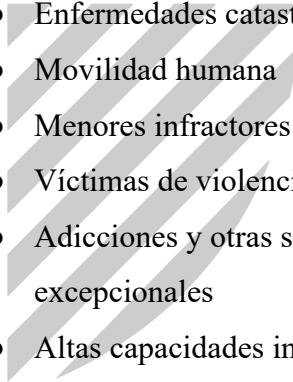
Las NEE pueden dividirse en dos tipos: las transitorias no asociadas a la discapacidad y las permanentes o asociadas a discapacidad. Las NEE transitorias hacen referencia a aquella condición que el estudiante presenta en determinado tiempo de su escolarización (García-Barrera, 2017). Estas son consecuencias de factores externos (método pedagógico inadecuado, estructura familiar o social, ausencia de un programa de inclusión, entre otros) e internos (adaptación, madurez para el aprendizaje, deficiencia sensorial, física, entre otros).

Por otro lado, las NEE permanentes se refieren a aquella condición que el estudiante presenta durante toda la vida escolar y adulta como consecuencia de discapacidad

intelectual, física-motora, trastornos del aprendizaje, del comportamiento o superdotación. Por lo mismo, para acceder al currículo requieren de apoyos especializados de carácter pedagógico, didáctico, tecnológicos, personales y de accesibilidad (Carrión & Santos, 2019; García-Barrera, 2017). En los siguientes cuadros se puede visualizar y sintetizar las NEE que el docente de la EBR puede encontrar en la práctica educativa.

Tabla 2

Necesidades Educativas Especiales Transitorias

Necesidades Educativas Especiales Transitorias	
Categoría de NEE transitorias o no asociadas a discapacidad	Clasificación
Dificultades específicas de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Dislexia • Discalculia • Disgrafía • Disortografía
Situaciones de vulnerabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermedades catastróficas • Movilidad humana • Menores infractores • Víctimas de violencia • Adicciones y otras situaciones excepcionales
Dotación superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Altas capacidades intelectuales

Nota. Adaptado de Molina y Cedeño (2021)

Tabla 3

Necesidades Educativas Especiales Permanentes

Necesidades Educativas Especiales Permanentes	
Categoría de NEE permanentes o asociadas a discapacidad	Clasificación
Discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Intelectual • Física-motriz

Necesidades Educativas Especiales Permanentes

	<ul style="list-style-type: none">● Auditiva● Visual
Multidiscapacidades	
Trastornos generalizados del desarrollo	<ul style="list-style-type: none">● Trastorno del Espectro Autista (TEA)● Síndrome de Asperger● Trastornos por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDAH)● Trastornos del comportamiento

Nota. Adaptado de Molina y Cedeño, 2021

La información sintetizada en las tablas 1 y 2, permite entender y atender la diversidad no solo para estudiantes con discapacidad, sino las NEE son diferentes y particulares entre sí. De esta manera, el docente debe proporcionar y movilizar acciones para aquellos estudiantes que por diferentes causas precisan de apoyos transitorios o permanentes para acceder al aprendizaje (Carrión & Santos, 2019; De la Cruz, 2022; García-Barrera, 2017; Moreno, 2018).

En conclusión, el concepto de NEE pasó de entenderse como una minusvalía o enfermedad a una condición de la persona. Este cambio significativo sobre la forma de abordar las NEE se encontró mediada por la época, por el modelo y disciplina. De ahí que, en concordancia con los autores, el sentido terminológico actual de las NEE trasciende las limitaciones de orígenes individuales para formar parte del entorno social.

a) Evaluación e informe psicopedagógico

Se entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso continuo y compartido de recogida, análisis y valoración de información relevante sobre determinados estudiantes, como el caso de aquellos que presentan NEE, el contexto escolar y familiar. Además de centrarse en el análisis de estos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación psicopedagógica exige de profesionales, procedimientos e instrumentos especializados, haciendo que se diferencie de otras

evaluaciones educativas ordinarias. No obstante, no deja de ser un proceso compartido con los docentes de aula y otros agentes internos y externos (Bonals et al., 2007; Colomer et al., 2007; Henao et al., 2007; Minedu, 2007; Minedu, 2008).

Concretamente, en esta evaluación se analiza la interacción del estudiante con los contenidos y materiales de aprendizaje, relativas a sus condiciones personales de discapacidad o desarrollo evolutivo (motor, cognitivo, biológico y socioafectivo), el nivel de competencia que ha desarrollado respecto al currículo, la propuesta curricular docente, la interacción del estudiante con el docente y los compañeros, las condiciones referidas a la infraestructura, gestión y organización de la institución educativa y aula, así como el contexto sociofamiliar, orientada a conocer los antecedentes, tratamiento de salud, comportamientos habituales, distracciones, desenvolvimiento social, estructura y dinámica familiar, nivel de autonomía del estudiante, entre otros (Henao et al., 2007; Martín, 2010; Minedu, 2007; Minedu, 2008).

Tal como se especificó anteriormente, la evaluación psicopedagógica es un proceso continuo en la escolarización del estudiante con NEE, es decir, se desarrolla al inicio, durante y al finalizar el año escolar. Para ello, se usan diferentes técnicas e instrumentos, tales como entrevistas a familiares y docente de aula, guías de observación, pruebas escritas u orales, revisión del portafolio del estudiante, cuaderno de programación del docente, entre otros. Además, un registro de seguimiento del desempeño del estudiante y del docente, y cuestionarios de opinión de las familias sobre la inclusión del estudiante (Minedu, 2007; Minedu, 2008).

Por otro lado, los resultados de la evaluación psicopedagógica se sistematizan en un informe psicopedagógico, sobre todo, cuando se desarrolla la evaluación de inicio y la evaluación final o de salida. Esto se realiza a fin de conocer el progreso del estudiante, la pertinencia y efectividad de las intervenciones, así como las recomendaciones para la escolarización del estudiante en el siguiente año escolar (Martín, 2010; Minedu, 2007; Minedu, 2008). Este documento escrito presenta la información más relevante del estudiante en relación con los siguientes aspectos:

Tabla 4

Datos del informe psicopedagógico

Datos del informe psicopedagógico

Datos del estudiante	Se especifican los datos de identificación del estudiante y de su familia, además los datos formales de la evaluación.
Datos relevantes de la historia y desarrollo general del estudiante	A partir de los resultados obtenidos de la entrevista con la familia, se consignan las áreas en los cuales presenta mayores logros y dificultades, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: desarrollo (motor, cognitivo, lenguaje, social, conducta, autonomía), tratamientos recibidos en salud, antecedentes escolares y datos familiares (relaciones familiares, comportamiento en casa, valores, disciplina).
Nivel de logros de desempeño curricular.	Se especifican de forma descriptiva los hallazgos del análisis de los resultados, teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje de las áreas evaluadas. Se considera como logros aquellos indicadores alcanzados y como dificultades aquellos que no haya logrado.
Inteligencias múltiples / Talentos diferenciales.	De manera descriptiva se mencionan las inteligencias o talentos diferenciales donde tiene un mejor desempeño, considerándose como aspectos que favorecen el aprendizaje del estudiante. De igual manera, aquellos que lo dificultan.
Comportamiento en el aula.	En un cuadro de doble entrada se mencionan las conductas positivas como logros, y como dificultades, aquellas conductas que requieren de apoyo.
Datos relevantes sobre el docente inclusivo.	Se especifican las condiciones del desempeño docente que se requiere para la inclusión del estudiante.
Datos relevantes sobre la Institución Inclusiva.	se resalta las condiciones arquitectónicas y el clima institucional de la institución educativa que favorecen la inclusión.
Resumen.	Se redacta y hace un análisis global de toda la información encontrada, siguiendo el orden del informe psicopedagógico. Se hace hincapié en los factores que favorecen su Inclusión y dónde necesitaría apoyos.

Datos del informe psicopedagógico

Conclusiones.	Se especifica de forma concreta las necesidades educativas especiales que presenta, el grado en el que se incluye y los recursos y tipos de apoyos personales que necesita.
Recomendaciones del equipo del Servicio de Apoyo Educativo.	Las recomendaciones son en relación con la organización, adaptaciones curriculares, ajustes razonables, orientación familiar, entre otros.
Anexos.	Se adjuntan los instrumentos utilizados.

Nota. Minedu (2007), Minedu (2008), Minedu (2022a), Minedu (2024)

La presentación resumida y ordenada de estas informaciones en el informe psicopedagógico, permite que los docentes tengan conocimientos en profundidad sobre el contexto escolar, familiar, las necesidades educativas del estudiante, así como del tipo de intervención que se debe poner en marcha con el estudiante con NEE (Henao et al., 2007). Así, por ejemplo, puede determinar la ubicación más idónea para el estudiante en el aula, la propuesta curricular más adecuada en función de su nivel de competencia curricular y sus características personales, las ayudas personales, curriculares o materiales que precisa para su aprendizaje óptimo (Henao et al., 2007; Minedu, 2007; Minedu, 2008).

b) Plan Educativo Personalizado-PEP

El Plan Educativo Personalizado (PEP), también conocido como Plan de Orientación Individual (POI), es un documento que orienta el trabajo pedagógico con el estudiante con NEE, considerando sus características, fortalezas, debilidades y apoyos que requiera (materiales, organizativos, con la familia, entre otros). Asimismo, contempla las competencias priorizadas para que el estudiante desarrolle en un determinado periodo, por lo mismo, requiere una revisión permanente de sus avances. Este se elabora por los docentes de aula en conjunto con el especialista del Servicio de Apoyo Educativo (SAE), sea desde el nivel interno o externo, a partir del análisis del informe psicopedagógico (Minedu, 2021; Minedu, 2008; Minedu, 2022a; Minedu, 2024; Minedu, 2025).

A continuación, se presenta el formato del PEP que nos presenta el Minedu, en el cual se deben incluir los siguientes elementos:

Tabla 5*Formato del Plan Educativo Personalizado*

Formato del PEP	
Datos generales del estudiante.	Contempla información relevante sobre el estudiante (nombre y apellidos, fecha de nacimiento, edad), modalidad, tipo de discapacidad, nombre de la institución educativa (I.E.), de su tutor y profesional del SAE, así como la fecha de emisión, revisión o actualización del PEP.
Organización de la respuesta educativa.	Este apartado abarca dos aspectos centrales e importantes en la atención y escolarización del estudiante inclusivo: primero, la provisión de apoyos en el aula, bajo la responsabilidad del docente, en casa por parte de la familia y los apoyos brindados por otros agentes, tales como directivos, profesional SAE, tutor, entre otros. Segundo, se determina de forma descriptiva el nivel a desarrollar de las competencias curriculares durante un determinado periodo, así como las diversas acciones pedagógicas que se desarrollarán para el logro de estas (sesiones y experiencias de aprendizaje, talleres, adaptaciones, entre otras). De igual forma, contempla la revisión del PEP, que servirá para conocer el desarrollo de estas competencias priorizadas, a la vez que, orientará el trabajo de continuidad con el estudiante.
Recomendaciones para el trabajo con la familia.	Abarca las recomendaciones para el trabajo con la familia, en el marco del nivel de desarrollo de las competencias priorizadas. Asimismo, contempla el trabajo de revisión y ajustes del PEP, teniendo en cuenta el progreso del estudiante a partir de los apoyos proporcionados.
Recomendaciones adicionales.	Se especifican las recomendaciones adicionales que, de forma directa o indirecta contribuirán en la inclusión del estudiante.

Nota. Adaptado de Minedu (2021).

En conclusión, se encuentra una gran similitud entre los diferentes autores revisados sobre que, la evaluación, el informe psicopedagógico y el PEP son herramientas importantes y necesarias para la atención y escolarización del estudiante con NEE en el

aula regular. Pues, no solo analizan y develan información relevante sobre el estudiante y sobre aquellos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que suman o restan en el trabajo pedagógico, sino presentan un carácter de intervención-acción compartido; proporcionando responsabilidad y un rol activo a las familias y docentes en los procesos de elaboración y concreción de estos para la inclusión del estudiante inclusivo.

1.2.4. Adaptaciones curriculares

La escuela, en su conjunto, se ha caracterizado por la carencia de infraestructura, equipamiento y recursos didácticos con diseño universal; así como de docentes especializados para responder a las necesidades de todos estudiantes, especialmente de aquellos que presentan NEE (Casanova, 2020; Manchego, 2017). Frente a esta realidad, las adaptaciones curriculares o también conocidas como ajustes razonables constituyen, por un lado, un mecanismo de garantía del derecho a la equidad y; por otro, un equilibrio entre dar respuesta a las necesidades educativas generales y a las necesidades específicas de los estudiantes con NEE (Guidugli, 2000; Manchego, 2017).

Se entiende a la adaptación curricular como la respuesta a la atención e inclusión de la diversidad. Los autores precisan que las adaptaciones curriculares son modificaciones que realizan los docentes sobre los elementos del currículo -objetivos, contenidos, metodología y evaluación- con el propósito de hacer favorable el proceso de enseñanza-aprendizaje para el estudiante inclusivo (Casanova, 2015; Debonis, 2021; Guidugli, 2000). Esta hace referencia a que en el proceso de planificación se determinan estrategias que permitan al estudiante aprender en un entorno seguro y según sus posibilidades y condiciones físicas o intelectuales. Se manifiestan como la dotación de recursos personales, organizativos y materiales de acuerdo con la necesidad educativa de cada estudiante (Benavidez, 2018; Charry et al., 2019; Porras & Rodríguez, 2020).

Las adaptaciones curriculares son posibles gracias a un currículo abierto y flexible que permita el acceso y progreso del educando no solo durante el periodo de escolarización, sino también en la vida adulta (Casanova, 2015; Gento, 2010). Esto precisamente debido a que la adaptación curricular es una estrategia que permite la interacción de los estudiantes con su entorno en un ambiente estimulante, capaz de dar respuestas a sus necesidades. Pues, el contexto podría generar barreras que dificultan el aprendizaje (Echeverría et al., 2017; González & Sánchez, 2019).

Empíricamente, las adaptaciones curriculares deben ser analizadas desde sus tres dimensiones: formal, real y oculto. Como señala Brítez (2021), debe quedar claro que esta estrategia va más allá de un producto o programación con objetivos, contenidos, estrategias de evaluación, temporalizaciones y organizaciones escolares diferentes y específicas para determinados estudiantes. He aquí donde es posible exponer y contrastar lo pensado (planificación) con lo vivido (implementación) en el aula, y de igual manera, evidenciar la actitud o actuación docente como factor clave en el progreso o retroceso del estudiante en su desempeño académico y desarrollo socioemocional. Diversas investigaciones y documentos oficiales como las de Álvarez (2020), Benavidez (2018), Goldsmith (2016) y del Minedu (2008), ponen al descubierto que las variables más influyentes en el éxito de la inclusión escolar de los estudiantes con NEE son una actitud favorable del docente y las modificaciones o adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A fin de comprender un poco más las adaptaciones curriculares, resulta importante conocer el concepto, características y elementos del currículo, sobre los cuales, actúa esta estrategia de atención e inclusión a la diversidad.

a) Currículo

El concepto de currículo es algo dinámico y complejo, que se encuentra en constante debate y actualización en función de los acontecimientos del contexto sociohistórico. Su construcción se encuentra mediada por la concepción, teoría, modelo o enfoque pedagógico que cada sistema educativo desarrolla para dar respuesta a las necesidades sociales, políticas y económicas (Brítez, 2021). Por tanto, en este estudio se presentan conceptualizaciones procedentes de diferentes teóricos y especialistas contemporáneos del tema, que favorecen significativamente la comprensión, interpretación y construcción del significado de currículo.

En este marco de complejidad, la perspectiva curricular que se ha institucionalizado y mantenido con mayor determinación es la de currículo como diseño, plan, modelo o proyecto educativo que selecciona, organiza, distribuye y evalúa el recorrido que todo estudiante debe realizar durante su escolaridad. Esto con el objetivo de adquirir determinados conocimientos, destrezas y actitudes (Centeno & Grede, 2021; Díaz, 1993; Díaz Barriga, 2003; Gimeno Sacristán, 1920). Esta definición confiere al currículo una

característica de producto o documento estructurado que funciona como guía para la formación y construcción de un perfil del educando.

Por su parte, Casanova (2006; 2015) y Díaz Barriga (2003) complementan esta definición, al comprender al currículo como una propuesta y proceso teórico-práctico de experiencias de aprendizajes diversificadas e innovadoras que la comunidad educativa ofrece a los estudiantes; a fin de maximizar el desarrollo y dominio de sus capacidades y competencias que les permita integrarse a su contexto y a una sociedad democrática y equitativa.

Esta forma de abordar el currículo va más allá de la perspectiva academicista, tecnicista e individualista. Se comprende desde una perspectiva ecléctica que busca reflejar la complejidad de la realidad educativa. En este sentido, el currículo no solo determina y evalúa qué temarios disciplinares debe aprender el educando, sino también recoge las necesidades sociales (perspectiva social), cómo aprenden los estudiantes (perspectiva psicológica), cómo deber ser la humanidad y la sociedad (perspectiva filosófica) y las experiencias adecuadas y pertinentes para concretar los objetivos educativos (perspectiva pedagógica) (Casanova, 2015).

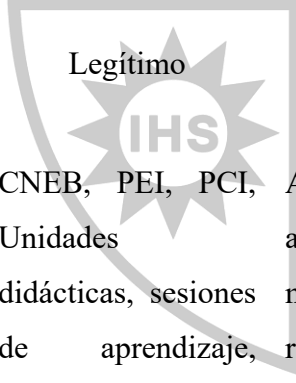
En conclusión, el concepto de currículo permanece en constante actualización y debate, impulsado por los avances e innovaciones en el ámbito educativo. No obstante, entre los autores citados se identifican coincidencias fundamentales: el currículo trasciende su concepción como un simple documento estructurado. Debe comprenderse como un proceso dinámico y como un conjunto de experiencias de aprendizaje contextualizadas, que integran no solo contenidos disciplinares, sino también dimensiones formativas más amplias. Independientemente de la perspectiva desde la cual se entienda o construya, el currículo debe tener como fundamento la transformación y formación del ser humano, la sociedad y la educación. En este sentido, el currículo se configura como una necesidad esencial para responder, desde la educación, a los desafíos y cambios sociales y culturales.

Como se detalló líneas arriba, el currículo es complejo en esencia. Por lo que, para una mayor comprensión de este, se toma como referencia el planteamiento de Casarini (2019), quien divide el currículo en formal, real y oculto.

Tabla 6

Tipos de currículo

Tipos/ Criterios	Formal	Real	Oculto
Definición	<p>Documento de planificación racional del proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentada no solo desde el ámbito pedagógico, sino administrativo, legal y económico (Casarini, 2019; Gimeno Sacristán, 1920).</p>	<p>Es la puesta en práctica del currículo con modificaciones y ajustes necesarios para dar respuesta a la realidad del aula (Casarini, 2019).</p>	<p>Es la tensión entre la intención (currículo formal) y la realidad (currículo real) que se vivencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Casarini, 2019).</p>
Característica	<ul style="list-style-type: none"> - Refleja por escrito la identidad, cultura, metas y acciones institucionales. - Regula tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje como a los agentes educativos que lo vivencian (Gimeno Sacristán, 1920). 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibiliza, contextualiza o diversifica el currículo formal para dar respuesta tanto a las necesidades generales del aula, como a las necesidades individuales. - Interpretación y traducción del currículo formal por el profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> - Permite comprender y exponer el trasfondo de las acciones y realidad educativa. - Guarda una relación significativa con la educación moral, en valores y prácticas sociales (Brítez, 2021; Carrillo, 2009; Centeno & Grede, 2021; Díaz Barriga, 2006; Diez,

Tipos/ Criterios	Formal	Real	Oculto
	<p>- Posibilidad de construcción de un perfil de la humanidad, cultura y educación (Centeno & Grede, 2021)</p> <p>- Recoge tanto las necesidades generales como individuales (Casanova, 2015).</p>	<p>de y los educandos (Gimeno Sacristán, 1920).</p>	<p>2019; Gimeno Sacristán, 1920).</p> <p>- Visualiza que los distintos modos de hacer y proceder de los docentes y estudiantes están determinados e influenciados por su ideología, la sociedad, cultura (Casarini, 2019; García de León, 2020; Ruíz & Estrevel, 2016).</p>
Concepto clave	 <p>Legítimo</p>	<p>Vivido u operacional</p>	<p>Implícito</p>
Ejemplos	<p>CNEB, PEI, PCI, Unidades didácticas, sesiones de aprendizaje, entre otros.</p>	<p>Acciones, actividades, métodos y resultados educativos reales que determinan el éxito o fracaso escolar, entre otros.</p>	<p>Destrezas, creencias, valores, actitudes y normas que se manifiestan en la interacción entre docente y estudiantes.</p>

Nota. Elaboración propia

En resumen, en este apartado se ha expuesto cómo el currículo oculto está estrechamente vinculado con el currículo formal y real. En concordancia con los autores citados, el currículo oculto adquiere un papel importante para influir y direccionar el actuar docente en complemento del currículo formal. En ese sentido, en este trabajo el currículo es comprendido desde estas tres categorías a fin de poner de manifiesto su

coherencia externa e interna, así como la consecuencia entre las intenciones educativas y el desarrollo o realidad curricular en el aula. Y de esta manera poder englobar e interrelacionar el aspecto académico con aquellas experiencias que impactan en las actitudes y habilidades de los estudiantes. De ahí que, en razón de Centeno y Grede (2021) y López y Trelles (2021), los aprendizajes valorativos no intencionados como las actitudes y la afectividad reclaman ser incluidos explícitamente en las planificaciones del docente.

b) Elementos del currículo

Para explicar este apartado, se toma la propuesta de Casanova (2012; 2015), quien considera como elementos básicos que componen el currículo los siguientes: los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación. A continuación, se hace mención de los elementos del currículo, en la tabla siguiente:

Tabla 7

Elementos del currículo

Elementos del currículo	
Los objetivos/ competencias	<ul style="list-style-type: none"> ● Conforman las metas educativas que se proponen como finalidad en el sistema educativo, nivel, área, unidad didáctica o sesión de aprendizaje. ● Se traducen en los estándares de aprendizaje, capacidades, desempeños y propósitos que todo docente formula, diversifica y desarrolla con su planificación para lograr las competencias establecidas para cada nivel, ciclo y área. ● Funcionan como indicadores del avance de los estudiantes en el logro de estas competencias. ● Condicionan las rutas por las cuales se llegará a concretarlos.
Los contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Se debe priorizar contenidos que resultan realmente útiles y significativos para la vida presente y futura, como son los procedimientos, el manejo adecuado de las herramientas tecnológicas, el aprendizaje permanente, técnicas de aprendizaje, la actuación autónoma, el desarrollo de valores éticos y morales para la vida personal y social.

Elementos del currículo

	<ul style="list-style-type: none">● Los contenidos mantienen una estrecha relación con los objetivos. En el actual enfoque por competencias, dejaron de ser un fin en sí mismo, para convertirse en un medio para lograr los objetivos educativos.
Las estrategias metodológicas	<ul style="list-style-type: none">● Son los medios y vías pertinentes para que el estudiante pueda lograr con mayor facilidad y determinación los objetivos establecidos en el currículo.● Es una tarea netamente docente relacionada a cómo enseñar.● Comprende los métodos, las actividades y los recursos didácticos.
La evaluación	<ul style="list-style-type: none">● Es el modelo que dirige, promueve y contribuye eficazmente al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.● Determina la evidencia de aprendizaje, las técnicas e instrumentos adecuados de evaluación.● No solo es útil para medir y sistematizar el estado actual del aprendizaje, sino para realizar seguimiento, retroalimentación; así como adaptar y personalizar el sistema educativo.

Nota. Adaptado de Casanova, 2012; Casanova, 2015

La presente tabla permite comprender con solvencia los elementos del currículo que son susceptibles a modificaciones mediante las adaptaciones curriculares para la atención e inclusión de la diversidad.

c) El Currículo Nacional de la Educación Básica

El sistema educativo peruano trabaja el actual Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), aprobado el 2 de junio de 2016 por Resolución Ministerial N.º 281-2016-Minedu. Este documento comprende y establece el Perfil de regreso como la visión común e integral de los aprendizajes que los estudiantes deben lograr al finalizar la Educación Básica (Minedu, 2017); el cual se encuentra vinculado directamente con los 7 enfoques transversales (De derechos, Inclusivo o de atención a la diversidad, Intercultural, Igualdad de género, Ambiental, Búsqueda de la Excelencia y Orientación al bien común). Asimismo, el CNEB, es abordado desde el enfoque por competencias, donde se trabajan capacidades, estándares de aprendizajes y desempeños. Para

comprender el trabajo docente actual bajo estos lineamientos, resulta importante definir cada uno de estos conceptos clave:

Tabla 8

Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños

Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños	
Competencias	Es la facultad que tiene una persona para combinar diferentes capacidades a fin de actuar y lograr con pertinencia y sentido ético un propósito específico.
Capacidades	Son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar ese propósito.
Estándares de aprendizaje	Son descripciones del desarrollo de las competencias en niveles crecientes de complejidad.
Desempeños	Son descripciones específicas de las actuaciones de las estudiantes encaminadas a lograr el nivel de competencia establecida en los estándares de aprendizaje.

Nota. Adaptado de Minedu, 2017

Sobre estos conceptos clave, el docente reflexiona críticamente durante la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado la hegemonía de los contenidos conceptuales. Es decir, los temas de las áreas curriculares se convierten en oportunidades o pretextos para lograr las competencias (Minedu, 2019). De esta manera, el sistema educativo peruano a través del CNEB apuesta por una formación integral de la persona, potencializando su identidad personal-afectiva y social, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de las actividades laborales y económicas, en respuesta a las demandas del siglo XXI y con miras al desarrollo sostenible en un contexto democrático (Minedu, 2017).

En el artículo 33 de la Ley General de Educación N.º 28044, se estipula que el Currículo Nacional de la Educación Básica es abierto, flexible, integrador y diversificado (Congreso de la República, 2003). Asimismo, en el propio CNEB, se especifica que este es valorativo, significativo y participativo. A continuación, en la siguiente tabla se detallan cada una:

Tabla 9*Características del Currículo Nacional de la Educación Básica*

Características del Currículo Nacional de la Educación Básica	
Abierto	Propicia la incorporación de competencias que lo han pertinente a la realidad y diversidad de cada región, así como sus demandas sociales y las características específicas de los estudiantes.
Flexible	Permite adaptaciones de acuerdo con las particularidades, necesidades e intereses de los estudiantes, y a las necesidades y demandas de cada región.
Integrador	El perfil de egreso, las competencias, las capacidades, los estándares de aprendizaje y áreas curriculares se encuentran significativamente interconectadas.
Diversificado	Permite la adecuación del currículo en función a las características y demandas socioeconómicas, geográficas, lingüísticas y culturales de cada región, localidades e I. E. donde se desarrolla.
Valorativo	Responde al desarrollo integral del estudiante y promueve actitudes positivas de convivencia social, democratización de la sociedad y ejercicio responsable de la ciudadanía.
Significativo	Se integran las experiencias, conocimientos previos y necesidades de los estudiantes, en el diseño e implementación de las propuestas curriculares.
Participativo	La comunidad educativa junto a otros actores de la sociedad elabora su propuesta curricular.

Nota. Adaptado del Minedu, 2017.

Estas características permiten comprender al CNEB como una herramienta que propicia las modificaciones necesarias para responder con pertinencia y eficacia a las características, necesidades e intereses generales e individuales de los estudiantes y su contexto. Desde esta perspectiva, el CNEB establece las orientaciones de la labor educativa para reconocer las diferencias individuales, así como la diversidad social, cultural, étnica, lingüística y geográfica del país (Minedu, 2017).

Por otro lado, resulta necesario caracterizar el Programa Curricular de Educación Secundaria, ya que este es el nivel que comprende esta investigación. Este es la continuidad del desarrollo de las competencias iniciadas en la Educación inicial y la Educación Primaria, pero con mayor profundidad y complejidad. No solo porque el estudiante desarrolla las competencias con diferentes docentes, por tanto, diferentes estilos de enseñanza (Minedu, 2017); sino que, al finalizar este nivel el estudiante debe cumplir con el perfil de egreso, lo que significa haber desarrollado las competencias necesarias para integrarse a la sociedad, la vida adulta y al trabajo.

Asimismo, este programa curricular contiene los ciclos VI (1° y 2° grado) y VII (3°, 4° y 5° grado), que abarcan entre los 11 y 16 años aproximadamente. Estos ciclos educativos permiten comprender que los estudiantes se encuentran en la pubertad y la adolescencia; los cuales ejercen influencia significativa en los ámbitos socioemocionales, cognitivos, físicos, psicológicos y sociales (Minedu, 2017). Por tanto, todas estas características y consideraciones hacen que la educación secundaria tenga un rol tanto de transformación y de prevención.

De igual modo, en el programa de Educación Secundaria se presentan los marcos teóricos y metodológicos de las competencias, organizados en 11 áreas curriculares, alineados con las competencias transversales, las capacidades, los desempeños, los estándares de aprendizaje de cada ciclo y grado. A continuación, se presenta la organización de las competencias según las áreas curriculares del Plan de estudios, los cuales se encuentran -como se mencionó anteriormente- estrechamente vinculadas con las competencias transversales y enfoques transversales.

Tabla 10

Competencias transversales y competencias asociadas a las áreas curriculares del nivel secundaria

Competencias transversales y competencias asociadas a las áreas curriculares	
Competencias transversales	Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC. Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.

Competencias transversales y competencias asociadas a las áreas curriculares

Desarrollo Personal,	Construye su identidad.
Ciudadanía y Cívica	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
Ciencias Sociales	Construye interpretaciones históricas. Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. Gestiona responsablemente los recursos económicos.
Educación para el Trabajo	Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social.
Educación Física	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad. Asume una vida saludable. Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.
Comunicación	Se comunica oralmente en su lengua materna. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. Escribe diversos tipos de textos en lengua materna
Arte y Cultura	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales. Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.
Castellano como Segunda Lengua	Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua. Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua. Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua.
Inglés como Lengua Extranjera	Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera. Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera. Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.
Matemática	Resuelve problemas de cantidad.

Competencias transversales y competencias asociadas a las áreas curriculares

	Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre.
Ciencia y Tecnología	Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos.
	Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo.
	Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno.
Educación Religiosa	Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas.
	Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa.
11 áreas	31 competencias

Nota. Adaptado del Minedu, 2017

El presente cuadro expone que, si bien, cada área curricular desarrolla con mayor o menor énfasis determinadas competencias; sin embargo, no significa que estén desvinculadas. Por el contrario, las áreas curriculares articulan e integran las competencias en las experiencias de aprendizaje (Minedu, 2017). De esta manera, de acuerdo con la experiencia de aprendizaje que crea el docente, el estudiante puede desarrollar la competencia “Lee diversos tipos de textos en lengua materna” (Área comunicación), y al mismo tiempo refuerza la competencia “Construye interpretaciones históricas” del área de Ciencias sociales y la competencia transversal “se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC”.

d) Niveles de concreción de la adaptación curricular

La adaptación del currículo se concreta en diferentes niveles. Desde el marco de actuación institucional, este proceso abarca la elaboración del Proyecto Educativo

Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), la Planificación Anual, las Unidades didácticas y las planificación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje y experiencias de aprendizaje. Es en estos últimos donde se pondrá mayor énfasis en esta investigación. A continuación, se precisan cada una:

Tabla 11

Niveles de concreción de la adaptación curricular

Niveles de concreción de la adaptación curricular	
Desde la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI)	<ul style="list-style-type: none"> ● El PEI se construye desde la adaptación del Currículo Nacional y Regional con el propósito de responder con pertinencia y calidad a las demandas y realidad de la comunidad educativa. ● El PEI es un instrumento de planificación a mediano plazo -de 3 a 5 años aproximadamente- que permite identificar y evaluar objetivos, comprometer a la comunidad educativa y focalizar esfuerzos para la mejora de los aprendizajes, de su organización, funcionamiento y prácticas (Minedu, 2017). ● El PEI considera tres secciones básicas: la identificación de la IE, el análisis situacional y la propuesta de gestión centrada en los aprendizajes. ● A partir de las orientaciones establecidas en el PEI, se elabora el PCI a fin de priorizar la problemática pedagógica y con ello determinar con mayor precisión las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes (Minedu, 2007; León, 2012).
Desde la Programación Anual	<ul style="list-style-type: none"> ● Es un instrumento que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el año escolar, en función al desarrollo de las competencias descritas en los estándares de aprendizaje para cada ciclo o grado escolar (Minedu, 2017).

Niveles de concreción de la adaptación curricular

- Los docentes sustentan a través del enfoque de su área curricular la calendarización u organización de los propósitos de aprendizaje (las unidades didácticas, los enfoques transversales y las competencias transversales). Del mismo modo, los docentes especifican los valores y las actitudes, los materiales y recursos educativos, y los criterios de evaluación.

Desde la planificación de las Unidades didácticas

- Se caracterizan por ser una programación y actuación docente a mediano plazo (organizadas por semanas, bimestres, trimestres, entre otros).
- Detalla cómo se desarrollarán, evaluarán y alcanzarán los propósitos de aprendizaje previstos en la planificación anual. A su vez, establecen una secuencia de sesiones de aprendizaje para el desarrollo de dichos aprendizajes (Minedu, 2017).
- Existen diferentes tipos de unidades didácticas. Estos son: unidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje, módulos de aprendizaje y talleres.

Nota. Elaboración propia

El presente cuadro visualiza cómo a través de la autonomía y actuación institucional y del docente, el CNEB es diversificado y adaptado en respuesta al contexto y a las necesidades generales y específicas de los estudiantes (Minedu, 2007; Minedu, 2008). No obstante, es importante mencionar que, estas formas de actuación curricular atienden las NEE desde un marco general; es decir, estas establecen los lineamientos de actuación en las aulas.

e) Desde la planificación e implementación de las sesiones de aprendizaje

Las sesiones de aprendizaje son experiencias de enseñanza-aprendizaje que todo docente imagina, diseña, crea, organiza, flexibiliza, evalúa y ejecuta de manera secuencial y temporal -puede ser de una sola sesión o por bloques- para desarrollar los aprendizajes

establecidos en las unidades didácticas; por ende, en la programación anual, el PEI, el PCI y el CNEB. Las sesiones de aprendizaje son, en efecto, el proceso de planificación y actuación docente de mayor concreción y materialización del currículo; puesto que, en el contexto del aula se producen y construyen de forma directa y sistemática los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones interpersonales. El Minedu (2017) puntualiza que en las sesiones de aprendizaje se visualiza con mayor detalle la combinación de los recursos, materiales, estrategias y actividades más pertinentes a los propósitos de aprendizaje; así como de las necesidades educativas de todos los estudiantes.

En el proceso de planificación de las sesiones de aprendizaje, se consideran los siguientes elementos: datos generales, propósitos de aprendizaje, momentos, recursos y materiales y evaluación (Minedu, 2017). A continuación, se especifican cada uno de dichos elementos.

Tabla 12

Elementos de la planificación de las sesiones de aprendizaje

Elementos de la planificación de las sesiones de aprendizaje	
Datos generales	<ul style="list-style-type: none"> ● Incluye algunos datos mencionados en la programación anual y en la unidad didáctica, tales como el área, grado y sección, fecha, temporalización, docente responsable y el título de la sesión. ● El título da una visión global de lo que se trabajará en la programación, puede redactarse en forma de pregunta, frase nominal o iniciar con un verbo en acción.
Propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Indican las competencias, capacidades y desempeños del área ya contextualizados, diversificados o adaptados a las necesidades de los estudiantes. ● Especifican las competencias transversales y las actitudes observables de los enfoques transversales que se abordarán en la sesión.

Elementos de la planificación de las sesiones de aprendizaje

Momentos de la sesión	<ul style="list-style-type: none">● La sesión de aprendizaje es estructurada en base a tres momentos debidamente secuenciados: inicio, desarrollo y cierre.● Prevén momentos de atención diferenciada considerando la diversidad de estilos de aprendizaje y las NEE.● Prevén momentos de retroalimentación ya sea individual o para el grupo-clase.
Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none">● Refiere a los recursos, materiales y espacios educativos más pertinentes a las necesidades de los estudiantes, que facilitarán tanto el logro de los aprendizajes propuestos como la construcción de las evidencias de aprendizaje.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none">● Indica las evidencias de aprendizaje tomando en cuenta la diversidad del aula.● Especifica los instrumentos y criterios de evaluación de acuerdo con las características y necesidades de todos los estudiantes.

Nota. Adaptado del Minedu, 2007

Lo expuesto en la tabla, expone que el diseño e implementación de la programación de aula debe lograr el equilibrio entre dar respuesta a las necesidades del grupo-clase como a las necesidades específicas de determinados estudiantes (Guidugli, 2000). En esta etapa de concreción de la adaptación curricular, es importante mencionar que este proceso de desarrolla considerando y partiendo de la evaluación e informe psicopedagógico ordinario y para los estudiantes inclusivos la evaluación psicopedagógica propiamente dicha o el plan de orientación individual (POI); los cuales servirán para conocer el diagnóstico y la situación evolutiva y educativa del estudiante, y con ello orientar la propuesta curricular y las estrategias más pertinentes para responder a las NEE de dicho estudiante (Minedu, 2007; Minedu, 2008).

En ese sentido, cada uno de los estudiantes tiene las mismas posibilidades y oportunidades de maximizar sus potencialidades. De manera que, las necesidades específicas que pudiera presentar el estudiante inclusivo no signifiquen una desventaja

para el aprendizaje, sino una oportunidad para ello y; por otro lado, signifique una oportunidad para seguir transformando e innovando la labor docente.

f) Desde la planificación e implementación de las experiencias de aprendizaje

En la educación remota, producto de la pandemia, el Minedu implementó la Plataforma “Aprendo en Casa” a fin de continuar con las labores educativas. Desde este periodo, los docentes y estudiantes de los diferentes niveles y modalidades educativas trabajan las conocidas experiencias de aprendizaje. Específicamente, las experiencias de aprendizaje son actividades integradoras que conducen a los estudiantes a afrontar una situación significativa, desafío o problema complejo, ya sea este real o simulado. Estas actividades se desarrollan con interdependencia, con una secuencia lógica y durante varias sesiones (Minedu, 2021).

A continuación, se presenta la estructura de la experiencia de aprendizaje que el Minedu plantea, para que de forma integrada los docentes de las diferentes áreas curriculares den respuesta a la situación planteada:

Tabla 13

Estructura de la experiencia de aprendizaje

Estructura de la experiencia de aprendizaje	
Situación	<ul style="list-style-type: none"> ● Permite identificar y describir contextos específicos a nivel personal, familiar, local, regional, nacional o global, reales o simulados. ● Debe ser retadora, desafiante y significativa. ● Al finalizar la descripción de la situación, se presenta un reto al estudiante a modo de pregunta.
Propósito de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Presenta las competencias que requieren movilizarse para responder al reto planteado en la situación. ● Refiere a aquello que explícitamente se quiere lograr o fomentar a partir de una situación, por tanto, responde a la pregunta ¿Qué van a aprender los estudiantes?
Enfoques transversales	<ul style="list-style-type: none"> ● Se especifican el (los) enfoque(s) a trabajar, así como los valores y la descripción de las actitudes de los estudiantes

Estructura de la experiencia de aprendizaje

	durante el desarrollo de las sesiones de la experiencia de aprendizaje.
Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none">● Son el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias.● Describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que los estudiantes deben demostrar en sus actuaciones ante una situación o contexto determinado.● Se elaboran a partir de los estándares y sus desempeños.● Deben incluir a las capacidades de la competencia que se quiere movilizar según la situación.
Producción/actuación	<ul style="list-style-type: none">● El estudiante demuestra el nivel de sus competencias, tanto las que pone en juego durante el proceso como las que se evidencian en un producto/actuación integrador.● Se constituyen en evidencias de aprendizaje de los desempeños de los estudiantes.
Secuencia de actividades sugeridas	<ul style="list-style-type: none">● Presenta un orden lógico y coherencia para lograr el propósito planteado e ir desarrollando el (los) producto (s) y/o actuación (es).● En el planteamiento de las actividades se consideran los enfoques curriculares y de las áreas, según corresponda.● Se presentan actividades que refuercen la autonomía del estudiante, reflexión sobre su progreso (logros y dificultades) y de las competencias que movilizan.● Se proyectan actividades factibles de ser desarrolladas en el tiempo previsto y, que promuevan el diálogo de saberes, intercultural y/o intergeneracional, y de ser caso, involucrar la de la familia y la comunidad.

Nota. Adaptado del Minedu, 2021

Como se mencionó líneas arriba, esta programación de aula se caracteriza por integrar las diferentes áreas curriculares en torno a la resolución de un reto de aprendizaje. En este marco, cada docente, desde su especialidad, es responsable de diversificar y

adaptar las actividades según las características de todos los estudiantes de su aula. El Minedu brinda las herramientas necesarias y la autonomía para realizar este trabajo. Durante la educación remota por el COVID-19, los docentes aplicaron estas estrategias mediante fichas de aprendizaje, que mantenían la estructura de una sesión, pero estaban diseñadas para el trabajo autónomo del estudiante. Dichas fichas incluían datos generales, situación significativa, ruta y propósito de aprendizaje, momentos de la sesión, recursos, materiales y evaluación. Las evidencias generadas a partir de estas actividades formaron parte de los portafolios de los estudiantes, permitiendo observar su progreso o retroceso durante la educación remota.

g) Desde las adaptaciones curriculares individuales

En el aula, existen estudiantes que dada las características de su condición precisan de apoyos adicionales, ya sea de tiempo, recursos humanos, espacios o materiales educativos para desarrollar de forma óptima los aprendizajes propuestos en la planificación de aula. De ahí que, las adaptaciones curriculares individuales constituyen un nivel más de programación con los mismos elementos y componentes que la programación de aula: competencias y criterios en función del nivel y ciclo, estrategias, recursos, entre otros. No obstante, esto no quiere decir que sea una programación aislada para el estudiante con NEE, sino una programación que nace y se concreta a partir de la programación de aula, pero adaptada y complementada a sus necesidades específicas. En este sentido, no se trata de buscar respuesta a las NEE desde otra modalidad, sino reflexionar y determinar qué adaptaciones son necesarias para responder a sus dificultades de aprendizaje (Guidugli, 2000).

Empíricamente, la adaptación curricular impacta directamente en un mejor rendimiento académico y participación activa en el aula del estudiante con NEE (Benavidez, 2018; De la Cruz, 2022; Granda, 2018). Permite entender y atender las diferencias, logrando una enseñanza más individualizada acorde a sus dificultades de aprendizaje (Navarro et al., 2016). No obstante, no debe malinterpretarse a estas adaptaciones como el no exigir al educando con NEE. Por el contrario, se trata de mantener altas expectativas sobre su desempeño y responsabilizarle de mayores logros al igual que sus demás compañeros (Casanova, 2011).

Sin embargo, trabajar las adaptaciones curriculares es un proceso complejo. Pues, en su implementación prevalece una confrontación entre la práctica docente y las políticas

del Sistema Educativo (Inocente, 2015). Los docentes de EBR, e incluso los de Educación Básica Especial (EBE), presentan dificultades al momento de adaptar el currículo por diversos motivos, tales como la carencia de herramientas, conocimientos, formación, desconocimiento de la normativa, apoyo institucional, entre otros, para realizar adaptaciones curriculares (Ávila & Loayza, 2015; Benito & Ramírez, 2020; Muchica, 2016; Lalanda, 2019; Pacheco, 2020). En consecuencia, la ayuda que reciben estos estudiantes es poca o nula.

En conclusión, existe una coincidencia significativa entre los autores en abordar las adaptaciones curriculares individuales como procesos de reflexión, toma de decisiones y modificaciones de los elementos del currículo en función a las características y necesidades de los estudiantes con NEE. Empíricamente, influyen significativamente en el rendimiento escolar y desarrollo personal del estudiante. Sin embargo, se encontró que, en la práctica el desarrollo pertinente de esta estrategia está condicionada por factores internos a la institución.

1.2.5. Valores docentes en la atención a la diversidad

Actualmente, la demanda de la diversidad ha hecho que la educación vaya adquiriendo nuevos enfoques, por lo que, se están formando generaciones nuevas de docentes con valores y metodologías más acordes y abiertas a la inclusión que normalizan la implementación de las adaptaciones curriculares en la educación regular como una estrategia clave para educar a estudiantes con NEE (Palacios-García, 2024; Ramos, 2009).

En el marco del enfoque inclusivo, el Minedu (2022a) y otras investigaciones reconocen que los principales valores que subyacen en la atención a la diversidad a través de las adaptaciones curriculares son:

a) Respeto por las diferencias: implica reconocer el valor intrínseco del estudiante y de sus derechos independientemente de sus diferencias y particularidades (Minedu, 2022a). Específicamente, en el marco de la educación inclusiva, una de las formas de garantizar el derecho a una educación de calidad de los estudiantes con NEE es a través de las adaptaciones curriculares (Palacios-García, 2024). De este principio, se reconoce, respeta y valora la diversidad (Casanova, 2011; Casanova, 2020; Echevarría et al., 2017; Manchego, 2017; Santoyo et al., 2019; Unicef Perú, 2021) y es asumida no como

limitación, sino como oportunidad para la construcción de procesos y espacios de aprendizaje (Torres, 2012).

Asimismo, bajo este principio no solo de valor moral, sino también legal, se establece que es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades del estudiante, garantizando planes educativos personalizados con un currículo accesible y adaptado a las posibilidades de los estudiantes con y sin NEE (Cosar, 2020, Palacios-García, 2024; Ramos, 2009; Minedu, 2022a). Este es un esfuerzo y compromiso del docente orientado a una enseñanza que permita a cada estudiante desarrollar plenamente sus potencialidades y capacidades, no solo en el ámbito cognitivo-académico, sino también en lo social e intrapersonal. De este modo, las adaptaciones curriculares se constituyen como recursos de apoyo fundamentales que favorecen los principios de respeto por las diferencias, alineándose con el lema “todos iguales, todos diferentes” (Ramos, 2009).

b) Equidad en la enseñanza: la atención de los estudiantes con NEE, en el marco de la educación inclusiva, busca afrontar y mitigar las barreras de aprendizaje con el propósito de posibilitar la participación en igualdad de condiciones (Casanova, 2011; Casanova, 2020; Echevarría et al., 2017; Manchego, 2017; Santoyo et al., 2019; Unicef Perú, 2021). En este contexto, la equidad en la enseñanza se refleja en la creación de condiciones y oportunidades que permitan a los estudiantes con mayores dificultades alcanzar resultados de igual calidad que los de sus compañeros (Minedu, 2022a).

Frente a esta realidad, las adaptaciones curriculares constituyen, por un lado, un mecanismo de garantía del derecho a la equidad en la educación a fin de posibilitar que todos desarrollen sus habilidades (García, 2024; Palacios-García, 2024) y; por otro, un equilibrio entre dar respuesta a las necesidades educativas generales y a las necesidades específicas de los estudiantes con NEE (Guidugli, 2000; Manchego, 2017).

c) Confianza en la persona: son las altas expectativas que el docente deposita en las habilidades del estudiante para aprender, independientemente de las condiciones que enfrente (Minedu, 2022a). Según Garrote et al. (2015) las altas expectativas hacia los estudiantes con NEE son fundamentales para su desarrollo y desempeño óptimo a lo largo de su escolaridad, ya que valorar las características positivas del educando no solo ayuda a consolidar su autoestima, sino también ayuda a que estén más motivados en el


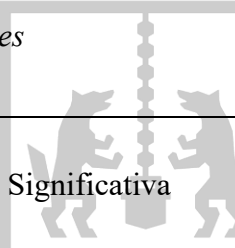
aprendizaje. En este sentido, en la práctica inclusiva a través de las adaptaciones curriculares se valora al estudiante como persona y no por su discapacidad o ayuda que pudiera necesitar (Bermejo et al., 2011).

1.2.6. Tipos de Adaptaciones curriculares individuales

Las adaptaciones curriculares para la atención del alumnado en su totalidad y en especial de los estudiantes inclusivos se clasifican en función a la necesidad educativa del estudiante. De esta manera, las adaptaciones curriculares pueden ser significativas, no significativas y de acceso al currículo.

Tabla 14

Tipos de adaptaciones curriculares individuales

Tipos/ Criterios	 No significativa	 Significativa	De acceso al currículo
Definición	– Son ajustes que realizan los docentes sobre la metodología y la evaluación, pero sin que estos afecten los aprendizajes esenciales del currículo (Casanova, 2015; Guidugli, 2000; Molina & Cedeño, 2021).	– Son modificaciones sustanciales o adaptaciones propiamente dichas sobre los objetivos y contenidos en función a la capacidad real del estudiante (Casanova, 2015; Guidugli, 2000; Molina & Cedeño, 2021).	– Son adecuaciones, cambios o modificaciones de los espacios físicos, de comunicación, materiales y organizativos en función a las condiciones propias de los estudiantes con NEE (Casanova, 2015; Guidugli, 2000)
Característica	– El estudiante es capaz de	– Resultado de una última instancia;	– Intenta responder, sobre todo, a las

Tipos/ Criterios	No significativa	Significativa	De acceso al currículo
	<p>desarrollar todas las capacidades de acuerdo a su edad, grado, ciclo y nivel recibiendo los apoyos necesarios (Casanova, 2003).</p> <p>Se fundamenta bajo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), donde establecen los mismos objetivos educativos, pero se determinan actividades, recursos y momentos de atención diferenciada a las NEE (Casanova, 2015).</p> <p>Son pensados para la atención de las necesidades de todos los estudiantes y</p>	<p>reflexionada en conjunto y a partir de una evaluación psicopedagógica (Guidugli, 2000; Casanova, 2003; Aldámiz-Echevarría et al., 2010).</p> <p>Programación solo para el estudiante con NEE.</p> <p>Numerosas eliminaciones de las capacidades y desempeños; por ende, de las actividades y estrategias establecidas en la programación de aula (Guidugli, 2000).</p>	<p>NEE asociadas a discapacidad sensorial (sordos y ciegos) y motriz (parálisis cerebral, entre otros); evitando realizar adaptaciones a los elementos del currículo (Guidugli, 2000; Molina & Cedeño, 2021).</p> <p>Implica una intervención interdisciplinaria con la participación planificada y coordinada con otros profesionales especializados, tales como terapeutas físicos o de lenguaje, psicólogos, entre otros, según sea el caso de la NEE (Guidugli, 2000; Molina & Cedeño, 2021).</p>

Tipos/ Criterios	No significativa	Significativa	De acceso al currículo
	<p>forman parte del trabajo diario de los docentes (Guidugli, 2000).</p>		
Ejemplos	<p>Diseño de actividades y estrategias complementarias, ampliación del tiempo para las actividades, adaptación de criterios e instrumentos de evaluación, entre otros.</p>	<p>Priorización o introducción de contenidos y competencias de acuerdo con las posibilidades del estudiante; reforzamiento de competencias de ciclos anteriores, sustitución de criterios de evaluación por otros más adecuados al nivel de aprendizaje del educando, entre otros.</p>	<p>Adecuación del mobiliario, y ambiente de aprendizaje, los materiales didácticos, la provisión de materiales y recursos técnicos específicos de comunicación (lenguaje de señas, sistema braille, sistematizadores de voz, máquinas de escribir, etcétera), la dotación de servicios especializados, reorganización del aula, entre otros.</p>

Nota. Elaboración propia

Existe una gran similitud y complemento entre los autores internacionales sobre los tipos de adaptaciones curriculares de atención e inclusión a la diversidad. Para los autores, estas estrategias deben estar diseñadas e implementadas de acuerdo con las características y necesidades del estudiante con NEE, en función a las competencias establecidas en el currículo escolar y, a partir de una reflexión crítica, sea de carácter individual o colectiva por los agentes educativos.

En el Perú, el Minedu (2022a) clasifica las adaptaciones curriculares en: de acceso, pedagógicas y curriculares. La primera se trata de ajustes vinculados con la infraestructura, el mobiliario, los recursos educativos y tecnológicos, así como con instrumentos o sistemas alternativos de comunicación, entre otros, para optimizar el uso de los espacios educativos y mejorar la comunicación, la movilidad o el desplazamiento de los estudiantes. La segunda se relaciona con los ajustes en las metodologías, estrategias, materiales didácticos y evaluación que posibilitan la participación e interacción de los estudiantes durante el proceso educativo y en la consecución de sus aprendizajes. Esta definición se relaciona con la adaptación no significativa, propuesta por los autores internacionales. La última se relaciona con las adaptaciones significativas, la cual hace alusión a los cambios que se aplican al diseño curricular, ya sea priorizando competencias, flexibilizando el nivel de desarrollo alcanzado o modificando los desempeños. Esto con el fin de brindar una atención personalizada al estudiante que lo necesite, así como reducir o eliminar las barreras educativas que dificultan el progreso en el desarrollo de las competencias planteadas en el CNEB.

En conclusión, se trata, pues, de lograr, en lo posible, los mismos objetivos -tanto para estudiantes con y sin NEE- a partir de diferentes caminos. Dado que, enseñar o pretender que todos aprendan de la misma manera es invisibilizar y condenar las diferencias humanas y, con ello, su gran aporte y valor para el aprendizaje. Si bien, las adaptaciones de acceso al currículo son, en su mayoría, una labor de los especialistas de apoyo; no obstante, son estrategias que el docente de aula debe conocer y aprender, puesto que, estas posibilitan la comunicación, desplazamiento, entre otros, del estudiante con NEE en su proceso de aprendizaje.

Para esta investigación se toman en cuenta los tipos de adaptaciones que propone el Minedu, estas son: de acceso, pedagógicas y curriculares. Cabe señalar que, la aplicación de estas dependerá de las demandas o características del estudiante que lo requiera (Minedu, 2022a).

1.2.7. Gestión de las adaptaciones curriculares para la atención de la diversidad

Velásquez-Cueva y Maguiña-Vizcarra (2022) entienden por gestión curricular al proceso que se desarrolla a través de etapas interrelacionadas de planeación y organización, ejecución y control. En ese sentido, se entiende la gestión de la adaptación

curricular como un proceso estructurado y continuo a través de varias etapas conectadas entre sí, las cuales permitirán orientar y coordinar todas las acciones relacionadas con el currículo.

Inocente (2015) señala que las adaptaciones curriculares se llevan a cabo de forma colaborativa con el propósito de planificar, ejecutar y evaluar el proceso de inclusión del estudiante, lo cual favorece el desarrollo de auténticas comunidades de aprendizaje abiertas a todos los actores educativos con un objetivo común: fomentar comunidades cooperativas y construir escuelas equitativas para todos. En esa misma línea, Palacios-García (2024) reconoce que este proceso abarca la evaluación inicial, el diseño del plan de adaptaciones, el seguimiento y ajustes necesarios. Para el autor, este proceso inicia con una evaluación inicial para determinar las necesidades del estudiante y crear un plan de adaptación personalizado y, el seguimiento y los ajustes constantes los completan para lograr su sostenibilidad y garantizar su efectividad.

Para esta investigación se toman en cuenta los postulados en común entre los autores para comprender la gestión de las adaptaciones como un proceso que abarca: Planificación, ejecución y evaluación y seguimiento (García, 2024; Inocente, 2015; Velásquez-Cueva & Maguiña-Vizcarra, 2022).

1.2.7.1. Proceso de planificación o elaboración de las adaptaciones curriculares

A continuación, se presenta el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares.

1.2.7.1.1. Elaboración de adaptaciones de acceso

Este tipo de adaptación está relacionado con cambios o modificaciones en los espacios educativos, en el uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación y en el uso de materiales específicos. A continuación, se presentan algunos ejemplos de adaptaciones de acceso al currículo:

Tabla 15

Adaptaciones de acceso

Adaptaciones de acceso	
Ajustes	Ejemplos

Adaptaciones de acceso

Modificaciones en los espacios educativos	<ul style="list-style-type: none">• Señalización• Pasamanos• Puertas accesibles• Baños amplios y con pasamanos• Pisos antideslizantes• Barras paralelas en los patios• Lavaderos sin pedestal• Escaleras amplias• Ambiente de aprendizaje: aulas amplias, estructuradas y predecibles, adecuada eliminación y libre de sonidos perturbadores
Ajuste para la comunicación	<ul style="list-style-type: none">• Mobiliario: mesas, sillas y estantes adaptadas• Pictogramas (dibujos)• Lengua de señas peruana• Dactilología
Uso de materiales educativos específicos	<ul style="list-style-type: none">• Sistemas de comunicación de intercambio de figuras (PECS)• Audífonos• Regleta• Punzón• Lupa• Grabadora• Férulas posturales• Atriles• Máquinas Perkins• Lectores y ampliadores de pantalla• Textos en sistema braille y alto relieve• Software especializado o tecnología para la lectura (aplicaciones de textos de voz, audiolibros)• Computadoras• Teléfonos inteligentes

Nota. Adaptado de Minedu, 2022a

1.2.7.1.2. Elaboración de adaptaciones pedagógicas

Supone la modificación en las actividades de enseñanza, así como diseñar materiales pedagógicos y recursos educativos, criterios e instrumentos de evaluación (Minedu, 2022a). A continuación, se presentan algunos ejemplos.

Tabla 16

Adaptaciones pedagógicas

Adaptaciones	Ejemplos
En la metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad en los tiempos: desarrollar una actividad en varios periodos o brindarle el tiempo suficiente para terminar las actividades. • Aprendizaje cooperativo y diferentes formas de agrupamientos: tutoría entre pares, simulación y juegos, entre otros. • Diferentes formas de presentar la información • Diferentes recursos didácticos: impresos, audios, videos, títeres, canciones, etc. • Materiales impresos atractivos • Hacerle preguntas y repreguntas para ayudar a reflexionar y comprender mejor. • Brindarle la oportunidad de expresar sus ideas de diversas formas (escrita, oral, gestual, gráfica u otras). • Darle la posibilidad de asumir diferentes funciones al interior del grupo, de acuerdo con sus habilidades y potencialidades • Juegos y actividades recreativas donde participen
En la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes formas de presentar las evidencias y demostrar lo que aprende • Flexibilidad en el tiempo para realizar los trabajos • Flexibilidad en el formato de presentación de trabajos • Ajustar los criterios de evaluación en concordancia con el nivel de desarrollo de la competencia del estudiante

Nota. Adaptado de Minedu, 2022a

Los avances científicos en neurociencia y en la psicología del aprendizaje han demostrado que no existe un solo camino para lograr los propósitos de aprendizaje. En otras palabras, cada estudiante aprende de forma diferente, ya sea escuchando, observando, manipulando objetos, investigando, ejecutando, entre otros; incluso abordando un mismo tema. Y es la labor del docente descubrir, diseñar, integrar y aplicar los métodos, estrategias y recursos más pertinentes a las características y necesidades de los estudiantes. Como sustenta Casanova (2012), una metodología diversificada es facilitadora de calidad para todos.

En ese sentido, la metodología debe propiciar actividades que involucren los diferentes sentidos (visual, auditivo, oral, táctil) en el desarrollo del aprendizaje (Minedu, 2008). En el caso del estudiante con NEE asociado a discapacidad, se debe priorizar el canal sensorial que ayuda a compensar su condición. Asimismo, la metodología debe ser motivadora, con sentido, funcional, significativa y retadora para el estudiante (Minedu, 2007). De modo que, evoque sus saberes previos y posibilite la construcción y aplicación del aprendizaje.

Las estrategias metodológicas son, en consecuencia, la oportunidad de valorar todo el trabajo que va realizando el estudiante y, fundamentalmente, los medios que van a permitir desarrollar las competencias establecidas en el CNEB (Casanova, 2015). Para llevar a cabo las adaptaciones en la metodología, el Minedu (2007; 2008), sugiere tener en cuenta lo siguiente:

- Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo, combinando distintos tipos de agrupamientos entre estudiantes que presentan NEE y los que no las tienen. Por ejemplo: trabajos grupales, tutorías entre pares, elaboraciones colectivas a partir del trabajo individual.
- Organizar por áreas de interés, según la naturaleza de la actividad y las características e intereses de los estudiantes.
- Plantear actividades que involucren las dimensiones corporal, afectiva e intelectual.
- Dar oportunidades para que los estudiantes asuman diferentes funciones al interior de un grupo, así como tomen decisiones sobre la planificación y presentación de

la evidencia de su trabajo: Por ejemplo; representación de un cuento teatralizado; otro a través de un dibujo, canción, entre otros.

- Utilizar una amplia gama de materiales didácticos que permitan diferentes formas de utilización.
- Realizar actividades que estimulen el autocontrol y la regulación social. Por ejemplo: debates, lluvia de ideas, reflexión colectiva, presentaciones artísticas, juegos deportivos.

Así pues, los estudiantes con y sin NEE tendrán la oportunidad de compartir e intercambiar sus experiencias personales. Como afirma el Minedu (2007; 2008), el aula es una comunidad de aprendizaje donde los estudiantes y docentes intercambian significados, comportamientos, recuerdos, experiencias, aspiraciones, sentimientos y emociones, y construyen un espacio cultural con el deseo de entenderse y respetarse. A continuación, se presentan varias opciones que el docente de las diferentes áreas puede y debe considerar para trabajar con los estudiantes con y sin NEE de su aula, cuando desarrolla las múltiples temáticas a lo largo de un ciclo escolar. A continuación, se presenta una amplia gama de estrategias de atención a la diversidad:

Tabla 17

Estrategias metodológicas inclusivas

Estrategias metodológicas		
Evocación de los saberes previos	Construcción del nuevo conocimiento	Aplicación de lo aprendido
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lluvia de ideas ▪ Sociodramas ▪ Testimonios personales ▪ Experimentos sencillos ▪ Presentación de casos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas ▪ Videos ▪ Experimentos ▪ Visitas ▪ Entrevistas ▪ Trabajo individual, de pares o grupal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de casos ▪ Producción o creación de objetos. ▪ Elaboración de informes. ▪ Ejecución de actividades de proyección a otros

Estrategias metodológicas

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas problematizadoras ▪ Videos ▪ Imágenes ▪ Dinámicas de análisis | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación bibliográfica con una guía de trabajo ▪ Organización de la información: cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros de resumen, otros. | <ul style="list-style-type: none"> espacios fuera del aula. ▪ Solución de problemas. ▪ Proyectos. |
|--|---|--|



Nota. Adaptado de Minedu, 2007; 2008

En cuanto a la elaboración de materiales educativos para los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad sensorial, el Minedu (2008), menciona que son los especialistas del Servicio de Apoyo Educativo quienes deben apoyar en su elaboración, y concientizar a los docentes de las aulas regulares sobre lo imprescindible que son estos para el aprendizaje óptimo de los estudiantes inclusivos. Por ejemplo, la adaptación de libros al sistema braille es responsabilidad de estos especialistas, ya que son estos profesionales quienes poseen todas las herramientas y conocimientos para este proceso. Sin embargo, el docente de aula está en la obligación moral y ética de solicitar apoyo para aprender sobre el uso de estos materiales adaptados a fin de guiar de manera adecuada y permanente el proceso de aprendizaje del estudiante.

En cuanto a la evaluación, esta debe entenderse y desarrollarse en su sentido más amplio como se señaló anteriormente. En otros términos, la evaluación es un proceso paralelo a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Casanova, 2012), que contribuye en la toma de decisiones para la valoración y maximización de las potencialidades del educando. Desde este planteamiento, el desarrollo de la evaluación no solo focaliza su atención en el estudiante y lo que ha aprendido, sino en otros aspectos, como las

estrategias de enseñanza, la actitud docente y los aprendizajes a lograr priorizados; así como, las situaciones y relaciones que se producen en el aula (Minedu,2008).

En la atención de las NEE a través de la evaluación, en primera instancia, se pueden utilizar los mismos criterios e instrumentos de evaluación que se diseñan para el grupo-clase (Minedu, 2008), ya que estos fueron pensados y formulados para la atención de todos los estudiantes. No obstante, en la práctica puede que surja la necesidad de ejecutar evaluaciones diferenciadas según sea el caso de la NEE. Pero, al igual que la adaptación de los desempeños, esta nace y se concreta de los criterios o indicadores de evaluación del grupo-clase.

En ese sentido, para la obtención de grandes y mejores resultados, debe existir una fuerte coherencia y pertinencia entre la evaluación y los demás elementos del currículo, especialmente el propósito de aprendizaje adaptado y la metodología (Casanova, 2012). Al respecto, el Minedu (2022a), recomienda que, para la elaboración de criterios de evaluación se debe considerar el nivel de desarrollo de la competencia del estudiante según el estándar de aprendizaje. A continuación, se menciona un ejemplo:

Tabla 18

Elaboración de criterios de evaluación

Elaboración de criterios de evaluación	
Competencia	Descripción del nivel de la competencia esperado al final del ciclo VI
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructura en párrafos y subtítulos de acuerdo a algunos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios tipos de conectores, referentes y emplea

Elaboración de criterios de evaluación

vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos y textuales para separar y aclarar expresiones e ideas, así como diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar, reforzar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa (Minedu, 2022a, p.170).

- Criterios de evaluación
- Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructura en párrafos y subtítulos de acuerdo a algunos géneros discursivos.
 - Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios tipos de conectores, referentes y emplea vocabulario variado.

- Criterios de evaluación adaptados
- Organiza y desarrolla sus ideas, según su nivel de escritura y con apoyo, en torno a un tema, y las estructura en párrafos y subtítulos de acuerdo a algunos géneros discursivos.
 - Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios tipos de conectores, referentes y emplea vocabulario de uso frecuente.

Nota. Elaboración propia

A ello, el Minedu (2007; 2008; 2022a), menciona que una evaluación diferenciada o de atención a la diversidad implica poner en práctica otras estrategias de evaluación, tales como modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, otorgar apoyo, graduar las exigencias y el contenido según el ritmo, estilo de aprendizaje y las posibilidades de expresión del estudiante con NEE.

De esta perspectiva, adaptar las evaluaciones significa: dejarles un poco más de tiempo para terminar una actividad o prueba; dejar que realicen los exámenes en un entorno más tranquilo o dejar que se levante cada cierto tiempo, para el caso de los

estudiantes con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, autismo y asperger; brindar pautas cortas y claras para que el estudiante capte rápidamente lo que se espera de él o ella; reconocer los avances y facilitar comentarios y observaciones positivas, aunque los logros sean muy pequeños, ya que pueden ser alentadoras, mejorar la autoestima y la motivación del estudiante; aplicar otros métodos de evaluación: pruebas basadas en conversaciones y proyectos, en lugar de solo pruebas escritas, entre otros.

1.2.7.1.3. Elaboración de adaptaciones curriculares propiamente dichas

La elaboración de una adaptación curricular propiamente dicha de atención a las NEE parte de una reflexión y conocimiento de los antecedentes y situación actual del estudiante. Ello implica tener conocimiento del diagnóstico o evaluación psicopedagógica, o en todo caso, acceder al Plan de Orientación Individual (POI), así como al informe psicopedagógico, puesto que, estos documentos hacen explícito las evaluaciones y describen sus fortalezas, debilidades y necesidades (Minedu, 2008; Minedu, 2022a).

Este tipo de adaptaciones curriculares se relaciona con la priorización de competencias, flexibilizando el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante y la modificación de desempeños (Minedu, 2022a).

• Priorización de competencias

El Minedu (2022a) señala que en este proceso se examinan un conjunto de competencias y elige aquella (s) que el estudiante trabajará con mayor énfasis. Un criterio para esta elección puede ser que dicha competencia sirva como fundamento para el desarrollo de otras, facilitando así un progreso integral. Esta decisión se tomará en función de las características, necesidades, avances y retos específicos del estudiante.

Diversos estudios señalan que esta priorización debe ser resultado de una última instancia; reflexionada en conjunto y a partir de una evaluación psicopedagógica (Guidugli, 2000; Casanova, 2003; Aldámiz-Echevarría et al., 2010), sobre todo cuando tienen que ver con el ámbito cognitivo, pues, al realizarse numerosas eliminaciones de las capacidades y desempeños; por ende, de las actividades y estrategias establecidas en la programación de aula (Guidugli, 2000). Esta priorización también aplica para aquellos

estudiantes con NEE asociadas a discapacidad o por alguna condición médica se ven limitados a desarrollar algunas competencias.

• **Flexibilización del nivel de desarrollo de la competencia**

Este proceso implica adecuar el nivel de desarrollo de la competencia, tomando en cuenta que el estudiante puede encontrarse en un nivel distinto o alejado del que presenta el resto de su grupo aula. En ese sentido, el docente realiza un ajuste en su propuesta curricular de acuerdo con el nivel alcanzado de la competencia por el estudiante, de lo contrario, este enfrentará barreras en su aprendizaje (Minedu, 2022a). De esta manera, el docente flexibiliza el nivel de la competencia esperado para el ciclo o grado que le corresponde a una superior o inferior, según lo requiera.

Ron y Viteri (2025) señalan que las adaptaciones curriculares significativas aplicadas a estudiantes con discapacidad intelectual son modificaciones respecto a los contenidos para hacerlas accesibles y fáciles de ponerlas en práctica para el estudiante. Siguiendo esta perspectiva de los autores, sería conveniente para estos estudiantes flexibilizar el nivel de desarrollo de una competencia en función a sus posibilidades, esté o no de acuerdo a su nivel de grado o ciclo, para que pueda aprender en equidad de condiciones y oportunidades.

• **Modificación o ajustes de desempeños**

Para adaptar un desempeño de aprendizaje, el Minedu nos propone utilizar la taxonomía planteada por Benjamín Bloom. Esta es una de las taxonomías más utilizadas por los educadores, ya que considera los tres dominios de aprendizaje: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor (Minedu, 2007; Minedu, 2008).

Tabla 19

Taxonomía de Bloom

Niveles de pensamiento	Habilidades	
1. CONOCIMIENTO	▪ Identificar.	▪ Tabular.
Recopilar y recordar información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas	▪ Señalar.	▪ Citar.
	▪ Reconocer.	▪ Expresar.
	▪ Definir.	▪ Referir.
	▪ Listar.	▪ Manifestar.

Niveles de pensamiento	Habilidades	
<p>principales; dominio de la materia. Todo lo que se necesita es traer a la mente la información apropiada. Representa el nivel más bajo de las habilidades cognitivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombrar. ▪ Recoger. ▪ Examinar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repetir. ▪ Contar. ▪ Describir. ▪ Informar.
<p>2. COMPRENSIÓN</p> <p>Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas y predecir consecuencias. Este nivel va un paso más allá del simple recordar información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducir. ▪ Transformar. ▪ Ilustrar. ▪ Representar. ▪ Cambiar. ▪ Distinguir. ▪ Explicar. ▪ Demostrar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predecir. ▪ Asociar. ▪ Estimar. ▪ Resumir. ▪ Interpretar. ▪ Discutir. ▪ Parafrasear. ▪ Ejemplificar. ▪ Evidenciar.
<p>3. APLICACIÓN</p> <p>Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos y teorías en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos. Este nivel exige un entendimiento mayor que el que exige la comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar. ▪ Desarrollar. ▪ Usar. ▪ Clasificar. ▪ Aplicar. ▪ Demostrar. ▪ Completar. ▪ Mostrar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modificar. ▪ Experimentar ▪ Resolver. ▪ Construir. ▪ Calcular. ▪ Precisar. ▪ Concretar. ▪ Emplear. ▪ Manejar.
<p>4. ANÁLISIS</p> <p>Encontrar patrones, organizar las partes, reconocer significados ocultos, identificar componentes. La identificación de las partes permite analizar la relación entre éstas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrastar. ▪ Comparar. ▪ Derivar. ▪ Detectar. ▪ Separar. ▪ Ordenar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dividir. ▪ Seleccionar. ▪ Clasificar. ▪ Analizar. ▪ Categorizar. ▪ Diferenciar.

Niveles de pensamiento	Habilidades	
<p>5. SÍNTESIS</p> <p>Es la habilidad para unir partes diferentes formando un todo. Implica la producción de una comunicación, una operación o un conjunto de relaciones abstractas; asimismo, comportamientos creativos para la formulación de patrones o estructuras. Es utilizar las ideas viejas para crear otras nuevas, generalizar a partir de datos suministrados, relacionar el conocimiento de áreas diversas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producir. ▪ Transmitir. ▪ Modificar. ▪ Proponer. ▪ Especificar. ▪ Combinar. ▪ Desarrollar. ▪ Formular. ▪ Inferir 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrar. ▪ Reordenar. ▪ Generalizar. ▪ Reescribir. ▪ Argumentar. ▪ Concluir. ▪ Seleccionar. ▪ Adaptar. ▪ Codificar.
<p>6. EVALUACIÓN</p> <p>Comparar y discriminar ideas, dar valor a la presentación de teorías, escoger basándose en argumentos razonados, verificar el valor de la evidencia, reconocer la subjetividad. Este era considerado el nivel de mayor jerarquía cognitiva porque contiene elementos de las otras categorías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Validar. ▪ Verificar. ▪ Decidir. ▪ Emitir un juicio crítico. ▪ Graduar. ▪ Medir 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomendar y juzgar. ▪ Valorar. ▪ Criticar. ▪ Establecer rangos. ▪ Predecir. ▪ Estimar.
<p>7. CREACIÓN</p> <p>Generar, integrar y combinar ideas en un producto, plan o propuesta nueva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Combinar. ▪ Integrar. ▪ Planear. ▪ Crear. ▪ Diseñar. ▪ Inventar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparar. ▪ Componer. ▪ Plantear hipótesis. ▪ Generar. ▪ Producir. ▪ Elaborar.

Nota. Fuente: Minedu, 2008

La presente Taxonomía de Bloom en el proceso de adaptación curricular contribuye a identificar el nivel de pensamiento en el que se encuentra una determinada habilidad (Minedu, 2007; 2008); y con ello poder analizar el nivel de aprendizaje en el que encuentra el estudiante en contraposición con los desempeños y capacidades de las competencias establecidas en el CN. A partir de ello, será posible reflexionar si la exigencia de los desempeños propuestos para el grupo-clase se mantienen o se modifican, ya sea aumentándolas, disminuyéndolas o priorizándolas según sea el caso de la NEE (Guidugli, 2000; Minedu, 2008). Además, si el docente no tiene claro el nivel de habilidades que pretende desarrollar en el estudiante será difícil determinar las estrategias metodológicas, materiales, contenidos y evaluación apropiadas para lograrlo.

A continuación, a partir de la propuesta del Minedu, se presentan algunos ejemplos sobre cómo se puede graduar los desempeños de aprendizaje tomando en cuenta la presente taxonomía.

a) Modificación del nivel de la exigencia del desempeño

- Cuando se baja el nivel de exigencia del desempeño:

Área: Ciencias sociales. Grado: 3º y Competencia: Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente

Tabla 20

Cuando se baja el nivel de exigencia del desempeño

Desempeño original	Desempeño adaptado
Propone alternativas para mitigar o prevenir problemas ambientales a fin de mejorar la calidad de vida de las personas y alcanzar el desarrollo sostenible.	Analiza alternativas para mitigar o prevenir problemas ambientales a fin de mejorar la calidad de vida de las personas y alcanzar el desarrollo sostenible.

Nota. Fuente: Minedu, 2008; Minedu, 2022a

En el desempeño adaptado, se cambió de “propone”, que está en el nivel de síntesis, por “analiza” del nivel de análisis.

- Cuando se eleva el nivel de exigencia del desempeño:

Tabla 21*Cuando se eleva el nivel de exigencia del desempeño*

Desempeño original	Desempeño adaptado
Propone alternativas para mitigar o prevenir problemas ambientales a fin de mejorar la calidad de vida de las personas y alcanzar el desarrollo sostenible.	Diseña alternativas para mitigar o prevenir problemas ambientales a fin de mejorar la calidad de vida de las personas y alcanzar el desarrollo sostenible.

Nota. Fuente: Minedu, 2008

En el desempeño adaptado, se ha cambiado la habilidad “propone” que está en el nivel de síntesis a “diseña” del nivel de creación, para el caso de estudiantes con talento y/o superdotación.

b) Adaptación de los contenidos

- Cuando se disminuye la cantidad o nivel del contenido:

Área: Comunicación: Grado: 3º y Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Tabla 22*Adaptación del nivel del contenido*

Desempeño original	Desempeño adaptado
Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada (...).	Explica el tema y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada

Nota. Fuente: Minedu, 2008

En esta ocasión, en el desempeño adaptado se ha eliminado el término “los subtemas”, con lo cual se adecuó el nivel del contenido. También, se puede desdoblar el desempeño a lograr, planteando dos subdesempeños y quedando de esta manera:

Área: Comunicación: grado 1º: y Competencia: Lee diversos tipos de textos en lengua materna.

Tabla 23

Desdoblamiento de un desempeño

Desempeño original	Desempeño adaptado
Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan organizadores o ilustraciones (...).	1. Explica la intención del autor y la información que aportan organizadores o ilustraciones 2. Explica los diferentes puntos de vista y los estereotipos que aportan organizadores o ilustraciones.

Nota. Fuente: Minedu, 2008

- Cuando se eleva el nivel del contenido:

Tabla 24

Cuando se eleva el nivel del contenido

Desempeño original	Desempeño adaptado
Utiliza recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, el punto y aparte para separar párrafos) que contribuyen al sentido de su texto (...).	Utiliza de forma precisa el punto y aparte y tildación diacrítica para dar sentido a su texto.

Fuente: Minedu, 2008

En el desempeño adaptado, se ha incluido como exigencia adicional al estudiante que utilice de forma precisa el punto y aparte, y la tildación diacrítica para dar sentido a su texto

c) Adaptación de la condición y/o situación

- Cuando se agrega un apoyo específico:

Área: Ciencias Sociales: Grado: 3º y Competencia: Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente

Tabla 25*Cuando se agrega un apoyo específico*

Desempeño original	Desempeño adaptado
Explica la influencia de los actores sociales en la configuración de las ecorregiones del Perú y de los grandes espacios en Europa, y su impacto en la calidad de vida de la población (...).	Explica a través de un lenguaje alternativo la influencia de los actores sociales en la configuración de las ecorregiones del Perú y de los grandes espacios en Europa, y su impacto en la calidad de vida de la población.

Nota. Fuente: Minedu, 2008

En esta adaptación curricular se ha agregado el apoyo específico “a través de un lenguaje alternativo” a la habilidad “Expresa”, para el caso de los estudiantes sordos. Pues, esta habilidad tal como está propuesta en el Programa Curricular Secundaria se entiende que implica la comunicación oral (Minedu, 2008; Minedu, 2022a).

d) Modificación de una actitud

- Cuando se agrega una actitud:

Área: Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica; Grado: 2° y Competencia: Construye su identidad

Tabla 26*Modificación de una actitud*

Desempeño original	Desempeño adaptado
Explica sus características personales, culturales y sociales, y sus logros (...).	Explica sus características personales, culturales y sociales, y sus logros, con autonomía demostrando conocimiento de sí mismo, respeto y confianza.

Nota. Fuente: Minedu, 2008

En el desempeño adaptado, se ha añadido la actitud de “con autonomía demostrando conocimiento de sí mismo, respeto y confianza”. En este caso, se puede y debe agregar

una actitud para contextualizar el desempeño según la realidad de los estudiantes con y sin NEE con los que se trabaja.

e) Modificación de todos los elementos del aprendizaje a lograr

Área: Comunicación: Grado: 3° y Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Tabla 27

Modificación de todos los elementos del aprendizaje a lograr

Desempeño original	Desempeño adaptado
Utiliza de forma precisa, los recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tiempos verbales) que contribuyen al sentido de su texto (...).	Distingue de forma precisa los tiempos verbales de primera y tercera persona que contribuyen al sentido de su texto, y lo expresa a través de un lenguaje alternativo.

Nota. Fuente: Minedu, 2008

En el desempeño adaptado, se ha modificado el nivel de la habilidad de “utiliza” a “distingue”. Esto refleja que se ha graduado de nivel pensamiento, pasando del nivel de aplicación a comprensión. Asimismo, se ha disminuido el nivel del contenido de “los recursos gramaticales y ortográficos” a “los tiempos verbales de primera y tercera persona”. Del mismo modo, se ha añadido la condición de “expresa a través de un lenguaje alternativo.” (Minedu, 2008; Minedu, 2022a).

En conclusión, adaptar uno u otro desempeño de aprendizaje posibilita al estudiante con NEE asociada o no a discapacidad a que pueda vivenciar su proceso de aprendizaje según su ritmo, estilo y posibilidades reales. Además, estos propósitos de aprendizajes permitirán al docente no solo seleccionar las estrategias metodológicas más pertinentes, sino determinar la evidencia de aprendizaje, así como la evaluación pertinente para medir cualitativa o numéricamente el avance del estudiante.

1.2.7.2. Ejecución de las adaptaciones curriculares

González y Sánchez (2019) sostienen que el docente es el principal responsable de promover el desarrollo integral de los estudiantes con NEE, mediante la aplicación de

estrategias y metodologías que favorezcan la interacción con su entorno en un ambiente estimulante y sensible a sus requerimientos. En este sentido, el docente debe garantizar la equidad en las oportunidades de participación e integración para todos los estudiantes, tomando como punto de partida sus capacidades y habilidades individuales.

Navarro et al. (2016) señalan que este proceso permite reconocer y atender las diferencias individuales, lo que posibilita una enseñanza más personalizada, adaptada a las dificultades de aprendizaje y al desarrollo personal de cada estudiante. Por ello, la adaptación curricular se concibe como una estrategia de actuación docente que implica realizar los ajustes necesarios al currículo, con el fin de que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos generales propuestos (Gento, 2010).

La implementación de las adaptaciones curriculares no debe interpretarse como un trabajo aislado dentro del aula. Como advierte Aguilar (2000), la intervención educativa del docente debe estar acompañada del apoyo de otros profesionales y agentes educativos, con quienes pueda contrastar, reflexionar y enriquecer su práctica pedagógica. De este modo, el docente puede responder adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes mediante el desarrollo de estrategias, metodologías y evaluaciones flexibles, con apoyo de servicios especializados en caso de ser necesario, que contribuyen a superar barreras en su desarrollo, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje (Moliner, 2013).

Navarro et al. (2016) denominan articulación del trabajo docente al proceso de intercambio de experiencias, ideas y conocimientos orientado al bienestar socioemocional y al aprendizaje del alumnado con NEE. Asimismo, Gento (2010) resalta la importancia de incluir a la familia como soporte valioso en la ejecución de las adaptaciones curriculares. Así, se propicia una implementación sistémica y procesual de dichas adaptaciones, que reconoce las diferencias individuales del estudiante y desarrolla estrategias pedagógicas ajustadas a sus necesidades (Velásquez et al., 2016). Bajo este enfoque inclusivo, se afirma el principio de que es el sistema educativo el que debe adaptarse a las características del estudiante, y no al revés.

A continuación, se presenta de forma sintetizada el rol de los diferentes agentes educativos en el proceso de adaptación curricular.

Tabla 28

Rol de los agentes educativos en el proceso de las adaptaciones curriculares

Rol de los agentes educativos en el proceso de las adaptaciones curriculares	
Agente educativo	Acciones
Docente tutor y docentes de la institución	<ul style="list-style-type: none">• Planificar apropiadamente los objetivos, seleccionar los medios y técnicas, así como realizar la evaluación y autoevaluación de los resultados alcanzados.• Coordinar de manera continua para mantener la motivación en las clases.
Docentes especialistas	<ul style="list-style-type: none">• Establecer redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo.• Realizar un trabajo transdisciplinario.• Apoyar a los profesores y compartir con ellos conocimientos y aptitudes para atender a los estudiantes con NEE en clases regulares <ul style="list-style-type: none">• Trabajar conjuntamente con todos los agentes educativos de la escuela planificando, preparando y supervisando el programa.• Brindar asesoramiento a los padres y diferentes agentes de la institución• Evaluar los diferentes contextos de cada uno de los estudiantes, en colaboración con el equipo multidisciplinario, diseñan y elaboran un plan apropiado para desarrollar acciones de apoyo individualizado que se plasma en la evaluación psicopedagógica y el Plan de Orientación Individual.• Realizar seguimiento de la práctica en el aula, para ello programan las acciones que se desarrollarán.• Acompañar y asesorar al docente en la elaboración de las adaptaciones del currículo y en las actividades planteadas.• Promover, desde el equipo de gestión, acciones para el apoyo de la intervención psicopedagógica.• Orientar para la búsqueda de diversas estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes.

Rol de los agentes educativos en el proceso de las adaptaciones curriculares

- | | |
|-------------|--|
| Familia | <ul style="list-style-type: none">• Participar en el proceso y elaboración de las adaptaciones, ello permite conocer mejor a sus hijos y, así, apoyarlos en el seguimiento de las tareas en casa.• Trabajar de manera colaborativa en la planificación e implementación de los programas para la toma conjunta de decisiones. |
| Estudiantes | <ul style="list-style-type: none">• El docente ejerce la responsabilidad de generar comunidades de convivencia para todos, en donde el estudiante inclusivo se sienta parte del aula a partir de su participación en todas las actividades propuestas. |

Nota. Adaptado de Inocente, 2015

1.2.7.3. Evaluación y seguimiento de las adaptaciones curriculares

El seguimiento de la implementación de las adaptaciones curriculares implica supervisar su desarrollo en su totalidad. Para ello, se toman en cuenta observaciones realizadas en el entorno donde se implementa, así como los resultados en cuanto al progreso del estudiante con NEE. En esta etapa, se elabora un informe que da cuenta del progreso del estudiante y se realiza una evaluación del programa con el fin de introducir posibles ajustes o mejoras (Inocente, 2015).

El docente evalúa el proceso de implementación de la metodología, lo cual le exige dominio del trabajo que lleva a cabo con los estudiantes para realizar las modificaciones según lo demande; este proceso permite, a su vez, determinar el logro de los objetivos en los estudiantes (Cólas, 2014). Como señala Hermán (2014) el docente evalúa al estudiante teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos en la adaptación curricular individual valorando positivamente al estudiante en base a su situación inicial y progreso en su aprendizaje. Muzás y Blanchard (2016) sustentan que, el proceso de seguimiento de las adaptaciones curriculares debe sustentarse bajo los principios de reflexión, mejora continua y búsqueda constante y de investigación que permite al docente reflexionar sobre el impacto de estas estrategias en los aprendizajes de los estudiantes con el objetivo de facilitar nuevos recursos y materiales para ayudarlo en su proceso de aprendizaje y desarrollo integral.

1.2.8. Condiciones favorables en el proceso de inclusión educativa

Para San Martín et al. (2020) estas condiciones son llamadas facilitadores, los cuales están vinculados a las acciones que contribuyen al éxito en la implementación de la inclusión. Asimismo, brindan los recursos y medios adecuados para que los docentes puedan realizar adaptaciones según las necesidades de sus estudiantes (Pérez-Castro, 2020).

Teniendo en cuenta la literatura en el tema, se describe las principales condiciones favorables de la labor docente en la atención en la diversidad:

Tabla 29

Condiciones favorables en el proceso de inclusión educativa según autores

Autores	Condiciones favorables
Marchesi y Hernández (2019)	<ul style="list-style-type: none"> ● Acuerdos políticos y sociales ● La ampliación y la equidad de la educación infantil ● El fortalecimiento de la profesión docente ● El valor de la cultura
Muñoz et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ● Cambios en las actitudes sociales y educativas ● Participación de la familia ● Trabajo colaborativo entre docentes y articulado con otros profesionales ● Apoyo afectivo ● Altas expectativas ● Compromiso docente ● Apoyo familiar
Ordóñez y Paredes (2024)	<ul style="list-style-type: none"> ● Respaldo y vigilancia permanente de la familia ● Formación continua e innovadora del docente ● Infraestructura y TIC ● Acciones de sensibilización del psicólogo
San Martín et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecimiento escolar: 1) Presencia de profesionales en aula; 2) Instrumentos de Gestión Escolar; 3) Actividades Escolares; 4) Valores Institucionales; y 5) Características estructurales.

Autores	Condiciones favorables
	<ul style="list-style-type: none"> ● Políticas inclusivas: 1) Instrumentos de Gestión Escolar: plan de convivencia escolar, plan de apoyo para la inclusión del PME y el Plan Anual del equipo multidisciplinario, 2) Dirección: desarrollo profesional, la promoción de un trabajo docente colaborativo y la disposición al diálogo y 3) Características estructurales: a) Gestión de Recursos; b) Apertura/carencia de espacios de participación y, c) Gestión Pedagógica ● Docentes: a) Trabajo colaborativo entre profesionales, altas expectativas docente y b) Valoración de la diversidad y relaciones respetuosas

Nota. Elaboración propia

Para esta investigación se toman en cuenta los tipos de condiciones favorables comunes y clasificados entre los autores: a) Formación continua del docente, b) Trabajo colaborativo entre profesionales, c) Altas expectativas y valoración de la diversidad y d) Apoyo Familiar.

a) Formación continua del docente

Estudios como los de Marchesi y Hernández (2019), Ordóñez y Paredes (2024) y San Martín et al. (2020) coinciden en que unas de las condiciones que favorece el desarrollo de prácticas inclusivas es la formación continua del profesorado. Banda y Centurión (2025) y Olaya et al. (2023) mencionan que la formación docente es clave para lograr una educación inclusiva, de calidad y equitativa, pues, de esto depende que los cambios, las estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares sean efectivas y eficientes.

Empíricamente, diversos estudios refieren que los docentes deben formarse integralmente, no solo en habilidades técnicas centrada en la atención a la diversidad, sino también en habilidades emocionales, sociales, crítica y reflexiva para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas (Crespo-Castillo et al., 2024; Figueroa et al., 2022; Jumbo-Jumbo, 2024; Peralta, 2022; Ponce-Solórzano & Barcia-Briones, 2020). Sin embargo, Escalada y Guamán (2024) señalan que uno de los principales retos es la formación docente, ya

que, en la práctica, muchos de ellos no están debidamente preparados para atender a estudiantes con NEE.

b) Trabajo colaborativo entre profesionales

Al proceso de intercambiar experiencias, ideas y conocimientos para el bienestar del aprendizaje del alumnado con NEE es lo que Navarro et al. (2016) conocen como articulación del trabajo docente donde se crean espacios de interacción entre el docente especialista con el docente de aula para flexibilizar el currículo ordinario.

De esta manera, se lograría una planificación intencionada, sistémica y procesual de las adaptaciones curriculares, contemplando las diferencias del estudiante y definiendo el qué y el cómo enseñar a fin de responder a sus necesidades (Velásquez et al., 2016), para que dentro de un enfoque inclusivo puedan determinar los lineamientos de atención más pertinentes, haciendo valer el principio de la educación inclusiva donde es el sistema educativo que debe adaptarse a las necesidades y características del estudiante con discapacidad intelectual y no de forma inversa.

El trabajo colaborativo entre profesionales orienta a que las actividades en el aula y los apoyos específicos beneficien a todos los estudiantes (Muñoz et al., 2015; San Martín et al., 2020). Desde esta mirada, los docentes pueden transformar con mayor sus prácticas y emplear estrategias que favorezcan una educación equitativa. Jumbo-Jumbo (2024) sostiene que la cooperación articulada entre agentes educativos es clave para consolidar vínculos de apoyo y comprensión recíproca orientados al bienestar del estudiante. Asimismo, señala que la implementación de programas de orientación dirigidos a los alumnos de inclusión promueve la construcción de relaciones interpersonales positivas y solidarias.

En ese sentido, el diseño curricular debe construirse de forma colaborativa entre todos los actores educativos, pues, sus trayectorias, saberes y expectativas contribuyen a formular propuestas pertinentes y contextualizadas. Asimismo, el trabajo conjunto entre docentes, directivos, familias y comunidad permite establecer criterios comunes en el trato a los estudiantes, fortalece los canales de comunicación, facilita la implementación de innovaciones pedagógicas, así como promueve el desarrollo de competencias sociales y emocionales de los estudiantes, que les permita afrontar los desafíos y oportunidades en los diferentes ámbitos de la vida (Gallegos & Duchi, 2024; Restrepo et al., 2024)

c) Altas expectativas, valoración de la diversidad y relaciones respetuosas

Los autores revisados reconocen que el éxito de la inclusión educativa en el aula no solo depende de las competencias técnicas-pedagógicas del docente en este campo, sino también de su sensibilidad frente a las necesidades del estudiante (Marchesi & Hernández, 2019; Muñoz et al., 2015; Ordóñez & Paredes, 2024; San Martín et al., 2020). Al respecto, Goldsmith (2016) revela que la actitud de los docentes tiene una influencia directa en la implementación de prácticas educativas inclusivas efectivas, como la adaptación de actividades y materiales para estudiantes con necesidades educativas especiales.

El estudio de Marchesi y Hernández (2019) reveló que las altas expectativas tienen un impacto en los estudiantes; no obstante, los autores reconocen que dichas expectativas también dependen de la motivación individual y del respaldo familiar con el que cuente cada alumno. Desde esta perspectiva, las altas expectativas, acompañada del apoyo afectivo se concibe como una herramienta pedagógica para concretar prácticas inclusivas en el aula.

Muñoz et al. (2015) dan a conocer que de acuerdo con la perspectiva que poseen los docentes sobre los estudiantes con NEE se determinarán las actitudes y la calidad de las intervenciones. Los autores postulan tres perspectivas sobre estos estudiantes: por un lado, una perspectiva individual en la que el esfuerzo pedagógico está enfocado a rehabilitar el déficit del estudiante, dejando de lado el contexto y sus potencialidades, y se utilizan las categorías diagnósticas para explicar su estado y los apoyos que requiere. Por otro lado, una perspectiva dilemática mediante la cual los docentes cuestionan los pros y contras de sus intervenciones a fin de responder a las necesidades del educando. Por último, una perspectiva interactiva donde los docentes valoran la capacidad y potencialidad de los estudiantes por encima de su déficit.

En esta investigación se considera pertinente desarrollar como cultura de la práctica docente y de las interacciones educativas a través de las adaptaciones curriculares las dos últimas perspectivas, que de acuerdo con Baña et al. (2015) son las más idóneas para ofrecer al estudiante con NEE la oportunidad de desarrollar una actitud autodeterminada capaz de realizar las actividades por sí mismo, por decisión propia y de manera competente y responsable.

d) Participación y apoyo familiar

La familia, al formar parte activa del equipo de apoyo educativo, se convierte en un elemento clave para el desarrollo de prácticas inclusivas como la implementación de adaptaciones curriculares. Su participación favorece en el estudiante el desarrollo de la confianza, la autonomía y un mejor rendimiento académico (Gento, 2010; Marchesi & Hernández; 2019; Muñoz et al., 2015; Ordóñez & Paredes, 2024).

En esa línea, Escalada y Guamán (2024) destacan que la participación familiar es clave para lograr una inclusión educativa efectiva, para ello sugieren diversas estrategias para reforzar esta colaboración, como la creación de programas adaptados, el fortalecimiento de la comunicación y el acompañamiento a las familias. Asimismo, los autores aseveran que la participación familiar tiene efectos positivos en el rendimiento académico y social de los estudiantes con NEE, ya que son ellas quienes generan los primeros entornos de aprendizaje, transmiten actitudes y valores, y ofrecen el respaldo emocional que les permite sentirse seguros y motivados. Más aún cuando la familia cumple una función esencial al comprender sus necesidades particulares, colaborar con los profesionales educativos y abogar por sus derechos.

1.2.9. Barreras educativas en el proceso de atención a la diversidad

El Minedu (2022a) define como barreras educativas los obstáculos temporales o permanentes que impiden o limitan al estudiante su acceso, permanencia, participación, desarrollo de las competencias y culminación de cada etapa educativa, sea por su condición de vulnerabilidad, discapacidad u otra condición. En el marco del rol docente, estas barreras son entendidas como aquellas limitaciones que limitan la capacidad del docente para brindar una atención inclusiva, garantizando así un entorno seguro y propicio para su desarrollo integral, que pueden llevar a la exclusión y la falta de apoyo adecuado para los estudiantes (Restrepo et al, 2024; San Martín et al., 2020).

Teniendo en cuenta la normativa actual y la literatura en el tema, se describe las principales barreras educativas de la labor docente en la atención en la diversidad:

Tabla 30*Clasificación de barreras educativas según autores*

Autores	Tipos de barreras educativas
Albán-Vera et al. (2024)	<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestructura precaria y falta de recursos ● Falta de acceso a tecnologías, ● Capacitaciones a docentes
Comparán (2024)	<ul style="list-style-type: none"> ● Actitudinales ● Pedagógicas ● De organización
González-Encalada et al. (2024)	<ul style="list-style-type: none"> ● Barreras infraestructurales y de recursos ● Falta de formación adecuada del profesorado ● Percepción y actitudes del profesorado, estudiantes y familias hacia la inclusión
Mena-Chiluisa y Alulima (2021)	<ul style="list-style-type: none"> ● Institucionales ● Socioeconómicas ● Biológicas
Minedu (2022a)	<ul style="list-style-type: none"> ● Curriculares ● Actitudinales ● Administrativas ● Barreras de accesibilidad ● Barreras actitudinales ● Barreras curriculares y didácticas ● Barreras organizacionales
Muñoz et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ● Predominancia de la perspectiva individual basada en el modelo médico/rehabilitador ● Falta de tiempo ● Presión por responder a las pruebas estandarizadas.
López (201)	<ul style="list-style-type: none"> ● Políticas (normativas contradictorias) ● Culturales (conceptuales y actitudinales) ● Didácticas (enseñanza-aprendizaje)
Ordoñez y Paredes (2024)	<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestructura-TIC ● Escasa atención y cooperación de la familia

Autores	Tipos de barreras educativas
Pérez-Castro (2020)	<ul style="list-style-type: none"> ● Bajo nivel de conocimiento en metodologías inclusivas ● Aplicación de las adaptaciones curriculares ● Evaluaciones y diagnósticos presuntivos ● Políticas contradictorias ● Falta de recursos financieros ● Currículos y métodos de enseñanza rígidos. ● Poca formación de los profesores. ● Barreras físicas ● Actos de violencia, intimidación o abuso hacia estas personas ● Enseñanza centrada en el docente ● Barreras actitudinales: bajas expectativas sobre los conocimientos y habilidades académicas, la falta de comunicación y la resistencia para realizar ajustes
Restrepo et al. (2024)	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de una planeación incluyente de las clases ● Escasa formación en temas relacionados con la Educación Inclusiva ● Limitaciones en la infraestructura y los recursos del entorno educativo y escaso financiamiento ● Alta cantidad de estudiantes ● Barreras actitudinales ● Resistencia y la desinformación familia
San Martín et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> ● Apreensión de los apoderados o falta de participación ● Prejuicios escolares específicamente hacia estudiantes con NEE ● Gestión de recursos: falta de recursos humanos como de material didáctico ● Ausencia de espacios de tomas de decisiones ● Falta de formación e implementación del DUA

Autores	Tipos de barreras educativas
	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de tiempo para el trabajo colaborativo y el precario trabajo autorreflexivo ● Falta de compromiso de los docentes

Nota. Elaboración propia

Para esta investigación se toman en cuenta los tipos de barreras comunes que son clasificados por los autores y que, se relaciona en función a las limitaciones que experimenta el docente en el proceso de inclusión educativa: a) Barreras infraestructurales y de recursos, b) Falta de formación adecuada del profesorado, c) Barreras actitudinales, d) Barreras organizacionales

a) Barreras infraestructurales y de recursos

La infraestructura precaria y la carencia o escasez de recursos presupuestales y materiales obstaculizan el desenvolvimiento profesional, la innovación y creatividad del proceso de enseñanza- aprendizaje, así como el acceso a esta de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Albán-Vera et al., 2024; González-Encalada, et al., 2024; Mena-Chiluisa & Alulima, 2021; Ordóñez & Paredes; 2024; Pérez-Castro, 2020; Restrepo et al., 2024; San Martín et al., 2020).

Las barreras de accesibilidad dificultan o restringen el acceso a la información y la utilización de servicios. Estas tienen que ver con espacios físicos inadecuados, la carencia de recursos tecnológicos, la inaccesibilidad a la comunicación y la negación al servicio negativo en general (Minedu, 2022a). Al respecto, Ordóñez y Paredes (2024) mencionan que, si la gestión administrativa institucional garantiza espacios adecuados, equipamiento y recursos necesarios, se podría lograr una educación de mayor calidad.

b) Falta de formación adecuada del profesorado

Diferentes estudios coinciden en que una de las barreras más relevantes en la atención a la diversidad es la falta o escasa formación en temas relacionados con la Educación Inclusiva (Albán-Vera et al., 2024; González-Encalada et al. 2024; Ordóñez y Paredes, 2024; Pérez-Castro, 2020; Restrepo et al., 2024; San Martín et al, 2020). En ese sentido, los docentes no reciben capacitaciones sobre adaptaciones curriculares, por lo que, no pueden aplicar dichos conocimientos en el proceso de inclusión de los estudiantes

con necesidades educativas especiales, impidiendo lograr su desarrollo académico y personal óptimo (Cabezas & Sevilla, 2015; Guarango, 2015).

Muchica (2016) asevera que la mayoría de los docentes no cuentan con los conocimientos necesarios para poder identificar las diferentes necesidades específicas de los estudiantes, por lo que tienden a estigmatizar sin identificar el problema de fondo. Además, el estudio de Restrepo et al. (2024) ha evidenciado que las capacitaciones vigentes no abordan aspectos pedagógicos importantes ni proporcionan las estrategias requeridas para optimizar la labor docente en la atención a la diversidad.

c) Barreras actitudinales

El Minedu (2022a) reconoce que las barreras actitudinales están relacionadas con las expectativas limitadas, la falta de reconocimiento de la diversidad, los estigmas, los prejuicios, entre otros factores que generan discriminación y exclusión hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. En esa misma línea, López (2011) destaca que los prejuicios favorecen la exclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

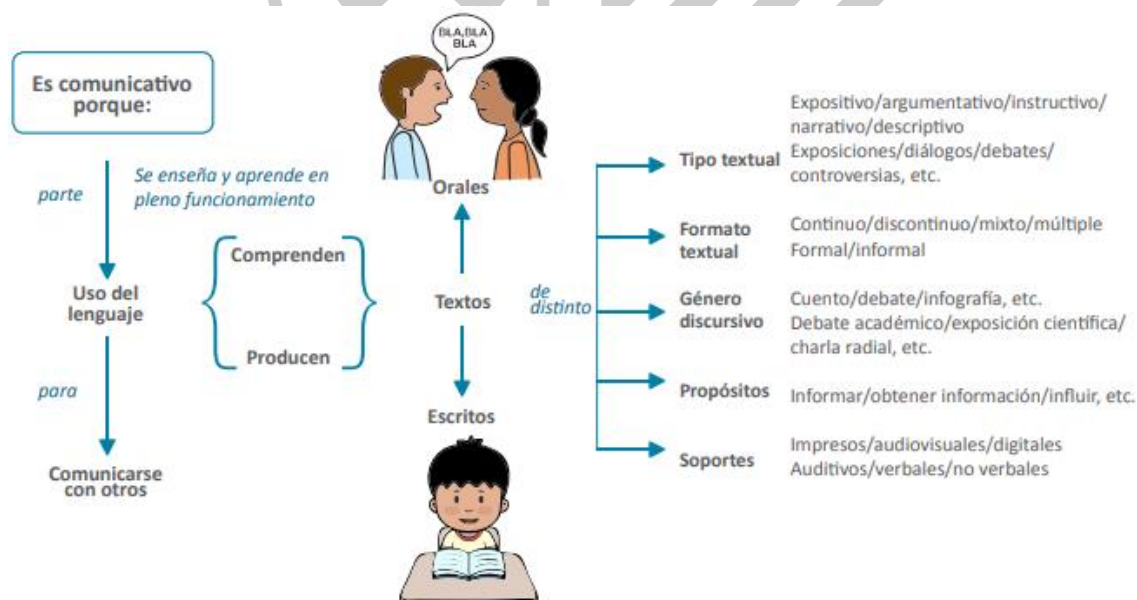
González-Encalada et al. (2024) señalan que, si bien los docentes respaldan en teoría el enfoque inclusivo, en la práctica surgen inquietudes relacionadas con la carencia de recursos, la formación insuficiente y la falta de apoyo administrativo, lo que puede dar lugar a actitudes de apatía o resistencia. Esta contradicción entre el ideal y la realidad se refleja en una aplicación irregular de las prácticas inclusivas. Desde esta perspectiva, el estudio refleja que las actitudes de resistencia docente hacia la atención de la diversidad están influenciadas por otros factores estructurales y contextuales.

Según Pérez-Castro (2020), las actitudes del profesorado influyen significativamente en el desarrollo académico, ya que su disposición facilita la escucha, la adaptación de sus clases y el acompañamiento a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Como señalan Mena-Chiluisa y Alulima (2021), las barreras actitudinales de los docentes están relacionadas con las prácticas negativas, las cuales para López (2011) tienen que ver con la carencia de una cultura inclusiva, que no favorece el respeto y reconocimiento de la diversidad.

En resumen, los autores revisados muestran diferentes barreras educativas tanto para el aprendizaje de los estudiantes como el trabajo docente en el proceso de inclusión. Estas van de factores estructurales, organizativos y pedagógicos. Para efectos de este trabajo, se han seleccionado aquellas relacionadas a los obstáculos que limitan el actuar docente en la atención de la diversidad.

1.3. Competencias comunicativas

En el programa curricular de la EBR, se señala que el área de Comunicación busca que los estudiantes fortalezcan sus competencias comunicativas, enmarcado teórico y metodológicamente en el enfoque comunicativo; de modo que puedan relacionarse con los demás, comprender y construir su realidad, así como representar el mundo tanto de manera real como imaginaria. Este proceso se logra a través de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales que permiten organizar y otorgar sentido a nuestras experiencias y conocimientos. Estos aprendizajes favorecen la comprensión del mundo actual, la toma de decisiones y el actuar ético en distintos espacios de la vida (Minedu, 2017). A continuación, se presenta de forma gráfica la relación entre el enfoque comunicativo y el desarrollo de competencias comunicativas.



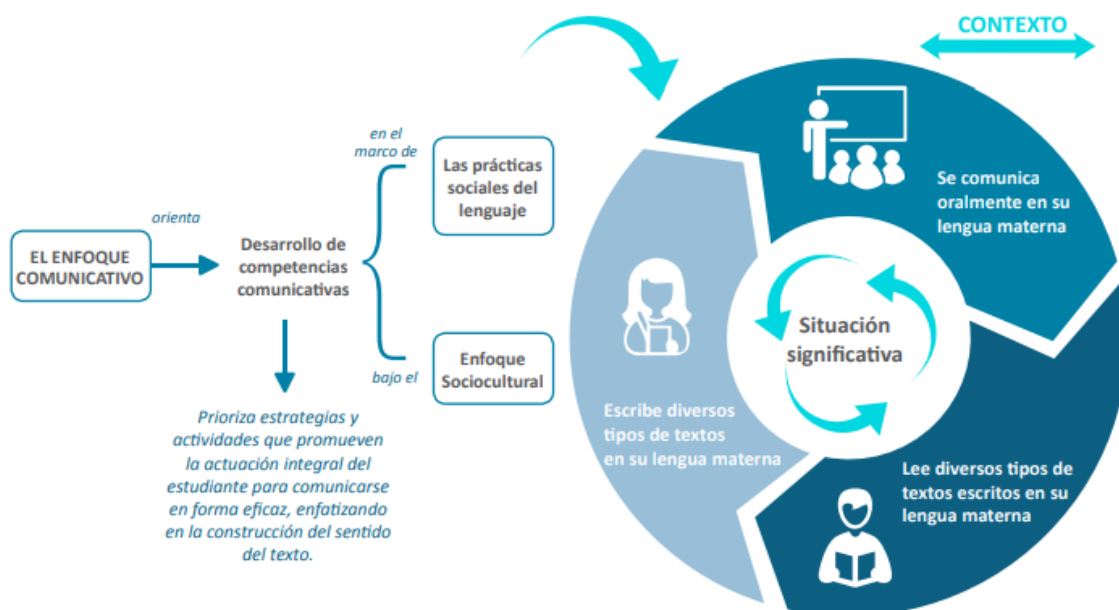
Nota. Fuente: Minedu, 2022b, p.18

Las competencias comunicativas representan habilidades fundamentales que todas las personas deben adquirir y fortalecer, ya que son la base no solo del desarrollo

académico y social, sino también de otras capacidades necesarias para afrontar los retos en los ámbitos culturales, políticos, sociales y especialmente en los contextos laborales y empresariales (Cuadros & Ogoši, 2024; Matos-Gamboa & Maguiña-Vizcarra, 2022; Valdez-Esquivel & Pérez-Azahuanche, 2021). Según los autores, estas habilidades deben promoverse en todas las áreas del conocimiento mediante un trabajo articulado, activo y contextualizado, dado que las destrezas orales, la comprensión lectora y la producción escrita constituyen requisitos indispensables para un aprendizaje efectivo en comunicación y en las demás disciplinas curriculares. En consecuencia, ningún estudiante podrá desenvolverse en matemáticas, ciencias, historia, ciudadanía o en la interacción social sin antes dominar la lectura comprensiva, la expresión oral y la escritura precisa. Se asume estas definiciones ya que permite abordar las competencias comunicativas desde una perspectiva transversal en las diferentes áreas curriculares.

En el ámbito educativo y en el enfoque por competencias, el desarrollo de las competencias comunicativas se da dentro de un contexto tanto lingüísticos como socioculturales mediante la recreación de situaciones -que pueden ser reales o simulados-, lo que favorece la construcción de aprendizajes situados y la aplicación de las prácticas sociales del lenguaje con propósito (Minedu, 2022b; Souvirón, 2015). En los procesos de comunicación planificada o espontánea, no basta con compartir y dominar un código lingüístico; también es esencial considerar las particularidades individuales, sociales y culturales de los estudiantes para garantizar una adecuada comprensión y decodificación del mensaje (Laulate-Guerra, 2021).

Mediante el enfoque comunicativo, el área de Comunicación impulsa y orienta el desarrollo de las siguientes competencias en los estudiantes: a) Se comunica oralmente en su lengua materna; b) Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y c) Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.



Nota: Esquema de la articulación de las competencias en el área de Comunicación, Minedu, 2022b, p. 33

1.3.1 Competencia Se comunica oralmente en su lengua materna

Vygotsky, como se cita en Echevarría (2024), sostiene que la comunicación oral es una herramienta clave para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Desde su enfoque, el lenguaje constituye el medio a través del cual los estudiantes adquieren conocimientos y estructuran su pensamiento, considerando que el aprendizaje es un proceso social donde la interacción y el intercambio oral cumplen un rol esencial. En esa línea, se destaca la importancia de ofrecer a los estudiantes oportunidades tempranas para practicar y fortalecer sus habilidades de comunicación oral en su lengua materna, con el propósito de desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas que les permitan desenvolverse adecuadamente en diversos contextos (García-Azkoaga, 2018).

El Minedu (2017) define la comunicación oral como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores que permite expresar y comprender ideas y emociones. Se trata de un proceso activo de construcción de significado en torno a distintos tipos de textos orales, en el cual el estudiante asume alternativamente los roles de hablante y oyente para alcanzar su propósito comunicativo. Esta competencia se concibe como una práctica social mediante la cual el estudiante interactúa con diversas personas o comunidades socioculturales, tanto de manera presencial como virtual. La comunicación oral, por tanto,

constituye una herramienta esencial para la formación de la identidad y el desarrollo personal.

La competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna” integra y requiere la movilización de sus seis capacidades: a) obtiene información del texto oral; b) infiere e interpreta información del texto oral; c) adecúa organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada; d) utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica; e) interactúa estratégicamente con distintos interlocutores; f) reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral. La movilización de estas capacidades -al igual que de las demás competencias- es holística e iterativa (Minedu, 2022b). A continuación, en la siguiente tabla se explican cada una.

Tabla 31

Capacidades de la competencia Se comunica oralmente en su lengua materna

Competencia: Se comunica oralmente en su lengua materna

Obtiene información del texto oral	Identifica y obtiene la información explícita transmitida por los interlocutores.
Infiere e interpreta información del texto oral	Comprende el sentido del texto oral al relacionar la información explícita e implícita, realizando inferencias que le permiten deducir y completar significado, identificando el propósito, las intenciones y el contexto sociocultural de los interlocutores.
Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	Comunica sus ideas de manera coherente y adecuada al propósito, destinatario y contexto sociocultural, respetando las normas de cortesía y adaptándose al tipo y género de texto. Además, organiza sus ideas lógicamente, utilizando recursos cohesivos que favorecen la construcción del sentido en distintos discursos orales.
Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica	Utiliza diversos recursos no verbales (gestos, posturas, movimientos) y paraverbales (entonación, pausas, silencios) de acuerdo con la situación comunicativa, con el fin de reforzar o matizar significados y generar efectos específicos en sus interlocutores.

Competencia: Se comunica oralmente en su lengua materna

Interactúa Asume de manera alternada y dinámica los roles de estratégicamente con hablante y oyente, participando con pertinencia, distintos interlocutores oportunidad y relevancia para alcanzar su propósito comunicativo.

Reflexiona y evalúa la Analiza su papel como hablante y oyente, compara aspectos forma, el contenido y formales y de contenido con su experiencia y contexto, y contexto del texto oral valora críticamente los textos producidos, considerando su sentido, ideología y efecto en los interlocutores.

Nota. Fuente: Minedu, 2017

1.3.2. Competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

El Minedu (2017) señala que la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” implica una interacción activa entre el lector, el texto y su contexto sociocultural. En ese sentido, el estudiante no solo comprende la información explícita, sino que interpreta, reflexiona y adopta una postura crítica frente a lo leído. Para ello, moviliza sus saberes, experiencias y conocimientos del entorno, reconociendo los distintos propósitos de la lectura, su uso en diversos ámbitos, el valor formativo de la literatura y las relaciones entre textos, en un contexto donde las tecnologías y la multimodalidad transforman continuamente las formas de leer

Gonzalo-Sivirichi y Fuster-Guillén (2025) argumentan que la comprensión lectora es una capacidad fundamental para aprender y desarrollar el pensamiento crítico, siendo una competencia indispensable para la vida y la formación integral. Si los estudiantes leen sin entender plenamente el contenido, la lectura pierde sentido y el aprendizaje se ve limitado, generando un conocimiento superficial o incompleto. Al respecto, Humanéz (2023) señala que la lectura trasciende la mera decodificación de palabras, pues requiere interpretar, analizar y reflexionar sobre la información que se presenta.

En esa línea, el Minedu (2022b) especifica que comprender un texto implica identificar la información explícita, inferir la que está implícita, distinguir lo esencial de lo secundario y reflexionar tanto sobre el contenido como sobre las intenciones y la estructura del texto, generando así una integración de diversas capacidades. En ese sentido, esta requiere la movilización de sus tres capacidades: a) obtiene información del

texto; b) infiere e interpreta información del texto; c) reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. Estas capacidades no representan niveles de lectura, sino procesos complementarios que se integran de manera estratégica y natural durante la acción de leer, es decir, se movilizarán de manera recurrente durante la lectura de un texto y no de forma lineal. A continuación, en la siguiente tabla se explican cada una.

Tabla 32

Capacidades de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Obtiene información del texto escrito	Identifica y elige información explícita en textos escritos según su propósito de lectura.
Infiere e interpreta información del texto	Comprende el sentido del texto al relacionar e integrar la información explícita e implícita, deduciendo nuevos significados y completando los vacíos. A partir de estas inferencias, interpreta el propósito, las intenciones y la dimensión estética e ideológica del texto en relación con su contexto sociocultural.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	Adopta una postura crítica frente a textos de distintos contextos, épocas y formatos. Reflexionar supone contrastar el contenido y la forma del texto con su experiencia y otros saberes, mientras que evaluar implica emitir juicios personales o críticos sobre los aspectos formales, estéticos e ideológicos del texto, considerando su impacto y su relación con el contexto sociocultural.

Nota. Fuente: Minedu, 2017

1.3.3. Competencia Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

Según el Minedu (2017), la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” implica que el estudiante debe usar la escritura para expresar y comunicar ideas con sentido, teniendo en cuenta para quién escribe, con qué propósito y en qué contexto. Además, debe planificar, organizar y revisar lo que escribe para mejorarlo. En este proceso, el estudiante usa sus conocimientos, experiencias y recursos del lenguaje, así como las reglas de la escritura y estrategias para dar claridad o énfasis a sus textos, reconociendo las posibilidades del lenguaje en un contexto actual marcado por las transformaciones de la comunicación escrita.

En ese sentido, la producción de textos es un proceso complejo y dinámico que no solo se rige por las normas lingüísticas y gramaticales, sino también por las reglas pragmáticas. Esto implica adecuar la escritura a las distintas situaciones e intenciones comunicativas que surgen en los contextos sociales, familiares y escolares (Fajardo et al., 2022). Así, el acto de escribir puede responder a diversos propósitos como argumentar, exponer, informar o describir, entre otros, según las circunstancias y los contextos socioculturales (Minedu, 2022b).

Fajardo et al. (2022) señalan que la elaboración de textos escritos implica diversos subprocesos cognitivos como la planificación, textualización y auto-revisión que ponen en acción múltiples componentes del pensamiento. A su vez, comprende etapas didácticas de enseñanza: orientación, ejecución y control, que guían tanto al docente en la conducción del proceso como al estudiante en su autorregulación durante la escritura.

El Minedu (2022b) especifica en el Currículo Nacional que la competencia de escritura requiere la movilización de sus cuatro capacidades: a) Adecúa el texto a la situación significativa; b) Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada; c) Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente; d) Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. En otras palabras, escribir es un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos, considerando los contextos y el propósito comunicativo, así mismo la utilización de las convenciones de escritura, y la reflexión y evaluación de los textos que escribimos. A continuación, en la siguiente tabla se explican cada una.

Tabla 33

Capacidades de la competencia Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

Competencia: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

Adecúa el texto a la situación significativa y al tipo de texto, eligiendo el género discursivo y el registro adecuados, además de considerar los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita.

Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada y conecta con coherencia, empleando un vocabulario coherente y adecuado y preciso.

Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente Emplea correctamente los recursos textuales, gramaticales y ortográficos para asegurar la claridad, el sentido y el valor estético del texto escrito.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. Revisa críticamente su texto, evaluando su contenido, coherencia, cohesión y adecuación al contexto comunicativo para mejorarlo. Además, analiza y compara los usos del lenguaje escrito, sus efectos en los lectores y su relación con otros textos dentro de un marco sociocultural.

Nota. Fuente: Minedu, 2017

1.4. Marco conceptual o definición de términos básicos

A continuación, se presentan las definiciones que se han asumido como referentes para la investigación.

- a. Creencias:** son constructos mentales o cognitivos que una persona considera verídicas, reales, con validez e incluso irrefutables, los cuales predisponen u orientan a la acción (Alaya, 2002; Díez, 2017; Gallego, 1991; Leal, 2005).

b. Adaptaciones curriculares: son las modificaciones sobre los elementos del currículo -metodología, objetivos/competencias, contenidos y evaluación- en función a las características y necesidades individuales de los estudiantes con el propósito de hacer favorable el proceso de enseñanza aprendizaje (Casanova, 2015; Debonis, 2021; Guidugli, 2000).

c. Creencias sobre las adaptaciones curriculares:

Son constructos mentales que una persona considera como verídicas respecto a las modificaciones sobre los elementos del currículo, realizadas en función a las características y necesidades individuales de los estudiantes para hacer favorable el proceso de enseñanza y aprendizaje (Alaya, 2002; Casanova, 2015; Debonis, 2021; Díez, 2017; Gallego, 1991; Guidugli, 2000; Leal, 2005).

Estas creencias sobre las adaptaciones curriculares pueden darse en cuatro ámbitos:

- Creencias sobre adaptaciones curriculares y los valores que subyacen en estas.
- Beneficiarios de las adaptaciones curriculares.
- Gestión de las adaptaciones curriculares.
- Condiciones favorables y barreras educativas para llevar a cabo adaptaciones curriculares.

d. Creencias sobre competencia comunicativa:

Son constructos mentales que una persona considera como verídicas respecto a la capacidad de comprender, expresar e interactuar de manera efectiva a través del lenguaje oral y escrito en diversos contextos socioculturales, constituyendo la base del aprendizaje, la participación social y el desarrollo personal en todas las áreas del conocimiento (Cuadros & Ogosi, 2024; Díez, 2017; Gallego, 1991; Matos-Gamboa & Maguiña-Vizcarra, 2022; Valdez-Esquivel & Pérez-Azahuanche, 2021).

Estas creencias sobre las adaptaciones curriculares pueden darse en cuatro ámbitos:

- Competencia Se comunica oralmente en su lengua materna.
- Competencia Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.
- Competencia Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se explican todos los aspectos que ayudan a entender el sentido y pertinencia metodológica del estudio, conforme al enfoque y elementos de investigación.

2.1. Enfoque metodológico

El presente trabajo se desarrollará desde el enfoque cualitativo. Flick (2015) entiende que esta perspectiva busca comprender y describir una realidad en su propio contexto y particularidad; por lo que, pone énfasis en las perspectivas de los propios participantes. De esta manera, un estudio cualitativo se caracteriza por ser subjetivo e intersubjetivo, categorial, flexible, profundo y de proceso (Fernández-Bringas y Bardales-Mendoza, 2022). En ese sentido, la presente investigación cualitativa permitió analizar las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares.

De igual manera, el enfoque cualitativo resulta el más apropiado para el presente estudio, ya que otorga un rol central al investigador, no solo por su capacidad reflexiva o por su participación activa en la recolección de datos, sino también porque forma parte del propio objeto de estudio. Esta implicación se manifiesta en su labor de observación, registro y análisis de las interacciones y comunicaciones de los participantes, tanto en el momento en que ocurren como en el análisis posterior (Fernández-Bringas & Bardales-Mendoza, 2022; Flick, 2015).

Si bien la investigación cualitativa presenta un carácter netamente subjetivo y, además, no representa estadísticamente a la población, no significa que carece de calidad y validez científica (Fernández-Bringas & Bardales-Mendoza, 2022; Flick, 2015).

2.2. Alcance de la investigación

El presente estudio tendrá un alcance interpretativo. Según Gallardo (2017) en este tipo de estudio, la labor del investigador se centra en comprender los significados que los

actores sociales atribuyen a su realidad. Su propósito no es explicar los hechos desde una lógica causal, sino revelar los procesos mediante los cuales las personas construyen sentidos y actúan en función de ellos, reconociendo que toda comprensión es contextual y subjetiva, por lo que no es posible generalizar los resultados a otros contextos.

En este marco, el conocimiento se concibe como un proceso de construcción humana en permanente transformación bajo la influencia de factores históricos, culturales y sociales, que no se limita a la obtención de respuestas o soluciones, sino que se renueva continuamente y da lugar a nuevas perspectivas epistemológicas (Miranda & Ortiz, 2020). Asimismo, los autores sostienen que este tipo de análisis cualitativo trasciende la mera descripción de las experiencias de los participantes, pues busca comprender los significados que estos otorgan a sus vivencias y acciones. En este proceso, la reflexividad ocupa un lugar central, al considerarse un elemento esencial para garantizar el rigor y la coherencia en la investigación cualitativa.

Este alcance fue apropiado para lograr responder al problema y objetivos del estudio, puesto que, no se pretendió medir las creencias sobre las adaptaciones curriculares, sino interpretar cómo los docentes las expresan, justifican y ponen en práctica para fortalecer competencias comunicativas en estudiantes con NEE, reconociendo que son dinámicas y situadas en una realidad social particular.

2.3. Diseño de la investigación

El análisis temático es un diseño que tiene como propósito identificar, describir y organizar temas, es decir, un conjunto de patrones de significado compartido con base en un concepto central, resultado de un proceso de codificación de datos (Braun & Clarke, 2022; Escudero, 2020). La literatura señala que en el diseño de análisis temático se distinguen tres enfoques principales: confiabilidad en la codificación, libro de códigos y reflexivo.

En esta oportunidad, se ha asumido el análisis temático, específicamente el reflexivo, como diseño para esta investigación, propuesto por Braun y Clarke (2022), debido a que implica un esfuerzo deliberado de conceptualización, en el que la reflexividad del investigador se considera una práctica fundamental para garantizar el rigor y la calidad de los resultados. En este contexto, la subjetividad crítica del investigador desempeña un papel clave, ya que le permite cuestionarse a sí mismo, ser

consciente de sus suposiciones y prácticas, y posicionarse como un agente activo en la construcción del conocimiento, a través de un compromiso analítico sistemático y una interpretación profunda (Braun & Clarke, 2022; Moral, 2006; Sanjúan, 2019). Este proceso podría vincularse con la denominada "reducción fenomenológica" en el diseño fenomenológico, donde el investigador suprime sus propias concepciones al abordar el problema de estudio, con el fin de lograr una comprensión válida y confiable (Sime, 2020).

En cuanto, a los métodos de recolección de datos, Braun y Clarke (2022) mencionan que el diseño de análisis temático reflexivo utiliza una gama de métodos, desde métodos convencionales (entrevistas, grupos focales, diarios) hasta más innovadores (finalización de historias, métodos visuales) e incluso el análisis puede desarrollarse con datos diferentes, resultados de instrumentos diferentes, siempre que estén debidamente justificados y en coherencia con los demás elementos de la investigación. Este tipo de diseño hace énfasis en la calidad de los datos para el análisis más que en la cantidad.

Braun y Clarke (2022) señalan que este tipo de análisis temático es adecuado con aquellas preguntas de investigación enfocadas a construir significados sociales y psicosociales, que, además, pueden expandirse e incluso modificarse a medida que se recolectan y analizan los datos con el propósito de buscar una comprensión más profunda del fenómeno de estudio. En tal sentido, el análisis temático reflexión es pertinente dado que se buscó comprender las creencias sobre adaptaciones curriculares, a partir de la identificación y jerarquización de patrones de significados que comparten los docentes. Además, permitió abordar el fenómeno de estudio desde un enfoque completamente cualitativo tanto en sus procedimientos como en sus valores subyacentes, caracterizada por su flexibilidad e importancia de la reflexividad profunda y comprometida del investigador (Braun & Clarke, 2021).

2.4. Población y muestra

La población se caracteriza por el conjunto total de sujetos con características comunes y accesibles para la investigación (Arias-Gómez et al., 2016; Hernández-Sampieri et al., 2014). Armas (2017) sustenta que la población permite conocer la realidad de un determinado contexto, así como generalizar los resultados de la investigación a partir de una pequeña muestra.

El estudio planteado se desarrolló en una institución educativa privada ubicada en el distrito de San Luis en Lima Metropolitana. Asimismo, presta servicios tanto en el nivel primaria y secundario, en el turno mañana. Específicamente, la población de estudio fue conformada por 12 docentes de las diferentes áreas curriculares y de ambos niveles para analizar sus creencias sobre las adaptaciones curriculares.

En cuanto a la muestra, Fernández-Bringas y Bardales-Mendoza (2022) sustentan que, en las investigaciones cualitativas, esta porción de la población es -por lo general- reducida y elegida a criterio del investigador y, de acuerdo con lo que se requiere para el estudio.

Debido a las facilidades que se tuvo respecto al acceso a la población y espacio educativo, la técnica de muestreo más apropiada para el estudio fue el de tipo por conveniencia, llamada también muestra accesible. Este método de muestreo supone un proceso de selección de participantes en función a las características, criterios o propósitos del estudio y, sobre todo, de las facilidades, accesibilidad y proximidad de los sujetos para la investigación (Braun & Clarke, 2022; Fernández-Bringas & Bardales-Mendoza, 2022; Hernández Sampieri et al. 2014; Otzen & Manterola, 2017; Salgado-Lévano, 2021).

Retomando la propuesta de Braun y Clarke (2022), el número de participantes no se define a partir del criterio de saturación de datos -como suele ocurrir en otros diseños cualitativos-, sino en función de la riqueza, suficiencia y poder informativo de los datos recogidos en relación con los objetivos del estudio. Esta evaluación se realiza de manera reflexiva y progresiva durante las primeras fases del análisis, y permite establecer el punto en que la recolección de datos puede detenerse, es decir, cuando se ha alcanzado una suficiencia informativa, según lo entienden las autoras. Cabe mencionar que el hecho que una muestra sea pequeña no impide que se cumpla el criterio de representatividad, pero no desde una perspectiva estadística-numérica como sucede en la cuantitativa; sino que, este debe ser capaz de representar la relevancia del fenómeno de estudio para lo cual se resguardó el proceso de aplicación de los instrumentos para la obtención de información de calidad (Flick, 2015).

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, la muestra estuvo conformada por cinco docentes, cuyas edades oscilan entre los 25 y 59 años. Cuatro de ellos son

varones y una es mujer, lo que refleja una ligera predominancia del género masculino en el grupo. En cuanto a la formación académica, tres docentes cursaron estudios universitarios, uno posee formación pedagógica y otro formación superior no universitaria. Respecto al grado académico, tres cuentan con el título de licenciado, uno es bachiller y otro no precisó este dato. Los participantes se desempeñan principalmente en los niveles de primaria y secundaria, y enseñan en diversas áreas curriculares: Matemática, Religión, Ciencia y Tecnología, Inglés, Educación para el Trabajo, Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (D.P.C.C.). Todos laboran bajo un régimen de dedicación a tiempo completo.

En relación con la experiencia profesional, esta varía entre 1 y más de 30 años. Tres de los cinco participantes señalaron haber recibido capacitación en educación inclusiva o adaptaciones curriculares, mientras que cuatro afirmaron tener experiencia directa con estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. A continuación, se presenta la información sociodemográfica de los cinco participantes en mención:

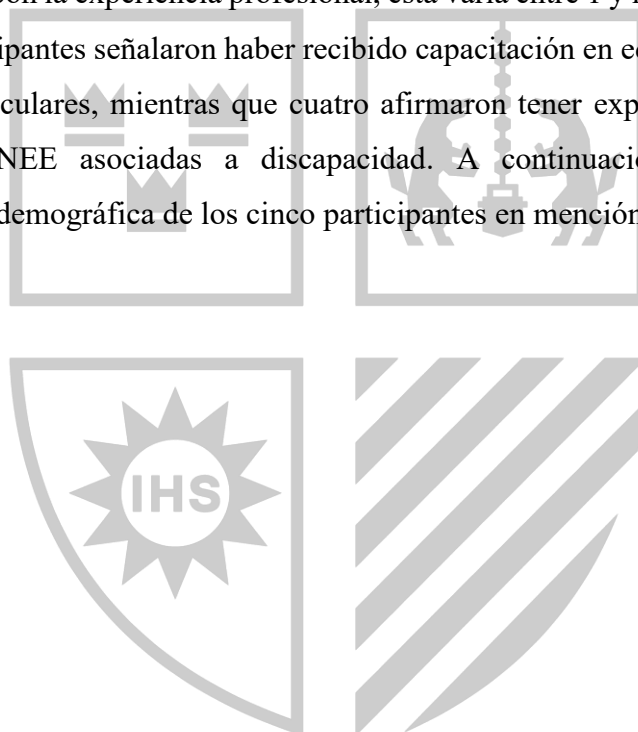


Tabla 34

Información sociodemográfica de los participantes

Doc entes	Ed ad	Gé ner o	Forma ción acadé mica	Grad o acadé mico	Nivel es educa tivos en los que se dese mpañ a	Área (s) curric ular que enseñ a	Régi men de dedic ación a tiemp o comp leto	Años de experi encia	Recibi ó alguna capacit ación sobre Educa ción Inclusi va o adapta ciones curricu lares	Experi encia con estudia ntes con NEE asocia das a discap acidad
Doc ente 1	25	M	Univer sitaria	Bachi ller	Prima ria y secun daria	Mate mátic a y Religi ón	Sí	5	No	Sí
Doc ente 2	25	M	Pedag ógico	Licen ciado	Prima ria	Mate mátic a	Sí	2	Sí	Sí
Doc ente 3	31	M	Univer sitaria	Licen ciado	Prima ria y secun daria	Cienci a y Tecno logía	Sí	1	No	Sí
Doc ente	59	M	Superi or	-	Prima ria y	Inglés y	Sí	30	Sí	Sí

Doc entes	Ed ad	Gé ner o	Forma ción acadé mica	Grad o acadé mico	Nivel es educa tivos en los que se dese mpañ a	Área (s) curric ular que enseñ a o comp leto	Régi men de dedic ación a tiemp o comp leto	Años de experi encia	Recibi ó alguna capacit ación sobre Educa ción Inclusi va o adapta ciones curricu lares	Experi encia con estudia ntes con NEE asocia das a discap acidad
4					secun daria	Educa ción para el Trabaj o				
Doc ente 5	51	F	Superi or	Licen ciada	Prima ria y secun daria	Cienci as social es y D.P.C .C.	Sí	Más de 20 años	Sí	Sí

Nota. Elaboración propia

2.6.1. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra

Dada las características de la población y de la institución educativa al momento de realizar el estudio, se establecieron criterios mínimos de inclusión y exclusión para seleccionar a los participantes del estudio.

Para formar parte de la muestra, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Docentes de las diferentes áreas que laboran en la institución educativa tanto en el nivel primaria y secundaria.
- Docente que laboran con régimen de dedicación a tiempo completo.
- Docentes que aceptaron participar voluntariamente como informantes.

Asimismo, los criterios de exclusión de participantes fueron:

- Docentes que no asistieron a la entrevista o que se encuentren mal de salud antes de la aplicación de los instrumentos.
- Docentes que laboran con régimen de dedicación a tiempo parcial.

2.5. Técnicas e instrumentos

Con el fin de responder a los objetivos de la presente investigación, una primera técnica que se utilizó para la recolección de datos es la de completamiento de frases, llamada también técnica de frases incompletas. Calzada (2004) señala que, si bien esta técnica tiene sus orígenes en el ámbito clínico en el estudio de la personalidad, sentimientos, actitudes y reacciones ante situaciones y objetos; no obstante, también puede ampliarse a otros ámbitos para el estudio de diferentes problemáticas. Así pues, gracias a su flexibilidad fue posible adaptar esta técnica al ámbito de la educación regular para el análisis de las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares.

Álvarez y Navas (2020) y Calzada (2004) señalan que las frases incompletas constituyen una técnica proyectiva verbal, que consiste en “truncos verbales” (frase estímulo), que los docentes, al completar, proyectan sus creencias, expectativas, sentimientos, ideas, valores, temores, anhelos, entre otros. Para este fin, se diseñará un test de completamiento de frases. Según Calzada (2004), este instrumento se caracteriza por aplicarse tanto de forma individual como grupal y de forma autoadministrada. Las frases pueden incluir referencias en primera persona (yo) o tercera persona (él o ella). Para efectos de este estudio, se utilizarán enunciados con verbos orientados a los objetivos de investigación, como por ejemplo “Las adaptaciones curriculares son...”, “Con relación

a las adaptaciones curriculares, pienso que...”, entre otros. Respecto a la consiga, este instrumento, hace hincapié en la rapidez de la respuesta de los docentes, completando las frases con lo primero que se le venga a su mente, pero sin que esto impida que puedan expresar sus pensamientos, actitudes y sentimientos (Calzada, 2004; Fatelevich & Tonin, 2021).

Sumado a ello, con el propósito de ampliar las respuestas de los docentes se aplicó la entrevista semiestructurada. Martínez (2006) menciona que esta técnica se caracteriza por desarrollarse como un diálogo. Asimismo, Hernández-Sampieri et al. (2014), la entrevista posibilita el intercambio de información, a través de preguntas y respuestas entre una persona (entrevistador) y otras (entrevistados). Siguiendo con los mismos autores, una entrevista es semiestructurada dado que, en caso sea necesario, el entrevistador puede agregar preguntas aclaratorias o de profundización de información.

Para lograr este propósito se empleó una guía de entrevista semiestructurada. Esta contenía determinadas preguntas escritas y ordenadas en función de los objetivos del estudio establecidos a partir del marco conceptual (Díaz-Bravo et al., 2013; Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia, 2017). La entrevista se desarrolló con naturalidad, posibilitando el intercambio de información sobre las creencias de los docentes respecto a las adaptaciones curriculares para la atención e inclusión de la diversidad.

2.6. Validación de instrumentos

Se convino realizar el proceso para hallar evidencias de validez basada en el contenido de los instrumentos a través de juicios de expertos porque permite evaluar aspectos netamente de naturaleza cualitativa (Robles & Rojas, 2015; Supo, 2013). Este consiste en solicitar la opinión o valoración conclusiva e informada de personas calificadas en el tema de interés (expertos) y en validación de instrumentos (jueces), sea por su amplio conocimiento o por su experiencia, para verificar la calidad de estos y con ello, la fiabilidad de la investigación (Cabero & Llorente, 2013; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Robles & Rojas, 2015).

Los jueces expertos evaluaron la validez de contenido de las preguntas del instrumento en función a los siguientes criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Robles & Rojas, 2015; Supo, 2013).

Cabe precisar que la suficiencia está relacionada a la cantidad necesaria de las preguntas para el estudio de un mismo aspecto; la claridad corresponde a que sean fáciles de comprender sin presentar ambigüedades; la coherencia comprende la relación lógica entre las preguntas y el aspecto en cuestión; y la relevancia define su pertinencia e importancia para ser incluidas en el instrumento (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

En consonancia con el enfoque del estudio, la validez de los indicadores y del instrumento en su totalidad no se estableció desde una perspectiva positivista - numérica, basada en la aplicación de fórmulas (Supo, 2013). En cambio, se desarrolló mediante un proceso puramente cualitativo, donde la reducción o ampliación de los indicadores se basó en los comentarios y sugerencias de idoneidad por parte de los jueces (Robles & Rojas, 2015; Supo (2013) para la mejora del instrumento de manera reflexiva. Para ello, la opinión de los jueces fue recolectada bajo una valoración dicotómica de “sí” o “no” enriquecida con sus comentarios u observaciones.

Los jueces expertos son especialistas en currículo y en atención a la diversidad, con sólida formación académica y experiencia en el campo, tal como se detalla a continuación.

Tabla 35

Jueces expertos y resultado de la validación basada en el contenido de los instrumentos

N.º de Juez	Nombre y Apellidos	Grado de instrucción	Opinión de aplicabilidad
1	Juan Andreé Salvatierra Baldeón	Doctor	Aplicable después de corregir
2	Diego Enrique Cuya Ruiz	Magíster	Aplicable después de corregir
3	Sofía Bravo Borjas	Magíster	Aplicable después de corregir
4	Rosario Castro Malqui	Licenciada Maestra honoraria	Aplicable después de corregir
5	Ana Mirella Uehara Shiroma	Magíster	Aplicable

N.º de Juez	Nombre y Apellidos	Grado de instrucción	Opinión de aplicabilidad
6	Alejandra Mercedes López Samamé	Magíster	Aplicable después de corregir
7	Katherine Escobar Varela	Licenciada	Aplicable

Nota. Elaboración propia

Se realizaron las correcciones que en su mayoría fueron de tipo terminológico, de redacción, así como de precisión en las preguntas y enunciados, lo que permitió perfeccionar los instrumentos para proceder a la aplicación.

2.7. Método de recolección de datos

Para la recolección de datos tanto de las entrevistas, así como de los test de completamiento de frases incompletas realizadas a los docentes, se tomó como referencia las preguntas propuestas por Jerez (2016), en sus tesis de pregrado. En la siguiente tabla se muestran las interrogantes que clarificaron y ratificaron lo que se quiso lograr con el estudio, y movilizar los recursos disponibles (materiales, económicos y tiempo) para el recojo de datos.

Tabla 36

Preguntas orientadoras para la recolección de datos

Preguntas orientadoras	Explicación
¿Para qué?	Comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024.
¿De qué personas?	Docentes.
¿Sobre qué aspectos?	Creencias sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas.
¿Quién?	El investigador Juan Andres Laulate Guerra.

Preguntas orientadoras	Explicación
¿Cuándo?	Octubre de 2024.
¿Dónde?	I.E.P. seleccionada del distrito de San Luis, Lima Metropolitana.
¿Qué técnica de investigación?	Técnica de frases incompletas y entrevista
¿Con qué?	Test de completamiento de frases incompletas y guía de entrevista semiestructurada.

Nota. Elaboración propia

A partir de estas preguntas fue posible determinar el procedimiento de recolección de información. En primer lugar, se realizaron las coordinaciones previas encaminadas a solicitar autorización a la dirección de la institución educativa para efectuar los test de completamiento de frases incompletas y las entrevistas semiestructuradas con los profesores de dicha comunidad educativa. Además, se explicó cómo se solicitó la participación voluntaria de los docentes en el estudio. Este proceso comenzó con reuniones previas con la dirección de la institución educativa, donde se dio a conocer el problema y los objetivos de la investigación, en los cuales la dirección brindó información de quiénes podrían ser aptos porque cumplían con los criterios de inclusión, lo que facilitó el acercamiento con los docentes.

En segundo lugar, al obtener esta autorización correspondiente, se contactó de forma directa a los docentes, a quienes se explicó el objetivo de la investigación y la importancia de su participación.

En tercer lugar, en conjunto con ellos se estableció el horario para aplicar los instrumentos de la investigación. Debido al factor tiempo fue conveniente realizar la entrevista y la aplicación del test de frases incompletas de manera virtual.

Finalmente, se aplicaron los instrumentos. Primero, se revisó brevemente de forma conjunta el consentimiento informado, en tanto les fue explícito sus derechos y responsabilidades como participantes y del investigado. Se recordó que la entrevista sería grabada bajo el principio de confidencialidad y de uso exclusivamente académico; y una vez culminado el estudio sería eliminada. Segundo, se desarrolló el test de completamiento de frases incompletas en tiempo no mayor a 5 minutos. Finalmente, se llevó a cabo la entrevista durante 30 minutos aproximadamente.

2.8. Criterios éticos

La ética es un aspecto fundamental en las investigaciones sociales para asegurar un diálogo sincero con los participantes y garantizar no solo la calidad de los datos obtenidos a través de los instrumentos, sino también la calidad de los resultados (Fernández-Bringas & Bardales-Mendoza, 2022).

Para garantizar la calidad del estudio y, por ende, el de sus resultados, se siguieron las propuestas de Fernández-Bringas y Bardales-Mendoza (2022) y Salgado-Lévano (2021) sobre los criterios éticos en la investigación cualitativa. Por un lado, se aseguró la seguridad de resguardo y bienestar de los docentes. Se respetó su capacidad de autonomía para decidir si desea o no participar de forma voluntaria en la investigación. En esta línea, se realizó el proceso de consentimiento informado escrito y verbal, en tanto le sea explícito sus derechos y responsabilidades como participantes y del investigador. Asimismo, se aseguró el derecho a la confidencialidad de su identidad y de la información recogida. Del mismo modo, se efectuó el manejo de riesgos relacionado a los principios de beneficencia y no maleficencia establecidos para las investigaciones con seres humanos. Esto implicó evitar cualquier malestar, incomodidad, daño y riesgos. Por el contrario, se explicó que su participación sería valiosa para el progreso científico y social.

Por otro lado, en cuanto a las pautas éticas para el investigador, Fernández-Bringas y Bardales-Mendoza (2022) fundamentan que estos principios cobran aún más importancia en la investigación cualitativa cuando este forma parte del objeto estudiado o del contexto. De esta premisa, estas pautas fueron pilares en el estudio para evitar todo tipo de prejuicios y sesgos por parte del investigador al formar parte del contexto del estudio. En este sentido, en primer lugar, se practicó la transparencia, la verdad y el respeto al establecer y dejar claro el rol como investigador dentro del estudio. En segundo lugar, se practicó una conducta íntegra y responsable para evitar todo tipo de engaño y plagio. De manera que, la participación de los docentes fue resultado de una decisión informada. En tercer lugar, como parte importante del beneficio y justicia al participante, los resultados finales fueron producto de un diálogo donde ellos les den sentido y significado; los cuales al finalizar la investigación se pondrán a su disposición. Finalmente, un principio ético transversal en este estudio fue el de flexibilidad, en tanto se respetaron las creencias y prácticas diferentes de los docentes a fin de evitar todo tipo

de sesgo y prejuicio. Al respecto, Sime (2020) advierte y propone aplicar la "reducción fenomenológica", explicado en párrafos anteriores.

2.9. Análisis y cristalización de datos

Dada las características del diseño del presente trabajo, los datos se sometieron al análisis temático reflexivo, bajo la propuesta de las académicas Braun y Clarke (2022). Según las propias autoras, el análisis temático reflexivo tiene como propósito desarrollar temas (patrones de significados) a partir de un proceso de acercamiento a los datos recolectados sobre una pregunta de investigación, así como de su codificación y revisión rigurosa y reflexiva.

Específicamente, el proceso de codificación se desarrolló desde lo inductivo. Es decir, se prescindió de una teoría para aplicar conceptos al texto que se estaba codificando (Arbeláez & Onrubia 2014; Salgado-Lévano, 2021; San Martín, 2014). Sin embargo, es importante mencionar que, esto no significó -de ninguna manera- que se omitiera un marco conceptual o teórico, ya que este fue necesario para orientar el establecimiento de los objetivos, las preguntas para el recojo de datos y la discusión de los resultados. Por ello, se definieron ejes temáticos deductivos, los cuales cumplieron una función netamente referencial. Como afirman Braun y Clarke (2022) y San Martín (2014), en el proceso de análisis de datos el referente teórico resultó valioso para contrastar y comparar las similitudes y diferencias con los temas y subtemas emergentes en el acápite de discusión de resultados

Asimismo, en consonancia con el diseño asumido, los temas son construidos por su importancia y significado con la pregunta y objetivos de la investigación y, no por su frecuencia en la codificación, lo que implica que el investigador debe lograr una comprensión profunda y suficiente del fenómeno de estudio (Braun & Clarke, 2022). Para responder a este requerimiento, resultó necesario el retorno al campo como parte del análisis intensivo e iterativo con el propósito de recolectar y ampliar los datos, por tanto, de implementar nuevas estrategias de recolección y análisis (Sanjuán, 2019; Vasilachis de Gialdino et al., 2006), proceso que conllevó a agregar preguntas a la guía de entrevista e ítems del test de frases incompletas.

Las autoras Braun y Clarke (2022) proponen seis fases para el análisis de datos cualitativos desde el análisis temático reflexivo. Cabe destacar que, para realizar este proceso se caracteriza por su flexibilidad como un proceso recurrente.

Fase 1. Familiarización con el conjunto de datos: implicó un análisis inicial a partir de una lectura y relectura de la información recolectada a fin de tener un panorama individual y colectivo. En este sentido, como primer paso, se transcribieron las entrevistas realizadas, así como se organizaron la información de los test de completamiento de frases incompletas, lo que permitió familiarizarse con los datos obtenidos.

Fase 2. Codificación: consistió en generar códigos o etiquetas a aquellos datos más relevantes que permitieran abordar la pregunta de investigación y cada uno de los objetivos tomando en cuenta los ejes temáticos establecidos con anterioridad. Posteriormente, se recopiló todos estos códigos y los extractos de información, que sirvieron como citas en el proceso de análisis.

Fase 3. Generación de temas iniciales: implicó analizar y agrupar los códigos establecidos para generar patrones de significado más amplios, lo que las autoras conocen como temas potenciales para el análisis y; como paso posterior, se recopiló los extractos relevantes de la información recolectada que sirvieron para abordar cada tema. De este modo, a partir de la reagrupación de los códigos, fue posible construir los temas y subtemas del estudio, con carácter preliminar, en función a los ejes temáticos.

Fase 4. Desarrollo y revisión de temas: fue un proceso de revisión que permitió reafirmar, eliminar o agrupar temas y subtemas considerando las citas y el conjunto de datos disponibles para su análisis. Desde esta premisa, se pudo determinar aquellos temas que permitieron comprender las creencias docentes sobre las adaptaciones curriculares, a partir de cada eje temático y tomando en cuenta el objetivo general.

Fase 5. Refinamiento, definición y nombramiento de temas: se revisó con mayor detenimiento los fragmentos de datos y códigos que sustentaban cada tema y subtema para delimitar con fidelidad la denominación de estos últimos. Se veló por recoger el contenido central de cada tema y subtema en su nomenclatura, manteniendo la perspectiva de los participantes, evitando solapamientos. Las denominaciones de los temas se formularon mediante oraciones que facilitaron su articulación con los objetivos del estudio y con las voces de los docentes. Por su parte, los subtemas fueron redactados

mediante expresiones nominales que especificaron aspectos particulares del tema, permitiendo así una representación clara y delimitación conceptual. De este modo, fue posible organizar y presentar cada tema y subtema dentro de su eje temático.

Fase 6. Redacción: fue la fase final del análisis, que implicó desarrollar la narrativa analítica de los temas y subtemas en función cada eje temático de los objetivos específicos, entrelazar las citas de la información recolectada, así como contextualizar con la base teórica. De esta manera, se logró realizar la discusión de resultados entre los hallazgos del presente estudio con la información encontrada en los antecedentes, teorías y perspectivas de otros autores sobre creencias de las adaptaciones curriculares y su relación con la competencia comunicativa.

A medida que se avanzó en el análisis de los datos, se aplicó la estrategia de cristalización, integrando la información obtenida de dos instrumentos de recolección distintos, con el propósito de construir una comprensión profunda, plural y compleja del fenómeno desde diversas perspectivas (Azcona et al., 2011; Tracy, 2021). La cristalización, entendida como una metáfora epistemológica y metodológica, propone que la realidad social, al igual que un cristal, puede observarse desde múltiples ángulos, generando diferentes reflejos y matices que, en conjunto, amplían la comprensión del objeto de estudio (Cisterna, 2005; Moral, 2006; Tracy, 2021).

A diferencia de la triangulación, que busca la convergencia hacia una verdad única o una validación por contraste, la cristalización no pretende confirmar, sino comprender la complejidad del fenómeno desde la diversidad de voces, contextos y significados. Su lógica es dialógica, en tanto reconoce la subjetividad del investigador y de los participantes como parte constitutiva del conocimiento. De este modo, se concibe que cada fuente aporta un fragmento legítimo de la realidad, que al combinarse permiten observar el fenómeno de manera más rica y matizada (Arias, 2000; Betrián et al., 2013; Cisterna, 2005; Moral, 2006).

En este sentido, los datos obtenidos de los test de frases incompletas y las guías de entrevista semiestructurada aplicados fueron sometidos a un análisis riguroso y reflexivo no para corroborar resultados, sino ampliar la comprensión de las creencias docentes sobre adaptaciones curriculares y su relación con el desarrollo de las competencias comunicativas desde diferentes ángulos.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente trabajo buscó comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024, el cual fue su objetivo general. Al respecto, dado el análisis reflexivo de los datos obtenidos de las entrevistas y los test de frases incompletas en el marco de la cristalización (Azcona et al., 2011; Moral, 2016; Tracy, 2021), se han establecido 15 temas a partir de los ejes temáticos a priori de los objetivos específicos. Estos temas constituyen las creencias que son parte de los docentes participantes del estudio.

3.1. Creencias sobre adaptaciones curriculares y valores subyacentes

A continuación, se presentan los resultados y discusión correspondientes al objetivo específico 1, el cual consiste en analizar las creencias de los docentes en torno a las adaptaciones curriculares y a los valores que subyacen en estas en una de una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024. En cuanto al presente eje, se generaron los siguientes temas y subtemas producto del análisis profundo y reflexivo de los datos provenientes de los participantes.

a) La adaptación curricular es un proceso de ajuste basado en las necesidades y condiciones individuales del estudiante

Este es una creencia, por la cual, los docentes reconocen las adaptaciones curriculares fundamentalmente como un proceso de modificación de la currícula del docente, donde las necesidades y condiciones individuales del estudiante ocupan una posición relevante para su aprendizaje. Esto se aprecia en las verbalizaciones de los docentes:

Es un proceso en el cual el docente modifica (D1, entrevista). Para mí, la adaptación curricular es un proceso de adecuación a las necesidades y condiciones de los estudiantes (D1, test de frases incompletas).

Entiendo la modificación de la estructura del programa, eh, para situaciones que tengo alumnos precisamente con habilidades distintas, entonces, voy a enfrentarme con que el avance no va ser el mismo (D4, entrevista).

Entiendo que la adaptación curricular significa que en base al objetivo, en base al desarrollo de la competencia podemos nosotros realizar cambios de mejora para que el aprendizaje del estudiante sea significativo y se puedan lograr las competencias. (D5, entrevista).

[...] ya sea por un motivo u otro, eh, tenemos que hacer modificaciones, ya sea, o porque estamos avanzando de una manera muy rápida o los estudiantes no nos entienden (D2, entrevista).

Pienso que los tipos de adaptaciones que se deben realizar son de acuerdo a las necesidades pedagógicas (D4, test de frases incompletas).

Las citas revelan que la adaptación curricular no se entiende como una actividad inmediata del docente, sino como una labor constante y contextualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en función a las necesidades que van surgiendo, tal como destaca D1, al señalar que “es un proceso de adecuación a las necesidades y condiciones de los estudiantes”. Esto coincide con D4, quien afirma que es la modificación de la estructura del programa para atender a estudiantes con habilidades distintas, respondiendo a sus necesidades pedagógicas, lo que guarda relación con D5, quien asevera que los cambios se realizan en base al desarrollo de la competencia, lo cual refleja el carácter continuo de las adaptaciones, que no son un momento, sino un proceso. En esta línea, Echeverría, et al. (2017) aseveran que la adaptación curricular es una estrategia que permite atender las necesidades particulares que surgen de la relación entre el estudiante y su entorno, las cuales podrían causar dificultades en el aprendizaje al no ser atendidas.

He aquí que, este proceso continuo otorga al docente un papel de intervención activo como facilitador del aprendizaje. Por su parte, las investigaciones reconocen que los docentes realizan adaptaciones curriculares sobre los elementos del currículo con el propósito de hacer favorable el proceso de enseñanza-aprendizaje para el estudiante

(Guidugli, 2000; Casanova, 2015, Debonis, 2021), lo cual coincide con lo que expresa D5 al señalar que los cambios que se ejecutan buscan que el aprendizaje del estudiante sea significativo y logre las competencias.

Aunado a lo anterior, el uso del término modificar por parte de los docentes, estaría reflejando la necesidad de flexibilizar la programación de aula para responder a la heterogeneidad de necesidades individuales. Esto se expone en el discurso del docente D4, quien afirma que “unas de las ventajas que tiene el programa es su flexibilidad. Entonces me permite manejar a veces situaciones que van enfrentando sin que se perjudique al resto de alumnos que tienen, eh, un progreso de, digamos de lo esperado”. Por lo tanto, se puede inferir que, para los docentes de la muestra, la flexibilización del programa de aula permitiría que los estudiantes con mayores dificultades puedan avanzar a su ritmo, recibiendo una mediación idónea al mismo tiempo que se atiende al resto de estudiantes.

En suma, los hallazgos en este primer tema permiten comprender a la adaptación curricular -desde la creencia de los docentes participantes- como un proceso de ajuste continuo y en función a las necesidades y condiciones individuales del estudiante. Así, la adaptación curricular se consolida no como una acción inmediata o una simple modificación técnica, sino como una práctica flexible y contextualizada que exige reflexión pedagógica constante y compromiso con la equidad en el aprendizaje, orientando su práctica hacia el reconocimiento y valoración de la diversidad.

b) Se puede adaptar la metodología, la complejidad del contenido y la comunicación

Se comprende como la dotación de recursos personales, organizativos y materiales de acuerdo a la necesidad educativa de cada estudiante, que le permita aprender en un entorno seguro y según sus posibilidades y condiciones físicas o intelectuales (Benavidez, 2018; Charry, Manrique & Cuenca, 2019; Porras & Rodríguez, 2020).

Es importante señalar que este tema se compone de tres subtemas que enfatizan el objeto de la adaptación.

- **Adaptación de la metodología:** entendida como aquella creencia que alude a que la diversificación o flexibilización de la metodología docente y las estrategias de enseñanza serían claves para atender las necesidades específicas de los estudiantes. Los docentes

coinciden en que, si bien los contenidos pueden ser homogéneos, la forma de enseñarlos debe ajustarse a la realidad y característica del estudiante. Como sustenta Casanova (2012), una metodología diversificada es facilitadora de calidad para todos. Esto se aprecia en las verbalizaciones de los docentes:

Yo creo que sobre todo en la metodología, ¿no?, porque a mí me parece que si hablamos por ejemplo de métodos y contenidos yo creo que, respecto a los contenidos, todos deberían, eh, tener la misma. Pero respecto a los métodos, a la didáctica a, las distintas técnicas que se puedan utilizar, yo creo que ahí estaría el centro de la diversificación curricular, ¿no?, eh, cómo llevar a cabo, eh, la clase según su necesidad, por ejemplo no podría, a un estudiante que es hiperactivo, ¿no?, poder darle una clase pasiva, ¿no?, una clase que solamente, eh, resolver problemas y ya, la verdad tendría que darle, eh, de una forma distinta, sí. (D1, entrevista).

Pienso que los tipos de adaptaciones que se deben realizar son en la metodología y didáctica (D1, test de frases incompletas).

[...] porque de repente hay estudiantes que tienen habilidades especiales pero verdaderamente resaltan, de repente elaborando maquetas, ¿no?, mientras aquel estudiante que de repente no tiene habilidades especiales le cuesta hacer una maqueta, entonces, habría que hacerle ver dentro de todo este proceso de enseñanza aprendizaje que las características que presenta uno puede ser explotado de otra manera, ¿no?, de forma individual (D5, entrevista).

En la práctica de atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, los docentes D1 y D5 habrían experimentado la necesidad de modificar su metodología. Los docentes, al mencionar, respectivamente, que “no podría a un estudiante que es hiperactivo, ¿no?, poder darle una clase pasiva” y que “las características que presenta uno puede ser explotado de otra manera, ¿no?, de forma individual”, resaltan la importancia de adaptar la metodología a la individualidad de cada estudiante. La creencia de los docentes en cuanto a que las adaptaciones de la metodología deben ajustarse a las necesidades del estudiante, reflejaría su interés genuino en el aprendizaje de cada uno, guarda relación con autores como Jaya-Granda (2020) y Palacios-García (2024), para quienes estos ajustes permiten al estudiante acceder y comprender el conocimiento de manera óptima y provechosa y, lograr un aprendizaje significativo.

Los hallazgos revelarían que los docentes citados comprenden que no existe un solo camino para lograr los mismos propósitos, lo que podría explicarse por la influencia de las perspectivas actuales de la neurociencia con el trabajo de las inteligencias múltiples. Lo mencionado por los docentes estaría en la línea con lo propuesto por Irrazabal-Bohorquez, et al. (2022), pues según estos autores, si se pretende atender la diversidad de dificultades pedagógicas de los estudiantes, la metodología debe contemplar los diferentes estilos de aprendizaje, haciendo uso de herramientas que potencien no solo las habilidades lingüísticas y matemáticas, sino también la musicalidad, lo emocional, las interacciones sociales, lo kinestésico, lo espacial, entre otros.

Por otro lado, en este proceso de flexibilización de la metodología, los docentes D2, D3 y D5, reconocen el valor del material concreto y visual como una estrategia clave para mejorar el aprendizaje y la comprensión de los conceptos abstractos, sobre todo para aquellos que presentan más dificultades y necesidades educativas especiales. Seguidamente, se presentan los testimonios de los docentes para su posterior análisis.

Bueno, viendo desde el lado de Matemática, ¿no?, eh, muchas veces es mejor usar un poquito de material concreto, ¿no?, eh, porque de por sí al estudiante se le dificulta, ¿no?, ver la matemática de forma abstracta, entonces, un estudiante con dificultades lo vería incluso más difícil, entonces, el uso de material, yo diría que sería una buena medida para, eh, una medida para cambiar la malla, ¿no?, una adaptación (D2, entrevista)

Sí se puede adecuar, sí se puede adaptar, o sea, se puede ahí trabajar de repente ahí con un material adicional que no sea tanto una directa sino también una pregunta a través de una imagen, o sea como un juego de imágenes, o sea la pregunta pero como un juego de imágenes y no tanto hablado porque a veces las imágenes también ayudan al estudiante a entenderlo mejor sobre todo los que tienen esas capacidades especiales (D3, entrevista).

En el caso de, digamos de un estudiante que tiene cierto grado, eh, de autismo, si es donde (inteligible) bueno ahí la enseñanza tiene que ser más concreta, ¿no?, en Sociales traerle imágenes, rompecabezas de hechos históricos, que ellos elaboren línea de tiempo que lo dibujen, más que todo para que, como ellos digamos el

aprendizaje es más vivencial, es más este basado en imágenes adaptarlo de esa manera, ¿no? (D5, entrevista)

Las respuestas evidencian que para los docentes las experiencias tangibles y visuales, en lugar de únicamente la exposición oral, son óptimas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Además, dos de los docentes hacen alusión que los recursos tangibles respondería al tipo de aprendizaje óptimo para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una condición. Esto se expone en lo señalado por D5, quien manifiesta que para estudiantes con autismo el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ser más concreto y vivencial, con imágenes y rompecabezas de hechos históricos, los cuales habrían facilitado un aprendizaje acorde a las necesidades del estudiante.

En la misma línea, el docente D3, señala que las imágenes también ayudan a los estudiantes con una condición especial a comprender mejor la información, lo que refleja la importancia de estos recursos para el aprendizaje por cuanto facilita el procesamiento de información. Por lo tanto, se infiere que el material concreto en la adaptación curricular, independientemente del área curricular, permitiría un aprendizaje más significativo para los estudiantes, sobre todo para aquellos con mayores dificultades, así como para los que presentan una condición especial ya que hace el proceso de enseñanza-aprendizaje más vivencial y concreto.

Diferentes investigaciones ponen de manifiesto que el uso de recursos concretos contribuye considerablemente en el desarrollo, comprensión e interiorización de nuevos saberes, que terminan siendo accesibles y significativos para el estudiante, por ser un apoyo físico, cognitivo y social (Palacios-García, 2024; Ruesta & Gejaño, 2022; Vargas, 2017; Echeverría et al., 2017; Aguilar-Silva & López-Loor; 2023). Por el contrario, el desconocimiento de estos recursos como apoyo fundamental en la aplicación de las adaptaciones curriculares representa una gran desventaja para los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Esto debido a que la construcción del conocimiento en esta población es más eficiente mediante el uso de sus sentidos en la manipulación o experimentación (Colorado & Mendoza, 2021).

Al hilo de lo anterior, para D3 la atención oportuna de las dificultades de aprendizaje tiene un impacto directo en la labor del docente ya que “requiere también

mayor preparación de material”, lo que implicaría un mayor compromiso y dedicación para atender las necesidades individuales de los estudiantes mediante una educación de calidad, equitativa, inclusiva y significativa. Al respecto, Ruesta y Gejaño (2022) coinciden con esta perspectiva; sin embargo, las propias autoras señalan que, los docentes muchas veces optan por no hacerlo debido al tiempo de inversión que requiere su elaboración, a pesar de los beneficios que ofrece al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las perspectivas socioconstructivistas ponen de manifiesto el grado de importancia del material concreto para el aprendizaje significativo en la educación inicial y primaria ante el pensamiento restringido de conceptos abstractos por la maduración biológica (Moreno, 2015; Ruesta & Gejaño, 2022). No obstante, las citas de los docentes, quienes en su mayoría enseñan en educación secundaria, revelarían que también resultan necesarios en este nivel educativo ante la diversidad de dificultades y ritmos de aprendizaje. Además, la adaptación de materiales concretos para responder a las necesidades individuales es fundamental para fomentar una educación justa y equitativa (García, 2024). Además, según Revelo y Yáñez (2023) la utilización de materiales concretos potencia una metodología activa dentro del aula, generando un aprendizaje más significativo ya que favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y motriz de los estudiantes.

- **Adaptación relacionada a la complejidad del contenido:** se define como el análisis del nivel de aprendizaje en el que encuentra el estudiante con dificultades de aprendizaje, con el propósito de ajustar los contenidos y actividades a sus capacidades, priorizando el desarrollo de habilidades y actitudes por encima de la adquisición de conocimientos teóricos (Martínez, 2004; Minedu, 2022a). Este enfoque permitiría a los docentes hacer accesible e inclusivo tanto los recursos y los temas enseñados, asegurando que sean pertinentes, significativos y adecuados a las características y necesidades de los estudiantes (García, 2014; Guidugli, 2000). A continuación, se presentan las citas de este subtema:

Las preguntas no tienen que ser tan complejas, ¿no?, [...] casi, como digamos, juegos de palabras que se pueden modificar, entonces, a ese estudiante se le tiene que ser preguntas un poco más directa, o sea, que no tanto le cueste entenderlo el concepto que uno quiere preguntar (D3, entrevista).

Para mí, la adaptación curricular es la capacidad de poder realizar cambios a los diversos contenidos (D5, test de frases incompletas) [...] muy diferente al común de los estudiantes que de repente su tipo de aprendizaje es mediante la lectura, en este caso con ciertos problemas tendría que hacer de esa manera y hacerlo de manera, los contenidos más simples, ¿no?, abordando, qué tipo de nivel tiene en el caso de autismo, ¿no? (D5, entrevista). Pienso que los tipos de adaptaciones que se deben realizar son cognitivos y valorativo (D5, test de frases incompletas)

En la práctica pedagógica durante la atención de estudiantes con necesidades educativas asociada a una condición especial, los docentes D3 y D5 también habrían experimentado la necesidad de realizar adaptaciones a la complejidad de los contenidos. Los hallazgos muestran que con este enfoque de hacer los contenidos más simples (D5, entrevistas) y formular preguntas menos complejas (D3, entrevistas), los docentes buscan una comprensión e interiorización efectiva de los aprendizajes en esta población. Ahora bien, los docentes consideran que la adaptación del contenido no solo implica simplificar la información, sino también reestructurar el formato en que se presentan y organizan el conocimiento (García, 2024), que responda tanto al nivel cognitivo o de razonamiento del estudiante y a su estilo de aprendizaje.

Por otro lado, la docente D5 hace referencia a la adaptación curricular como una modificación de un elemento del currículo en específico: contenidos o aspectos cognitivos. Lo mencionado por la docente no estaría en la línea con lo que recomiendan las diversas investigaciones, en cuanto a que la adaptación curricular debe abarcar diferentes niveles, sea en la metodología, materiales de aprendizaje, evaluación, tiempo, entre otros (Casanova, 2015, Debonis, 2021; González-Rojas & Triana-Fierro, 2018; Guidugli, 2000). Si bien esta sería una visión parcial o incompleta de las adaptaciones curriculares y no corresponde con la teoría; no obstante, se puede inferir que los docentes modificarían uno o más elementos del currículo en función a sus experiencias, a lo que funciona y es adecuado a las características y al estilo de aprendizaje del estudiante.

- Adaptación de la comunicación en el aula: se entiende como los cambios en la actitud y valores que el docente promueve en aula para el desarrollo de relaciones sociales positivas producto de las interacciones docente-estudiante con NEE, estudiante-estudiante con NEE y estudiante con NEE-grupo, que les permita desarrollar un aprendizaje significativo no solo de los contenidos curriculares, sino también el desarrollo

de habilidades humanas, conductas prosociales, empatía y respeto por la diferencia (González-Rojas & Triana-Fierro, 2018; Nieto & Pérez, 2012).

Por un lado, el docente entrevistado D4 opina sobre cómo la adaptación de la comunicación e interacción más personalizada y cercana con los estudiantes con necesidades educativas especiales le ha permitido conocer no solo sus intereses académicos, sino también personales. Además, considera que este vínculo con el estudiante ha permitido que este se motive en su aprendizaje, lo cual condice con lo que señalan González y Martínez (2011) en cuanto a que para mejorar la comunicación y lenguaje del estudiante con necesidades educativas especiales se debe partir por sus intereses y experiencias:

Yo enseño idiomas, entonces, este, lo que yo dicto las, los aspectos yo que tengo dentro de mi programa que es la comunicación, eh, la interacción porque, eh, las características de mi curso me lo permiten. Entonces, y, y eso es lo que yo, eh, priorizo y trabajo bastante cuando tengo especialmente, estamos hablando de ese tipo de alumnos, ¿no?, eh, yo veo que tengo resultados [...] pensando en esos aspectos, ¿no?, la interacción, eh, comunicación más personalizada [...] me permite sin salirme del tema, sin salirme del curso, interactuar con respecto a su vida personal, sus proyectos, qué espera, qué sensaciones tiene, qué le gusta qué no le gusta, qué le disgusta qué no le disgusta, eso no, no sale de mi programa es parte de mí [...] entonces este cuando he tenido que aplicar esas técnicas de acercamiento al alumno para que el alumno pueda motivarse respecto no solo al curso sino a la interacción con el profesor y, y la enseñanza en sí, eh, bueno, he tenido que salir del, del tema, de poder hablar en otro sentido me refiero, ¿no?, no, no respecto al, a lo programado que yo debía enseñarles, ¿no?, sino dejar un tiempo o unas, ah, digamos hacer corte dentro de la progresión de una clase para yo diversificar el tema sin tratar, hacer lo posible por no salirme, ¿no?, pero tratar de hacerlo de alguna manera que alumno sienta que hay un acercamiento cordial hacia ellos, ¿no?, pero eso lo he hecho (D4, entrevista).

En esta línea, la docente D5 reconoce la importancia del ajuste en la interacción con el estudiante con necesidades educativas especiales concerniente a un acompañamiento emocional, ya que experimentan dificultades en su aprendizaje no solamente afecta en su desarrollo académico, sino también en la parte afectiva y social (Mateos & López, 2011).

Umm bueno, de acuerdo a mi experiencia en el aula, eh, las reacciones de uno y otro son muy diferentes, ¿no?, eh, el estudiante que tie, que tiene ciertas discapacidades, eh, como que se va a, yo pienso que se siente un poquito incómodo, ¿no?, incómodo porque ve que sus demás compañeros de repente tienen otro, otro ritmo de aprendizaje, de repente en algún momento pienso que se puede sentir excluido, habría que hablar con él bastante (D5, entrevista).

Lo mencionado por los docentes D4 y D5 estaría en la línea con lo propuesto por Noddings sobre la ética del cuidado. Desde esta perspectiva relacional, para Noddings (1992), como se cita en Vázquez y Escámez (2010), la práctica docente implica acoger, escuchar y conocer al estudiante para crear vínculos de confianza recíproca, lo que facilita al profesorado diseñar e implementar intervenciones educativas en función con sus intereses y necesidades, ya sean expresadas de forma explícita o implícita. De este modo, los estudiantes podrán expresar interés y motivación por el curso, así como el docente logrará generar en ellos respuestas emocionales favorables hacia la asignatura, lo cual coincide con lo que expresa D5 con la afirmación “habría que hablar con él bastante” para construir ese vínculo de confianza. Del mismo modo, esto se expresa en la intervención del docente D4, quien manifiesta que en su enseñanza ha tenido que aplicar esas técnicas de acercamiento para que el alumno pueda motivarse respecto no solo al curso sino a la interacción con el profesor, lo cual refleja un interés de los docentes por generar un vínculo con el estudiante que lo motive a seguir aprendiendo y de ese modo responder a sus necesidades desde su propia perspectiva.

Por otro lado, las creencias de algunos docentes de la muestra, D1, D3 y D5, evidencian una similitud en cuanto a cómo los docentes perciben la necesidad de ajustar la comunicación e interacción en el aula entre estudiantes con y sin NEE para promover un ambiente de respeto, equidad e interacción positiva:

Yo creo dos cosas, tal vez un poco de, faltaría un poco reforzar un valor de, de equidad, ¿no?, de diversidad, ¿no?, de respeto a esa diversidad (D1, entrevista).

El impacto que en los estudiantes obviamente también depende muchas veces de cómo los estudiantes lo puedan recibir, ¿no? [...] a él lo que le habían enseñado dentro de su currícula que tenía es, aprender a razonar antes de operar algo, entonces, y no tanto mecanizarse, ¿no?, y eso por ejemplo a sus compañeros como

que les generaba mucha intriga y comenzaron a preguntar incluso a informarse más cómo puede aprender esto, de dónde lo sacaste, me puedes brindar esa información y a consultar con los profesores también incluso no solamente en mi área, entonces, en realidad si tienen un impacto bastante grande (D3, entrevista).

Entonces en ambos lados creo que se tendría que explicar a los estudiantes por qué se enseña de una manera a un determinado compañero y por qué de otra manera y hacerle ver de que el aprendizaje finalmente es individual y eso depende de cada uno de ellos, ¿no?, qué tan pronto o qué tan costoso le va a resultar poder captar los contenidos, de qué manera lo puede llevar a la práctica, ¿no? [...] entonces, habría que hacerle ver dentro de todo este proceso de enseñanza aprendizaje que las características que presenta uno puede ser explotado de otra manera, ¿no?, de forma individual (D5, entrevista)

Pienso que los tipos de adaptaciones que se deben realizar son valorativo (D5, test de frases incompletas)

Tomando en cuenta estas manifestaciones de los docentes entrevistados sobre el ajuste de la comunicación e interacción entre pares con y sin necesidades educativas especiales, las citas revelan la preocupación de los docentes de realizar una sensibilización y concienciación en el aula a los estudiantes sin estas condiciones sobre el respeto a las diferencias. Tal como se muestra en la docente D5, quien señala “creo que se tendría que explicar a los estudiantes por qué se enseña de una manera a un determinado compañero y por qué de otra manera” y “Pienso que los tipos de adaptaciones que se deben realizar son valorativo”. Esto coincide con lo expuesto por el docente D3, quien menciona que el impacto en el estudiante de una adaptación curricular también depende muchas veces de cómo los estudiantes lo puedan recibir, haciendo alusión a que una adaptación curricular no tendría por qué generar rechazo, sino curiosidad, interacción positiva y enriquecer la experiencia de aprendizaje para todos. Por lo que, para el docente D1, en esta interacción “faltaría un poco reforzar un valor de, de equidad, ¿no?, de diversidad, ¿no?, de respeto a esa diversidad”, lo que evidencia la importancia de promover el respeto y valoración de las diferencias en la interacción entre estudiantes para favorecer un ambiente realmente acogedor e inclusivo.

Lo mencionado por los docentes D1, D3 y D5, coincide con el estudio de las autoras Doria-Dávila y Manjarrés-Rodelo (2020), en el cual se destaca la importancia de los trabajos y actividades de sensibilización sobre la inclusión en los estudiantes, pues, mejora la perspectiva y actitud o comportamiento de los estudiantes sin necesidades educativas especiales hacia sus compañeros que los presentan. No obstante, las propias autoras agregan que este trabajo de respeto por las individualidades humanas no solo debe ceñirse al aula, sino debe ampliarse a otros ámbitos y agentes, lo cual va a favorecer directamente el trabajo docente con el diseño y ejecución de adaptaciones curriculares para la eliminación de barreras educativas para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Concretamente, la muestra de estudio comprende este subtema como la forma en cómo el docente logra interactuar y establecer un vínculo de relaciones de confianza mutua para actuar en función a sus intereses y necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales y cómo este trabajo involucra a sus demás compañeros.

Sin embargo, los diferentes estudios señalan que la adaptación de la comunicación hace referencia a la asistencia o provisión recursos técnicos y tecnológicos específicos, así como de sistemas complementarios y alternativos de comunicación para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial (lenguaje de señas, sistema braille, sistematizadores de voz, máquinas de escribir, etcétera), los cuales están relacionados con las adaptaciones de acceso al currículo de tipo comunicativo (Coka et al., 2023; Guidugli, 2000; Minedu, 2007; Ministerio de Educación de Guatemala, 2009, Minedu, 2022a; Yucato et al., 2014). Se infiere que los docentes construyeron sus creencias en cuanto al ajuste de la comunicación en el aula para estudiantes con necesidades educativas especiales a partir de su interacción con aquellos con condiciones del neurodesarrollo que afectan la atención, la memoria, la resolución de problemas, las habilidades sociales, entre otras habilidades y, no con aquellos estudiantes que presentan estas necesidades asociadas a discapacidad visual o auditiva, lo que demanda otro tipo de sistema de comunicación.

A modo de cierre, el desarrollo del segundo tema ha permitido comprender que la adaptación de la metodología, de la complejidad del contenido y de la comunicación en el aula son aspectos fundamentales para garantizar el acceso equitativo al aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las creencias de los docentes

participantes revelan una disposición a modificar sus prácticas pedagógicas, las cuales irían desde el uso de materiales concretos y visuales hasta la reestructuración no solo de la complejidad del conocimiento, sino también del formato en que se presentan y organizan, de manera que, respondan tanto al nivel cognitivo o de razonamiento del estudiante y a su estilo de aprendizaje.

Asimismo, se muestra que los docentes otorgan una gran importancia a la comunicación y construcción de vínculos afectivos con estos estudiantes como parte del proceso de adaptación de la enseñanza y aprendizaje. De igual manera, se pone de manifiesto la necesidad de adaptar la comunicación entre pares con y sin necesidades educativas especiales para favorecer un ambiente realmente acogedor e inclusivo. Estas interacciones cercanas y empáticas entre docente-estudiante con necesidad educativas especiales y entre pares no solo favorecerían la motivación, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, elementos esenciales en el proceso de inclusión de estos estudiantes.

c) Es importante hacer adaptaciones curriculares

Se define como la necesidad de realizar modificaciones al currículo para garantizar el acceso, progreso y la promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales durante el periodo de escolarización (Casanova, 2015; Gento, 2010; Loor-Aldás & Aucapiña-Sandoval, 2020; Palacios-García, 2024).

Las creencias de los docentes D1, D2 y D4 evidencian una similitud en la concepción de la importancia de las adaptaciones curriculares, pues la consideran necesaria por la diversidad de necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

[...] yo creo que es importante por, por la necesidad de los estudiantes, sus condiciones, ya que, ahora, mayormente, se valora o se, se conoce, ¿no?, que no todos los estudiantes están en las mismas condiciones eh, y...yo pienso que es importante que el docente realice un esfuerzo en poder adaptarse a, sus clases, sus sesiones, ¿no?, a prever diversas situaciones para conseguir un mayor aprendizaje, ¿no? (D1, entrevista).

Para mí, la adaptación curricular es necesaria (D3, test de frases incompletas).

Para mí, la adaptación curricular es [...] una herramienta importante (D4, test de frases incompletas)

En las afirmaciones de los docentes entrevistados D1, D3 y D4 sobre las adaptaciones curriculares como importantes y necesarias se estaría reflejando una interiorización de los paradigmas socioconstructivistas y disposiciones actuales de promoción de la educación inclusiva, que ponen al descubierto que las variables más influyentes en el éxito de la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales son una actitud favorable del docente y las adaptaciones curriculares (Álvarez, 2020; Benavidez, 2018; Goldsmith, 2016; Minedu, 2022; Palacios-García, 2024). Por cuanto permiten el acceso y progreso del educando no solo durante el periodo de escolarización, sino también en la vida adulta (Gento, 2010; Casanova, 2015).

En la misma línea, Palacios-García (2024) y García (2024) señalan que las adaptaciones curriculares resultan importantes para los docentes porque les permite eliminar las barreras educativas que limitan el aprendizaje. De la misma forma, les permite lograr que todos los estudiantes participen activamente en un ambiente inclusivo, equitativo y de calidad, en el que se respeta y valora la diversidad. Esto coincide con el docente D1, quien asevera que las adaptaciones curriculares facilitan el desarrollo de mayores aprendizajes en igualdad de condiciones y oportunidades, haciendo alusión a que esta estrategia permitiría eliminar las desventajas que tienen algunos estudiantes para acceder al aprendizaje.

En este tema se muestra cómo los docentes reconocen la importancia de las adaptaciones curriculares como una herramienta pedagógica clave para asegurar el acceso y el progreso en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en igualdad de condiciones y oportunidades. Esta valoración indicaría una comprensión e interiorización de perspectivas alineada con los enfoques inclusivos y socioconstructivistas debido a la disposición de una actitud favorable de los docentes hacia la equidad educativa, al considerar que dichas adaptaciones permiten eliminar barreras y responder a la diversidad del aula. Por tanto, esta creencia docente constituye un punto de partida para fortalecer prácticas inclusivas efectivas en el aula mediante la implementación de adaptaciones curriculares, en respuesta a las necesidades educativas especiales.

d) Hay diversos valores que sustentan las adaptaciones curriculares

Se entiende como aquellas dimensiones que movilizan a los docentes a la realización de esta estrategia no solo desde un enfoque normativo, sino también desde un compromiso ético con la equidad y la justicia social (Borja-Ramos, 2025; Palacios-García, 2024).

Tomando en cuenta las concepciones de los docentes D2 y D3, se evidencia que uno de los valores que sustenta la realización de las adaptaciones curriculares es la responsabilidad, quienes la entienden como el deber pedagógico de identificar y atender las necesidades del estudiante a través de esta estrategia.

Bueno sería la responsabilidad, pues, ¿no?, para poder hacer un cambio hay que poder estar atento a las necesidades del estudiante, entonces, tenemos que ver ese valor también (D2, entrevista).

Uno de los principales valores que yo considero es la responsabilidad, ¿no?, porque la responsabilidad [...] o sea, adaptar una malla curricular, pues, requiere mucha responsabilidad (D3, entrevista).

Considero que los valores que subyacen de las adaptaciones curriculares son la responsabilidad [...] (D3, test de frases incompletas).

Las citas de los docentes de la muestra reflejarían que la adaptación curricular debe responder a un análisis previo de las necesidades del estudiante y no hacerse de manera improvisada o sin fundamento, tal como destaca D2, al aseverar que “para hacer un cambio hay que poder estar atento a las necesidades del estudiante”. Esto se vincula con D3, quien menciona que adaptar una malla curricular requiere mucha responsabilidad, lo cual visibiliza la importancia de una evaluación cuidadosa de las necesidades educativas a priori a su diseño e implementación. Para Borja-Ramos (2025), la responsabilidad en mención se vincularía más con una dimensión técnica, en cuanto al deber pedagógico del docente, es decir, las adaptaciones curriculares serían realizadas como respuesta a una necesidad pedagógica ante la diversidad de necesidades y ritmos de aprendizaje.

Por otro lado, los testimonios de los docentes entrevistados D1, D3, D4 y D5 señalan otros valores como la vocación, la justicia, el respeto y la empatía, los cuales para

Borja-Ramos (2025) no responden a una dimensión técnica, sino a dimensiones éticas y actitudinales del docente, centrándose en la valoración de la diversidad. Estos valores, junto a la responsabilidad, sustentarian la labor del docente en la atención de la diversidad, asegurando que cada estudiante reciba una educación acorde a sus necesidades a través de las adaptaciones curriculares. Esto se refleja en lo señalado por D1 cuando hace referencia a la vocación como un valor esencial que impulsa la realización de esta estrategia; en sus palabras, “un docente que en verdad quiere” se preocupa por atender las necesidades y diferencias de los estudiantes.

Asimismo, para el docente D1, la justicia es un mecanismo para lograr una educación eficiente y equitativa:

La justicia también porque creo que los estudiantes merecen, ¿no?, eh, una educación que sea eficiente, ¿no? [...] creo que el, el reto de esta diversificación es poder atender a todas las necesidades por eso le decía que uno de esos valores que caracteriza a esta, eh, esta diversificación, ¿no?, sería la justicia, ¿no?, por el hecho de que todos merecen que les atienda desde sus necesidades, ¿no? (D1, entrevista).

Considero que los valores que subyacen de las adaptaciones curriculares son [...] justicia (D1, test de frases incompletas).

Las citas hacen referencia a que el principio de justicia se relaciona con garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus dificultades y condiciones, tal como asevera D1, al opinar que todos merecen una educación eficiente en función a sus necesidades, lo que implica garantizar que cada uno reciba la atención que necesita. Lo señalado por el docente estaría en la línea del Minedu (2022a), que expone que la equidad en la enseñanza se refleja en la creación de condiciones y oportunidades que permitan a los estudiantes con mayores dificultades alcanzar resultados de igual calidad que los de sus compañeros. Al respecto, García (2024) y Palacios-García (2024) afirman que las adaptaciones curriculares constituyen un mecanismo de garantía del derecho a la equidad en la educación a fin de posibilitar que todos desarrollen sus habilidades, así como un equilibrio entre dar respuesta a las necesidades educativas generales y a las necesidades específicas de los estudiantes con NEE (Guidugli, 2000; Manchego, 2017). Si bien, solo un docente ha señalado este valor, la frecuencia y énfasis dados amerita su consideración, tal como

proponen Braun y Clarke (2022), al manifestar que se generan temas, incluso desde un participante, por su riqueza, suficiencia y poder informativo, en relación con los objetivos de la investigación.

Por su parte, los docentes D3, D4 y D5 refieren al respeto y a la empatía como valores esenciales en el proceso de adaptación curricular. Los docentes participantes en el estudio consideran que el respeto se manifiesta en la valoración de los derechos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. En esta línea, el Minedu (2022a), sostiene que respetar las diferencias implica reconocer el valor intrínseco del estudiante y de sus derechos, sin importar sus particularidades, lo cual se relaciona el discurso de la docente D5, quien asevera que “cada uno [de los estudiantes] tiene diferentes ritmos de aprendizaje y por consiguiente se hace efectivo que podamos nosotros ir identificando esos ritmos de aprendizaje para poder mejorar, eh, el sistema de enseñanza y aprendizaje”. Esta afirmación resalta la importancia de garantizar una educación equitativa, en la que las oportunidades y condiciones se ajusten a las necesidades específicas de cada estudiante. Asimismo, diferentes estudios subrayan que, bajo este principio, es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades del estudiante. Esto implica el diseño de planes educativos personalizados como un currículo accesible y adaptado a las posibilidades del estudiante (Cosar, 2020, González & Martínez, 2011; Palacios-García, 2024; Ramos, 2009; Minedu, 2022).

De igual modo, el docente D4, profundiza sobre el respeto, subrayando que este valor no solo se orienta a reconocer la individualidad del estudiante, sus ritmos de aprendizaje y necesidades específicas, sino también hacia la misma profesión docente, reconociendo la importancia de su labor en la formación de los estudiantes. En sus palabras, el respeto implica consideración por el estudiante, por el trabajo docente y por las expectativas que quiere lograr, lo cual refleja el carácter integral de las adaptaciones curriculares, ya que un docente que adapta su enseñanza no solo busca cumplir con un programa, sino lograr un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Para Ramos (2009), este es un esfuerzo y compromiso del docente orientado a una enseñanza que permita a cada estudiante desarrollar plenamente sus potencialidades y capacidades, no solo en el ámbito cognitivo-académico, sino también en lo social e intrapersonal.

Para el docente D3, la empatía es otro valor crucial en las adaptaciones curriculares que involucra la capacidad del docente para comprender y actuar en función a las

experiencias y posibilidades reales del estudiante. Este opina que el docente no solo debe considerar el contenido académico en la adaptación curricular, sino también el bienestar emocional y las reacciones que pueda tener el estudiante frente a los cambios en su aprendizaje, lo que es clave para que la adaptación no sea percibida por el estudiante como obstáculo, sino como un apoyo necesario para lograr los objetivos de aprendizaje.

[...] adaptar una nueva currícula tiene que ver también con la empatía, como se dice, ponerse en el lugar del estudiante, pues, ¿no?, porque uno puede proponer una malla de cierta, con cierta programación de cómo el estudiante debe llevar, pero hay que pensar también en las capacidades que va a tener el estudiante [...] y ponerse sobre todo desde el punto de vista del estudiante cómo lo puede tomar (D3, entrevista).

Considero que los valores que subyacen de las adaptaciones curriculares son [...] empatía (D3, test de frases incompletas).

Lo mencionado por el docente D3 se alinea con lo planteado por Vázquez-Vásquez y Velásquez-Medina (2024), quienes destacan que la empatía desempeña un papel clave en la creación de espacios inclusivos. Según estas autoras, un docente empático es sensible a las necesidades de los estudiantes, reconoce sus emociones y de los demás, y fomenta un ambiente donde se valoran y aprovechan, de manera creativa y respetuosa, las fortalezas individuales, lo cual va en la línea del docente, quien expone que aunque se pueda estructurar un plan curricular contextualizado a las necesidades del estudiante, es fundamental asegurarse de que este le sea accesible y adecuado, tomando en cuenta sus posibilidades de aprendizaje. Esto revelaría que una adaptación diseñada desde las capacidades del alumno y considerando cómo lo pueda percibir y afrontar, contribuiría a sentirse aceptado, comprendido, escuchado y valorado.

En resumen, en este tema se muestra que los docentes presentan posturas diferentes y que ninguno menciona un único valor como motor de las adaptaciones curriculares en su práctica pedagógica. Esto evidencia que su actuar está influenciado por sus principios personales y su propia concepción de la enseñanza, lo que otorga un carácter individual y contextual en la atención a la diversidad. Mientras que algunos consideran que la vocación y la justicia son los principales impulsores para ajustar el currículo a las necesidades individuales, otros destacan la responsabilidad, el respeto y la empatía como

ejes fundamentales. Como aseveran diversas investigaciones, el quehacer pedagógico y percepción docente sobre las adaptaciones curriculares está vinculado a su experiencia, contexto educativo y formación (Carrete-Marín, 2024; Inocente, 2015; Nieva & Martínez, 2016).

3.2. Creencias sobre los beneficiarios de las adaptaciones curriculares

Seguidamente, se aborda el objetivo específico 2, el cual consiste en analizar las creencias de los docentes en torno a los beneficiarios de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024. A continuación, se presentan los temas producto del análisis a profundidad de los datos provenientes de los participantes.

a) Las adaptaciones curriculares no solo están destinadas a estudiantes con discapacidad o condiciones especiales, sino también a aquellos que presentan otras necesidades educativas

Se entiende como la atención a la diversidad de estudiantes que requieren un enfoque flexible y diferenciado para su aprendizaje, incluyendo tanto a quienes tienen discapacidad o alguna condición diagnosticada como a aquellos que, sin presentarlas, enfrentan barreras para aprender, respondiendo así a sus demandas educativas con el propósito de garantizar la igualdad de oportunidades formativas para su desarrollo académico y social (García, 2024; Lara, 2020; Yucato et al., 2024).

Yo creo que [los destinatarios de las adaptaciones curriculares] va más allá de las condiciones especiales porque puede, puedo tener a un estudiante que tal vez no tenga una condición especial, ¿no?, diagnosticada, pero si tiene un aprendizaje distinto, ¿no? [...] en mi caso de Matemática, ¿no?, yo trato de siempre de, de, independientemente de si tiene una condición, eh, de poder identificar cuál es la mejor de aprender de ese estudiante, ¿no?, ya sea, eh, por video, por imágenes, a algunos les gusta aprender así solos, ¿no?, resolviendo ejercicios, sin necesidad, incluso de la ayuda del profesor, ¿no? La verdad que son distintos los tipos de aprendizajes que, eh, yo veo que más allá de una condición especial sino es, de unas características personales que cada estudiante tiene, ¿no? (D1, entrevista).

[...] todos los niños tienen una debilidad ya sea, por ejemplo, en mi área, ¿no?, eh,

ya sea en geometría, por ejemplo, aritmética, algunos niños pueden tener fortaleza allí, pero no captan otras cosas en, una fórmula matemática, por ejemplo, entonces, siempre va a haber una pequeña adaptación, entonces, la adaptación tiene que aplicarse en todos los ámbitos, en todos los estudiantes, perdón (D2, entrevista). Considero que quienes deben recibir adaptaciones curriculares son [...] el estudiante que necesita mejorar las debilidades que posee (D2, test de frases incompletas).

En porcentaje de alumnos que he tenido con habilidades distintas es bajo y las necesidades que he tenido de modificar el currículo, eh, para llevarlo al ritmo de los estudiantes ha sido mucho mayor y eso es debido a que los alumnos tienen diferentes, este, características, ¿no? (D4, entrevista).

[Se realizan adaptaciones] Para aquellos estudiantes, bueno, primero que tienen dificultad en su ritmo de aprendizaje. Siguiendo, para aquellos estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad, ¿no?, y para que puedan lograr este, estos objetivos (D5, entrevista). Considero que quienes deben recibir adaptaciones curriculares son los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje (D5, test de frases incompletas).

Lo mencionado por los docentes D1, D2, D4 y D5 evidencia una similitud en la concepción de que las adaptaciones curriculares no deberían considerarse como una estrategia exclusivamente para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones especiales, pues las consideran como una práctica pedagógica que permite responder a los distintos ritmos, estilos y dificultades de aprendizaje de todos los estudiantes. Esto evidenciaría que, para los docentes de la muestra, el ritmo y la forma en que cada estudiante asimila el aprendizaje son una prioridad para el desarrollo de las adaptaciones curriculares y, estas no necesariamente están determinadas por un diagnóstico. Al respecto, el Minedu (2022a) señala que las adaptaciones curriculares se aplican a todo aquel estudiante que lo requiera, cuando sus necesidades educativas no pudieron ser atendidas desde una diversificación diseñada para todos los estudiantes. En esta línea, Ullauri et al. (2024) señalan que los docentes pueden realizar adaptaciones según las necesidades del estudiante con el propósito de generar calidad educativa, considerando los diferentes estilos, carencias y diagnósticos, esto último de ser el caso, para el desarrollo personal y cognitivo, de lo cual se infiere que los docentes tendrían que

realizar estos ajustes a su enseñanza para beneficiar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, sin focalizarse en los que presentan una condición especial.

La literatura clasifica las necesidades educativas especiales en dos grandes grupos: transitorias o no asociadas a la discapacidad y las permanentes o asociadas a discapacidad (Carrión & Santos, 2019; García-Barrera, 2017; Molina & Cedeño, 2021). Esta perspectiva refleja la visión amplia de las necesidades educativas especiales, como manifiestan diversas investigaciones, estas no se reducen a discapacidad, sino también son resultado de las barreras educativas y sociales relacionados con el contexto (Minedu, 2022a). Los testimonios de los docentes reforzarían la idea de que todo estudiante podría experimentar una necesidad educativa especial en algún momento de su escolaridad, por lo tanto, necesitaría de una adaptación curricular en función a sus necesidades de aprendizaje.

Cabe agregar que para los docentes de la muestra D1, D4 y D5, si bien las adaptaciones curriculares no son exclusivas para estudiantes con NEE permanentes o asociadas a discapacidad, tienen un papel fundamental en la atención de estos estudiantes, ya que estos profesores consideran que deben recibir estos apoyos de forma prioritaria.

Yo creo que [el destinatario de las adaptaciones curriculares] principalmente, ¿no?, principalmente, eh, es atender a estos estudiantes con alguna condición especial (D1, entrevista).

Considerando la diversidad, bueno, que es bastante variada, por ejemplo, estudiantes, muchos de ellos tienen, tienen un aprendizaje lentos, de repente hay por ahí un estudiante que tiene, eh, cierta discapacidad o algún, este, cómo se dice... ciertas, este, capacidades especiales, ¿no?, que no, que no se puede muchas veces adecuar al ritmo de los estudiantes normales. Entonces, a veces tratar de integrarlos es un poco complejo pero se tienen que encontrar, ¿no?, el punto, el punto intermedio de cómo adecuar y no tratar de aislarlo, entonces, considerando esa diferente, diversidad de estudiantes que se puede tener en un, una aula o en un colegio, adecuar ahí una, una nueva malla curricular como le mencioné antes, ¿no?, se tendría que empezar primero por ellos para que se vayan adecuando paulatinamente (D3, entrevista).

Entiendo la modificación de la estructura del programa, eh, para situaciones que

tengo alumnos precisamente con habilidades distintas, entonces, voy a enfrentarme con que el avance no va ser el mismo (D4, entrevista).

Lo expuesto por los docentes se encuentra en concordancia con lo planteado por Echeverría et al. (2017), Palacios-García (2024) y el Minedu (2022a), que sostienen que si bien la adaptación curricular puede aplicarse a todos los estudiantes que lo requieran, su implementación sigue siendo esencial en la enseñanza de aquellos con discapacidad o condición especial, ya que a través de estas se determinan estrategias específicas para facilitar su aprendizaje, en función a sus capacidades cognitivas y motrices, lo que refleja el carácter personalizado de estas adaptaciones. Esto se relaciona con la afirmación del docente D1, quien señala que la población prioritaria para las adaptaciones curriculares está constituida por estudiantes con algún tipo de discapacidad o condición especial. De manera similar, el docente D4 menciona que existe la necesidad de modificar el programa para atender a estudiantes con habilidades distintas, refiriéndose a quienes presentan alguna condición especial, dado que su progreso de aprendizaje no será el mismo que el del resto, por las dificultades que presentan.

En conclusión, en este tema se muestra que los docentes participantes conciben las adaptaciones curriculares no únicamente en función de diagnósticos o condiciones, sino también a aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje, derivadas de sus ritmos, estilos o dificultades particulares. No obstante, también se evidencia que, para algunos docentes, los estudiantes con NEE asociadas a una condición continúan siendo considerados una prioridad en su implementación, lo que indica una coexistencia de perspectivas: una más inclusiva y otra más centrada en la atención a necesidades educativas especiales. Estas perspectivas resaltan la importancia de seguir promoviendo una comprensión integral sobre la diversidad educativa, en la que las adaptaciones curriculares sean concebidas como una herramienta fundamental para asegurar una educación equitativa, tanto para quienes tienen discapacidad o alguna condición diagnosticada como de aquellos que, sin presentarlas, enfrentan barreras para aprender.

b) Las adaptaciones curriculares tienen un impacto favorable en el desarrollo integral de los estudiantes receptores de estas

Se define la efectividad de una enseñanza individualizada en el desarrollo no solo del ámbito académico del estudiante, sino también en su desarrollo psicosocial (García, 2024;

Martínez-Ahthy et al., 2025; Yucato et al., 2024). A continuación, se presentan las citas de los docentes pertenecientes a este tema.

Considero que los cambios que generarían las adaptaciones curriculares son positivos (D1, test de frases incompletas) [...] influiría positivamente en su aprendizaje, ¿no? (D1, entrevista).

Considero que los cambios que generarían las adaptaciones curriculares son mejoras en el desarrollo de las competencias según el área curricular (D2, test de frases incompletas). El estudiante podrá mejorar sus deficiencias que es lo que queremos, queremos que logren un nivel de aprendizaje adecuado [...] yo diría que el niño se sentiría escuchado, pues, porque a veces donde el propio niño se sentía un poco limitado, entonces, al saber que el profesor lo tiene en cuenta, pone cosas que está de acuerdo a su nivel de desarrollo, entonces, yo diría que se va a sentir un poco más animado, ¿no?, porque ya está avanzando a un menor ritmo pero ya está avanzando y eso es lo importante (D2, entrevista).

Es como una, un proceso de nivelación [...] hasta cierta etapa que sea necesario que ellos requieran para que después se adapten a lo que ya, implemente toda la malla completa con todos los estudiantes en general [...] la idea de adaptar una nueva currícula es mejorar sus niveles de aprendizaje, sus formas de aprendizaje de cada estudiante [...] por mi experiencia que he tenido, la idea básicamente mejorar su forma de aprendizaje y hacerlo un estudiante más competitivo [...] psicológicamente también reciben un impacto y eso involucra a su forma de cómo está aprendiendo [...] se va a sentir como un alumno más, no se va a sentir como si fuera un extraño dentro del grupo y el otro es que va a permitir que socialmente se pueda desenvolver mejor, ¿no?, aún así de su discapacidad que pueda tener porque se va a sentir, bueno, va a ganar seguridad también dentro del grupo y socialmente, va a perder el miedo a, de repente a hablar o compartir opiniones, de repente por el hecho de pensar quizás, que, qué pueden pensar, quizás por dar una mala respuesta o quizás porque salió a la pizarra y no le salió el ejercicio que quería que resolviera, entonces, también de esa manera le va ayudar a ganar, este, seguridad aún a pesar de sus dificultades. (D3, entrevista)

Si las adaptaciones, eh, se hacen de un, una meta algo que uno, se, se espera lograr

que no necesariamente es completar una, todo un conjunto de temas, ¿no?, sino la meta debe ser que el alumno aprenda, eh, qué va a aprender, ¿no?, y se inspire de la enseñanza que recibe. (D4, entrevista).

Considero que los cambios que generarían las adaptaciones curriculares son de tipo social (D5, test de frases incompletas). Creo en este sistema de inclusión a los estudiantes no es tanto que de repente que el estudiante adquiera conocimiento, ¿no?, yo pienso que el objetivo es que el estudiante interactúe con sus demás compañeros que piensa, que aprenda a desenvolverse de una manera normal entre comillas (sonrisa) como los demás estudiantes, ¿no?, que él aprenda a convivir con los estudiantes que no tienen diferentes dificultades y que los estudiantes vean que él a pesar de sus dificultades también tiene que aprender ciertas normas ciertas conductas, entonces eso es, ese es el objetivo, ¿no?, lograr la interacción del estudiante en una sociedad tan compleja como la nuestra (D5, entrevista).

Los docentes de la muestra D1, D2, D3, D4 y D5 coinciden en que las adaptaciones curriculares no solo optimizan el aprendizaje de los estudiantes, sino también fortalecen su seguridad emocional y social, y fomentan su inclusión en el aula, tal como destacan D2 y D3, una enseñanza adaptada a las capacidades del estudiante contribuye a que se sienta escuchado y valorado por sus docentes y compañeros, lo que se verá reflejado en el logro de un nivel de aprendizaje adecuado, en su autoestima, confianza y motivación. Lo mencionado por los docentes visibiliza el carácter integral e inclusivo de las adaptaciones curriculares con énfasis más allá del bienestar cognitivo-académico del estudiante.

Los aportes de las adaptaciones curriculares se ven expuestos en diferentes investigaciones, donde se concluyen que estas estrategias no solo tienen implicancias positivas en la atención y en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, sino también maximizan sus cualidades y habilidades que le permitan desenvolverse independientemente en los diferentes ámbitos de su vida (Benítez & Victorino, 2019; García, 2024; Yucato et al., 2024), lo cual se relaciona con lo señalado por D4 y D5, quienes enfatizan que las adaptaciones curriculares no deben limitarse a que el estudiante desarrolle un conjunto de temas o conocimientos, sino que debe garantizar su aprendizaje, participación en el aula, interacción y convivencia con sus compañeros. Al respecto Huamán (2019) y Orosco y

Santos (2019) mencionan que las habilidades socioemocionales juegan un papel fundamental en la formación del individuo bajo el siguiente modelo: en el hogar de parte de los padres y en la escuela de parte de los profesores, lo cual indicaría que esta estrategia inclusiva es fundamental para lograr un ambiente equitativo, en el que cada estudiante aprende eficientemente de acuerdo a sus posibilidades sin sentirse excluido.

En resumen, en este tema, de acuerdo con las opiniones de los docentes, las adaptaciones curriculares son valoradas como una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo integral del estudiante con necesidades educativas especiales, ya que no solo optimizan su aprendizaje académico, sino que también fortalecen su seguridad emocional y social, y fomentan su inclusión. Este enfoque individualizado de la enseñanza permite que estos estudiantes se sientan valorados y escuchados en su proceso educativo, lo cual impacta en su motivación y en la interacción con sus compañeros. Así, se refuerza la idea de que las adaptaciones curriculares no deben limitarse al desarrollo de habilidades cognitivas, sino enfocarse en garantizar un desarrollo psicosocial o integral del estudiante.

c) Las adaptaciones curriculares tienen un impacto integral en los docentes que las implementan

Se refiere aquella creencia de la influencia de esta estrategia en la práctica pedagógica del docente, no solo en términos de su desarrollo profesional y especialización en estrategias inclusivas y de atención a la diversidad, sino también en su bienestar emocional, lo cual generaría satisfacción personal y profesional con su labor. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes para su posterior análisis.

[...] puede ser una ayuda para poder especializarnos más en qué método le correspondería mejor, ¿no? [...] yo creo que eh, de verdad que, uno se siente también satisfecho, se siente bien, finalmente se atendió a todas las necesidades, ¿no?, particularmente yo cuando veo que un estudiante tiene una cierta condición, no, no logra por así decirlo, el objetivo de la sesión, entonces, necesita sentirse intranquilo, porque tal vez se pudo hacer otra cosa, se pudo adaptar, ¿no?, la metodología, se pudo adaptar un contenido, ¿no?, a sus necesidades pero eh, yo creo que cuando un docente lo logra y tal vez no quizás al cien por ciento, ¿no?, pero cuando lo logra es, hay una satisfacción, ¿no?, por parte del docente , ¿no? (D1, entrevista).

En el caso del docente, bueno, genera una mejor experiencia diría yo, porque siempre va a haber un grupo nuevo, entonces, va a tener que adaptar siempre, eh, la malla porque cada grupo va a ser nuevo para, para el docente, ¿no? [...] (D2, entrevista).

Las citas revelan que para los docentes D1 y D2, las adaptaciones curriculares para estudiantes con condiciones especiales y para la diversidad en general ofrecerían una oportunidad para especializarse, enriquecer su experiencia y ampliar su repertorio metodológico, de lo cual se puede inferir que favorecen su crecimiento profesional. A ello, el docente D1 agrega que el éxito de la implementación de las adaptaciones curriculares también generaría una satisfacción y un sentido de logro personal y profesional; en cambio, cuando el estudiante no logra los objetivos educativos, representaría un proceso de introspección sobre su práctica para buscar el método más adecuado para responder a sus necesidades. Esto implicaría en los docentes un compromiso y necesidad de innovar sus métodos para brindar una educación de calidad.

Gómez y Carro (1993) aseveran que la reflexión continua sobre el desarrollo de las adaptaciones curriculares permite al docente entender que la causa de la dificultad en el aprendizaje no deriva solo de la condición o característica propia del estudiante, sino de un proceso interactivo entre lo individual y lo contextual, lo cual permitiría implementar medidas adaptadas y con mayor efectividad en función a los diferentes niveles, estilos y necesidades específicas de aprendizaje. Esta idea coincide con lo expuesto por D1, quien señala que el fracaso en el aprendizaje del estudiante puede estar vinculada a factores o decisiones que corresponderían a su actuar pedagógico, lo cual da cuenta de ese proceso interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje para actuar y responder a esas necesidades educativas desde las adaptaciones curriculares.

En síntesis, las adaptaciones curriculares para los docentes no solo impactan en los estudiantes, sino que también generan un efecto transformador en los propios docentes que las implementan. Estas no solo enriquecen su desarrollo profesional al ampliar su repertorio metodológico y potenciar su capacidad de respuesta ante la diversidad, sino que también generan en los docentes una satisfacción personal y reflexión profesional. Por un lado, perciben que sus esfuerzos contribuyen al logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes y por otro, al no alcanzar los objetivos con ciertos estudiantes los lleva a cuestionar y rediseñar sus estrategias, generando un compromiso

con la mejora continua y una pedagogía más empática y contextualizada a las dificultades de aprendizaje.

3.3. Creencias sobre gestión de las adaptaciones curriculares

Se aborda los resultados del objetivo específico 3, el cual consiste en analizar las creencias de los docentes con relación a la gestión de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024. A continuación, se presentan los temas que se generaron producto del análisis de los datos obtenidos.

a) El diseño de una adaptación curricular requiere de un diagnóstico del estudiante y de las condiciones contextuales basado en diferentes informantes o del propio docente

Se entiende como aquella creencia relacionada con la identificación de las características y necesidades específicas del estudiante, así como la evaluación de las condiciones de la institución educativa, los recursos disponibles, las barreras existentes y los apoyos disponibles como paso previo al diseño y aplicación de las adaptaciones curriculares.

Un grupo de docentes hace alusión al apoyo de especialistas en este proceso, tal como se puede apreciar en los siguientes testimonios.

Yo creo que en el caso de secundaria, nosotros, eh, no, no hemos tenido algunas directrices de parte, por así decirlo, del Ministerio, ¿no?, yo creo que finalmente [para diseñar las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una condición y discapacidad] tenemos que recurrir a, a, por ejemplo, a la opinión especializada de un psicólogo, ¿no?, de un especialista que sepa cómo, cómo atender estos casos y ver qué es la solución, que se busca, ¿no?, y claro, finalmente uno también va viendo, este, tal vez los documentos del Ministerio, sino, eh, otras investigaciones, qué sé yo, para estos tipos de estudiantes (D1, entrevista).

Eh, inicio mi etapa escolar y desde el primer momento, me entero, llego al conocimiento de que tengo dos alumnos, eh, de esas características [estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una condición especial] ya mi trabajo comienza, eh, en evaluarlos y saber cuáles son esas características que ellos tienen, cómo van a progresar en mi trabajo, cómo va a, a afectar en el desarrollo de mi

currículo, o sea, es una evaluación constante [...] creo que la parte principal es trabajar con un profesional, eh, de conducta, eh, que esté trabajando con este alumno que uno espera que suceda, ¿no?, porque creo que nos ayudan bastante, eh, un psicólogo por decir, nos da un perfil más exacto inclusive sugiere herramientas que se pueden usar dentro y fuera del salón de clase también, ¿no?, es fundamental (D4, entrevista).

Bueno la primera información sería el diagnóstico del psicólogo o de un especialista, las consideraciones que hay considerar, bueno sería por parte del docente, ¿no? [...] es importante el informe que nos pueda brindar digamos el psicólogo porque es un estudiante que deberían de tener digamos un diagnóstico para que nosotros trabajemos de la mano con el psicólogo y la familia y el colegio y sobre todo de manera articulada con todos los docentes, ¿no?, para que podamos lograr resultados (D5, entrevista).

En los testimonios anteriores, se aprecia que los docentes D1, D4 y D5 reconocen los límites de su formación pedagógica frente a casos complejos que requieren de atención especializada y de un trabajo interdisciplinario y, por lo tanto, apelan y recurren a la orientación de profesionales del campo psicológico y conductual. Esto se refleja con lo expresado por D1, quien plantea que es necesario recurrir a la opinión especializada, especialmente de psicólogos, así como revisar otras fuentes externas para atender estos casos con estrategias educativas más pertinentes, lo que legitima el conocimiento externo para fundamentar los ajustes curriculares en casos estudiantes que requieran adaptaciones significativas. El docente D4 refuerza esta idea al señalar que la colaboración con profesionales de la conducta es fundamental, ya que estos especialistas proporcionan un "perfil más exacto" del estudiante y sugieren herramientas concretas que trascienden el espacio del aula, lo que sitúa al psicólogo como un mediador entre las necesidades específicas del estudiante y las estrategias que puede aplicar el docente, reflejando una noción de complementariedad de saberes. Por su parte, D5 introduce una dimensión colectiva del diseño de la adaptación al subrayar la necesidad de articular el trabajo entre el docente, la familia, el colegio y el especialista, lo cual evidencia que este proceso requiere un trabajo integral de responsabilidad compartida.

Al respecto, diversos estudios señalan que la elaboración de adaptaciones curriculares, en especial de aquellas de tipo significativo, debe partir de una reflexión y

decisión en conjunto y, a partir de una evaluación psicopedagógica, sistematizada en un informe psicopedagógico (Aldámiz-Echevarría et al., 2010; Casanova, 2003; Guidugli, 2000), puesto que, son modificaciones sustanciales del currículo que consisten principalmente en la eliminación y priorización de contenidos objetivos esenciales, por ende, de las actividades y estrategias establecidas en la programación de aula (Guidugli, 2000; Heredero et al., 2012). Así, los docentes de la muestra reconocen que su labor con estos estudiantes necesita de una orientación técnica externa, que les permita aplicar estrategias pertinentes, evitando improvisaciones o decisiones basadas solo en su experiencias y conocimientos didácticos de sus respectivas áreas curriculares.

La literatura recomienda este proceso como punto de partida, ya que esta evaluación no solo recoge, analiza y valora la interacción del estudiante con los contenidos y materiales de aprendizaje, relativas a sus condiciones personales o desarrollo evolutivo, sino también el contexto sociofamiliar, producto de un trabajo interdisciplinar que intervienen docentes, especialistas, familia e incluso el propio estudiante (Henaó et al., 2007; Heredero et al., 2012; Martín, 2010; Minedu, 2022a). Esta perspectiva coincide con la opinión del docente D3, quien introduce una concepción dinámica sobre el diseño de las adaptaciones curriculares, en el que convergen elementos individuales, institucionales y contextuales. A continuación, se presenta el testimonio del docente D3 que corresponde a este apartado:

El otro es que si yo quiero implementar por ejemplo una mejora en la currícula como involucra al colegio directamente también se tiene que tomar en cuenta la infraestructura [...] nivel educativo del estudiante y también el entorno social en donde el estudiante normalmente, pues, radica, ¿no?, porque también influye mucho sobre todo en su aprendizaje, seguimiento de los padres, confianza relación (D3, entrevista). Considero que para diseñar las adaptaciones curriculares se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos: Entorno social del estudiante, la infraestructura de colegio y el acceso a la información (D3, test de frases incompletas).

Para el docente D3, la posibilidad de ajustar el currículo no depende solo del diseño de estrategias, sino de contar con los recursos y espacios adecuados para implementarlas y sitúa el aprendizaje como un fenómeno interdependiente de condiciones externas, lo cual refleja que el diseño de una adaptación curricular no puede pensarse al margen del

contexto. Al respecto, Moreira-Sánchez y Triviño-Sabando (2021) mencionan que la organización del contexto y espacios adecuados de aprendizaje son determinantes para estudiantes con discapacidad, ya que posibilitan la accesibilidad a la información y contenidos. Por el contrario, una mala infraestructura física escolar afecta el desarrollo integral y armónico de los estudiantes (Pacheco, 2021).

En la práctica, el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales suele ser complejo debido a que los docentes no cuentan con los documentos legales para la elaboración y uso estrategias específicas y diversificadas, así como de una guía para realizar adaptaciones curriculares (Sanisaca et al., 2021). En esta línea, los docentes D2 y D3, habrían experimentado la necesidad de obtener un diagnóstico a partir de una evaluación inicial, diseñada por ellos mismos, para obtener información que los oriente en la realización de adaptaciones curriculares que se implementan desde su labor de enseñanza. Seguidamente, se exponen los relatos de los docentes relacionados con este apartado.

¡Ah! Bueno, [para diseñar las adaptaciones curriculares] primero sería, ¿no?, nuestra competencia, qué es lo más elemental, ¿no?, luego lo que vamos a evaluar, pues, ¿no?, formular bien nuestros criterios y en base a esos criterios ver las debilidades que tiene el estudiante para lograr lo que queremos, porque al final, al menos en mis competencias, en Matemática es resolver problemas, entonces, completamente necesitamos que el estudiante resuelva, que analice. Entonces, los criterios se enfatizan en eso, entonces, siempre hay que priorizar (D2, entrevista). Considero que para diseñar las adaptaciones curriculares se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos: Desarrollo de la capacidad según el criterio de evaluación y nivel de logro según el estándar del currículo nacional (D2, test de frases incompletas).

[Para diseñar las adaptaciones curriculares] es primero evaluar, ¿no?, hacer una evaluación sobre todo es evaluar psicológicamente al estudiante ver qué tan preparado está y si se, se le va a hacer un poco dificultoso de repente a esa nueva adaptación que se le pueda dar. Entonces, primero es esa evaluación psicológica de ahí se le hace como un, una prueba de entrada como un pretest, información general tomando en cuenta ya lo que es la nueva currícula para ver cómo responde y en base a eso recién tomar una decisión de qué manera o con qué ritmo yo puedo hacer esa

adaptación de la, de la currícula (D3, entrevista).

Tomando en cuenta las concepciones de los docentes D2 y D3, se puede inferir que el punto de partida para la elaboración de las adaptaciones curriculares es una evaluación inicial, tal como señala el docente D2, los criterios de evaluación alineadas al estándar y competencias previstas van a permitir determinar las debilidades o necesidades de aprendizaje del estudiante. Según el D3, primero es una evaluación psicológica y luego una de tipo cognitiva, lo que sugiere que, para estudiantes con necesidades educativas especiales, esta evaluación inicial no solo debe considerar el ámbito cognitivo, sino que debe complementarse del psicológico, que posibilite realizar modificaciones contextualizadas a las necesidades del estudiante y prever su impacto cognitivo y emocional. Esto evidencia que, para ambos docentes, este proceso de evaluación es determinante para tomar decisiones de adaptación curricular en función al ritmo, dificultades de aprendizaje, así como del estado anímico-emocional del estudiante.

El estudio de Uribe y Yate (2022) ha demostrado que los docentes admiten que diseñan e implementan las adaptaciones curriculares en función a sus propias creencias y concepciones, las cuales se fundamentan en las necesidades de los estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje y que, a partir de sus experiencias, identifican las necesidades especiales de los estudiantes (Mejía & Vargas, 2022). En este caso, para los docentes del estudio, la evaluación diagnóstica les permitiría construir un perfil de aprendizaje del estudiante y a partir de ello, ajustar el currículo hacia una enseñanza individualizada.

Asimismo, diversas investigaciones señalan que esta evaluación resulta esencial para los docentes porque les permite determinar las necesidades de cada estudiante, recabar información relevante sobre su nivel de conocimiento, habilidades, intereses, motivaciones, barreras y apoyos, con el propósito de orientar su intervención o realizar planes de adaptación personalizado, según las necesidades del o los estudiantes (Cobeña & Yáñez, 2022; Palacios-García, 2024). Para los docentes D2 y D3 la evaluación inicial les permitiría tener una base y criterio para planificar adaptaciones curriculares, aunque D3, precisa que esta evaluación debe complementarse de una psicológica, reflejando la necesidad de contar con el apoyo de un especialista en este proceso inicial.

Por otro lado, los testimonios de los docentes D1 y D5, evidencia que el conocimiento de las características del estudiante es esencial para el diseño de las adaptaciones curriculares. Para estos docentes, este conocimiento y, por tanto, el diseño de esta estrategia de inclusión, no se limitaría a las formas de aprendizaje y estilos cognitivos del estudiante, sino que también abarca los cambios psicoemocionales, en el caso del nivel secundaria. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes correspondientes a este apartado.

Yo creo que, [para diseñar las adaptaciones curriculares] lo fundamental es, este, el conocimiento del estudiante, ¿no?, cómo el profesor conoce las diversas, eh, formas de aprender de los estudiantes, ¿no? [...] principalmente está el hecho de conocer, de ser muy observadores en torno a los estudiantes, en mi caso de Matemática, ¿no?, yo trato de siempre de, de, independientemente de si tiene una condición, eh, de poder identificar cuál es la mejor de aprender de ese estudiante, ¿no? [...] en realidad con secundaria los chicos pasan, ah, además de tener ciertas condiciones y características también tienen cambios, ¿no?, pasan a una etapa de pubertad, de adolescencia en el cual hay cambios, este, hormonales, cambios psicológicos, cambios de personalidad, entonces, eh, el mismo estudiante que tenías una semana no es el mismo después de un mes, ¿no?, entonces, de verdad que, este, y son más, bueno, diversos cambios que hay [...] lo principal es, este, el docente, el conocimiento que tiene del estudiante, ¿no? (D1, entrevista).

Considero que para diseñar las adaptaciones curriculares se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos emocional y cognitivo (D5, test de frases incompletas).

Martínez (2004) señala que, en el proceso de adaptación curricular es indispensable que todo docente debe conocer las características del estudiante, ya que de esa forma se reconoce lo que “es” la persona para transitar a lo que “puede” y “debe” ser. Esta mirada del desarrollo del estudiante encuentra un correlato teórico en Vygotsky, quien introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, entendido como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial del estudiante, el cual puede alcanzarse con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces (Díaz et al., 2011). Esta perspectiva, pone en evidencia la importancia de un conocimiento pedagógico profundo del estudiante como base para diseñar experiencias de aprendizaje ajustadas a su potencial. En esta línea, D1 asevera que el conocimiento profundo del estudiante -estilo

de aprendizaje, cambios psicológicos y de personalidad propios de la etapa adolescente- permite al docente ajustar su enseñanza de manera más sensible y eficaz a las necesidades de aprendizaje reales del estudiante. Además, el docente considera que este enfoque requiere de una actitud atenta y constante observación por parte del profesor, lo que evidencia una evaluación continua y situada.

De manera similar, D5 considera que lo emocional y cognitivo son dimensiones importantes en el diseño de las adaptaciones curriculares, lo que pone de manifiesto que esta estrategia de inclusión no solo debe responder al nivel de competencias académicas del estudiante, sino también a su formación emocional. Las perspectivas de los dos docentes coinciden con la visión de autores como Díaz-Barriga (2002), quien plantea que la actuación docente sobre el currículo debe trascender del tecnicismo y concebir otras formas de intervención. Por lo que, en esta estrategia se debe tener en consideración tanto el aspecto cognitivo como el afectivo-emocional (Navas, 2016). Por tanto, los testimonios de los docentes, alineados con la literatura, hacen visible que las adaptaciones curriculares no pueden desvincularse del desarrollo emocional del estudiante, especialmente cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En suma, en ese tema se muestra cómo el diseño de adaptación curricular implica un proceso multidimensional y responsabilidad compartida. Los docentes consideran que el conocimiento del estudiante se convierte en el eje que orienta el diseño de estas estrategias. Además, reconocen que este proceso requiere la orientación técnica externa de un especialista y otros actores del entorno educativo, mostrando una disposición hacia el trabajo interdisciplinario y colaborativo. Sin embargo, a partir de sus experiencias, los docentes evidencian una creencia sobre la necesidad de partir de una evaluación diagnóstica inicial, realizada por ellos mismos, que combine aspectos pedagógicos, psicológicos y contextuales. Solo un docente especificó que primero es una evaluación psicológica y luego lo cognitivo, que les permitiría construir un perfil de aprendizaje del estudiante y a partir de ello, ajustar el currículo hacia una enseñanza individualizada.

b) La implementación de las adaptaciones curriculares exige un trabajo colaborativo, aunque el docente cumple un papel central

Se define como aquella creencia en función a que este proceso exige de un trabajo articulado e involucramiento de diversos agentes para favorecer el aprendizaje del

estudiante, siendo estos: directivos, especialistas, familia e incluso instancias como la UGEL junto al docente, siendo este último responsable directo. A continuación, se presenta los testimonios de los docentes:

Yo creo que la implementación de las adaptaciones curriculares debería ser ejecutada por la institución educativa y los docentes (D1, test de frases incompletas).

Bueno, primero, pienso que serían, obviamente el equipo docente, ¿no?, porque como ellos están con los chicos, ellos saben qué fortalezas y qué debilidades tienen cada uno, ¿no?, también en cierto modo, como se dice la parte administrativa que son los que ejecutan también, en cierto modo, o financian en algunos casos, ¿no?, porque hacer esas adaptaciones cuesta un poco, entonces, creo que por esos dos está lo que ejecutan las adaptaciones (D2, entrevista). Yo creo que la implementación de las adaptaciones curriculares debería ser ejecutada por los docentes que han encontrado las debilidades de los estudiantes (D2, test de frases incompletas).

mmm bueno, directamente los responsables son docentes, ¿no?, partiendo por la, la dirección, ¿no?, obviamente con el apoyo normalmente desde un, algún, este, psicólogo en el caso de que se tenga algún estudiante con alguna discapacidad, entonces, esos son los que estarían a cargo, ¿no?, dirección, profesores algunas comisiones de profesores responsables y obviamente la orientación de un, de algún psicólogo (D3, entrevista).

umm bueno, los profesores a cargo de las áreas, número uno, eh, coordinación con las autoridades educativas y con asesoramiento de profesionales de, de salud conductual, ¿no?, psicólogos, psiquiatras no estoy muy seguro porque creo que son para otros tipos de casos [...], las condiciones me las daría, eh, las autoridades porque ellos deben conocer el trabajo, entenderlo y apoyar, o sea, yo trabajaría bien, si tengo el apoyo y la comprensión de las autoridades del colegio, ¿no? (D4, entrevista). Yo creo que la implementación de las adaptaciones curriculares debería ser ejecutada por docentes y especialistas del área conductual (D4, test de frases incompletas).

Los responsables de la implementación, primero, bueno, primero ahí sería el director, de ahí los docentes. El director y los docentes sobre todo porque somos los

que estamos en el aula, ¿no?, y las autoridades de la Ugel, ¿no?, porque se necesita no solamente ir al, a la parte teórica [...] también se debería implementar materiales, ¿no?, porque cada uno de ellos requiere un tipo de material diferente, ¿no?, materiales más concretos y esto digamos es responsabilidad de la institución educativa, de los directores de la UGEL, todo eso [...] que hay un profesor responsable para poder, este, sugerirles la implementación de determinados equipos, determinados recursos que también, eh, la capacitación de repente de profesionales en el aspecto psicológico, ¿no?, considero que es un grupo especializado de docentes que puedan trabajar de la mano con los demás profesores para hacer un efecto multiplicador, involucrar a los padres de familia, ¿no?, para poder organizar diferentes actividades.(D5, entrevista). Yo creo que la implementación de las adaptaciones curriculares debería ser ejecutada por personal capacitado (psicopedagogo) (D5, test de frases incompletas).

Todos los docentes de la muestra coinciden en cuanto a que el profesor es el principal responsable en la implementación de las adaptaciones curriculares, no solo desde una función técnica de aplicar estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes, sino también como articulador con otros agentes para desarrollar este proceso. Peralta (2022) y Reinoso et al. (2024) mencionan que los docentes desempeñan un rol central en la promoción del enfoque inclusivo porque tienen la responsabilidad de identificar las necesidades individuales de los estudiantes, planificar y adaptar el currículo (actividades y materiales) para responder a esas necesidades, y crear un ambiente de apoyo que promueva el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esto se refleja en los discursos de D2, D3 y D4, quienes señalan que los responsables directos son los docentes. En la opinión de D2, los docentes son los primeros responsables debido a que son ellos quienes tienen conocimiento cotidiano y directo del estudiante en el aula, y, por tanto, conocerían sus fortalezas y debilidades en cuanto a cómo aprenden, lo que refleja un rol activo y protagónico del docente pero que su labor debe estar acompañada de otros actores, ya que según D4, el docente trabajaría bien si tiene el apoyo y la comprensión de las autoridades del colegio.

Aunado a lo anterior, los docentes también cumplen el rol de facilitador y articulador principal entre el apoyo proporcionado por especialistas y autoridades competentes, y la participación activa de los padres de familia (Yucato et al., 2024). En los testimonios de todos los docentes se muestra cómo este proceso demanda la

intervención de otros agentes educativos, tal como manifiesta D2, el equipo directivo también es quien implementan, requiriendo de ellos la parte financiera. En esta línea, D3 y D5 señalan que este proceso debe ser iniciativa de los directivos, con apoyo y orientación de un psicólogo. Esta última docente, agrega que instancias como la UGEL también debe participar en este proceso, ya que son quienes deben garantizar no solo la parte teórica, sino la concreción de estas, así como la dotación de materiales específicos.

De manera similar D4 menciona que el docente debe trabajar en coordinación con el equipo directivo y especialistas. Además, el docente señala que son los directivos quienes deben asegurar las condiciones para el desarrollo del trabajo con esta población estudiantil. Al respecto Borja-Ramos (2025), señala que la realización e implementación de las adaptaciones estarían enmarcadas en dimensiones técnicas y éticas-actitudinales del docente, pero que su vez, requiere de una dimensión estructural y contextual. Desde esta perspectiva, se entiende que este proceso no debe desarrollarse bajo la responsabilidad única del docente, sino que requiere de un trabajo sistémico con acompañamiento especializado y una gestión institucional que involucre no solo la parte financiera, sino también el respaldo y apoyo al trabajo docente que garantice las condiciones óptimas en este proceso.

Otro aspecto en el que coinciden todos los docentes es sobre el rol importante de la familia en el proceso de implementación de las adaptaciones curriculares, en cuanto a que no solo debe involucrarse e incidir en el aprendizaje del estudiante mediante el acompañamiento pedagógico como extensión del trabajo docente en casa, sino también desde lo afectivo-emocional, especialmente cuando este presenta alguna condición especial. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes:

Podría incluir [en la implementación de las adaptaciones curriculares] tal vez, los padres de familia, creo que, bueno también, en mi opinión, este, los profesores somos los responsables de, de, el aprendizaje de los estudiantes, eso es cierto, pero también los padres de familia, ¿no?, y a veces hay una creencia de que eso se da más en primaria, ¿no?, que en primaria los padres están, ¿no?, se ve, pero como que en secundaria los abandonan un poquito, los dejan de lado, pero no deja de ser importante su, su participación, ¿no?, no dejan de ser responsables, sí[...] los padres piensan de que ya el chico es independiente, ¿no?, los estudiantes deben ser más independientes, mientras más edad tienen, ¿no?, y, este, se enfocan un poca más en

sus, priorizan su trabajo, ¿no?, incluso, y un poco ya, con esa idea de que ya los estudiantes se pueden valer por sí mismos entre comillas, ¿no?, porque y no es así, pero con esa idea ya los dejan (D1, entrevista).

Diría que [los padres de familia participan en la implementación de las adaptaciones curriculares] escuchando al docente, como el docente conoce las debilidades del niño, entonces, se lo comunica al papá o la mamá, eh, ya estaríamos al tanto de lo que se podría hacer en casa, ¿no?, ellos también, paran con ellos una buena parte de tiempo también, entonces, pueden trabajar de la mano ellos dos, ¿no? [...] de los padres de familia su apoyo incondicional ya que ellos tienen que estar apoyando a sus niños en casa, tal vez, obviamente no, no sepan el tema que nosotros estamos enseñando, pero que sí enseñen a no bajar los brazos, ¿no?, ya que el estudiante ya no puede resolver al menos un problema ya que, pero que ya lo ha intentado, pues, ¿no?, ya que el doce, el papá ya sepa que su hijo está avanzando algo (D2, entrevista).

La familia [en la implementación de las adaptaciones curriculares] pues obviamente también interviene, ¿no?, porque si bien, eh, el estudiante va a recibir un nuevo, una nueva adaptación pero también necesita la orientación de su, de sus papás o ya sea de sus hermanos mayores en la casa, ¿no?, para que pueda como de cierta manera a ese ritmo porque normalmente los padres de cierta manera están directamente involucrados ya sea con los trabajos que tengan con algunas dudas que tengan porque a veces no siempre van a tener acceso para poder comunicarse con el docente, salvo hasta el otro día que normalmente lo ven, por ahí por chat o alguna llamada pero no es lo mismo, ¿no?, cuando tienen a alguien ahí al costado que lo pueda orientar de cierta manera (D3, entrevista).

[La familia en la implementación de las adaptaciones curriculares] Debería, debería ser partícipe y saber el tipo de trabajo a que los docentes van a enfrentar y que realizan. No solo porque, eh, deben entender o buscar su comprensión y apoyo sino porque ellos también deben participar, se les va a necesitar y bastante (D4, entrevista).

Bueno la familia, eh, en este caso [en la implementación de las adaptaciones curriculares], la situación yo pienso que es un poquito más específica que de los

alumnos que no tienen habilidades especiales, ¿no?, la familia debe estar comprometida al cien por ciento ya que en algunos aspectos sabemos nosotros del colegio que de hecho no vamos a contar con estos recursos, entonces, la familia debería de aportar, ¿no?, para poder conseguir los recursos. Es un, importante el papel de la familia, del papá, de la mamá para que el estudiante se sienta más involucrado en su aprendizaje, ¿no? (D5, entrevista).

Los testimonios de los docentes D2, D3 y D4 revelan que la familia cumple un papel pedagógico complementario en casa, tal como señala D2, la familia y los docentes pueden trabajar conjuntamente, ejecutando en casa lo que se trabaja en clase, a partir de la información que reciben del profesor, ya que este conoce lo que específicamente se requiere reforzar en casa. De manera similar, el docente D3 menciona que la familia se convierte en guía y apoyo inmediato en casa ante la imposibilidad de comunicación permanente con el docente. Este docente considera que una comunicación por mensajes o llamadas no tiene el mismo impacto que cuando tienen a alguien presente que los pueda orientar, lo cual refleja la importancia del acompañamiento continuo y oportuno. Lo mencionado por los dos docentes muestra que la implementación de la adaptación curricular debe ser asumida como una corresponsabilidad y de continuidad pedagógica entre el docente y la familia, como señala D4 la participación, comprensión y apoyo de la familia es fundamental en este proceso porque se convierte en una extensión necesaria del trabajo docente. Esto sugiere que la eficacia de las adaptaciones curriculares en el aprendizaje del estudiante depende de una buena comunicación y del trabajo sostenido entre ambos agentes.

El testimonio de los docentes D2 y D5 amplían la perspectiva sobre la participación de la familia, quienes señalan que el compromiso y apoyo incondicional y afectivo permite que el estudiante se sienta más involucrado en su aprendizaje, tal como se aprecia en el discurso de D2, quien menciona que tal vez los padres no sepan el tema que se enseña, pero con su apoyo moral y afectivo hacia la perseverancia, el estudiante logrará avanzar en su aprendizaje, así sea mínimo. D5 señala que se requiere mayor compromiso de aquellas familias que tienen hijos con condiciones especiales, sobre todo en contextos cuando el colegio carece de recursos; en palabras de la misma docente, “la familia debe estar comprometida al ciento por ciento”, con esta afirmación y teniendo en consideración el testimonio de D2, se puede inferir que este apoyo no reduce a un soporte técnico y material, sino que también requiere de un apoyo afectivo para motivar e involucrar al

estudiante en su aprendizaje, especialmente cuando este presenta alguna condición especial.

La literatura menciona que el apoyo de los padres es un factor clave que fortalece el desempeño docente e incide en el proceso de inclusión con la incorporación de metodologías inclusivas y de estrategias que estimulan el aprendizaje según las particularidades de cada estudiante (Encalada & Guamán, 2024; Farias, 2023; Gallego et al., 2020). Encalada y Guamán (2024) revelan que en este proceso existen factores como la falta de tiempo, información y recursos, así como barreras culturales que terminan influyendo en el nivel de participación e involucramiento de la familia. Por lo que, los autores resaltan la importancia de mejorar la comunicación y alianza entre la escuela y la familia para garantizar una educación de calidad e inclusiva, tal como señala el docente D1, existe una falta de continuidad del involucramiento familiar en el nivel secundaria por la creencia de que el estudiante es más autónomo, así como existe condiciones socioeconómicas que obligan a los padres a priorizar sus actividades laborales. Sin embargo, el docente reconoce que esta autonomía del estudiante no necesariamente es real o suficiente. Esta situación podría generar discontinuidad o debilitar el impacto de los apoyos que recibe el estudiante mediante las adaptaciones curriculares en clase.

En síntesis, el análisis del tema revela que, en la implementación de las adaptaciones curriculares el docente cumple un papel central, pero que no puede asumirse de manera aislada, sino como parte de un trabajo colaborativo que articule a diversos actores educativos e institucionales. Asimismo, los testimonios de los docentes muestran una coincidencia en cuanto a que la participación activa de las familias es un componente esencial para la eficacia de este proceso, tanto desde una dimensión pedagógica como afectiva. En ese sentido, la efectividad de la implementación de esta estrategia demanda de un trabajo de corresponsabilidad, contextualizado y sostenido.

c) La evaluación constante de las adaptaciones curriculares es una herramienta importante y orientadora de nuevos ajustes en la planificación

Es extendida como aquella creencia docente sobre la evaluación de esta estrategia como un proceso sistémico, formativo y reflexivo sobre dimensiones académicos, socioemocionales y contextuales, que permite conocer la eficacia de los ajustes

realizados, con el propósito de adecuarlos o rediseñarlos de manera oportuna. A continuación, se presentan las citas de los docentes que corresponden a este tema.

Yo creo que [la evaluación de las adaptaciones curriculares] es importante porque eso, este, me sirve para una próxima planificación, ¿no?, yo creo que, en mi caso, hay veces que yo he adaptado algo, he intentado algo nuevo y no me ha funcionado, ¿no? Entonces, lo evalúo y digo, entonces, por aquí no. Entonces, eso me sirve para la siguiente sesión para poder planificar de una forma distinta, poder ver qué funcionó, qué no funcionó y quedarme con lo que sí funcionó y cambiar lo que no funcionó. Creo que esa evaluación es importante y debe ser constante, ¿no? [...] Yo creo que esa constante evaluación, constante renovación a la diversificación, impacta positivamente, sobre todo en los estudiantes de secundaria porque es un estudiante que está en un proceso de cambio y de adolescencia, ¿no?, muchos cambios diversos, entonces, impacta positivamente, ¿no? Sí (D1, entrevista). Creo que los resultados de la evaluación de las adaptaciones curriculares beneficiarán a los estudiantes (D1, test de frases incompletas).

[La evaluación de las adaptaciones curriculares] sí es necesario porque tenemos que ver si estamos avanzando, ¿no?, o en todo caso si es que no hay ningún progreso volver a retomar o modificar, ¿no?, las adaptaciones, porque lo ideal es que todos tengan un nivel de logro adecuado. Entonces, creo que siempre se requiere revisar, ¿no?, si estamos haciendo un buen avance [...] viendo, haciendo un cronograma, ¿no?, donde estamos aplicando y luego ver lo, las fechas de los resultados, ¿no?, más o menos un aproximando, tampoco tan estrictamente, ¿no?, que sean en dos meses, tampoco que sea tan estricto y también tener un diario, ¿no?, para apuntar de una forma ya más subjetiva esa parte, entonces, yo diría eso, ¿no?, tener esos documentos siempre a la mano (D2, entrevista).

[La evaluación de las adaptaciones curriculares] en ese caso, es este, más que necesario, ¿no?, porque esos resultados van a indicar si el estudiante está adecuándose correctamente a ese nuevo cambio o de repente no lo está asimilando tan bien, ¿no?, eh, esa nueva adaptación de la currícula porque de repente lo, la nueva forma en cómo se está, se está adaptando no están adecuada y de repente en vez de mejorar sus criterios o niveles de aprendizaje del estudiante puede que se esté estancando, ¿no?, incluso los que ya tenía se pierdan [...] La manera en cómo

debería realizarse este proceso en parte como le mencionaba, ¿no?, es haciendo un seguimiento continuo al estudiante, ya sea mediante evaluaciones durante el proceso de implementación, al inicio, intermedio y al final como para ver cómo ha ido evolucionando con la nueva adaptación de la currícula y no solamente sería, este, un seguimiento continuo mediante evaluación ya sea por rendimiento sino también una evaluación continua a nivel psicológico, ¿no?, porque psicológicamente también reciben un impacto y eso involucra a su forma de cómo está aprendiendo (D3, entrevista). Creo que los resultados de la evaluación de las adaptaciones curriculares son un punto de partida para adaptar una currícula (D3, test de frases incompletas).

Creo que los resultados de la evaluación de las adaptaciones curriculares ayudarán a una mejor adaptación de este tipo de estudiantes con su entorno social (D4, test de frases incompletas).

Creo que los resultados de la evaluación de las adaptaciones curriculares deben buscar un cambio en la forma de enseñanza- aprendizaje (D5, test de frases incompletas).

El testimonio de los docentes D1, D2 y D3 destacan la importancia de la evaluación de las adaptaciones curriculares como un proceso formativo y sistémico que reorienta la planificación, tal como opina D5, los resultados de esta evaluación promueven el cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. D1, complementa esta idea, quien señala que esta evaluación es una oportunidad para volver a planificar, donde lo que no funcionó es concebida como parte del aprendizaje docente y una oportunidad para replanificar. D2 y D3 coinciden con esta idea, quienes señalan que cuando no hay avances en el estudiante se debe volver a retomar o modificar y que los resultados son un punto de partida para nuevas adaptaciones, lo cual refleja que la evaluación reorienta el actuar docente para asegurar la pertinencia de las adaptaciones, en tanto la evaluación es vista como un instrumento de ajuste y no de control de efectividad.

Lo mencionado por los docentes D1, D2, D3 y D5 estaría en la línea con lo propuesto por García (2024), según este autor, la evaluación cumple un papel clave en la adaptación curricular, debido a que permite ajustar y mejorar continuamente las prácticas educativas para responder eficazmente a las necesidades particulares de los

estudiantes, ya que, por un lado, los docentes obtienen información relevante sobre el rendimiento académico del estudiante, identificando sus fortalezas y debilidades que requieren atención específica y, por otro lado, proporciona información sobre la efectividad de las metodologías de enseñanza implementadas, permitiendo identificar qué estrategias están funcionando y cuáles deben ser modificadas o reemplazadas, especialmente en contexto que se atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales. A ello, el docente D2 agrega que esta evaluación debe ser flexible y reflexiva, donde el seguimiento refleje no solo los resultados sumativos, sino también las impresiones subjetivas del docente que permita generar una introspección o retroalimentación de su labor para afinar las adaptaciones según la respuesta del estudiante. Esto refleja una comprensión de esta evaluación como una práctica de seguimiento permanente que no se limita a momentos de calificación, sino que tiene un carácter transformador de la práctica docente.

El docente D4, a través del test de frases incompletas, aporta una mirada social del proceso de evaluación de las adaptaciones curriculares, quien menciona que estos resultados ayudarán a una mejor adaptación de los estudiantes con condición especial con su entorno social. Esto resalta que el impacto de esta evaluación no se limita al rendimiento académico, sino que el docente vincula la adaptación curricular con la capacidad del estudiante de relacionarse e integrarse con su entorno social. En ese sentido, se puede inferir que la finalidad de la evaluación de las adaptaciones curriculares no solo es conocer la eficiencia de estas en el aprendizaje de los estudiantes, sino también deben favorecer su desarrollo social e inclusión.

En síntesis, el análisis del presente tema pone de evidencia que la evaluación de las adaptaciones curriculares es concebida como un proceso formativo, reflexivo y sistémico, en la medida en que reorienta la mejora de las prácticas docentes, fortalece la toma de decisiones en el diseño curricular y, sobre todo, garantiza que las adaptaciones respondan de manera integral a dimensiones académicas, emocionales y sociales. Los testimonios de los docentes reflejan que este proceso no se limita a una revisión técnica de resultados, sino que adquiere un carácter reflexivo y contextualizado, permitiendo identificar tanto los logros como las dificultades en el proceso de implementación, y propiciando ajustes oportunos en función de las necesidades cambiantes del estudiante.

3.4. Creencias sobre las condiciones favorables y barreras educativas para llevar a cabo adaptaciones curriculares

Seguidamente, se hace referencia al objetivo específico 4, el cual consiste en analizar creencias de los docentes sobre las condiciones y las barreras educativas para llevar a cabo procesos de adaptación curricular en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024. A continuación, se presentan los temas y subtemas generados productos del análisis de los datos obtenidos de los participantes.

a) El proceso de adaptación curricular tiene diversas condiciones que lo posibilitan

Se define como aquella creencia relacionada al proceso de adaptación curricular como una práctica inclusiva que requiere de condiciones interdependientes -formación docente, respaldo institucional, infraestructura y recursos y trabajo conjunto- que favorezcan su implementación efectiva y eficiente, ya que el trabajo docente se sustenta bajo decisiones pedagógicas contextualizadas, actualizadas, reflexivas y colaborativas (Marchesi & Hernández, 2019; Ordóñez & Paredes, 2024; San Martín et al., 2020). A continuación, se presentan los subtemas que comprenden este tema:

- **Condición facilitadora relacionada a formación del docente:** se entiende como aquella creencia referente a las competencias técnico-pedagógicas, emocionales y conductuales específicas del docente frente a la diversidad que le permitan responder adecuadamente a las necesidades educativas especiales. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes respecto a este apartado:

Creo que es importante la literatura especializada, ¿no?, he visto información, siempre se me ha inculcado que se debe, debemos actualizarnos constantemente, ¿no?, con los artículos, eh, directrices curriculares, entonces, eso también, esa posibilidad de acceder a esta, a esta literatura, ¿no?, eh, a esta información, es una condición óptima también, ¿no? (D1, entrevista). Pienso que las condiciones óptimas para llevar el proceso de adaptación curricular son capacitaciones especializadas (D1, test de frases incompletas).

Sí, pero para poder adaptar tendría que yo en primer lugar saber, ¿no?, tener un tipo de capacitación para poder adaptarlo de acuerdo al tipo de dificultad que presenta porque es diferente un grado de autismo nivel 1, nivel 2 o 3 o de repente de asperjai (asperger) o de repente estudiantes con hiperactividad, ¿no?, ahí sí sería diferente,

¿no?, yo tendría que capacitarme en este caso, ¿no? (...) bueno sería por parte del docente, ¿no?, mejor preparación, porque poder contar, poder tener en el aula a un estudiante con ciertas características específicas yo tendría que capacitarme, ¿no?, para poder adaptar mis sesiones de aprendizaje. Capacitarme, capacitarme en el aspecto pedagógico, en el aspecto, este, emocional de cómo tratar un estudiante con estas condiciones especiales (...) hay que tener bastante paciencia porque su condición de ellos es muy diferente (D5, entrevista).

Ambos docentes coinciden en que el conocimiento técnico y especializado les permitiría adaptar el currículo con mayor pertinencia a las características particulares del estudiante con necesidades educativas especiales. Esto se relaciona con la opinión de D1, quien considera que el acceso a literatura especializada y la actualización continua son condiciones óptimas para dicho proceso. Esta idea es reafirmada en el test de frases incompletas al indicar que “las condiciones óptimas para llevar el proceso de adaptación curricular son capacitaciones especializadas”, lo cual refleja una disposición profesional hacia la búsqueda de información especializada, por mantenerse informado y alineado a los marcos normativos que sustenten sus decisiones pedagógicas. En esta línea, D5 ofrece un testimonio detallado en el que subraya que, para poder realizar adaptaciones pertinentes, necesitaría de una formación específica no solo en aspectos pedagógicos, sino también en áreas como el manejo emocional y conductual, pues, para el docente atender a estos estudiantes, dadas sus necesidades de aprendizaje, requiere de bastante paciencia.

Lo señalado por los docentes estaría en la línea con lo propuesto por Banda y Centurión (2025) y Olaya et al. (2023), quienes mencionan que la formación docente es clave para lograr una educación inclusiva, de calidad y equitativa, pues, de esto depende que los cambios, las estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares sean efectivas y eficientes. Además, diversos estudios refieren que los docentes deben formarse integralmente, no solo en habilidades técnicas centrada en la atención a la diversidad, sino también en habilidades emocionales, sociales, crítica y reflexiva para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas (Crespo-Castillo et al., 2024; Figueroa et al., 2022; Jumbo-Jumbo, 2024; Peralta, 2022; Ponce-Solórzano & Barcia-Briones, 2020). Esto se relaciona con los testimonios de los docentes D1 y D5, quienes destacan el valor de la formación continua técnica-especializada y emocional frente a la diversidad, lo que podría favorecer a sentirse más capaces y dispuestos a ajustar su práctica educativa para responder a las necesidades de todos sus estudiantes. Al respecto, el estudio desarrollado por Goldsmith (2016) revela

una correlación directa y estadísticamente significativa entre la actitud de los docentes y la implementación de prácticas educativas inclusivas efectivas, como la adaptación de actividades y materiales para estudiantes con necesidades educativas especiales.

- **Condición favorable relacionada al apoyo y respaldo institucional:** es entendido como aquella creencia sobre la necesidad de respaldo concreto, comprensivo y operativo de las autoridades escolares y los equipos directivos al trabajo docente cuando se requiere realizar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes para su análisis riguroso.

El otro [condición favorable] es que tenga un respaldo completo de, del centro de labores, bueno de la institución (D3, entrevista).

Las condiciones me las daría, eh, las autoridades porque ellos deben conocer el trabajo, entenderlo y apoyar, o sea, yo trabajaría bien, si tengo el apoyo y la comprensión de las autoridades del colegio, ¿no? (D4, entrevista).

Los testimonios de los docentes D3 y D4 convergen en la idea de que el respaldo institucional es una condición facilitadora del proceso de adaptación curricular y que este apoyo no debe ser solo logístico y pedagógico, sino también emocional y cognitivo. Esto se refleja en la opinión de D3, quien menciona que en este proceso espera un respaldo completo de la institución, lo que implica que el docente no solo espera una autorización formal, sino un acompañamiento integral que le permita desenvolverse con seguridad y soporte técnico en su quehacer pedagógico en torno a la inclusión. El docente D4 complementa esta idea al declarar que las condiciones las debe dar las autoridades, deben conocer el trabajo, entenderlo y apoyar para que pueda desempeñarse óptimamente en el proceso de adaptación curricular. Esto sugiere que el docente no solo requiere de recursos materiales, sino también de un apoyo emocional y reconocimiento del esfuerzo que demanda este proceso.

Lo señalado por los docentes estaría en la línea con lo propuesto por diferentes estudios en los cuales se señala que el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico para desarrollar prácticas inclusivas que garanticen el derecho a aprender de los estudiantes de acuerdo con sus posibilidades y el derecho a aprender en común con sus compañeros de similares edades y en igualdad de condiciones (Bolívar; 2010; Olaya, 2023). En esta línea, Marchesi y Hernández (2019) mencionan que el desarrollo de

proyectos inclusivos requiere un compromiso y apoyo institucional que favorezcan la disponibilidad de mayores recursos para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria a los estudiantes que experimentan dificultades. Los docentes D3 y D4 hacen explícito la importancia del apoyo institucional -por medio del liderazgo pedagógico, comprensión, acompañamiento integral y reconocimiento del esfuerzo docente- para generar un clima de corresponsabilidad favorable en el proceso de adaptación curricular. De igual forma, puede interpretarse como el soporte emocional y profesional ante lo complejo y laborioso que supone atender la diversidad sin herramientas ni respaldo.

- **Condición favorable relacionada a infraestructura:** se entiende como aquella creencia referida a la existencia de condiciones físicas y materiales adecuadas en el entorno escolar que faciliten el diseño y la implementación de las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. A continuación, se presentan los testimonios de los dos docentes que refieren sobre este apartado.

También [una condición óptima en el proceso de adaptación curricular] es que tenga el material o el acceso a la infraestructura para poder implementar la nueva currícula porque no solamente es en el caso de la infraestructura no solamente es, este, para que el docente pueda adecuar esa nueva currícula al estudiante sino para poder implementarlo, si no tengo una buena infraestructura, entonces, cómo puedo yo también lo puedo adecuar para que el estudiante pueda también seguir ese ritmo y no reciba tan directamente un impacto negativo de la adaptación de la nueva currícula (D3, entrevista).

Pienso que las condiciones óptimas para llevar el proceso de adaptación curricular son un ambiente con una adecuada infraestructura (D5, test de frases incompletas).

Los testimonios de los docentes D3 y D5 revelan una valoración de la infraestructura como elemento importante durante el proceso de diseño e implementación de adaptaciones curriculares, si bien, los docentes no especifican el tipo de infraestructura; no obstante, se revelaría una referencia a los espacios físicos del aula, de manera que les permita transformar las intenciones pedagógicas a prácticas inclusivas concretas. Al respecto, Tello (2024) y Jumbo-Jumbo (2024) mencionan que la mejora del espacio educativo en el aula resulta fundamental para construir entornos o condiciones de aprendizaje equitativas, inclusivas y estimulantes para todos los estudiantes. Esto se

encuentra en la línea que plantea D3, quien considera que la infraestructura y los recursos no solo son necesarios para planificar o diseñar adaptaciones, sino para hacerlas operativas en el aula. Además, el docente añade que, sin un entorno físico apropiado, el impacto de la adaptación curricular puede ser negativo para el estudiante, lo cual refleja que la falta de condiciones materiales puede convertirse en una barrera que obstaculiza la inclusión y agrava las desigualdades.

En el test de frases incompletas, la docente D5 coincide con la percepción de D3, pues, señala que la infraestructura adecuada es una condición imprescindible para el desarrollo efectivo del proceso de adaptación. Esta afirmación sugiere que la calidad del ambiente físico tendría un impacto directo o favorable en la posibilidad de ofrecer una enseñanza ajustada a las particularidades de los estudiantes. Jumbo-Jumbo (2024) señala que las prácticas inclusivas no solo implican adaptar el currículo para responder a la diversidad de los estudiantes, sino que también contempla la necesidad de generar un entorno físico accesible, desde la organización del mobiliario hasta la implementación de tecnologías, que garantice la provisión de recursos necesarios y accesibles para todos, así como su participación plena. De esta manera, se puede inferir que los dos docentes reconocen que la calidad del ambiente físico es un elemento clave para garantizar la equidad del aprendizaje y la igualdad de condiciones en todos los estudiantes.

- Condición favorable relacionada a coordinación y trabajo conjunto: puede definirse como aquella creencia referida a la colaboración articulada entre docentes, equipo directivo, personal administrativo, padres de familia y otros profesionales con el fin de implementar de manera efectiva las adaptaciones curriculares. A continuación, se presentan las citas de los docentes de la muestra para su posterior análisis.

Yo creo que para que el estudiante pueda, este, tener un éxito educativo, ¿no?, un logro educativo no, no es cien por ciento responsabilidad del profesor, ¿no?, yo pienso que es un conjunto de factores que acomodarse, de los padres de familia, profesor, institución educativa, incluso la condición, este, social también impacta (D1, entrevista).

También de tratar de tener un ambiente adecuado porque estos tipos de estudiantes también necesitan estar en un ambiente que le sea atractivo que le genere confianza, que le genere seguridad, entonces, necesitaría bastante también para poder lograr

esto, ¿no?, y por eso se hace importante la comunicación y el trabajo con los directores, con la plana administrativa, con los padres porque si no los tengo [condiciones óptimas en el proceso de adaptación curricular], tengo que buscar en ellos, ¿no? (D5, entrevista).

La opinión de los docentes D1 y D5 refleja que otra de las condiciones clave para la implementación efectiva de las adaptaciones curriculares es la necesidad de un trabajo coordinado entre los distintos actores de la comunidad educativa. Esto se ve reflejado en el testimonio de D1, quien menciona que el éxito educativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales mediante la implementación de las adaptaciones curriculares no es responsabilidad única del profesor, sino que convergen un conjunto de factores interdependientes: padres de familia, profesor, equipo directivo y entorno social. Esta afirmación revela que si bien el trabajo docente es central en el proceso de adaptación curricular; no obstante, requiere de un trabajo y esfuerzo articulado con otros agentes para lograr el desarrollo óptimo del estudiante.

De manera similar, D5 enfatiza que, para generar un ambiente de confianza, de seguridad y acogedor para el estudiante con necesidad educativa especial se requiere de una comunicación y trabajo con los directores, con la plana administrativa y con los padres, lo cual refleja que el desarrollo de prácticas inclusivas como el proceso de adaptación curricular es una construcción compartida y de una cultura institucional participativa. Además, al afirmar “si no los tengo [condiciones óptimas en el proceso de adaptación curricular], tengo que buscar en ellos”, la docente D5 refuerza la idea de que dicho proceso no puede desarrollarse de manera individual, sino que exige una actitud proactiva por parte del docente para gestionar el apoyo institucional y familiar, especialmente ante la posible ausencia de condiciones adecuadas que favorezcan tanto su labor pedagógica como el aprendizaje del estudiante.

Gallegos y Duchi (2024) y Restrepo et al. (2024) afirman que el diseño curricular en el marco de la educación inclusiva debe construirse de forma colaborativa entre todos los actores del proceso educativo, ya que sus trayectorias, saberes y expectativas contribuyen a formular propuestas pertinentes y contextualizadas. Asimismo, los autores destacan que el trabajo conjunto entre docentes, directivos, familias y comunidad permite establecer criterios comunes en el trato a los estudiantes, fortalece los canales de comunicación, facilita la implementación de innovaciones pedagógicas, así como

promueve el desarrollo de competencias sociales y emocionales de los estudiantes, que les permita afrontar los desafíos y oportunidades en los diferentes ámbitos de la vida.

En esa misma línea, Jumbo-Jumbo (2024) sostiene que la cooperación articulada entre agentes educativos resulta fundamental para consolidar vínculos de apoyo y comprensión recíproca orientados al bienestar del estudiante. Asimismo, señala que la implementación de programas de orientación dirigidos a los alumnos de inclusión promueve la construcción de relaciones interpersonales positivas y solidarias, lo que contribuye a formar un clima en el aula capaz de superar las diferencias individuales. Lo propuesto por los autores encuentra eco en los testimonios de los docentes participantes, quienes consideran que el éxito educativo y la construcción de un ambiente de confianza y seguridad para estudiantes con necesidades específicas, solo es posible mediante una comunicación fluida y un trabajo articulado entre directivos, personal administrativo, padres de familia y entorno social. De manera que, los testimonios de los dos docentes refuerzan la noción de que el trabajo en equipo fortalece la coherencia pedagógica, mejora la relación con las familias, favorece el desarrollo de propuestas inclusivas y contextualizadas y el desarrollo de competencias sociales y emocionales del estudiante.

A modo de cierre, el análisis de este primer tema revela que los docentes consideran que el proceso de adaptación curricular efectivo requiere de un conjunto de condiciones interdependientes: formación docente especializada, respaldo institucional, infraestructura adecuada y trabajo conjunto con toda la comunidad educativa. Estas condiciones no solo favorecen una práctica educativa inclusiva, sino que también fortalecen el compromiso y las competencias del docente para responder a la diversidad. Los testimonios evidencian que cuando los profesores se sienten formados integralmente, acompañados, respaldados y parte de un trabajo en equipo, están en mejores condiciones para diseñar e implementar adaptaciones pertinentes y contextualizadas, generando mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Diversos estudios destacan la importancia de una preparación técnica y emocional integral, el liderazgo pedagógico, los entornos físicos inclusivos y una cultura escolar participativa para garantizar el derecho a una educación equitativa.

b) Existen diversas barreras educativas que obstaculizan la implementación efectiva de adaptaciones curriculares

Se puede definir como aquella creencia relacionada a condiciones administrativas, institucionales, formación adecuada y sociofamiliares que limitan o impiden que el profesorado atienda adecuadamente las necesidades educativas especiales a través de las adaptaciones curriculares (Albán-Vera et al, 2024; Mena-Chiluisa & Alulima, 2021; Navarro et al., 2016). Este tema incluye diversos subtemas:

- **Barrera educativa relacionada a la poca preparación y capacitación docente:** se entiende como aquella creencia sobre los factores limitantes que provienen del propio sistema educativo y de las condiciones profesionales del docente relacionadas a la insuficiente preparación teórica y práctica sobre adaptaciones curriculares, en tanto que impide que el profesorado responda adecuadamente a la diversidad de su aula. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes en relación con este apartado.

Sí, yo creo que en el caso de secundaria, nosotros, eh, no, no hemos tenido algunas directrices de parte, por así decirlo, del Ministerio, ¿no? (D1, entrevista). Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son (...) la poca capacitación especializada en las diversas condiciones de los estudiantes (D1, test de frases incompletas).

Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son (...) la poca claridad que el docente tiene al aplicar las adaptaciones planificadas (D2, test de frases incompletas).

Es muy probable que todos los profesores, especialmente cuando inician, ¿no?, no estén tan preparados para manejar eso a no ser que lo cual, esté dentro de su formación, eh, profesional, ¿no?, no estoy seguro de esa parte pero también no lo sé si todos los docentes tenemos esa capacidad de adaptación o si son capaces de hacerlo eficientemente (D4, entrevista). Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son (...) la falta de conocimiento y comprensión del tema (D4, test de frases incompletas).

El obstáculo más que todo no tiene el personal capacitado (...) de repente el tiempo para poder capacitarnos, ¿no? (D5, entrevista). Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son (...) falta de personal capacitado (D5, test de frases incompletas).

Todos los docentes reconocen una limitada preparación teórica y práctica para implementar adaptaciones curriculares efectivas, tal como afirma D1, los docentes del nivel secundaria no han tenido algunas directrices de parte del Ministerio, lo que sugiere que existe una falta de orientación desde el mismo sistema educativo sobre adaptaciones curriculares para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente para este nivel. Además, el docente señala que una de las barreras sustanciales es la poca capacitación especializada en las diversas condiciones de los estudiantes, lo que para el docente se traduce en incertidumbre y falta de directrices claras que le permitan actuar eficientemente en la implementación de las adaptaciones curriculares en función a las necesidades específicas del estudiante.

De manera similar, D2 afirma que el docente tiene “poca claridad para aplicar las adaptaciones”, lo que podría interpretarse como una dificultad no solo en la teoría sino también sobre la implementación de estas. El docente D4, reafirma esta idea al señalar que una barrera educativa en el proceso de adaptaciones curriculares es la “falta de conocimiento y comprensión del tema”, lo cual revelaría una escasa base conceptual que poseen algunos docentes. Asimismo, el docente expresa dudas sobre la suficiente preparación práctica de los docentes, especialmente de quienes inician en la carrera docente, para realizar adaptaciones curriculares eficientes para atender la diversidad, a menos que esté dentro de su formación inicial, lo cual revela que las competencias para diseñar e implementarlas no han sido lo suficientemente desarrolladas durante su formación inicial y continua.

A esta carencia se suma la dificultad para acceder a procesos de formación continua por falta de tiempo, como señala D5, “el obstáculo es el tiempo para poder capacitarnos”, lo que para la docente se traduciría en personal no capacitado para desarrollar estos procesos de atención a la diversidad. En suma, estas creencias permiten comprender cómo una formación insuficiente tanto inicial como continua dificulta al docente desarrollar las adaptaciones curriculares de manera eficaz.

Diferentes investigaciones ratifican que los docentes de las instituciones de educación regular no reciben capacitaciones sobre adaptaciones curriculares, por lo que, no pueden aplicar dichos conocimientos en el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, impidiendo lograr su desarrollo académico y personal óptimo (Cabezas & Sevilla, 2015; Guarango, 2015), tal como señalan todos los docentes

carecen de conocimiento, comprensión y claridad no solo en el saber, sino también en el hacer de las adaptaciones curriculares debido a la falta de capacitación sobre el tema. Esta situación se ejemplifica en la investigación de Ávila y Loayza (2015) donde se encontró que los niveles de pertinencia para el diseño del Proyecto curricular institucional del 5to grado de secundaria de una institución educativa pública de Lima estuvieron entre medio y bajo, lo cual significa que, no se estaría atendiendo con equidad, calidad, eficiencia y eficacia a los estudiantes con necesidades educativas especiales. En efecto, la ayuda que recibirían estos estudiantes y los docentes sería poca e ineficiente, pues, no contarían con herramientas ni con las necesarias con las competencias necesarias para atender a esta población.

De igual forma, Muchica (2016) asevera que la mayoría de los docentes no cuentan con los conocimientos necesarios para poder identificar las diferentes necesidades específicas de los estudiantes, por lo que tienden a estigmatizar sin identificar el problema de fondo, tal como expresa el docente D1 existe poca capacitación especializada en las diversas condiciones de los estudiantes, lo cual reflejaría ausencia de conocimiento específico sobre las tipologías y características propias de determinadas necesidades educativas especiales que podría atender el docente en su práctica pedagógica.

- **Barrera educativa relacionada a la falta inversión institucional en recursos educativos:** puede definirse como aquella creencia sobre la carencia presupuestal para invertir en recursos materiales y para mejorar las condiciones físicas del contexto escolar que dificultan la implementación efectiva de las adaptaciones curriculares a las necesidades educativas de los estudiantes. A continuación, se presentan y analizan las citas de los docentes:

[Las adaptaciones curriculares] quizás involucre un gasto adicional porque cuando se quiere hacer mejoras se necesita una inversión de cierta manera, ¿no?, para adquirir materiales o para alguna otra cosa adicional que se requiera, entonces, y a veces no se puede costear, ¿no?, que a veces también por ejemplo algunos centros educativos, este, como que se limitan, ¿no?, a hacer ciertos gastos, entonces, por ahí podría ser una de las principales barreras (D3, entrevista).

Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son (...) la falta de recursos (D4, test de frases incompletas).

El obstáculo más que todo (...) es la disposición [de la institución educativa] de querer mejorar la situación, ¿no?, de la infraestructura, de los recursos, este, educativos (D5, entrevista). Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son (...) la falta de presupuesto (D5, test de frases incompletas).

Los testimonios anteriores denotan que para los participantes las limitaciones de la infraestructura, presupuestal y de voluntad institucional de inversión en los recursos materiales que demandan la realización de adaptaciones curriculares son barreras que condicionan la posibilidad de implementarlas de forma pertinentes y eficientes. Diferentes estudios revelan que una infraestructura precaria y la carencia o escasez de recursos presupuestales, materiales o humanos obstaculizan el desenvolvimiento profesional, la innovación y creatividad del proceso de enseñanza- aprendizaje, así como el acceso a esta de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Albán-Vera et al., 2024; González-Encalada, et al., 2024; Ordóñez & Paredes; 2024; San Martín et al., 2020). Esto se relaciona con la opinión de D3, quien señala que el problema se centra en la falta de inversión institucional, ya que para el docente muchas veces las instituciones educativas no están dispuestas a asumir los costos cuando se requiere hacer mejoras o adquirir materiales adicionales, lo cual refleja cómo las restricciones presupuestarias limitan realizar acciones necesarias para responder a las necesidades de los estudiantes.

Ordóñez y Paredes (2024) sostienen que, si la gestión administrativa de las instituciones educativas garantiza espacios adecuados, equipamiento y recursos necesarios, se podría lograr una educación de mayor calidad. En esta misma línea, los docentes D4 y D5 afirman que el obstáculo se centraliza en la falta de recursos y de la disposición institucional para mejorar las condiciones materiales. Además, D5 en el test de frases incompletas, enfatiza en el factor económico al señalar la falta de presupuesto, lo que revelaría que, sin voluntad institucional, sea por la carencia o no de presupuesto para invertir en mejoras necesarias, las condiciones no mejorarán, repercutiendo en la calidad de las adaptaciones curriculares.

- Barrera educativa relacionada con el tiempo: se define como aquella creencia sobre la limitación temporal que enfrentan los docentes para la preparación de materiales diferenciados, para el acceso a información y a la formación especializada, planificación e implementación de las adaptaciones curriculares y, estas a su vez, pueden estar

influenciadas por decisiones institucionales que limitan el uso del tiempo en función de criterios administrativos, desatendiendo las demandas de inclusión por ser un grupo minoritario. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes relacionados a este subtema.

(...) siempre se me ha inculcado que se debe, debemos actualizarnos constantemente debemos actualizarnos constantemente, ¿no?, con los artículos, eh, directrices curriculares, entonces, eso también, esa posibilidad de acceder a esta, a esta literatura, ¿no? (...) es un tiempo que hay que dedicarlo, no es algo que haces en quince minutos, es importante eso, ¿no? (D1, entrevista).

Otro [barrera educativa], también sería, por ejemplo, la falta de material, hay veces que nosotros mismos tenemos que hacer nuestro material y toma tiempo (D2, entrevista).

El otro [barrera educativa], es que desde la misma institución no todos los docentes estén de acuerdo, ¿no?, con que se adecúe una nueva currícula de repente porque probablemente requiera un mayor esfuerzo elaborar o preparar más, este, material, ¿no?, que requiere mayor de repente horas de trabajo, entonces, puede que por ahí algunos docentes no estén de acuerdo (D3, entrevista).

Mmm, bueno, no es lo esperado, ¿no?, pero [otra barrera educativa] que la política de un colegio no sea digamos invertir demasiado en recursos de tiempo, ¿no?, eh, estar en continua adaptaciones para satisfacer digamos las necesidades educativas de un pequeño grupo de alumnos, eso sería por un lado (D4, entrevista).

El segundo obstáculo podría ser, ¿no?, de repente el tiempo para poder capacitarnos, ¿no? (D5, entrevista).

Todos los docentes de la muestra señalan que la falta de tiempo resulta ser una limitación que afecta en distintos momentos del proceso de adaptación curricular. Por ejemplo, el docente D1, reconoce que la actualización profesional forma parte del ejercicio ético y técnica de la labor docente, especialmente en lo que respecta a las directrices curriculares que orientan procesos de inclusión y adaptación; sin embargo, menciona que el acceso a esta información especializada es una actividad demandante que requiere de tiempo para su análisis, reflexión y apropiación, lo cual revelaría una tensión entre su intención de responder a las demandas actuales de atención a la

diversidad y sus posibilidades reales de formación continua en esta temática.

En esta misma línea, D5 destaca la falta de tiempo para poder capacitarse, lo cual denotaría que la falta de tiempo no solo afectaría la implementación efectiva de las adaptaciones curriculares, sino también la preparación docente para atender adecuadamente a estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto refuerza la idea anterior en relación con que, sin tiempo destinado a la formación continua en esta temática, los docentes no logran fortalecer sus competencias en atención a la diversidad, reforzando la brecha entre intención pedagógica y práctica inclusiva. De forma complementaria, el docente D2 destaca cómo la falta de materiales a pesar de ser una barrera de menor impacto se traduce en una sobrecarga temporal; de modo que, implicaría que el docente debe invertir más tiempo para suplir esa carencia, reduciendo su disponibilidad para otros aspectos pedagógicos.

A nivel institucional, el docente D3 menciona que algunos docentes podrían oponerse a realizar adaptaciones curriculares debido a que requiere mayor esfuerzo y horas de trabajo, lo que refleja cómo la exigencia de tiempo adicional puede generar resistencia cuando no hay directrices que faciliten el trabajo docente. De manera similar, el testimonio de D4 revela cómo el tiempo es considerado un recurso institucional y económico, y que su asignación se rige por lógicas de rentabilidad, en particular si las adaptaciones están dirigidas a un pequeño grupo de alumnos como los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que podría limitar los principios de equidad educativa.

Plan-Viana y Villaescusa (2021) manifiestan que los docentes que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales expresan una preocupación constante de no disponer del tiempo suficiente para planificar adecuadamente las adaptaciones curriculares. Comparán (2025), Navarro et al. (2016) y San Martín et al. (2020) ratifican que los principales problemas en la implementación de las adaptaciones curriculares son la falta el tiempo y de recursos de apoyo, lo cual dificulta una coordinación formal y efectiva entre el profesorado y los responsables de los programas de integración, afectando negativamente en la calidad de la implementación de dichas adaptaciones. Esto se relaciona con los testimonios de todos los docentes, que permiten inferir cómo la falta de tiempo no debe entenderse únicamente como una dificultad de organización personal del docente, sino como limitación del entorno y gestión institucional que dificulta el

proceso de adaptación curricular, desde la formación docente hasta su implementación. Tal como afirma D4, una institución proporciona horas pedagógicas destinadas formalmente a este trabajo por lógicas de rentabilidad, lo cual constituye una brecha entre la normativa inclusiva y la implementación de adaptaciones curriculares que termina impactando en la posibilidad de garantizar la equidad del aprendizaje de las poblaciones histórica y socialmente más vulnerables como lo son los estudiantes con necesidades educativas especiales.

- Barrera educativa relacionada a la falta de apoyo y coordinación institucional: se puede definir como aquella creencia relacionada a la carencia de articulación institucional que permita sostener el trabajo docente en torno a las adaptaciones curriculares. Seguidamente, se presentan las citas de los docentes en relación con este subtema.

[Una barrera educativa] La falta de apoyo por parte de la institución, yo creo que, eh, esto debe ser un esfuerzo coordinado, ¿no?, eh, deberíamos involucrarnos todos, ¿no?, esto sería una barrera que podría identificar, ¿no? (D1, entrevista). Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son (...) falta de apoyo de la institución (D1, test de frases incompletas).

Sabemos que las autoridades todavía muestran cierta indiferencia en verdad para darles un mejor servicio, un mejor, este, aprendizaje a los estudiantes, ¿no? (D5, entrevista). Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son la burocracia (D5, test de frases incompletas).

Los docentes D1 y D5 manifiestan como barrera educativa la ausencia de respaldo al trabajo docente por parte de la institución, así como la existencia de una cultura organizacional desarticulada y burocrática, tal como indica el docente D1 en la entrevista y en el test de frases incompletas, una de las principales dificultades en el proceso de adaptación curricular es la falta de apoyo por parte de la institución, y enfatiza que esto debe ser un esfuerzo coordinado donde todos deberían estar involucrados, lo que hace visible la necesidad de una acción compartida y sostenida, de lo contrario, podría resultar una acción ineficaz y desgastante para el docente.

De manera similar, la docente D5 evidencia una percepción de falta de compromiso por parte de quienes gestionan la escuela al señalar que las autoridades todavía muestran cierta indiferencia para darles un mejor servicio un mejor aprendizaje a los estudiantes,

lo cual refleja una actitud distante ante las necesidades reales de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, D5 complementa esta visión al mencionar en el test de frases incompletas que una barrera importante es la burocracia. Se puede inferir que una gestión institucional centrada en trámites, procedimientos rígidos o prioridades administrativas terminan por retrasar o limitar la implementación efectiva de adaptaciones curriculares.

Castillo y Larreal (2023) indican que uno de los retos fundamentales en la implementación de adaptaciones curriculares, especialmente al atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, es generar redes de apoyo que involucre activamente a toda la comunidad educativa, así como a otros profesionales, con el propósito de generar oportunidades significativas. García et al. (2024) aseveran que, en panoramas más alentadores, los docentes cuentan con el apoyo de sus autoridades, quienes con frecuencia organizan conferencias y talleres, aunque con presupuestos muy limitados; sin embargo, se requieren amplios apoyos institucionales para garantizar su sostenibilidad. Los dos docentes han destacado como barrera en el proceso de adaptación la falta de apoyo institucional y enfatizan que este debe ser un esfuerzo coordinado. Al respecto, Restrepo et al. (2024) sostienen que es fundamental contar con redes de apoyo y profesionales especializados que orienten, asesoren y acompañen al personal docente en el conocimiento de las características, estrategias y procesos necesarios para atender adecuadamente a estudiantes con necesidades educativas especiales para prevenir el rezago escolar y la deserción, y así como asegurar su permanencia y culminación exitosa en el sistema educativo.

- Barrera educativa relacionada a falta de apoyo de los padres o entorno familiar: se entiende como aquella creencia en función a la escasa colaboración, resistencia o falta de comprensión por parte de los padres o tutores frente a las adaptaciones curriculares dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes para su posterior análisis detallado.

Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son (...) la falta de apoyo de los padres de familia (D1, test de frases incompletas).

Una barrera probablemente sea porque a veces no todos los padres están de acuerdo, ¿no?, a ciertos cambios, entonces, ahí podría ser una barrera o un impedimento para

que se puede adecuar, ¿no?, porque de repente los padres de familia pueden, este, decir bueno mi hijo va a estar bajo mucha presión por, de repente, depende también mucho del tipo de currícula, ¿no?, como se puede ir adaptando, entonces, puede ser una de las barreras que puede haber (...) alguna vez pasé por algo similar, es que el estudiante puede querer recibir esas mejoras porque siente que es para su bien y obviamente igual, ¿no?, puede la institución también pero a veces, este, como el control digamos, nuevamente para gestionar su aprendizaje depende más de los padres de familia, entonces, no quieren, ¿no?, no quieren, este, que sus hijos estén sometidos a ciertos cambios, entonces, ahí puede haber un impacto negativo por parte de los padres y directamente va a influir en su aprendizaje del estudiante, ¿no?, porque no va a recibir el mismo, la misma adaptación para poder adecuarse, ¿no?, a esa nueva malla (D3, entrevista).

Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son el entorno del alumno (D4, test de frases incompletas).

Los testimonios de los docentes D1, D3 y D4 revelan que la falta de apoyo de los padres de familia resulta ser una barrera cuando no se involucran de forma activa o incluso cuando se oponen a los cambios que la institución busca implementar para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, tal como lo expresa D1 en el test de frases incompletas que una barrera es “la falta de apoyo de los padres de familia”, lo cual refleja que el docente ha identificado una desconexión entre el trabajo pedagógico y el respaldo que se espera desde el hogar. Al respecto Verdugo et al. (2018) aseveran que, aunque la normativa respalda el derecho de las familias a involucrarse en la educación de sus hijos, sin embargo, en la práctica persiste una escasa participación efectiva por parte de estas, lo cual evidencia que el acompañamiento familiar es un factor clave para que las adaptaciones sean efectivas y ante su ausencia se transforma en barrera.

El docente D3 explica más a detalle en su entrevista que una barrera puede darse cuando no todos los padres están de acuerdo con ciertos cambios, especialmente si perciben que estos pueden implicar presión para sus hijos o que los ajustes sean inadecuados. D3 incluso relata que, en su experiencia, si bien el estudiante y la institución pueden estar dispuestos a implementar mejoras, este finalmente es decisión de los padres, lo cual expone cierta resistencia o temor por parte de la familia hacia lo desconocido o

distinto a lo que se aplica al común de estudiantes.

Para el docente, esta actitud de la familia -fundada o no- tiene un impacto negativo en su aprendizaje, mostrando que las decisiones familiares no alineadas con la propuesta pedagógica terminan anulando la posibilidad de recibir una educación en función a las necesidades del estudiante. Lo mencionado por el docente estaría en línea con lo propuesto por Ordóñez y Paredes (2024), quienes señalan que esta percepción negativa provoca escasa participación, compromiso en el apoyo y seguimiento durante el proceso educativo, situación que suele estar vinculada a una limitada aceptación de la condición educativa del estudiante. Por ello, las autoras subrayan la importancia de brindar orientación a la familia para favorecer la aceptación y fomentar un rol activo en la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por otro lado, el docente D4, en el test de frases incompletas, introduce el concepto de entorno del alumno como barrera, lo que se puede inferir que no solo incluiría a los padres, sino también las condiciones del hogar o la dinámica familiar, permitiendo comprender las adaptaciones curriculares desde una perspectiva más contextual.

En suma, el análisis de este tema permitió comprender las creencias docentes en torno a las barreras educativas que dificultan la implementación efectiva de las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Las limitaciones en la preparación y formación docente, la escasa inversión institucional en recursos educativos, la falta de tiempo para planificar, capacitarse y ejecutar adecuadamente las adaptaciones, así como la débil articulación institucional, configuran un conjunto de obstáculos que restringen la labor docente para garantizar una atención inclusiva, equitativa y pertinente para estos estudiantes. Los testimonios analizados evidencian que, más allá de la voluntad individual del docente, existen factores estructurales que limitan su accionar pedagógico, generando una brecha entre la intención de inclusión del docente y la práctica educativa cotidiana.

3.5. Categoría emergente: Creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares para favorecer las competencias comunicativas

Finalmente, se hace referencia al objetivo específico 5, el cual consiste en analizar las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares que se pueden realizar desde sus áreas para favorecer la competencia comunicativa en una institución educativa

privada de Lima Metropolitana en el año 2024. El objetivo se origina a partir de una reflexión de los resultados del primer objetivo, especialmente los referentes al subtema Se puede adaptar la metodología, la complejidad del contenido y la comunicación. Este se generó debido a la necesidad de seguir profundizando sobre cómo las adaptaciones curriculares están vinculadas en el desarrollo de las habilidades comunicativas como una competencia transversal a todas las áreas. A continuación, se presentan los temas y subtemas generados producto del análisis de los datos obtenidos de los participantes.

a) El desarrollo de la competencia oral se fortalece cuando las adaptaciones curriculares integran la dimensión afectiva, metodológica y evaluativa del aprendizaje

Puede definirse como aquella creencia que comprende la oralidad como una competencia que se estimula en contextos accesibles, donde el estudiante puede expresar sus ideas con confianza y seguridad y donde cuenta con metodologías y evaluaciones ajustadas a sus necesidades individuales. Cabe mencionar que este tema se compone de tres subtemas:

- El desarrollo de la competencia oral es fundamental y requiere reforzar la dimensión afectiva del estudiante, generando seguridad y confianza en su expresión.

Se define como aquella creencia sobre que el desarrollo de la competencia oral no depende únicamente del dominio lingüístico, sino que requiere una atención prioritaria a la dimensión afectiva del aprendizaje, ya que es clave para el desenvolvimiento personal y social. Esta creencia se manifiesta en la idea de que los estudiantes necesitan sentirse seguros, incluidos y valorados para poder expresarse con libertad y confianza, sobre todo aquellos que presentan alguna condición y dificultad de aprendizaje. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes relacionados a este subtema.

Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la expresión oral porque es importante que los estudiantes puedan desenvolverse oralmente para comunicar sus ideas (D1, test de frases incompletas).

Bueno, en el caso de por ejemplo de expresión oral, eh, esa competencia, eh, necesita que el alumno o se dirige que el alumno gane confianza en su expresión. (...) Yo enseño idiomas y es muy común encontrar a los alumnos sentirse

intimidados inicialmente, todos en general ¡ah!, cualquiera de ellos, ¿no?, generalmente, eh, se sienten intimidados cuando se enfrentan las nuevas situaciones de comunicación comunicativas porque están en otro idioma tienen escasez de vocabulario, ¿no?, y este, quieren decir, ¿no?, quieren expresarse pero no saben cómo (...) Yo qué hago, por ejemplo trato que el alumno, en las competencias, las tres, va a ser igual ¡ah!, pero en cuanto a la oral que es muy visual, ¿no?, porque los alumnos en frente de todos, eh, se expresan, eh, y la idea, uno, que no se sientan intimidados o torpes, ¿no? (...) La otra es que no se sientan aislados y ahí ya estamos hablando del caso de los alumnos, este, que tienen habilidades especiales, que no se sientan que están siendo tratados de una manera diferente. (...) Eso es bien importante porque ellos se dan cuenta y ese tratamiento especial en vez de ayudar, ¿no?, los, les afecta porque se sienten diferente, ¿no? (D4, entrevista).

Los testimonios de los docentes D1 y D4 evidencian que la expresión oral es una competencia esencial para el desarrollo personal y social y que está profundamente vinculada a la seguridad emocional del estudiante, tal como expresa D1 en el test de de frases incompletas la entrevista, las adaptaciones deben permitir que los estudiantes puedan desenvolverse oralmente para comunicar sus ideas, lo que confirma que la competencia oral se fortalece mediante las consignas didácticas, ejercitando el factor comunicativo (Vásquez et al., 2020). Al respecto, Valdez-Esquivel y Pérez-Azahuanche (2021) y Vásquez et al. (2020) señalan que una comunicación efectiva es vital no solo para aprendizajes posteriores y más complejos, sino por su componente social e interactivo que inciden en el desarrollo personal y en una sana convivencia, pues proporciona autonomía, resolución de conflictos y satisfacción personal, lo que revela una visión de la oralidad como una competencia social y emocional, además de comunicativa

Por su parte, el docente D4 amplía esta perspectiva al señalar que, durante la participación oral en el aprendizaje de idiomas, muchos estudiantes se sienten intimidados porque tienen escasez de vocabulario. En esa línea, propone crear un ambiente que minimice la ansiedad comunicativa, evitar la exclusión afectiva o la sobreprotección en el caso de estudiantes con NEE y subraya la importancia del trato igualitario e inclusivo como condiciones básicas para la participación oral activa. Esto denota una comprensión de la oralidad como una competencia no solo es cognitiva y social, sino también afectiva,

en la que el clima emocional y el acompañamiento empático del docente son determinantes para que el alumno se exprese con seguridad.

Este hallazgo coincide con investigaciones que destacan la dimensión socioemocional de la competencia oral. Según Báez-Pérez y Vargas-Caicedo (2022), Casallo y Machicado (2019), Da Silva (2021) y Rudas (2019) se favorece el desarrollo de la competencia oral cuando el estudiante percibe un entorno de respeto, confianza, tolerancia y seguridad emocional, ya que esto reduce la ansiedad comunicativa y potencia la fluidez expresiva. Lo señalado se relaciona con lo expuesto por el docente D4, quien expresa que la competencia oral se potencia cuando el aula es un espacio emocionalmente seguro, donde las adaptaciones curriculares fortalecen la seguridad y confianza en sí mismos y superen dificultades de escasez de vocabulario. Al respecto, Cejudo et al. (2017) menciona que se logra una mejora significativa en esta competencia cuando se agregan dimensiones intrapersonales como la autoestima. De manera similar, Boza y Laulate-Guerra (2021) sostienen que el acto comunicativo en el ámbito educativo va más allá de la mera transmisión de información, pues, al tener una naturaleza social, posibilita la interacción entre docentes y estudiantes, promoviendo no solo el intercambio de ideas, así también la expresión de emociones.

- La participación oral se fortalece con adaptaciones del lenguaje y con el uso de materiales concretos y visuales, respetando el ritmo individual de aprendizaje: se define como aquella creencia docente centrada en la accesibilidad comunicativa, donde la expresión oral se estimula desde la adecuación lingüística, la mediación visual y la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se presentan las citas que corresponden a este subtema:

Hay algunos estudiantes con, eh, necesidades educativas, este, especiales, que tienen, eh, alguna condición que le dificulta su expresión oral, entonces, yo creo que por eso es importante que estas adaptaciones curriculares tomen en cuenta ello con la finalidad de que puedan desenvolverse oralmente cuando, eh, quieran comunicar alguna idea, ¿no?, de forma, de forma oral, ¿no?, sobre todo para que puedan esto, ¿no?, comunicar las ideas que necesitan, entonces, esto de acorde a su, a, su necesidad de aprendizaje, ¿no? (D1, entrevista).

Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la expresión oral porque... Se debe tener en cuenta el nivel de comunicación oral del estudiante (D2, test de frases incompletas).

Si el profesor encuentra por ejemplo, en mi caso, si encuentro esa, esa, ese tipo de alumnos en el grupo, eh, yo tengo que hacer una adaptación especialmente en el vocabulario (...) Y eso es lo que hay que tratar de evitar que la, la metodología, que aparentemente podría hacer que el desarrollo sea un poco más lento digamos, ¿no?, de la competencia, de los temas, no sea así, sino sea más específico digamos, ¿no?, cosa que por ejemplo si disminuye el vocabulario, trabajar con ese vocabulario y, y, este, diversificar ideas sobre un vocabulario menor. Entonces el alumno, primero, consigue el aprendizaje, eh, modelos de lenguaje menor, en menor, en menores, en menor, no dimensión, sino proporción pero ya se ha logrado y los alumnos con habilidades especiales o distintas nos acompañan también, entonces, ellos también aprenden. Entonces en el caso de esas metodologías, lo que se trabaja es, especialmente a eso, ¿no?, la, el trabajar con más, con más detenimiento no, no extenderse demasiado los temas. (D4, entrevista).

Bueno, la metodología tiene que ser más activa, teniendo en cuenta las diferentes habilidades que puedan demostrar el estudiante para eso se debería de adaptar con una implementación de materiales diversos que, eh, sean más visuales más coloridos más interactivo que le permita maniobrar al estudiante de una manera concreta y no abstracta (...) Utilizar también el empleo de videos educativos dirigidos y también, eh, que sea más, más práctico que teórico, ¿no?, y las preguntas de todas maneras plantearse en un vocabulario más sencillo teniendo en cuenta las habilidades que pueda presentar al estudiante (...) En cuanto a su desenvolvimiento oral también vamos a encontrar cierta mejora porque va a poder relacionar el concepto de repente abstracto que siempre va a haber con algo palpable, ¿no?, que se le puede mostrar, como por ejemplo un mapa. Entonces su vocabulario va a ir en aumento de manera gradual porque también todo esto tiene que reforzarse en casa, no necesariamente lo vamos a trabajar todo en la escuela (5, entrevista).

Los testimonios de los docentes D1, D2, D4 y D5 convergen en la idea de que la participación oral se fortalece cuando las adaptaciones curriculares respetan las necesidades individuales del estudiante, favoreciendo así la expresión de ideas. Esto se

refleja en la opinión de D1 y D2, quienes consideran que las adaptaciones curriculares deben estar de acuerdo con la dificultad de expresión oral, lo cual refleja que la comunicación oral requiere condiciones contextualizadas de acuerdo a las posibilidades expresivas de cada estudiante.

Del mismo modo, los docentes D4 y D5 expresan que deben hacer una adaptación del vocabulario teniendo en cuenta las habilidades del estudiante, especialmente en aquellos con barreras de comunicación. Esto evidencia que los docentes reconocen que la simplificación léxica facilita la comprensión progresiva del lenguaje y, por lo tanto, una mayor autonomía comunicativa. La docente D5 amplía esta idea al señalar que con esta población se necesita una metodología más activa, con materiales diversos, más visuales e interactivos que le permitan maniobrar de una manera concreta, lo que refleja la función mediadora del material visual y concreto -analizada en el segundo tema del primer objetivo específico-, que permite convertir lo abstracto en experiencias sensoriales, facilitando la expresión oral significativa que debe ser reforzado en casa.

El estudio de Serrano et al. (2025) ratifica que las adaptaciones curriculares aumentan la participación cuando se aplican de manera flexible y contextualizada. De manera similar, Renteria et al. (2025) señalan que las adaptaciones curriculares como estrategias contextualizadas y sostenidas fortalecen las habilidades comunicativas. Específicamente, respecto a las adaptaciones curriculares en Lengua y Literatura para estudiantes con necesidades educativas especiales y sus beneficios en el aprendizaje, Ullauri et al. (2024) señalan que la aplicación de estas estrategias, ajustadas a las características del estudiante y del grupo aula, y apoyadas en una diversidad de recursos y el uso de la tecnología, contribuye a la expresión de ideas y fortalecer su desarrollo personal y cognitivo. Lo señalado por los autores, fundamenta lo expresado por los docentes D1, D2, D4 y D5, quienes consideran que el desarrollo de la competencia oral parte considerando el nivel de comunicación oral del estudiante, donde el uso de vocabulario accesible, materiales visuales, concretos e interactivos garantizan que todos puedan participar activamente en los intercambios comunicativos.

- La evaluación oral debe ser flexible y contextualizada para favorecer una expresión más auténtica y fluida: se entiende como aquella creencia que refiere que la evaluación oral no puede aplicarse de forma rígida, sino que debe adaptarse a las condiciones personales y cognitivas del estudiante para reflejar su verdadero nivel de competencia

comunicativa. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes para su posterior análisis detallado.

Yo creo que definitivamente no es igual porque tal vez, este, no tiene las mismas habilidades que los demás, ¿no? Y eso implica incluso poder, eh, al principio, bueno, yo lo que hacía era considerarlo, ah, un poco más, ¿no?, ser un poco más, este, eh, no tan estricto, ¿no?, poder ser, eh, más ayudarlo más, ¿no?, con respecto a la nota, incluso, darle pistas, ¿no?, para que se acuerde, ¿no?, por ahí este, podría ser porque hay estudiantes que, recuerdo que tuve un estudiante que se distraía mucho, entonces, este, para poder evaluarlo oralmente, eh, lo que pasa es que este estudiante tenía TEA y yo hacía era evaluarlo en otro lugar distinto que no sea, que no, que, donde no tenga muchas distracciones, ¿no?, eh, bueno le evaluaba lo mismo pero era en otro, en otro ambiente, ¿no?, y en otras situaciones sí me ha tocado, eh, poder evaluarlo, evaluarlo en lo básico, ¿no?, no tal vez llegar a un nivel más alto, ¿no?, como ese, un nivel, este, donde infiere ya las cosas, ¿no?, resuelve problemas más complejos sino ya es un nivel más de que sabe comunicar la idea que, que se le ha enseñado, ¿no?, lo que he llegado a adaptar, ¿no? (...) Sí, definitivamente era, era mejor porque, este, como este estudiante tal vez se distraía muy fácilmente, ¿no?, no, no se concentraba, ¿no? Entonces, este, cuando yo lo evaluado personalmente tenía, tenía mejores resultados incluso a veces me sorprendía porque, este, llegaba a superar la expectativa que tenía del estudiante, ¿no?, y bueno sí, sí resultó muy bien (D1, entrevista).

El testimonio del docente D1 refleja que la evaluación oral debe ser flexible y contextualizada, de modo que se ajuste al entorno, ritmo y características personales del estudiante, especialmente en aquellos con autismo, teniendo en cuenta que una de sus características es dificultad en los procesos de socialización y comunicación. Esta flexibilidad implica modificar los espacios, las formas de interacción e incluso utilizar sistemas complementarios de comunicación para ofrecer oportunidades auténticas de expresión oral (Tortosa, s.f). Esto se refleja cuando el docente menciona que durante las evaluaciones brindaba pistas al estudiante para que pudiera desenvolverse de manera más efectiva.

Asimismo, el docente indica que teniendo en cuenta las características del estudiante lo evaluaba lo mismo, pero en otro ambiente donde no tenga muchas

distracciones. Esta práctica revela una evaluación accesible y contextualizada, que considera las condiciones del entorno como variables que influyen en el desempeño oral y que impiden evaluar el potencial cognitivo y comunicativo real del estudiante. Lo señalado por el docente estaría en línea con lo propuesto por Cortes et al. (2016), quienes señalan que, desde el enfoque biopsicosocial, la discapacidad debe entenderse principalmente como una cuestión social más que individual, destacando el papel determinante de los contextos en la vida de las personas con discapacidad y la necesidad de promover una inclusión. El mismo docente D1 concluye que, en estas condiciones, cuando lo evaluaba personalmente tenía mejores resultados llegando a superar la expectativa, lo que confirma que la importancia de la flexibilidad en la evaluación en esta población para promover una expresión más auténtica y fluida, pues elimina factores de ansiedad o distracción que distorsionan la competencia real del estudiante.

En síntesis, el análisis de este primer tema revela que los docentes consideran que el desarrollo de la competencia oral en estudiantes con NEE y dificultades de aprendizaje se potencia cuando las adaptaciones curriculares integran las dimensiones afectiva, metodológica y evaluativa del aprendizaje. Los testimonios revelan que en un ambiente inclusivo y emocionalmente seguro y libre de juicios, el acto de hablar se convierte en una oportunidad para expresarse con seguridad y participar plenamente en el proceso educativo.

b) La comprensión lectora se fortalece cuando se ajustan los textos y articulan estrategias, las cuales pueden ser interdisciplinarias, que promueven la comprensión profunda

Se entiende como aquella creencia que entiende la comprensión lectora como un proceso contextual resultado de la interacción entre tipo de texto, forma de presentación, estrategia y mediación pedagógica y ritmo individual. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes en relación con este apartado.

Yo creo que con respecto a, a comprender lo que lee, es importante adaptarlo a sus distinto estilo de aprendizaje, ¿no?, o condición especial porque hay estudiantes que no comprenden de la misma manera lo que, lo que leen, ¿no?, muchas veces decimos es porque tal vez no, no, eh, no sabe leer es, que, lo primero que se dice, ¿no?, no saben leer, no entienden lo que leen, ¿no?, pero creo que es importante,

eh, poder hacer estas adaptaciones para que esa lectura pueda adecuarse a sus necesidades y ellos puedan llegar a la comprensión, ¿no?, de lo que de lo que están leyendo (...) En mi caso, bueno, yo que soy de matemáticas, ¿no?, muchas veces, ¿no?, los problemas son textos, ¿no? y a veces los estudiantes no significa que no que no entiendan sino de que, este, tal vez la forma en cómo se les está presentando esta esta lectura de un problema, de un tema, este, no está adaptado mucho a su a su estilo de aprendizaje, ¿no?, sobre todos los estudiantes con necesidades especiales (...) Cuando el estudiante me comunica que, que no lo ha comprendido creo que es, este, sentarme con él, ¿no?, a comprender paso a paso y poder mostrárselo de, esta misma lectura, con otras palabras, por ejemplo, este, eh, no sé puede ser que un estudiante: qué significa, este, una, por ejemplo un número excede a otro número, ¿no? Entonces, a veces ahí el estudiante porque no sabe que un número excede a otro, ¿no?, entonces yo trato, eh, de expresarle lo mismo con otras palabras como por ejemplo le pregunto, ¿no?, a ver, qué entienden por exceder y, bueno, ya, este, un poco le voy dando unos sinónimos y así, incluso le pongo ejemplos, ¿no? Entonces me parece que es, este, ayudarlo a que supere esa pequeña dificultad porque a veces no es, no es todo lo que, no es toda la lectura la que no entiende sino es una pequeña parte y, y se le ayuda a superar esa, esa barrera y el estudiante se puede desenvolver (...) Entonces en el caso de estudiantes con necesidades especiales, ¿no?, también me ha sucedido eso que tengo estudiantes que tal vez no, no no comprende lo que leen o le frustra un poco, este, tener muchas, eh, muchas palabras que, un texto con muchas palabras, ¿no? Entonces es mejor para este estudiante no darle un problema como un texto y sino hacérselo más fácil tal vez con figuras, ¿no?, para que entiendan la misma idea de lo que están leyendo, ¿no? Me parece que es una forma de sobre todo de ayudarlo, ¿no? (D1, entrevista).

Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la comprensión lectora porque...Es importante adecuarlo de acorde a su estilo de aprendizaje o condición especial. (D1, test de frases incompletas).

Nuestra competencia [de Matemática] también se basa más que todo a resolver problemas, pues, ¿no? Textos, muchas veces el estudiante no, no comprende lo que lee. Entonces, bajo ese sentido, ¿no? Tomo un poco prestado las estrategias de comunicación que es el subrayado, pues, ¿no? Nos centramos más que todo en la

pregunta, en subrayar la pregunta, luego subrayar los datos numéricos que tengamos. Siempre les digo aunque sea intenten usar dos resaltadores o ya si no tienen su lápiz, que a veces que hay datos que nos me sirven, pues, entonces, ya al usar dos como que lo diferencian qué dato usar y qué dato no (D2, entrevista). Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la comprensión lectora porque...El estudiante debe comprender lo que lee, para todo ámbito (D2, test de frases incompletas).

Entonces, planificar la metodología continuamente estarlas adaptando para los grupos que tenemos es importantísimo, esta es fundamental porque se trabaja en todos los grados, los grupos de lo que planificamos inicialmente presentan diferentes tipos de, de desarrollo de las, de las capacidades que se puede avanzar diferente la metodología, ¿no? (...) Entonces, este, al igual que si hay una característica para el caso específico de los alumnos con habilidades diferentes, para las tres competencias es la disminución en el volumen de la información, ¿no?, eh, porque se, la idea era también es igual, ¿no?, en este caso también consigan entender, comprender textos, emitir juicios, hacer análisis críticos, ¿no?, desde lo más básico, desde el aprendizaje desde lo más básico y de ahí comenzamos a partir, ¿no?, eh, y cuando yo creo, que cuando se trabaja sobre ese, en ese ritmo se logra inclusive, un trabajo, se consigue logros con la mayoría del grupo, ¿no? Hay excepciones por supuesto con los alumnos con mayor capacidad que no faltan, ¿no?, pero ahí uno tiene que ir personalizando pues la, eh, los temas, ¿no? (D4, entrevista).

[El impacto de las adaptaciones curriculares] Claro en su comprensión lectora de todas maneras va a haber bastante, bastante cambio porque el estudiante va a tener que enfatizar más en su comprensión, de repente no al nivel de un estudiante que tiene todas sus habilidades desarrolladas, pero sí un lenguaje un poquito más elaborado al que de repente lo tendría si es que no se adaptara curricularmente teniendo en cuenta sus condiciones, vamos a poder ver que va a tener mayor facilidad de poder interactuar también con sus compañeros, ¿no?, de tal manera, eh, poder adaptar la malla curricular para estos estudiantes con habilidades especiales es importante y sobre todo tratar de buscar lecturas que no sean demasiado extensas, ¿no?, que sean más puntuales para que ellos puedan mejorar esas habilidades (D5, entrevista).

Los testimonios anteriores revelan que para los docentes D1, D2, D4 y D5 la comprensión lectora mejora cuando las adaptaciones curriculares modifican el formato y nivel de los textos y las estrategias lectoras a las particularidades de cada estudiante. Guerra-García (2023) confirma que el modelo tradicional de lectura no favorece a los adolescentes con NEE y que la mayoría de las adaptaciones se centran en los materiales y evaluaciones, siendo de tipo no significativo. Estos resultados son similares al estudio de Montalvan et al. (2025) y Anticona (2021), quienes evidenciaron que la implementación de los ajustes pertinentes a los componentes del currículo relacionados con la lectura y el uso de textos multimodales como audiolibros adaptados, pictogramas, mapas conceptuales y actividades digitales mejoran el nivel de comprensión literal, inferencial y crítico, así como aumenta el rendimiento académico. Coincidiendo con ello, D1 destaca la importancia de ajustar los textos para facilitar la comprensión y subraya que, incluso en matemáticas, las dificultades provienen del modo en que se presenta la información.

En esa misma línea, los docentes D4 y D5 sostienen que, ante la presencia de estudiantes con habilidades diversas, es necesario adaptar la metodología, reducir la extensión y cantidad de información de los textos y personalizar el ritmo de avance, partiendo de lo básico hasta alcanzar competencias más complejas como la formulación de juicios y el análisis crítico. Al respecto Guerra-García (2023) menciona que la reducción del texto, actividades de refuerzo en casa, apoyos visuales, anticipación de textos, gamificaciones y reducción de preguntas en exámenes facilitan el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con NEE, lo que revela que la dosificación de la información resulta clave para estimular la comprensión y la participación activa del estudiante.

De manera complementaria, los docentes D1 y D2 expresan que en el proceso de comprensión integran estrategias de otras áreas -como el uso del subrayado, el uso de sinónimos y la identificación de datos relevantes en problemas matemáticos- para fortalecer la comprensión lectora, lo que evidencia una práctica interdisciplinaria que reconoce que comprender un texto no se limita al curso de Comunicación, sino que atraviesa todo el aprendizaje escolar. Esto confirma que la comprensión lectora constituye la base del aprendizaje en todas las áreas, al proporcionar herramientas que permiten adquirir y aplicar conocimientos de manera significativa (Alvarez & Rojas, 2024). Tal como sostiene D4 el trabajo en comprensión lectora es más que fundamental, porque

permite el desarrollo de ideas críticas y de análisis que les va a servir no solo un curso sino también en todas las áreas. Además, D1 enfatiza la mediación docente individual como apoyo clave para guiar la lectura y ayudar al estudiante a superar las barreras de comprensión. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Olmedo (2022), quien destaca la relevancia de atender a los estudiantes con NEE para favorecer un progreso académico significativo.

En suma, el análisis de este tema reflejó que los docentes conciben la comprensión lectora como un proceso dinámico y contextual que requiere ajustes en los textos y estrategias de lectura según el ritmo, estilo y necesidades del estudiante. Las adaptaciones curriculares no se reducen a una mera simplificación de materiales, sino a dosificar la información y emplear recursos que promuevan la comprensión activa y significativa y esto acompañado de mediación pedagógicamente para superar dificultades durante la lectura. Además, consideran que la lectura debe abordarse de manera interdisciplinar, integrando estrategias de distintas áreas para fortalecer el pensamiento crítico y la transferencia de aprendizajes, reafirmando que la comprensión lectora constituye la base del aprendizaje escolar y que su desarrollo depende de una mediación flexible, personalizada y colaborativa.

c) La competencia escrita se potencia cuando las adaptaciones curriculares priorizan la flexibilidad temporal, el nivel de exigencia, el acompañamiento constante y la valoración del proceso

Se define como aquella creencia relacionada a la escritura no solo como una competencia lingüística, sino como un proceso de desarrollo formativo y significativo que requiere apoyo constante, valoración del esfuerzo y las diferencias individuales y donde lo relevante no es solo el resultado escrito, sino cómo el estudiante llega a producirlo. Este tema comprende dos subtemas:

-El desarrollo de la competencia escrita requiere de flexibilización del tiempo y del nivel de escritura a las posibilidades y estilos de aprendizaje: se entiende como aquella creencia que hace referencia a la escritura no es solo un acto técnico de las reglas gramaticales, sino una forma de expresión que debe hacerse accesible al ritmo y estilo del estudiante para favorecer su calidad comunicativa y participación. A continuación, se presentan los testimonios de los docentes respecto a este apartado:

Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la escritura porque...Los estudiantes podrían tener dificultades en su habilidad de escritura (D1, test de frases incompletas).

Yo les digo: preséntalo en palabras más sencillas, que tú conozcas y ahí ya como que ya, adecúan a una forma que lo van a decir de una forma más correcta (...) Les digo que usen ese tiempo en tratar de escribir mejor porque a veces en que los números, que es lo que tenemos que ver, no se aprecian, entonces necesito, les digo que se tomen ese tiempo para poder escribir de la mejor manera, pues, ¿no? (D2, entrevista).

Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la escritura porque...permite organizar y expresar el pensamiento de manera formal, es una herramienta esencial para la acreditación y para la vida académica y profesional (D4, test de frases incompletas) (...) [El impacto de las adaptaciones curriculares] Eh, los tiempos que se dan, ¿no?, porque precisamente los alumnos con habilidades especiales, eh, les facilita, ¿no?, porque hay algunos que tienen disgrafía, ¿no?, y dificultades motoras para, para expresar sus ideas con claridad, ¿no? Entonces, brindarles el tiempo adecuado y el peso de la, de la, de la dificultad que se dan en el texto es importante, ¿no? (D4, entrevista).

Los testimonios de los docentes D1, D2 y D4 exponen que muchos estudiantes con NEE enfrentan barreras en la escritura no por falta de ideas, sino por dificultades de codificación, motrices, expresión lingüística o velocidad. En el test de frases incompletas, el docente D1 expresa que los estudiantes podrían tener dificultades en su habilidad de escritura, lo que sugiere que las adaptaciones deben dar respuesta a esas barreras propias de la redacción. Durante la entrevista, D2 opina que a los estudiantes con dificultades les brinda mayor tiempo para que puedan escribir de la mejor manera, lo que evidencia que un mayor periodo de escritura puede permitir que el estudiante organice, revise y plasme mejor sus ideas. Además, esa extensión del tiempo está vinculada a la adaptación del nivel lingüístico; en palabras de D2: “preséntalo en palabras más sencillas que tú conozcas”, lo que sugiere que la nivelación del lenguaje reduce la carga cognitiva del estudiante.

De manera similar, el docente D4 profundiza al señalar que algunos alumnos tienen disgrafía u otras dificultades motrices que afectan su producción escrita, por lo que para

él brindarles el tiempo adecuado y flexibilizar el nivel es importante para que puedan expresar sus ideas con claridad. Esta afirmación muestra que la flexibilidad temporal es una estrategia de equidad para que los estudiantes puedan expresar sus ideas sin que la limitación motriz se interponga. Además, el mismo docente señala que las adaptaciones curriculares deben considerar el desarrollo de la escritura porque es una herramienta que permite organizar y expresar el pensamiento de manera formal no solo en la vida escolar sino también en otras etapas superior, lo que sugiere que las adaptaciones temporales y de nivel permiten que los estudiantes con NEE también logren esa función escrita formal con menos obstáculo y con mayor calidad.

Ullauri et al. (2024) destacan que las adaptaciones curriculares deben contemplar no solo ajustes en los contenidos, sino también en el nivel de exigencia lingüística, de modo que estas modificaciones posibiliten que los estudiantes con diversidad puedan acceder y desenvolverse con éxito en tareas escritas. De manera coincidente, Guerra-García (2023) documenta que, en el ámbito de la escritura, se emplean recursos como pistas lingüísticas, reducción de la carga textual y acompañamiento permanente para facilitar la expresión escrita de los estudiantes con NEE. En esta misma línea, los docentes D2 y D4 señalan que es fundamental adaptar las tareas de redacción a las capacidades individuales y otorgar mayor tiempo para su ejecución, de modo que las limitaciones motrices no interfieran en la expresión de ideas. Esto evidencia que la flexibilización del tiempo y del nivel de exigencia constituye una de las estrategias más efectivas para apoyar a los estudiantes con dificultades.

Rudas (2019) coincide, desde el enfoque constructivista, en que adaptar las tareas de escritura al nivel del estudiante y otorgar tiempos más amplios favorece su desempeño, especialmente en aquellos con dificultades lingüísticas o motoras. No obstante, los resultados de este estudio difieren de los planteados por Zabala (2019), ya que las dificultades en la escritura se superaron gracias al acompañamiento y a la ampliación del tiempo, y no mediante la disminución del nivel de exigencia. Al respecto, Morán et al. (2017) señalan que el tipo de texto escrito solicitado varía según la necesidad del estudiante, aunque suele ajustarse en el uso de vocabulario básico, lo que podría explicar las diferencias observadas.

- La competencia escrita se construye con apoyo constante, tiempos diferenciados y una evaluación centrada en el avance personal: se entiende como aquella creencia que

entiende la evaluación como formativo, procesual y de continuo, acompañamiento, más que como una medición del producto final. A continuación, se presentan y analizan las citas de los docentes:

Bueno, no he tenido experiencias tanto en el aspecto escrito pero sí, en lo personal, durante las clases y me ha tocado también, este, poder acompañar a los estudiantes, ¿no? que sobre todo tienen esta necesidad especial, eh, que, tocarme, sentarme con él y estar al costado diciéndole cómo se hace que puedan utilizar, este, una regla que puedan utilizar estos símbolos, incluso que lo escriba de otra manera porque, este, si bien tiene la idea, ¿no?, de esta, de lo que quiere, este, comunicar de lo, de lo que quiere argumentar como una solución pero no, no lo representa bien por escrito, ¿no? Entonces me ha tocado, este, también, ¿no?, poder ayudarlos a, a dar una mejor, a poder redactar mejor la idea que, que tienen en su cabeza, ¿no? Entonces, eh, eso, ¿no?, sobre todo con, este, estudiantes con necesidades especiales, ¿no?, eh, yo creo que ayuda mucho, ¿no?, este, pueda escribir, entonces, este, para mí sí es importante, ¿no? que, eh, poder adaptar para los estudiantes que tienen dificultades sobre todo, ¿no?, eh, poder adaptar esto, eh, lo que, lo que se necesita, ¿no?, para que puedan tener una escritura formal sobre todo, que es lo que más me importa a mí, de las ideas que quieren argumentar como soluciones, ¿no? (D1, entrevista).

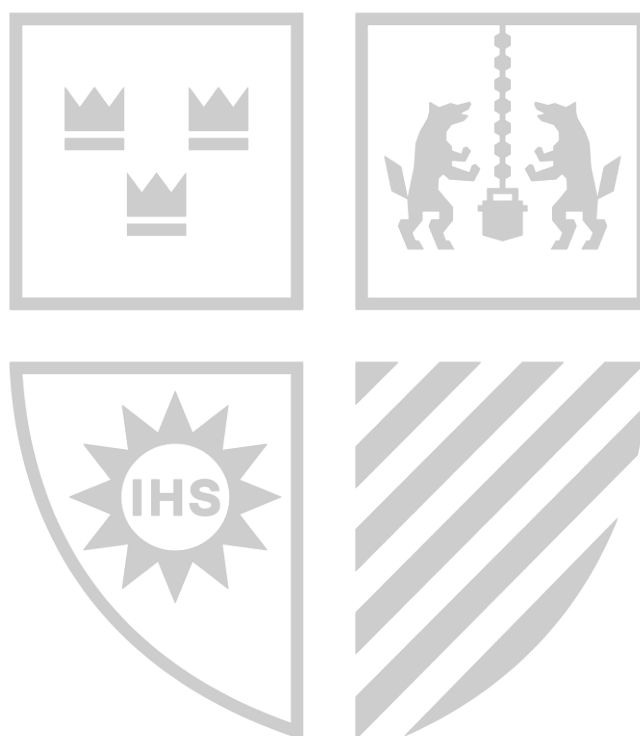
Eh, en el caso de las, de la competencia, este, escrita, eh, debido al desarrollo de las tecnologías, eh, nos, creo que la idea es centrarse en, en lo que los alumnos expresan más que la calidad con la que lo hacen, eh, creo que eso es la parte fundamental, eh, la parte digamos, este, de caligrafía, ¿no?, creo que debe ir en un segundo plano, no es el tema ya, en estos tiempos ahora con la cantidad de herramientas tecnológicas que hay, eh, creo que más debemos enfocarnos en lo que ellos pueden producir, ¿no? Los criterios de evaluación deben de cambiar, ¿no?, el contenido, la forma ortográfica no, no, bueno es importante sí, pero no la tanto digamos la caligrafía debe ser fundamental (...) ¡Ah!, bueno que, es su avance, más que la producción completa, bueno, su avance, si ellos por ejemplo consiguen un logro digamos de, eh, yo, no, creo que no estaría bien decir un porcentaje porque es muy variado la, la respuesta, ¿no?, de los alumnos hacia un tema o hacia un ejercicio específico pero creo que se debe valorar el porcentaje siempre y cuando sea un avance o demuestre

el alumno un tipo de aprendizaje, ¿no?, y que el alumno lo note y yo creo que eso se valora bastante (D4, entrevista).

Los testimonios de los docentes D1 y D4 reflejan que la escritura no debe evaluarse únicamente con base en criterios estandarizados centrados en el producto final, sino como un proceso continuo que requiere tiempo, acompañamiento personalizado y reconocimiento del esfuerzo individual. En esta línea, D4 sostiene que los criterios de evaluación deben transformarse para priorizar el progreso, la evolución personal y la expresión significativa, por encima de los aspectos formales del texto. Esto resulta especialmente relevante, considerando que para muchos estudiantes con NEE el dominio ortográfico en la producción escrita representa una gran dificultad (Guerra-García, 2023). Así, la evaluación de la escritura debe enfocarse en el proceso, valorando el avance del estudiante como principal indicador de aprendizaje. Tal como afirma D4, cada pequeño progreso constituye un logro significativo, en coherencia con los principios de la evaluación inclusiva y formativa, que reconoce la evolución individual y promueve una valoración de la diversidad, entendida como una práctica de justicia y solidaridad (Barón et al., 2024; Laulate-Guerra, 2022; Vera et al., 2023).

El docente D1 destaca la importancia del acompañamiento individualizado como una estrategia esencial para fortalecer la escritura, especialmente en estudiantes con dificultades motoras o cognitivas. Este tipo de apoyo permite traducir el pensamiento en lenguaje escrito, ayudando al estudiante a organizar sus ideas, seleccionar el vocabulario adecuado y mejorar la coherencia de sus textos. En la misma línea, Barón et al. (2024) señalan que la enseñanza individualizada posibilita atender de manera efectiva la diversidad en el aula y favorecer que cada estudiante alcance su máximo potencial. De modo similar, Guerra-García (2023) sostiene que el acompañamiento constante del docente, junto con el refuerzo en el hogar, resulta fundamental para mejorar la escritura de los estudiantes con NEE, ya que fomenta la motivación, la perseverancia y el aprendizaje significativo. Asimismo, Cassany, citado por Fontana (2007), plantea que la evaluación formativa constituye un momento clave en el proceso de escritura, pues permite al docente identificar errores, brindar retroalimentación y compartir con el alumno la responsabilidad de los procesos implicados en la producción textual dentro de un contexto comunicativo específico.

A modo de cierre, los testimonios de los docentes permite comprender cómo la competencia escrita se fortalece cuando las adaptaciones curriculares se conciben desde una mirada flexible, formativa y procesual. Los docentes conciben que evaluar la escritura no debe reducirse al producto final, sino al esfuerzo y la evolución del estudiante para expresar su pensamiento, lo que requiere tiempo y acompañamiento constante. Así, la flexibilidad temporal, la adecuación del nivel de exigencia y la valoración del proceso consolidan una práctica inclusiva que potencia el desarrollo de la competencia escrita y promueve una educación más equitativa.



CONCLUSIONES

Una vez desarrollado el análisis y discusión de resultados, se presentan a continuación las conclusiones de la presente investigación, iniciando por el objetivo general y continuando con los específicos.

En primer lugar, con respecto al objetivo general de esta investigación, se concluye que, las adaptaciones curriculares, desde las creencias docentes, son prácticas inclusivas complejas, reflexivas, formativas, contextuales y de trabajo articulado con preponderancia en el rol docente, que fortalecen el desarrollo de la expresión oral, la lectura y la escritura.

Seguidamente, se procede a explicar las conclusiones a las que se llegó en este estudio en función a los objetivos específicos. Tomando en cuenta el primer objetivo específico se concluye que, los docentes conciben las adaptaciones curriculares como un proceso continuo, flexible y contextualizado, orientado a responder a las necesidades individuales de los estudiantes y a garantizar la equidad en el aprendizaje. Consideran que dichas adaptaciones pueden realizarse ajustando la metodología, la complejidad del contenido y la comunicación, incorporando materiales concretos y visuales, reorganizando la información y fortaleciendo vínculos afectivos para crear entornos inclusivos. Asimismo, valoran las adaptaciones curriculares como una herramienta pedagógica fundamental para asegurar el acceso y progreso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, sustentada en diversos valores: responsabilidad, vocación, justicia, respeto y empatía.

Con relación al segundo objetivo específico, se concluye que, los docentes conciben a los beneficiarios de las adaptaciones curriculares de manera amplia, incluyendo no solo a estudiantes con discapacidad o condiciones especiales, sino también a aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje relacionadas con sus ritmos, estilos o dificultades particulares, aunque mantienen como prioridad a los estudiantes con

necesidades educativas especiales. Asimismo, consideran que estas adaptaciones generan un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en lo académico, sino también en lo emocional, social y en su inclusión en el aula. Finalmente, los docentes reconocen que las adaptaciones curriculares también repercuten en su propio desarrollo profesional, pues enriquecen su práctica pedagógica, fortalecen su satisfacción personal y promueven procesos de reflexión y mejora continua orientados a responder de manera efectiva a las dificultades de aprendizaje.

Con respecto al cuarto objetivo específico, se concluye que, los docentes consideran que la gestión de las adaptaciones curriculares debe partir de un diagnóstico integral del estudiante, que combine información cognitiva, psicológica y contextual para construir un perfil de aprendizaje que oriente una enseñanza individualizada, con el apoyo de especialistas y otros agentes educativos. Asimismo, creen que la implementación de estas adaptaciones requiere un trabajo articulado, destacando que la participación familiar es clave tanto en lo pedagógico como en lo afectivo. Finalmente, los docentes conciben la evaluación de las adaptaciones como un proceso formativo y continuo que permite identificar avances y dificultades, realizar ajustes oportunos y asegurar que las estrategias respondan de manera integral al desarrollo académico, emocional y social.

Finalmente, con relación al quinto objetivo específico, referente a la categoría emergente, se concluye que, los docentes consideran que las adaptaciones curriculares desde sus áreas pueden favorecer las competencias comunicativas cuando se articulan dimensiones afectivas, metodológicas y evaluativas, especialmente en el desarrollo de la oralidad, que se fortalece en entornos seguros y de confianza. Respecto a la comprensión lectora, creen que esta requiere ajustes en los textos y estrategias según el ritmo y estilo de cada estudiante, junto con una mediación constante y un enfoque interdisciplinario que potencie el pensamiento crítico y la transferencia de aprendizajes. Finalmente, sostienen que la competencia escrita mejora cuando se aborda desde una perspectiva flexible y formativa, valorando el proceso, la constancia y el progreso del estudiante más que el producto final.



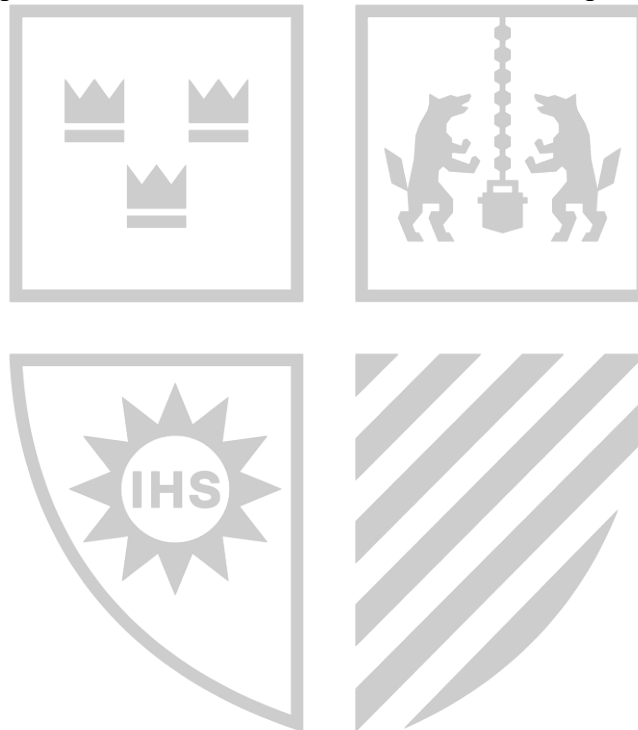
La presente investigación busca aportar en la comprensión de las adaptaciones curriculares, impulsando otras investigaciones para seguir profundizando en esta temática.

La primera recomendación es que se profundice en relación con la implicancia de las adaptaciones curriculares sobre el ámbito emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que los docentes del estudio han señalado de forma breve su impacto no solo en lo cognitivo.

La segunda recomendación es que se realicen investigaciones que involucren el análisis de las programaciones curriculares, así como su implementación para contrastar entre los discursos de inclusión y las prácticas inclusivas reales.

La tercera recomendación es que se siga investigando sobre esta temática en el nivel secundario, ya que existe limitada literatura en este nivel, más están enfocadas en los niveles primaria, inicial y en educación básica especial. De manera que, permita visibilizar si existe alguna diferencia sustancial entre el proceso de adaptación curricular dependiendo de la edad, área curricular y nivel educativo.

Finalmente, se recomienda realizar investigaciones sobre el procedimiento de las adaptaciones curriculares en contextos educativos que tienen incluidos a estudiantes con necesidades educativas especiales para comprender las estrategias pedagógicas inclusivas, así como la calidad de estas. En esa línea, puede estudiarse sobre cómo se desarrollan las adaptaciones curriculares en áreas curriculares específicas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. Á. (2000). *De la integración a la inclusividad: la atención a la diversidad, pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/66923?page=52>
- Aguilar-Silva, J. D. & López-Loor, M.E. (2023). Las adaptaciones curriculares y su aplicación en los estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Gonzalo Escobar Barcia. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 7(13), pp. 1-20. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/download/408/686/1628>
- Albán-Vera, K. M., Álvarez-Guzmán, J. A. & Guerra-Iglesias, S. (2024). Las adaptaciones curriculares en el desarrollo de prácticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(4), pp. 107-129. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1794/5544>
- Aldámiz-Echevarría, M., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Masalles, J., Masip, M., Muñoz, E., Notó, C., Ortega, Á., Ribera, M. & Rigol, A. (2010). *¿Cómo hacerlo? Propuesta para educar en la diversidad* (5.ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF.S. L, Barcelona.
- Álvarez, C. J. & Nava, R. M. (2020). Evaluación del aprendizaje en odontología: incidencia de las concepciones y creencias de los docentes. *Acta Odontológica Colombiana*, 10(2), pp. 82-89. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actaodontocol/article/view/86859/pdf>
- Alvarez, R. & Rojas, M. (2024). *La comprensión lectora y el pensamiento crítico* [Trabajo de Licenciada]. Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle. Repositorio UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0ce7fa0b-8b1c-4872-884d-1f959867ade9/content>
- Anticona, G. M. (2021). *Adaptación curricular para mejorar las dificultades en la comprensión lectora* [Trabajo académico de licenciatura]. Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. Repositorio UTC.

<https://repositorio.uct.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5006e1f4-8852-4526-8ff2-4c25adb0fb3f/content>

- Arbeláez, M. & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), pp.14-31. <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/5/17>
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Medellín, XVIII (1), pp. 13-26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5331864.pdf>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á. & Miranda, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), pp. 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Armas, V. H. (2017). *Procedimientos y Estrategias de Investigación Científica*. Universidad Técnica de Cotopaxi. <https://isbn.cloud/9789978395509/procedimientos-y-estrategias-de-investigacion-cientifica/>
- Ávila, G. E. & Loayza, J. M. (2015). *Pertinencia curricular del diseño del proyecto curricular institucional de una I.E. pública de Lima* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6662>
- Ayquipa, N. (2021). Atención a la diversidad estudiantil en la virtualidad: desafíos docentes. *Revista peruana de investigación e innovación educativa* 1(3), pp. 1-8. https://www.researchgate.net/publication/358514236_Atencion_a_la_diversidad_estudiantil_en_la_virtualidad_desafios_docentes
- Azcona, M.; Villarreal, J.M.; Arias, J.M. & Centineo, L. (2011). Apuntes para una reflexión epistemológica del concepto de Triangulación Metodológica. El caso de la Psicología. Publicado en Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología, Tomo Filosofía y Epistemología, 12-16. Facultad de Psicología de la U.B.A.

https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/156497/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Báez-Pérez, B. M. & Vargas-Caicedo, C. J. (2022). La comunicación en el proceso de educación inclusiva. *Pol. Con. (Ed.71, 7(6), 585-595.*

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9042497.pdf>

Banda, L. E. & Centurión, Á. J. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 9(38), pp. 1864–1879.*

<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/2037>

Baña, M., Losada, L. & Muñoz, J. M. (2015). Condicionantes personales y ambientales de la conducta autodeterminada en la adolescencia con alteraciones del desarrollo intelectual. *Ciencias Psicológicas, 9(2), pp. 283-292.*

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545411006>

Barón, M. R., Ortiz, J. P. & Rivas, A. (2024). Inclusión social y evaluación: un desafío para la educación superior. *Revista Derechos Humanos y Educación, (9), 127-142.* <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9415890.pdf>

Barrera-Proañó, R. G., Montañó-Salazar, I. K., Hurtado-Toral, C.K. & Zapata-Moreira, S. N. (2024). Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad: reto para la planificación docente. *Ibero-American Journal of Education & Society Research, 4(1), 15-22.* https://www.researchgate.net/publication/377339216_Adaptaciones_curriculares_para_estudiantes_con_necesidades_educativas_especiales_no_asociadas_a_una_discapacidad_reto_para_la_planificacion_docente

Beltrán, N. & Pinilla, P.A (2014). *Creencias de una maestra sobre inclusión educativa* [tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7722/TE-17346.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Benavidez, A. (2018). *Implementación docente de las adaptaciones curriculares en la escuela secundaria* [tesis de licenciatura]. Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires.
- Benítez-Hernández, M. D. C. & Victorino, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), pp. 129-144. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573962080013/html/>
- Benito, Y. & Ramírez, S. C. (2020). *Nivel de conocimiento de las adaptaciones curriculares en docentes de centro de Educación Básica Especial N° 35001 del distrito de Huancavelica* [tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/65d25ff7-4052-4ee9-94c1-996053064d09/content>
- Bermejo, M. L., Fajardo, M. I., Ruíz, I., Vicente, F., Brígido, M. & Borrachero, A. B. (2011). Diferencias en las percepciones en el profesorado de primaria y de secundaria sobre la actuación en el aula hacia el alumnado con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), pp. 321-331. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749006>
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., G. Jové, G. & Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), pp. 5-24. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2869/3086>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 9-33. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171015625002.pdf>
- Bonals, J. & González, Á. (2007). La demanda de la evaluación psicopedagógica. En J. Bonals y M. Sánchez (cords) *La evaluación psicopedagógica* (pp. 23-44). Barcelona: Braó.
- Borja-Ramos, M.G (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica. *Cognopolis. Revista de educación y pedagogía*, 3(1), 1-21.

<https://revistasinstitutoperspectivasglobales.org/index.php/Cognopolis/article/download/377/776>

Botías, F., Higuera, A. & Sánchez, J. (2012). *Necesidades educativas especiales. Planteamientos teóricos*. Madrid: Wolters Kluwer España, S. A. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/63170>

Boza, J. N. & Laulate-Guerra, J. A. (2021) La función referencial del lenguaje en el proceso de comunicación educativa. Observatorio de la Educación Peruana. <https://obepe.org/cursos-uarm/la-funcion-referencial-del-lenguaje-en-el-proceso-de-comunicacion-educativa/>

Braun, V. & Clarke, V. (2021). Comparing reflexive TA and other pattern-based qualitative analytic approaches [¿Puedo usar AT? ¿Debería usar AT? ¿Debería no usar AT? Comparando el AT reflexivo y otros enfoques analíticos cualitativos basados en patrones]. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(2), pp. 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. SAGE.

Bravo, G. N. & Enríquez, L. C. (2022). Desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 13, 173-190. https://www.researchgate.net/publication/370170430_Desarrollo_de_habilidades_comunicativas_en_estudiantes_con_discapacidad_intelectual

Brítez, P. D. G. (2021). Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), pp. 13859-13870. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1361>

Cabero, J. & Lorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), pp. 11-22. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>

Cabezas, C. E. & Sevilla, K. J. (2015). *Análisis de las adaptaciones curriculares aplicadas en estudiantes con discapacidad de Educación General Básica de*

escuelas fiscales y particulares del cantón Esmeraldas, periodo de estudio 2012-2013 [tesis de maestría]. Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/9011/1/UPS-QT06814.pdf>

Calzada, J. G. (2004). *La técnica de las frases incompletas: revisión, usos y aplicaciones en procesos de orientación vocacional*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/042_ttedm2c2/material/fichas/tecnica_de_las_frases_incompletas.pdf

Carrete-Marín, N. (2024). La importancia de las experiencias de colaboración en la formación inicial del profesorado en la promoción de prácticas y entornos inclusivos. *Revista Practicum*, 9(2), pp. 6–10.
<https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/20887>

Carrillo, B. (2009). Importancia del currículo oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, (14), pp. 1-12.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf

Carrión, M. & Santos, O. (2019). Inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales permanentes. Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 15(68), pp. 195-202.
<https://repositorio.uc.cl/xmlui/handle/11534/22474>

Casallo, R. P. & Machicado, D. F. (2019). *Taller narrativo en el logro de la competencia de comunicación oral en los estudiantes de III ciclo de la I. E. P de Aplicación UNCP –Huancaayo* [Tesis de Licenciada]. Universidad Nacional del Centro del Perú. Repositorio UNCP. <https://repositorio.uncp.edu.pe/items/78ffa3f8-92e0-4207-85f6-d98b19896b7e>

Casanova, Ma. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.

Casanova, Ma. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), pp. 6-20.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4132407.pdf>

- Casanova, Ma. (2020). Miradas d futuro: educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo. *Avances en Supervisión Educativa*, 33, pp.1-18. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/683/624>
- Casanova, Ma. A. (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, pp. 121-143. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003106.pdf>
- Casanova, Ma. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer S.A, editores.
- Casanova, Ma. A. (2015). *Diseño curricular e innovación educativa* (3ªed.). Editorial Atco. Libros-La Muralla, S.L.
- Casarini, M. (2019). *Teoría y diseño curricular* (Ed. 4ª). México, D.F: Editorial Trillas.
- Castillo, B. M. & Larreal, A. J. (2023). Adaptaciones Curriculares: Alternativa Inclusiva en el Aprendizaje de Niños con Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), pp. 7976-7994. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5932/8990>
- Cejudo, J., Salido, J. V. & Rodrigo, D. (2017). Efecto de un programa para la mejora en Chamorro-Burgos, D. F. (2023). Análisis de las creencias docentes acerca de la formación gubernamental en el Departamento del Cauca-Colombia. *Revista Educación*, 47(2). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v47n2/2215-2644-edu-47-02-00385.pdf>
- Charry, J., Manrique, M., & Cuenca, N. (2019). Inclusión de estudiante con necesidades especiales de aprendizaje al ámbito educativo. *Revista Balance's*, 7(10), pp. 1-19. <https://revistas.unas.edu.pe/index.php/Balances/article/view/177/165#:~:text=L a%20inclusividad%20plena%20es%20una,educaci%C3%B3n%20inclusiva%20de%20las%20personas.>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp. 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

- Cobeña, J. & Yáñez, M. A. (2022). La evaluación diagnóstica y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de educación general básica. *Polo del Conocimiento*, 7(6), pp. 1498-1513. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/4149/9743>
- Coka-Echeverría, J. E., Maridueña-Macancela, I. J. & Valencia-Medina, E. M. (2023). *Adaptaciones Curriculares desde la diversidad en el aula*. Editorial CID - Centro de Investigación y Desarrollo <https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2023/08/Adaptaciones-Curriculares-desde-la-diversidad-en-el-aula.pdf>
- Colás, A. (2014). Metodología para la Adaptación Curricular Especial Necesaria, a escolares con necesidades educativas especiales. *EduSol*, 14(48), pp. 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678483>
- Colomer, T., Masot, Ma.T. & Navarro, T. (2007). La evaluación psicopedagógica. En J. Bonals.y M, Sánchez (cords) *La evaluación psicopedagógica* (pp. 11-22). Barcelona: Braó.
- Colorado, M. E. & Mendoza, F. S. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Revista Conrado*, 17(80), pp. 312-320. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300312
- Comisión Permanente del Congreso de la República. (2003). Ley General de Educación N° 28044. https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Comparán, J. M. (2025). Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en Educación Superior. *Punto Cunorte*, 11(20). <https://www.scielo.org.mx/pdf/cunorte/n20/2594-1852-punto-1-20-e20217.pdf>
- Congreso de la República. (2003, 29 de julio). Ley General de Educación N.º 28044. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-31-10-2012_11_31_34_-LEY_28044.pdf?v=1607376440

- Congreso de la República. (2025, 4 de junio). Ley N° 32289 [Ley que garantiza y promueve el acceso a la Educación Básica Regular (EBR) y a la Educación Básica Alternativa (EBA) de los estudiantes en condición de discapacidad e impulsa la capacitación de docentes en educación inclusiva]. En *Diario Oficial El Peruano*. Lima. <https://busquedas.elperuano.pe/cuadernillo/NL/20250404>
- Cortes, L.C., Medina, J. & Mayerly, D. (2016). *Estrategias de comunicación oral y expresiva en autismo* [Tesis de Licenciada]. Fundación Universitaria los Libertadores. Repository Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/acecce59-b5aa-4be6-ab3c-f09db2eec5b5/content>
- Cosar, R. (2020). Educación inclusiva en el Perú y el Mundo. *Observatorio de la Educación Peruana*. <https://obepe.org/ods/educacion-inclusiva-en-el-peru-y-en-el-mundo/>
- Crespo-Castillo, O. S., Mantilla-Crespo, P.A. & Armijos-Robles, D.M. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(4), pp. 6393-6412. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/2089/6135>
- Cuadros, E. & Ogosi, R. (2024). Competencias comunicativas en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 417 - 430. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v8n32/a33-417-430.pdf>
- Da Silva, C. (2021). *El desarrollo de la expresión oral en ELE: la importancia de la afectividad y el papel de las dinámicas de grupo como recurso didáctico*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Lisboa. Repositorio ULisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/9e6f5c92-fcff-4d40-ba41-0d0e69dbfe4d>
- De la Cruz, S. (2022). *Estrategia tecnológica virtual para mejorar las adaptaciones curriculares en los estudiantes con necesidades educativas especiales de la Unidad Educativa Marina Castillo de Yépez, Ventanas* [tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo.

<http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/11140/C-UTB-CEPOS-TIE-000016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Debonis, F. (2021). Maestras integradoras y “adaptaciones curriculares”: las huellas de las políticas socio-educativas en los “procesos de integración”. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), pp. 91-112. https://revistas.uam.es/reps/article/view/reps2021_6_2_004/13589

Defensoría del Pueblo (2012). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Programa de Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad. Autor. https://www.congreso.gob.pe/Docs/DGP/CCEP/files/cursos/2017/files/convenci%C3%B3n_pcd_onu-malena_pineda.pdf

Defensoría del Pueblo. (2019). EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. Informe Defensorial N° 183. Autor. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>

Defensoría del Pueblo. (2020). Serie de Informes Especiales N° 36-2020-DP. El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19. Alcances y limitaciones en el servicio educativo no presencial para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas especiales en la Educación Básica. Lima. Autor. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/Serie-Informes-especiales-36_Educaci%C3%B3n-inclusiva-en-contexto-de-COVID-19.pdf

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo (M. A Galmarini, trad.). PAIDÓS (Trabajo original publicado en 1933). <https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2022/04/DeweyJ-Como-pensamos.pdf>

- Días Barriga, A. (2002). Currículum: una mirada sobre su desarrollo y retos. En *¿Hacia dónde va el currículum?: la contribución de la teoría deliberadora*. (163-175). España: Pomares. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=184>
- Días Barriga, Á. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), pp. 1-15. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100001
- Díaz, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21, pp. 19-39. <http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/TEORIA%20Y%20DISEÑO%20CURRICULAR/CURRICULO/HILDA%20TABA/Aproximetod.pdf>
- Díaz, N., Martínez, E. S. & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ.Educ*, 14(3), pp. 531-556. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a06.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico Investigación en Educación Médica. *Inv Ed Me.*, 2(7), pp. 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díez, P. (2017). Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 37(131), pp. 127-143. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v37n131/08.pdf>
- Doria-Dávila, D. & Manjarrés-Rodelo, M. (2020). Educación inclusiva: programa de sensibilización en una institución educativa de Sincelejo-Sucre. *RHS. Revista. Humanismo. Soc.*, 8(1), pp. 6 - 21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7597822>
- Echevarria, L. F. (2024). Competencia comunicativa oral en la lengua materna para el desarrollo del aprendizaje: Revisión Sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1699-1713. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1615/2811>

- Echeverría, O., Posso, M., Galárraga, A., Gordón, J., y Acosta, N, (2017). La adaptación curricular inclusiva en la educación regular. *ECOS DE LA ACADEMIA*, 5, pp. 119-130.
<http://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/114/104>
- Encalada, H. A. & Guamán, J. A. (2024). Participación Familiar en el Proceso de Inclusión Educativa en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), pp. 8447-8466.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/15545/22141/>
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
[https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio de expertos u4.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio_de_expertos_u4.pdf)
- Escudero, C. (2020). Análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *Trama común*, 24(2), pp.89-100. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1668-56282020000200005
- Fajardo, M., Guerra, LL. & Espinosa, Y. (2022). El dinámico proceso de la construcción de textos en el Nivel educativo Primaria. *EduSol*, 22(79).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000200045
- Farias, J. E. (2023). Participación de la familia en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en edad de preescolar. *Reincisol.*, 2(3), pp. 133–152.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V2\(3\)133-152](https://doi.org/10.59282/reincisol.V2(3)133-152)
- Fatelevich, M. & Tonin, S. (2021). Test de Frases Incompletas: origen, desarrollo y adaptaciones en diferentes ámbitos de evaluación psicológica [congreso]. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-012/122.pdf>
- Fernández, A., Arjona, P., Arjona, T. & Cisneros, Á. (2017). Determinación de las NEE. En *Determinación de las Necesidades Educativas Especiales* (pp. 28-31). México: Trillas. http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2636/464_18.pdf

- Fernández-Bringas, T. & Bardales-Mendoza, O. (2022). *La experiencia de la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Cayetano.
- Figuerola, R. E., Bernal, M. P. & Thorné, R. C. (2022). Formación inclusiva: concepciones y prácticas pedagógicas en docentes de educación superior. *Assensus Revista de Investigación educativa y pedagógica*, 7(12), pp. 234-251.
<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2953/3969>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trads). Ediciones Morata, S.L. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- Fontana, A. (2007). Construir la escritura. *Propuesta Educativa*, (28), 111-115.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700017.pdf>
- Gallardo, E.E. (2017). *Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo*. Huancayo: Universidad Continental.
https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4278/1/DO_UC_E_G_MAI_UC0584_2018.pdf
- Gallego, M., Gallegos, M. & Duchi, A. (2020). La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), pp. 141-149. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-141.pdf>
- Gallego, M.J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores». *Revista Española de pedagogía*, XLIX (189), pp. 287-325.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/7327/5%20Investigaci%cc%b3n%20Sobre%20Pensamientos%20del%20Profesor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gallegos, M. & Duchi, A. (2024). Capítulo 3. Prácticas inclusivas. En *Educar para Incluir* (51-71). Abya-Yala UPS.
<https://abyayala.ups.edu.ec/index.php/abayayala/catalog/view/73/544/979>

- García de León, B. A. (2020). Perspectiva radical del currículum oculto. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 3(2), pp. 58–68.
<https://revistages.com/index.php/revista/article/view/32>
- García, E. (2024). Impacto de las adecuaciones curriculares en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3 (9), pp. 1223-1245.
<https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/8487/7083>
- García, I., Romero, S., Márquez, N. & Ramos, D. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la educación*, 9(17), pp. 86-107.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/731>
- García-Azkoaga, I. (2018). Cohesión nominal en la narración escrita compuesta por alumnos euskaldunes. *REVISTA SIGNOS. ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA*, 51(97), 134-152.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342018000200134
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España, *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 25(96), pp. 721-742.
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yfmMtbLhDPPSDmNHhqtbnF/?format=pdf&lang=es>
- Garrote, D., Jiménez, S. & Palomares, A. (2015). Análisis de las dificultades de aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual. *European Scientific Journal*, 11 (25), pp. 1-16. <https://core.ac.uk/download/pdf/236409866.pdf>
- Gento, S. (2010). *Diseño y ejecución de planes, proyectos y adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad*. Ed.UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
https://elibro.net/es/ereader/uarm/48426?as_parent_theme=Rol_docente_en

[las_adaptaciones_curriculares&as_parent_theme_op=unaccent_icontains&pr ev=as](#)

Gimeno Sacristán, J. (1920). ¿Qué significa el currículum? En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 11-43). Madrid: Ediciones Morata. S.L.
<https://es.scribd.com/document/412156332/Gimeno-Sacristan-La-funcion-abierta-de-la-obra-y-su-contenido>

Goldsmith, H. B. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, CASMA, 2014* [tesis de maestría]. Universidad Peruana Unión, Lima.
https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/537/Humberta_Tesis_maestria_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez, M. C. & Carro, L. (1993). Análisis de las adaptaciones curriculares desde los presupuestos de la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 17, pp. 110-115.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/286681.pdf>

González, C. & Sánchez, C. (2019). Enseñanza de las matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (37), pp. 86-103.
<https://elibro.net/es/lc/uarm/titulos/126280>

González, M. P. & Martínez, E. M. (2010). Una medida innovadora para la atención a la diversidad. La adaptación curricular por competencias. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, (20), 105-116.
<https://minerva.usc.es/rest/api/core/bitstreams/15377a58-410e-466d-bb52-76b4e0ab90c1/content>

González-Encalada, A., Sarango-Quezada, B. & Morocho-Uguña, A. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. *Caso Ecuador. Reincisol*, 3(5), pp. 553 – 573.
https://www.researchgate.net/publication/380346170_Desafios_y_barreras_en_la_implementacion_de_la_educacion_inclusiva_Caso_Ecuador

González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y*

Educadores,

21(2). <http://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/83460719002.pdf>

Gonzalo-Sivirichi, M. G. & Fuster-Guillén, D. (2025). Gestión de los aprendizajes y la competencia lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 5(10), 236 - 252. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rt/v5n10/2959-6513-rt-5-10-236.pdf>

Granda, A. (2018). *Adaptaciones curriculares de Lengua y Literatura para educación básica superior: conceptos y ejemplos* [tesis de maestría]. Universidad de Educación, Azogues. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/676>

Guarango, L. (2015). *Adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales – intelectuales, de los niños y niñas de la escuela de educación básica “El Dorado”, en la provincia de Pastaza durante el año lectivo 2014-2015* [tesis de licenciatura]. Universidad Regional Autónoma de los Andes, Quevedo. <http://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/2308/1/TUPLCEB001-2016.pdf>

Guerra-García, D. (2023). *Las adaptaciones curriculares para el desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de secundaria con necesidades educativas especiales en un colegio privado de Lima Metropolitana* [tesis de licenciatura]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima. <https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/055b18fd-65e7-437f-850e-51fc6c09db54/content>

Guerrero, M. (2019). *Percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa de un colegio particular de la ciudad de Guayaquil* [tesis de maestría]. Universidad Casa Grande, Guayaquil. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1982/1/Tesis2151JIMp.pdf>

Guidugli, S. (2000). *Adaptaciones curriculares para los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales para el Nivel Inicial y Primario* (1ª. ed.). La Paz: Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

- Gutiérrez, M. F. & Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 (3), pp. 1-13. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e13.pdf>
- Henao, G. C., Martínez, M. & Tilano, L. M. (2007). La evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes. *EL ÁGORA USB*, 7(1), pp. 77-84. <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748996006.pdf>
- Heredero, E. S., Álvarez, M., González, L. M., Millán, R. & Molinero, N. (2012). Análisis del proceso de diagnóstico y elaboración de una adaptación curricular: estudios de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7(4), pp. 75-94. <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866408007.pdf>
- Heredia, Y. (2020). El desarrollo emocional es tan importante como el académico. *Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes>
- Hermán, L. M. (2014). *Aplicación de los programas de habilidades de autonomía personal y social del ACNEE: UF2417*. Antequera, Málaga, Spain: IC Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/45093?page=151>
- Hoffmann, K. (2018). *Ley de inclusión, un desafío para los líderes educativos, en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, en dos comunidades de la región metropolitana* [tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22474>
- Huamán, E. (2019). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de la I.E. Julio C. Tello Santa Anita – 2019* [tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo, Lima. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39498/Huam%
%a1n_VE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39498/Huam%c3%a1n_VE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Humanez, P. V. (2023). La Comprensión Lectora y su Papel en los Procesos de Transformación Integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2219-2237. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7868

- Icart, M. (2012). Características de la investigación cuantitativa y cualitativa. Etapas en la investigación cuantitativa. En M. Icart. y A. Pulpón (coords.), *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis* (pp.25-29). Universidad de Barcelona.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4101840>
- Inocente, A. (2015). *El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primario de la UGEL N° 06* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7563/INOCENTE_HUAMAN_ANA_EL_PROCESO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jaya-Granda, J. (2020). Las adaptaciones curriculares para escolares con necesidades especiales. *Revista Portal de la Ciencia*, 1(1), pp. 28-4.
<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/view/286/569>
- Jerez, F. (2016). *Las adaptaciones curriculares y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de educación media con necesidades educativas especiales de la escuela de educación básica Jorge Isaac Rovayo del Cantón Baños, provincia de Tungurahua* [tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato, Ambato.
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/24743/1/Tesis%20Fabiola%20Jerez.pdf>
- Jumbo-Jumbo, J. J. (2024). Inclusión y el mejoramiento del espacio educativo en el aula. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 2(13), pp. 52-69. <https://ve.scielo.org/pdf/ek/v7n13/2665-0282-ek-7-13-52.pdf>
- Lalanda, P. (2019). *Las adaptaciones curriculares y sus prácticas en la escuela de enseñanza común: su modo de implementación* [tesis de licenciatura]. Universidad del Siglo 21, Buenos Aires.
<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/17493/LALANDA%20PAOLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lara, M. (2020). *Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en el Área de Lengua y Literatura en el 1ro BGU de la Unidad Educativa Patrimonio de la Humanidad, año 2018-2019* [tesis de licenciatura]. Universidad Central del Ecuador, Quito. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/20937>
- Laulate-Guerra, J. A. (2021). Edificando sociedades competentes en habilidades comunicativas. Observatorio de la Educación Peruana. <https://obepe.org/cursos-uarm/aprendiendo-juntos-evaluacion-formativa-continua-y-respuestas-a-la-inclusion-educativa/>
- Laulate-Guerra, J. A. (2022). Aprendiendo juntos: Evaluación formativa continua y respuestas a la inclusión educativa. Observatorio de la Educación Peruana. <https://obepe.org/cursos-uarm/aprendiendo-juntos-evaluacion-formativa-continua-y-respuestas-a-la-inclusion-educativa/>
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7), pp. 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie3672930>
- León, A. R. (2012). Los fines de la educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(23), pp. 4-50. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70925416001.pdf>
- Loor-Aldás, M. & Aucapiña-Sandoval, S. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 5(8), pp. 1056-1078. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7554326>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), pp. 37-54. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- López, M. (2019). Descripción de la aplicación de las adaptaciones curriculares en estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad en la Unidad Educativa las Américas [tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato, Ambato.

<http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/32291/1/Mayra%20Isabel%20L%c3%b3pez%20Mayorga%5b2%5d.pdf>

- López, M. & Trelles, G. (2020). Influencia del currículo oculto en la adquisición de valores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Illari*, (9), pp. 40-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8267146>
- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). La encuesta. (1ª edición,). En *Metodología de la investigación social cuantitativa* (pp.5-33). Ed: Creative Commons, Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/163567>
- Loza, J. (2018). *Adaptaciones curriculares y el aprendizaje de lectoescritura estudiantes de educación general básica elemental del Colegio Gutenberg Schule* [tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6127>
- Loza, J. L. (2018). *Adaptaciones curriculares y el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de educación general básica elemental del Colegio Gutenberg Schule* [tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6127>
- Macedo, B. (2023). Una mirada sobre la educación inclusiva. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847>
- Manchego, N. (2017). Los ajustes razonables y la equidad educativa son los cimientos y paradigmas que se enmarcan en la consecución de una política pública para Colombia, a partir de principios como dignidad, igualdad, equidad e inclusión, *Revista Digital de la Historia de Educación*, (20), pp. 28- 58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7212292>
- Marchesi, A. & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), pp. 45-56. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-45.pdf>

- Martín, E. (2010). Detección de necesidades específicas de apoyo educativa en el centro: evaluación psicopedagógica. *Pedagogía Magna*, (8), pp.85-93.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628007>
- Martínez, B. (2004). Diversificación y adaptación curricular. *Educación*, 10(10), pp. 47-53.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1679/1687>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA*, 9(1), pp. 123-146.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Martínez-Ahthy, N. L., Álvarez-Solano, T. M., Casa-Cacpata, P.V., Ramírez-Cueva, R. E. & Arévalo-Castillo, R. H. (2025). La importancia y la adaptación del docente en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como influye en el estado de ánimo, psicológico, emocional, conductual y social en el ámbito escolar ecuatoriano. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud "GESTAR"*, 8(15), pp. 347-361.
<https://journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/190/346>
- Mateos, R. & López, C. (2011). Dificultades de aprendizaje. Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *REVISTA EDUCACIÓN INCLUSIVA*, 4(1), pp. 103-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957893>
- Matos-Gamboa, L. & Maguiña-Vizcarra, J. E. (2022). Competencias comunicativas en estudiantes de Educación Básica Regular del Perú. *Pol. Con.* 7(3), 891-909.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399869.pdf>
- Mejía, M.A. & Vargas, L. M. (2022). *Percepción de los docentes sobre las estrategias pedagógicas en educación inclusiva del nivel inicial de una I.E en Surco* [tesis de licenciatura]. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b373c9a1-1086-471f-87ae-12f7729a9f79/content>
- Mena-Chiluisa, L. & Alulima, L. (2021). Barreras para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en la educación superior ecuatoriana. 593

Digital Publisher CEIT, 6(4), pp. 33-40.
https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/660/751

Ministerio de Educación. (2022b). Área de Comunicación. Orientaciones para el desarrollo y la evaluación de las competencias. Primera edición.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8794/Orientaciones%20para%20el%20desarrollo%20y%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20las%20competencias.%20%C3%81rea%20de%20Comunicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación de Guatemala. (2009). Guía de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Guatemala: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Especial- DIGEESP.
https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf

Ministerio de educación. (2007). Educación Inclusiva, Manual de Adaptaciones Curriculares, Dirección General de Educación Básica Especial. Lima.
<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-eba/12-manual-de-adaptaciones.pdf>

Ministerio de Educación. (2008). Manual de Adaptaciones Curriculares para Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Educación Básica Alternativa. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/04-bibliografia-para-eba/32-manual_adaptaciones.pdf

Ministerio de Educación. (2012). Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas. Lima.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3728>

Ministerio de Educación. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica Regular.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. (2021). Orientaciones generales de la experiencia de aprendizaje. <https://view.genial.ly/60483aac08cfd00d9f213abe>

Ministerio de Educación. (2022a). Orientaciones para realizar las adaptaciones curriculares en el nivel de educación primaria. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8339>

Ministerio de Educación. (2024, 05 de abril). NORMA TÉCNICA DISPOSICIONES PARA LA CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LOS SERVICIOS DE APOYO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10416/Disposiciones%20para%20la%20creaci%C3%B3n%20e%20implementaci%C3%B3n%20de%20los%20Servicios%20de%20Apoyo%20Educativo%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20Regular.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Molina, M. & Cedeño, M. (2021). Las adaptaciones curriculares y su aplicabilidad para la educación inclusiva en el Cantón Santa Ana 2020. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(2), pp. 93-112. <https://www.eumed.net/uploads/articulos/a9950cbe8a41555188f259856e78072d.pdf>

Moliner, O. (2013). *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castelló de la Plana, Spain: Universitat Jaume I. Servei de Comunicacion Publicacions. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/42315?page=19>.

Montalvan, S. M., Molina, N. M. & Loaiza, C. del R. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes con NEE en Educación General Básica.. *Sinergia Académica*, 8(7), 61-81. <https://doi.org/10.51736/sa768>

Montenegro, E.N., Zumba, E.G., Tacan, A.L. & Ibarra, R. C. (2024). Adaptaciones curriculares con base en las Tecnologías de Información y Comunicación para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Sinergias educativas*, 9(1), 97-115. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/439/1074>

- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), pp. 147-164. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25301w/criteriosdevalideznenlainvestigacion.pdf>
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XXI*, 19(1), pp. 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70643085007.pdf>
- Moran, M., Vera L. & Morán, M. (2017). Los trastornos del lenguaje y las necesidades educativas especiales.: consideraciones para la atención en la escuela. *Universidad y Sociedad*, 9(3), 191-197. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300030
- Moreira-Sánchez, J. L. & Triviño-Sabando, J. R. (2021). Adaptaciones curriculares en estudiantes universitarios con discapacidad visual (ceguera total y baja visión). *Polo del Conocimiento*, 6(5), pp. 100-115. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7927031.pdf>
- Moreno, A. V. (2021). *Percepciones docentes sobre la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en aulas del ciclo II en una institución pública del Cercado de Lima* [tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9580de45-f9e3-4326-ab4c-43693816d3ba/content>
- Moreno, M. (2018). Necesidades educativas especiales y discapacidad en los procedimientos de acceso a la universidad, máster y doctorado y en las pruebas de evaluación educativa. *Revista española de Derecho Administrativo*, (189). https://www.researchgate.net/publication/323858159_Necesidades_educativas_especiales_y_discapacidad_en_los_procedimientos_de_acceso_a_la_universidad_master_y_doctorado_y_en_las_pruebas_de_evaluacion_educativa
- Muchica, E. (2016). *Estudio de la percepción de los trastornos de lenguaje y de la atención por parte de los docentes peruanos* [tesis de maestría]. Universidad de Navarra, Pamplona. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/162303>

- Muñoz, M.L., López, M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), pp. 68-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171042264007>
- Muzás, D. & Blanchard, M. (2016). *Adaptación del currículo al contexto y al aula: respuesta educativa en las cuevas de Guadix*. Madrid, Spain: Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/45974?page=115>.
- Navarro-Aburto, B. A., Arriaga, I. P., Osse-Bustingorry, S. & Burgos-Videla, C. G. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), pp. 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011015>
- Navas, A. (2016). *La inclusión educativa y el autoestima en los estudiantes de la unidad educativa "Dr. Misael Acosta Solís". Ciudad de Baños. Provincia de Tungurahua* [tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato, Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/23313>
- Nieto, S. I. & Pérez, P. A. (2012). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, (4), pp. 52-61. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9418077.pdf>
- Nieva, J. A. & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), pp. 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202016000400002
- Ocampo, A. (2016). Gramática de la educación inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico, pp. 73-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6290601>
- Ocampo, A. (2018). Sobre la condición topológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), pp. 16-46. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/254/195>

- Ocampo, A. (2019). Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), pp.15-48. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5886/588662103003/html/index.html>
- Olaya, J. C., Vásquez, S. P., Villamares, E. J., Luna, J. C. & Vásquez, B. F. (2023). Gestión escolar e inclusividad en una Institución Educativa en la Provincia Constitucional del Callao. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), pp. 2422 - 2432. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n31/a17-2422-2432.pdf>
- Olmedo, M. (2022). *Las adaptaciones curriculares y el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con N.E.E asociadas a una discapacidad de la U.E. Adventista de Ambato*. [Tesis de Licenciada]. Universidad Nacional de Chimborazo. Repositorio Digital UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9846>
- Ordóñez, K. & Paredes, P. (2024). Capítulo 4. La inclusión de estudiantes con discapacidad: perspectiva de los departamentos de consejería estudiantil. En *Educación para Incluir (74-84)*. Abya-Yala UPS. <https://abyayala.ups.edu.ec/index.php/abayayala/catalog/view/73/544/979>
- Orosco, D. & Santos, G. H. (2019). *Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de primer año de educación secundaria de una institución educativa parroquial de Pachacámac* [tesis de licenciatura]. Universidad Marcelino Champagnat, Lima. <https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/591/139.%20Trabajo%20de%20suficiencia%20%28Orosco%20y%20Santos%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), pp. 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pacheco, P. (2020). *Concepciones sobre educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes* [tesis de maestría]. Universidad de Córdoba, Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/4106/T.G.%20Pacheco%20Herrera%20P.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, X(18), pp. 313-326. <https://ve.scielo.org/pdf/crihect/v10n18/2542-3029-crihect-10-18-313.pdf>
- Paz-Delgado, D.L. & Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5302734007/html/>
- Peralta, P. A. (2022). La actitud de los docentes acerca de una educación inclusiva en la educación superior. Retos y desafíos. *Revista Científica de Iniciación a la Investigación*, 7(1), pp. 68-77. <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/1416/1206>
- Pérez-Castro, J. (2020). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XII(33), pp. 138-157. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v12n33/2007-2872-ries-12-33-138.pdf>
- Plan-Viana, V. & Villaescusa, V. (2021). Preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas ordinarias. *Psicología em Pesquisa*, (15), pp. 1-19. https://www.researchgate.net/publication/353503351_Preocupaciones_del_profesorado_sobre_la_inclusion_de_alumnos_con_discapacidad_en_aulas_ordinarias
- Ponce-Solórzano, M. A. & Barcia-Briones, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dom. Cien.*, 6(2), pp. 51-71. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7467933.pdf>
- Porras, S. & Rodríguez, N. (2020). *Las adaptaciones curriculares que utilizaron los docentes en los procesos de aprendizaje con estudiantes que poseen necesidades educativas especiales* [tesis de licenciatura]. Universidad de Guayaquil, Guayaquil.

<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/50275/1/Porras%20Sevillano%20y%20Rodr%c3%adguez%20L%c3%b3pez.pdf>

- Poveda, Á. S., Pérez, M. C., Sánchez, C. M., & Guillén, E. M. (2023). Educación inclusiva: adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, visual, intelectual y déficit de atención, un cambio estructural en la práctica educativa. *ConcienciaDigital*, 6(1.3), 20-38. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.3.2501>
- Ramírez, P. M. (2019). *Adaptaciones curriculares en aulas inclusivas: Un estudio comparativo entre instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima* [tesis de maestría]. Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima. https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/670/Ramirez%20Talledo%20PM_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), pp.1-5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>
- Ramos, I. (2009). Las adaptaciones curriculares: un camino hacia la normalización. Consejería de Educación de Castilla y León Equipo de Orientación Educativa, Zamora. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962750.pdf>
- Reinoso, W. A., Manzaba, D.M., García, F.M., Vera, S.M. & García, C. J. (2024). El Papel del Docente en la Promoción de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), pp.10550- 10568. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10359
- Renteria, M. E., Ojeda, J. del C., Criollo, E. del R. & Ordóñez, M. R. (2025). Estrategias y métodos para atender a estudiantes con necesidades especiales en educación básica: Una revisión sistemática. *ASCE*, 4(2), 812–831. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10224481.pdf>
- Restrepo, R. A., Diaz, A. P. & Cuartas, D. (2024). Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva. *Siglo Cero*, 55(4), pp. 87-110. <https://scielo.isciii.es/pdf/scero/v55n4/0210-1696-scero-55-04-87.pdf>

- Revelo, S. L. & Yáñez, N. P. (2023). Material concreto y su importancia en el fortalecimiento de la matemática: una revisión documental. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(4). <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/5304/4397>
- Robles, P. & Rojas, M. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (18). https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Rodríguez-Sosa, J. & Solís-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), pp. 7 – 20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6724309.pdf>
- Ron, P. y Viteri, F. B. (2025). Adaptaciones curriculares significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad Intelectual. *REVISTA INVECOM*, 5(2), pp. 1-14. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n2/2739-0063-ric-5-02-e502046.pdf>
- Rudas, M. (2019). Las adaptaciones curriculares en el área de comunicación [Monografía de licenciatura]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Repositorio UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1cb80a6a-0f6a-4f4b-abdb-1ccfa7045495/content>
- Ruesta, R. G. & Gejaño, C.V. (2022). Importancia del material concreto en el aprendizaje. *Revista Franz Tamayo*, 4(9), pp. 94-108. <https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/download/796/2058>
- Ruíz, E. & Estrevel, L. (2006). La relación maestro-alumno en el contexto del aprendizaje. *Psicología para América Latina*, (6). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000200002

- Salgado-Lévano, A. C. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), pp. 71-78. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Salgado-Lévano, A. C. (2021). *Investigación Cualitativa: ¿Cómo hacer la tesis?* Fondo editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), pp. 191-211. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n2/0718-7378-rlei-14-02-191.pdf>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), pp. 104-122. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf>
- Sanisaca, L.M., Briones, M.N., Játiva, E.A. & Mera, G. E. (2021). Adaptaciones curriculares para mejorar el rendimiento académico en niños con NEE de Educación Básica. *South Florida Journal of Development*, 2(5), pp. 8145-8163. <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/download/1005/857/2775>
- Sanjuán, L. (2019). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Primera edición: FUOC. Oberta UOC Publishing, SL. Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/2/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo5_ElAnalisisDeDatosEnInvestigacionCualitativa.pdf
- Santoyo, I., Espinoza, A. & Ríos, S. (2019). Diagnóstico del conocimiento y prácticas inclusivas de docentes de una escuela secundaria. *CONISEN*, Playas de Rosarito, 3(3), pp. 1-10. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P133.pdf>
- Serrano, P. C., Ureta, M.C., Sevilla, R. M., De La Cruz, R. & Serrano, A. D. (2025). Adaptaciones curriculares y su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina*, 9(4), 2776-2800. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/18907/27049/>

- Serrano, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, (352), pp. 267-287. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25168w/S1_pensamientodelprofesor.pdf
- Sime, L. (2020). Método de investigación fenomenológico. En A.O. Sánchez (coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp.34-40). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/01/15115158/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), pp. 227-260. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>
- Solórzano, P. L. & Soto, M. J. (2022). *Competencias comunicativas en estudiantes con discapacidad múltiple* [tesis de licenciatura]. Universidad De San Carlos de Guatemala. Repositorio USAC. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/18036/1/13%20T%283467%29.pdf>
- Souvirón, B. (2015). Estrategias didácticas metacognitivas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita (p.911-922). En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad de Málaga. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426227>
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/16000/1/Libro%20Co%cc%81mo%20validar%20un%20instrumento%20La%20gui%cc%81a%20para%20validar%20un%20instrumento%20en%2010%20pasos%20Jose%cc%81%20Supo.pdf>
- Tello, O. W. (25 de marzo de 2024). La importancia de la infraestructura escolar en la inclusión educativa en el Perú. *IDEHPUCP*.

<https://idehpucp.pucp.edu.pe/boletin-eventos/la-importancia-de-la-infraestructura-escolar-en-la-inclusion-educativa-en-el-peru/>

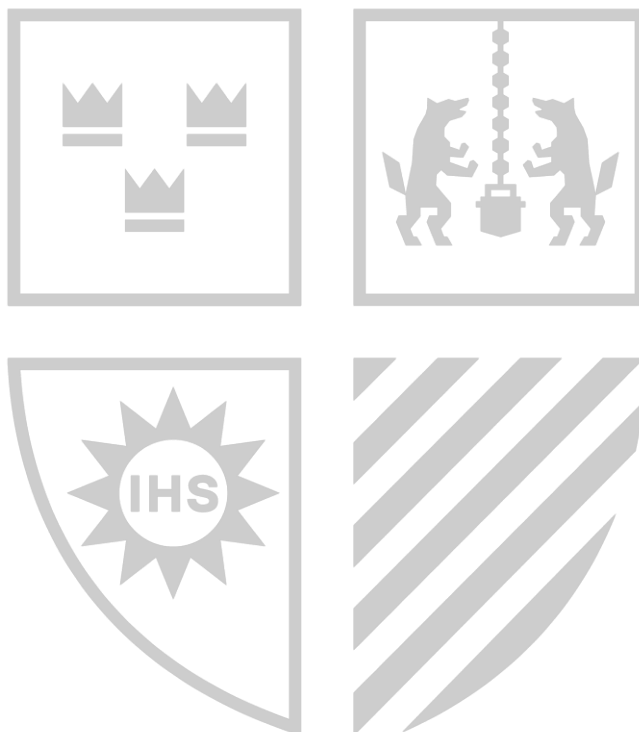
- Torres, M. L. (2012). Estereotipos, discapacidad y pedagogas infantiles en formación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. *Horizontes Pedagógicos*, 14(1), pp. 135-140. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4777925.pdf>
- Tortosa, F. (s.f). Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista. Consejo General de la Psicología <https://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), pp. 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Troncoso-Pantoja, C. & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), pp. 329-332. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576364367022>
- Ullauri, G., Pita, F. C., Lindao, N.A. & Villagran, M. (2024). Adaptaciones curriculares como proceso fundamental para el aprendizaje inclusivo del área de lengua y literatura. *Revista Aula Virtual*, 5(12), pp. 1065-1077. <https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n12/2665-0398-auvir-5-12-e353.pdf>
- Unesco. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Unicef. (2019). *Niños, niñas y adolescentes con discapacidad*. Autor. <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>
- Unicef-Perú. (2021). *Agenda para una educación inclusiva: Una mirada hacia el futuro*. Autor. <https://www.unicef.org/peru/media/10076/file/Agenda%20para%20una%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf>

- Uribe, L. Y. & Yate, A. (2022). *Creencias en torno a la educación inclusiva de docentes de básica primaria ubicados en dos instituciones rurales de Guachetá – Cundinamarca* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/60942/TESIS%202022%20LINDA%20URIBE_ALEJANDRA%20YATE_VFINAL.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Valdez-Esquivel, W. & Pérez-Azahuanche, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Pol. Con.* 6(3), 433-456. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926918>
- Valdez-Esquivel, W. E. & Pérez-Azahuanche, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Pol. Con.* 6(3), 433-456. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7926918.pdf>
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Cuadernos*, 58(1). http://www.scielo.org/bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. & Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Primera edición. Editorial Gedisa, S.A. <http://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf>
- Vásquez, S., Dávila, R., Lugo, P. & Tacilla, I. (2020). Competencias comunicativas y habilidades comunicativas escolares, en estudiantes del Área de Comunicación, nivel de educación secundaria. *Paidagogo*, 2(2), 69-92. https://www.researchgate.net/publication/353238897_Competiciones_comunicativas_y_habilidades_comunicativas_escolares_en_estudiantes_del_Area_de_Comunicacion_nivel_de_educacion_secundaria
- Vázquez, V. & Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial, [Número Especial], pp. 1-18. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>

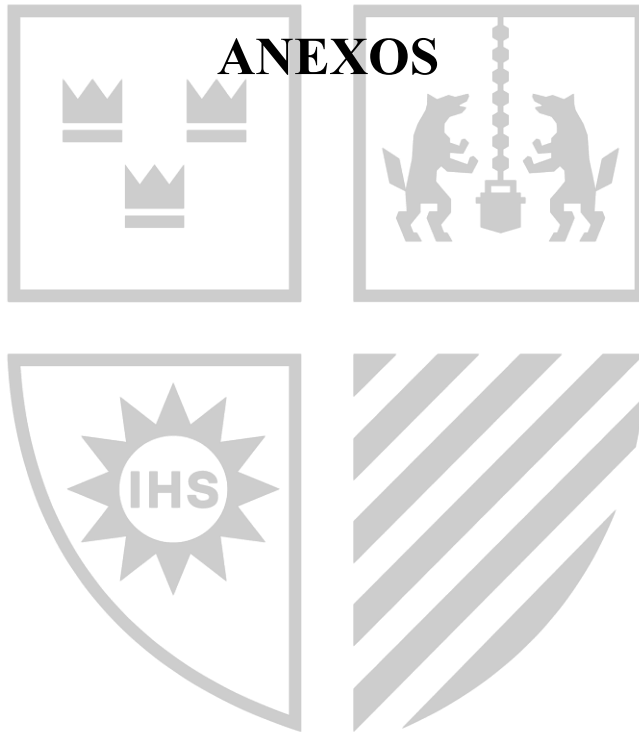
- Vázquez-Vásquez, L. G. & Velásquez-Medina, H. (2024). La empatía como herramienta para la educación inclusiva de alumnos con aptitudes sobresalientes de educación básica. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), pp. 338-356. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9617866.pdf>
- Velásquez, Y., Quiceno, E. M. & Tamayo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), pp. 1-35. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861015.pdf>
- Velásquez-Cueva, H. I. & Maguiña-Vizcarra, J. E. (2022). Adaptaciones Curriculares para el Aprendizaje no Presencial de los Docentes del Nivel Secundario. *Polo del Conocimiento*, 7(3), pp. 874-890. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399850.pdf>
- Vera, J. M., Loza, W. J. & Acosta, J. E. (2023). Enfoque Inclusivo en Lengua y Literatura: Su Función Socializadora en los Estudiantes con Discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 4456-4472. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9163082.pdf>
- Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), pp. 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Villamarín, C. S. (2023). *Adaptaciones curriculares en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo de bachillerato* [tesis de licenciatura]. Universidad Central del Ecuador, Quito. Repositorio Digital UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/201dfc8c-c5e9-4974-95bf-326640b65cbe/content>
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>

Yucato, J. D., Melo, V. A., Montenegro, M. I. & Gudiño, C. B. (2024). Seguimiento de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas específicas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), pp. 2338–2349. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2783/4048>

Zabala, R. (2019). *Adaptación de estrategias pedagógicas en el área de lengua castellana y literatura para la atención educativa de estudiantes de artes plásticas con trastornos del desarrollo intelectual (TDI) en una institución de educación no formal de la ciudad de Bogotá. Estudio de caso* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Santo Tomás, Bogotá. Repository USTA. <https://repository.usta.edu.co/items/7ced4288-e585-4f1b-87ac-06016039b6d8>



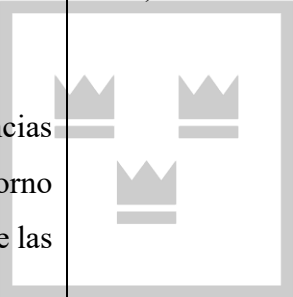
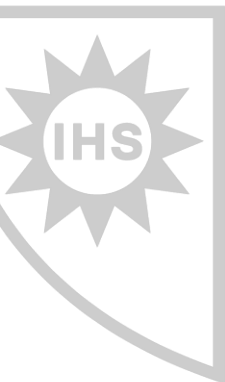
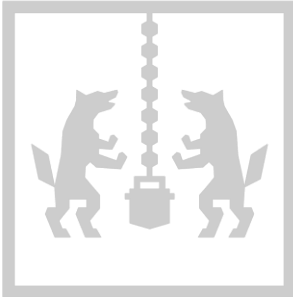
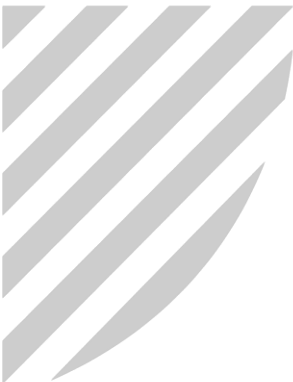
ANEXOS

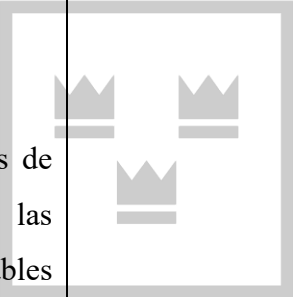
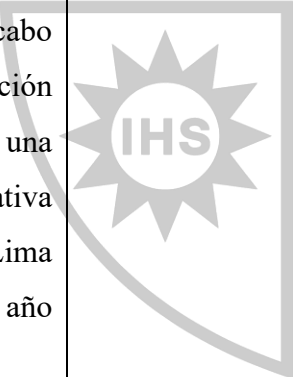
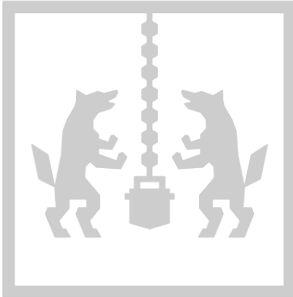
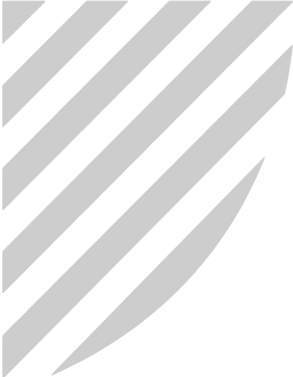


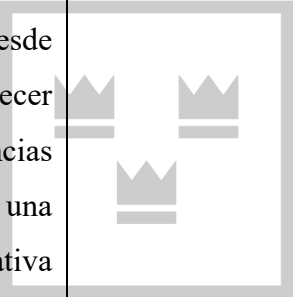
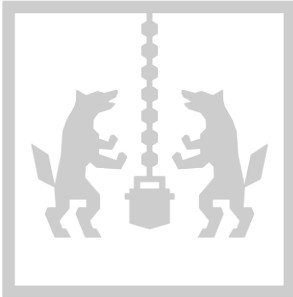
ANEXO N.º 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO				
Creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana				
MATRIZ DE CONSISTENCIA				
PROBLEMA	OBJETIVO	ENFOQUE	PARTICIPANTES	CATEGORÍA
GENERAL	GENERAL	IHS		

<p>¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?</p>	<p>Comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Profesores de educación del nivel primaria y secundario de las diferentes áreas curriculares.</p> <p>Tipo de muestreo: por conveniencia</p>	<p>Creencias sobre adaptaciones curriculares</p>
<p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p>	<p>ALCANCE Y DISEÑO</p>	<p>TÉCNICA E INSTRUMENTOS</p>	<p>EJES TEMÁTICOS DEDUCTIVOS</p>
<p>- ¿Cuáles son las creencias de los docentes en torno al concepto de adaptaciones</p>	<p>-Analizar las creencias de los docentes en torno al concepto de adaptaciones curriculares y a los</p>	<p>-Alcance interpretativo</p>	<p>1) Técnica de frases incompletas: test de frases incompletas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias sobre adaptaciones curriculares y los valores que subyacen en estas • Beneficiarios de las adaptaciones curriculares

<p>curriculares y a los valores que subyacen en estas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?</p> <p>- ¿Cuáles son las creencias de los docentes en torno a los beneficiarios de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?</p> <p>- ¿Cuáles son las creencias de los docentes con relación a</p>	<p>valores que subyacen en estas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024.</p> <p>- Analizar las creencias de los docentes en torno a los beneficiarios de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024.</p> <p>- Analizar las creencias de los docentes con relación a la gestión de las adaptaciones curriculares en una</p>	<p>-Diseño de análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2022)</p>  	<p>2) Entrevista: guía de entrevista semiestructurada</p>  	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestión de las adaptaciones curriculares ● Condiciones y barreras educativas para llevar a cabo adaptaciones curriculares ● Competencias comunicativas
--	--	---	--	--

<p>la gestión de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?</p> <p>- ¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre las condiciones favorables y las barreras educativas para llevar a cabo procesos de adaptación curricular en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?</p>	<p>institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024.</p> <p>- Analizar creencias de los docentes sobre las condiciones favorables y las barreras educativas para llevar a cabo procesos de adaptación curricular en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024</p>	 	 	
---	--	--	--	--

<p>¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares que se pueden realizar desde sus áreas para favorecer las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?</p>	<p>- Analizar las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares que se pueden realizar desde sus áreas para favorecer las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024.</p>			
--	---	--	---	--

ANEXO N.º 2: INSTRUMENTO 1: TEST DE FRASES INCOMPLETAS

I. Introducción par el docente:

A continuación, se presentan 16 frases incompletas. Lea cada una y complétala con lo primero que venga a su mente. Responda tan aprisa como le sea posible. En caso de que no pueda completar una, puede pasar a la siguiente y, luego volver para terminarla.

Tiempo: 5 minutos. Recuerde que no existen respuestas correctas ni incorrectas. ¡Muchas gracias!

Nombre:

1. Para mí, la adaptación curricular es...
2. Pienso que las adaptaciones curriculares se realizan porque...
3. Considero que los valores que subyacen de las adaptaciones curriculares son...
4. Pienso que los tipos de adaptaciones que se deben realizar son...
5. Considero que quienes deben recibir adaptaciones curriculares son...
6. Pienso que las necesidades educativas especiales están relacionadas con...
7. Considero que los cambios que generarían las adaptaciones curriculares son ...
8. Considero que para diseñar las adaptaciones curriculares se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos...
9. Yo creo que la implementación de las adaptaciones curriculares debería ser ejecutada por...
10. Yo creo que la implementación de las adaptaciones curriculares se debe desarrollar...
11. Creo que los resultados de la evaluación de las adaptaciones curriculares...
12. Pienso que las condiciones favorables para llevar el proceso de adaptación curricular son ...
13. Las barreras educativas que impiden realizar adaptaciones curriculares son...
14. Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la expresión oral porque...
15. Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la expresión oral porque...
16. Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la comprensión lectora porque...

ANEXO N.º 3: INSTRUMENTO 2: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

I. Introducción para el entrevistado (a)

Estimado (a) docente, soy Juan Andres Laulate Guerra, bachiller en Educación secundaria con Especialidad en Lengua y Literatura por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Actualmente, realizo una investigación para la obtención de la licenciatura, titulada **“Creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana”**. El objetivo de esta tesis es “Comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024”.

Desde ya, se agradece su participación en la siguiente entrevista, a través de 14 preguntas. La duración estimada es de 45 minutos. Asimismo, se le solicita su autorización para la grabación de misma. La información recogida será confidencial con fines exclusivamente para la presente investigación. Una vez culminada este trabajo, los audios y grabaciones serán eliminados.

De presentarse alguna duda durante la entrevista, puede realizar preguntas en cualquier momento. En caso no desee responder una pregunta, tiene el derecho de no hacerlo. La información proporcionada será de mucha utilidad para seguir generando conocimiento científico en la educación, en el marco de la atención e inclusión de la diversidad.

II. Datos informativos de la entrevista

Fecha: Hora:

Plataforma:

Duración aproximada:

Entrevistador:

III. Datos del entrevistado

Nombre y apellidos:

Años de servicio en la I.E:

Grado de instrucción:

Género:

Especialidad o área (s) curricular que desempeña:

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?	
Objetivo general del estudio: Comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024	
Objetivos específicos del estudio	Preguntas
Analizar las creencias de los docentes en torno al concepto de adaptaciones curriculares y a los valores que subyacen en estas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024	1. ¿Qué entiende usted por adaptaciones curriculares?
	2. ¿Qué tipo de adaptaciones cree que se puede realizar para estudiantes con alguna discapacidad en el proceso de su aprendizaje? ¿Se usará una misma adaptación para diferentes casos?
	3. ¿Qué opina respecto a realizar las adaptaciones curriculares en su proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?
Analizar las creencias de los docentes en torno a los beneficiarios de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024	4. ¿Para quiénes considera usted que están dirigidas las adaptaciones curriculares? ¿Por qué? (En relación con las personas mencionadas por el o la docente): ¿De qué manera los beneficiaría? (En relación a que solo son para estudiantes con NEE): ¿Cree que los estudiantes con discapacidad son los únicos que necesitan adaptaciones curriculares en su proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
	5. ¿Cree usted que la inclusión de un estudiante genera transformaciones en la forma en que se desempeña el grupo-clase en general? ¿Qué tipo de transformaciones se generarían?

<p>Analizar las creencias de los docentes con relación a la gestión de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024</p>	<p>6. ¿Cómo cree usted que se debería diseñar las adaptaciones curriculares? ¿Qué aspectos del estudiante se debería considerar?</p>
	<p>7. Desde su perspectiva, ¿cómo se debería gestionar la implementación de las adaptaciones curriculares?</p>
	<p>8. ¿Por qué cree usted que sería necesario evaluar los resultados de las adaptaciones curriculares? ¿De qué manera?</p>
	<p>9. Desde su perspectiva, ¿quiénes serían los responsables de liderar la gestión de las adaptaciones curriculares? ¿Por qué? (En relación con las personas mencionadas por el/ la docente): ¿De qué manera podrían llevar a cabo este proceso?</p>
<p>Analizar creencias de los docentes sobre las condiciones favorables y las barreras para llevar a cabo procesos de adaptación curricular en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024</p>	<p>10. Desde su perspectiva, ¿cuáles cree que son las condiciones favorables para llevar a cabo procesos de adaptación curricular?</p>
	<p>11. ¿Cuáles cree que son las barreras u obstáculos más recurrentes que podría encontrar un docente para realizar las adaptaciones curriculares para un estudiante con NEE?</p>
<p>Analizar las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares que se pueden realizar desde sus áreas para favorecer las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024.</p>	<p>12. ¿Cómo considera usted que las adaptaciones curriculares impactan en el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes en cuanto a la expresión oral?</p>
	<p>13. ¿Cómo considera usted que las adaptaciones curriculares impactan en el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes en cuanto a la comprensión lectora?</p>
	<p>14. ¿Cómo considera usted que las adaptaciones curriculares impactan en el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes en cuanto a la escritura?</p>

ANEXO N.º 4: FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS

UNIVERSIDAD ANTONIO RUÍZ DE MONTOYA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR CRITERIOS DE JUECES FORMATO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS

I. Datos generales:

1.1. Nombre y apellidos del experto(a)	
1.2. Nacionalidad	
1.3. Grado académico	
1.4. Profesión	
1.5. Institución en la que labora	
1.6. Cargo	
1.7. Correo electrónico	

Estimado juez:

En la primera tabla se le presenta información general sobre la tesis que se está elaborando para optar al título de Licenciado en Educación. Tomando en cuenta ello, se le solicita evaluar los instrumentos siguientes: Guía de entrevista a docentes y Test de frases incompletas, haciendo uso del formato para validación.

II. Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?

III. Objetivo general

Comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024

Enfoque de la investigación	Cualitativo	
Alcance de la investigación	Interpretativo	
Diseño de la investigación	Análisis temático reflexivo	
Categoría	Ejes temáticos	Técnicas, instrumentos y participantes
Creencias sobre adaptaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de adaptaciones curriculares y los valores que subyacen de estas. • Beneficiarios de las adaptaciones curriculares • Gestión de las adaptaciones curriculares • Condiciones favorables y barreras educativas en el proceso de adaptación curricular • Competencias comunicativas 	Técnica 1: Completamiento de frases Instrumento: Test de frases incompletas Técnica 2: Entrevista semiestructurada Instrumento: Guía de entrevista Participantes: docentes de primaria y secundaria

INSTRUMENTO I: TEST DE FRASES INCOMPLETAS

II. Introducción por el docente:

A continuación, se presentan 13 frases incompletas. Lea cada una y complétala con lo primero que venga a su mente. Responda tan aprisa como le sea posible. En caso de que no pueda completar una, puede pasar a la siguiente y, luego volver para terminarla.

Tiempo: 5 minutos

Recuerde que no existen respuestas correctas ni incorrectas.

¡Muchas gracias!

Juez:

Evaluación de frases incompletas: A continuación, encontrará una matriz con los objetivos específicos, las frases incompletas del test sobre estos y 4 criterios que deberá utilizar para evaluar cada una de ellas. En consonancia con el enfoque cualitativo del presente estudio, realice una valoración dicotómica de “sí” o “no” enriquecida de comentarios u observaciones. Los criterios de evaluación se describen a continuación:

- Claridad: La frase es corta y fácil de comprender para completar.
- Coherencia: Existe una relación lógica y directa entre la frase y el objetivo específico.
- Relevancia: La frase permite recabar información necesaria para alcanzar el objetivo específico del estudio.
- Suficiencia: La cantidad de frases incompletas cubren completamente el estudio del objetivo específico.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?										
Objetivo general del estudio: Comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativa en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024										
Tipo de técnica de recolección de información: Aplicación virtual										
Objetivos específicos del estudio:	Frases incompletas	Criterios de evaluación								Comentarios
		Claridad		Coherencia		Relevancia		Suficiencia		
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Analizar las creencias de los docentes en torno al concepto de adaptaciones curriculares y a los valores que subyacen en estas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024	1. Para mí, la adaptación curricular es...									
	2. Pienso que las adaptaciones curriculares se realizan porque...									
Analizar las creencias de los docentes en torno a los beneficiarios de las adaptaciones	3. Considero que quienes deben recibir adaptaciones curriculares ...									

<p>curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024</p>	<p>4. Pienso que las adaptaciones curriculares benefician a ...</p>											
<p>Analizar las creencias de los docentes con relación a la gestión de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024</p>	<p>5. Quienes deben intervenir en la gestión de las adaptaciones curriculares son...</p>											
	<p>6. Desde mi perspectiva, el diseño de las adaptaciones curriculares considera...</p>											
	<p>7. Yo creo que la implementación de las adaptaciones curriculares ...</p>											
	<p>8. Creo que la evaluación de las adaptaciones curriculares...</p>											
<p>Analizar las creencias de los docentes sobre las condiciones y las barreras educativas para llevar a cabo procesos de adaptación curricular en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024</p>	<p>9. Pienso que para realizar adaptaciones se necesita...</p>											
	<p>10. Lo que impide realizar adaptaciones curriculares...</p>											
<p>Analizar las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares que se pueden realizar desde sus áreas para favorecer la competencia comunicativa en una</p>	<p>11. Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la expresión oral porque...</p>											

institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024.	12. Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la expresión oral porque...									
	13. Las adaptaciones curriculares deberían tomar en cuenta la competencia comunicativa en cuanto a la comprensión lectora porque...									

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Nombre y firma de juez(a) experto(a)

INSTRUMENTO 2: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

IV. Introducción para el entrevistado (a)

Estimado (a) docente, soy Juan Andres Laulate Guerra, bachiller en Educación secundaria con Especialidad en Lengua y Literatura por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Actualmente, realizo una investigación para la obtención de la licenciatura, titulada **“Creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana”**. El objetivo de esta tesis es “Comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024”.

Desde ya, se agradece su participación en la siguiente entrevista, a través de 14 preguntas. La duración estimada es de 45 minutos. Asimismo, se le solicita su autorización para la grabación de misma. La información recogida será confidencial con fines exclusivamente para la presente investigación. Una vez culminada este trabajo, los audios y grabaciones serán eliminados.

De presentarse alguna duda durante la entrevista, puede realizar preguntas en cualquier momento. En caso no desee responder una pregunta, tiene el derecho de no hacerlo. La información proporcionada será de mucha utilidad para seguir generando conocimiento científico en la educación, en el marco de la atención e inclusión de la diversidad.

V. Datos informativos de la entrevista

Fecha: Hora:

Plataforma:

Duración aproximada:

Entrevistador:

VI. Datos del entrevistado

Nombre y apellidos:

Años de servicio en la I.E:

Grado de instrucción:

Género:

Especialidad o área (s) curricular que desempeña:

Juez:

Evaluación de preguntas: A continuación, encontrará una matriz con los objetivos específicos, las preguntas de la guía sobre estos y 4 criterios que deberá utilizar para evaluar cada una de ellas. En consonancia con el enfoque cualitativo del presente estudio, realice una valoración dicotómica de “sí” o “no” enriquecida de comentarios u observaciones. Los criterios de evaluación se describen a continuación:

- Claridad: La pregunta es fácil de comprender y no presenta ambigüedades.
- Coherencia: Existe una relación lógica y directa entre la pregunta y el objetivo específico.
- Relevancia: La pregunta permite recabar información necesaria para alcanzar el objetivo específico del estudio.
- Suficiencia: La cantidad de preguntas cubren completamente el estudio del objetivo específico.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024?										
Objetivo general del estudio: Comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024										
Tipo de técnica de recolección de información: Entrevista virtual										
Objetivos específicos del estudio:	Preguntas	Criterios de evaluación								Comentarios
		Claridad		Coherencia		Relevancia		Suficiencia		
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Analizar las creencias de los docentes en torno al concepto de adaptaciones curriculares y a los valores que subyacen en estas en una	1. ¿Qué entiende usted por adaptaciones curriculares?									
	2. ¿Qué tipo de adaptaciones cree que se puede realizar para estudiantes con alguna discapacidad en el proceso de su aprendizaje?									

institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024	¿Se usará una misma adaptación para diferentes casos?									
	3. ¿Qué opina respecto a realizar las adaptaciones curriculares en su proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?									
Analizar las creencias de los docentes en torno a los beneficiarios de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024	4. ¿Para quiénes considera usted que están dirigidas las adaptaciones curriculares? ¿Por qué? (En relación con las personas mencionadas por el o la docente): ¿De qué manera los beneficiaría? (En relación a que solo son para estudiantes con NEE): ¿Cree que los estudiantes con discapacidad son los únicos que necesitan adaptaciones curriculares en su proceso de aprendizaje? ¿Por qué?									
	5. ¿Cree usted que la inclusión de un estudiante genera transformaciones en la forma en que se desempeña el grupo-clase en general? ¿Qué tipo de transformaciones se generarían?									

<p>Analizar las creencias de los docentes con relación a la gestión de las adaptaciones curriculares en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024</p>	<p>6. ¿Cómo cree usted que se debería diseñar las adaptaciones curriculares? ¿Qué aspectos del estudiante se debería considerar?</p>									
	<p>7. Desde su perspectiva, ¿cómo se debería gestionar la implementación de las adaptaciones curriculares?</p>									
	<p>8. ¿Por qué cree usted que sería necesario evaluar los resultados de las adaptaciones curriculares? ¿De qué manera?</p>									
	<p>9. Desde su perspectiva, ¿quiénes serían los responsables de liderar la gestión de las adaptaciones curriculares? ¿Por qué? (En relación con las personas mencionadas por el/ la docente): ¿De qué manera podrían llevar a cabo este proceso?</p>									
<p>Analizar las creencias de los docentes condiciones favorables y las barreras para llevar a cabo procesos de adaptación curricular en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024</p>	<p>10. Desde su perspectiva, ¿cuáles cree que son las condiciones favorables para llevar a cabo procesos de adaptación curricular?</p>									
	<p>11. ¿Cuáles cree que son las barreras u obstáculos más recurrentes que podría encontrar un docente para realizar las adaptaciones curriculares para un estudiante con NEE?</p>									

Analizar las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares que se pueden realizar desde sus áreas para favorecer la competencia comunicativa en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024.	12. ¿Cómo considera usted que las adaptaciones curriculares impactan en el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes en cuanto a la expresión oral?									
	13. ¿Cómo considera usted que las adaptaciones curriculares impactan en el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes en cuanto a la comprensión lectora?									
	14. ¿Cómo considera usted que las adaptaciones curriculares impactan en el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes en cuanto a la escritura?									

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Nombre y firma de juez(a) experto(a)

ANEXO N.º 5: SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS

Lima, _____ de _____ de 2024

Juez:

Presente. -

Reciba un saludo cordial. Me dirijo a usted para presentarle mis respetos y admiración por su trayectoria tanto académica como profesional.

Por ello, acudo a usted para solicitarle su valioso apoyo en calidad de **juez experto** en la investigación titulada “Creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana”, que estoy realizando para optar al título de Licenciado en Educación por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Su participación consiste en la validación de dos instrumentos: un test de frases incompletas y una guía de entrevista semiestructurada, con los cuales se busca comprender las creencias sobre las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales de los docentes de una institución educativa privada, a quienes se dirigen ambos instrumentos.

De aceptar esta invitación, le pido, por favor, que -en los formatos y criterios de evaluación proporcionados- indique con una “X” su acuerdo o desacuerdo con las preguntas y frases planteadas para cada instrumento. Asimismo, mencione su comentario o sugerencia para la mejora, en el caso de estar en desacuerdo.

Agradezco de antemano su colaboración, convencido de que su criterio y opinión serán de gran utilidad para los objetivos que se persiguen en la presente investigación.

Atentamente,



Juan Andres Laulate Guerra

Bachiller en Educación

ANEXO N.º 6: SOLICITUD DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Lima, 14 de octubre del 2024

Directora:

I.E.P.

Presente:

ASUNTO: APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

De mi mayor consideración:

Por medio de la presente, reciba mi más cordial saludo. Yo, Juan Andres Laulate Guerra, identificado con DNI N° 71019321 me presento y expongo. En esta oportunidad, mediante el presente documento solicito a su digno despacho, autorizar la aplicación de dos instrumentos de investigación: test de frases incompletas y guía de entrevista. Dichos instrumentos serán realizados a los docentes de las diferentes áreas y niveles de su prestigiosa institución con fines únicamente académicos. La información recogida me ayudará con el proceso de investigación que vengo realizando, titulada “Creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana” para obtener la licenciatura en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya para la carrera profesional de Educación secundaria en la especialidad de Lengua y Literatura. Al finalizar dicho proceso, se compartirá y se hará de conocimiento los resultados de la presente tesis.

Por lo expuesto:

Agradezco su gentil atención y apoyo a la presente investigación.



Juan Andres Laulate Guerra

ANEXO N.º 7: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado (a) docente, soy Juan Andres Laulate Guerra, bachiller en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua y Literatura por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Actualmente, realizo una investigación para la obtención de la licenciatura, titulada **“Creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana”**. El objetivo de esta tesis es “Comprender las creencias de los docentes sobre las adaptaciones curriculares y su relación con las competencias comunicativas en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en el año 2024”

En ese sentido, se le solicita su gentil apoyo para la aplicación de dos instrumentos de investigación. El primero es un test de frases incompletas, que usted completará de forma escrita, en tiempo aproximado de cinco minutos. El segundo es una entrevista con una duración estimada de 30 minutos.

Para ser fiel a la información proporcionada y no perder aportes importantes de la entrevista, será de gran ayuda la grabación mientras se desarrolla la actividad. En caso no desee responder una pregunta, tendrá el derecho de no hacerlo.

La información recogida será confidencial con fines exclusivamente para la presente investigación. Una vez culminada este trabajo, los audios y las grabaciones serán eliminados. La información proporcionada será de mucha utilidad para seguir generando conocimiento científico en la educación, en el marco de la atención e inclusión de la diversidad.

Acepto participar del estudio

Nombre:

No acepto participar del estudio

Nombre:

ANEXO N.º 8: FICHA SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS PARTICIPANTES

Estimado (a) docente:

Complete la información que se solicita. Se le recuerda que la información recogida será con confidencial con fines exclusivamente académicos para la presente investigación. Muchas gracias por su colaboración.

Nombre		
Edad	Sexo	
Formación académica		
Grado académico		
Niveles educativos en los que se desempeña		
Área (s) curricular que enseña		
Años de experiencia docente		
Régimen de dedicación a tiempo completo.	Sí	No
Recibió alguna capacitación, curso o taller sobre Educación Inclusiva o adaptaciones curriculares	Señale	
	Sí	No
De ser afirmativa: ¿Cuándo y a través de quiénes recibió estas capacitaciones? Marque una o más de una	a) Capacitación del Minedu b) Capacitación del colegio c) Talleres o webinar de universidades d) Otro: _____	
Experiencia con estudiantes con alguna condición o discapacidad	Señale	
	Sí	No
De ser afirmativa: ¿Qué condición o discapacidad?	a) TEA b) TDHA c) Discapacidad visual d) Discapacidad intelectual e) Discapacidad motora f) Otro: _____	