

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades

Escuela Profesional de Educación

**EL ENFOQUE INCLUSIVO DOCENTE Y LAS HABILIDADES SOCIALES
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR
SAN ANTONIO MARÍA CLARET DE
TACNA, AÑO 2023**

TESIS

Presentada por:

Bach. Marghina Andy Flores Osco

Para optar el Título Profesional de:

**Licenciado en Educación: Especialidad en Ciencias
Sociales y Promoción Socio Cultural**

TACNA - PERÚ

2024

Hoja de jurados

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
FACULTAD DE EDUCACIÓN COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

EL ENFOQUE INCLUSIVO DOCENTE Y LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR SAN ANTONIO MARÍA CLARET DE
TACNA, AÑO 2023

TESIS

Presentada por:

Bach. MARGHINA ANDY FLORES OSCO

Para optar el Título Profesional de:

LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN CIENCIAS SOCIALES Y PROMOCIÓN SOCIO
CULTURAL

Aprobado por unanimidad el 16 de agosto del 2024, ante el siguiente jurado:

Presidente:



DR. PASCUAL SENÓN PUMA ESTACA

Secretaria:



MGR. ROSA MARÍA GIL YUFRA

Miembro:



MGR. ISAÍAS REY PÉREZ ALFÉREZ

Asesor:




MGR. ISAÍAS REY PÉREZ ALFÉREZ

Certificado de similitud

Mediante la presente hago constar, en mi calidad de asesor de tesis, la revisión mediante el programa turnitin de la UNJBG del trabajo de tesis titulado **“EL ENFOQUE INCLUSIVO DOCENTE Y LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR SAN ANTONIO MARÍA CLARET DE TACNA, AÑO 2023”**, perteneciente a la Bach. Marghina Andy Flores Osco, para optar el título profesional de Licenciado en Educación: Especialidad en Ciencias Sociales y Promoción Socio Cultural en la facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

Del procedimiento efectuado se desprende un 3% de coincidencias, ponderación inferior al señalado como límite, por tanto, el trabajo reúne condición para su trámite correspondiente.

Tacna, 10 de febrero del 2025



Mgr. Isaias Rey Pérez Alferez



Bach. Marghina Andy Flores Osco

Dedicatoria

Esta investigación va dedicada al regalo más hermoso que me dio Dios, mi hija Krissel Contreras Flores, quien fue el impulso y motivación en todo momento para superar cada obstáculo que se presentó. También quiero agradecer a mi compañero de vida Antony Contreras Calderón, por ser el apoyo en todo momento para juntos salir adelante día a día.

Agradecimientos

Primeramente, agradecer a Dios, por haberme permitido dar un paso más en mi carrera profesional; asimismo, a mis padres, por haber forjado en mí valores, que sirvió como eje principal para mi formación como persona.

Agradezco también a mi asesor Isaías Rey Pérez Alfárez, por haberme brindado el total apoyo de sus conocimientos, la guía hacia mi persona y sobre todo por la paciencia durante el desarrollo de la tesis.

Índice General

PORTADA	i
Hoja de Jurado.....	ii
Certificado de Similitud	ii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Índice General	vi
Índice de Tablas	viii
Índice de Figuras	ix
Resumen.....	x
Abstract	xi
Introducción	1
Capítulo I.....	3
Planteamiento del Problema.....	3
1.1 Descripción del Problema.....	3
1.2 Formulación del Problema.....	7
1.2.1 <i>Pregunta Principal</i>	7
1.2.2 <i>Preguntas Secundarias</i>	7
1.3 Objetivos.....	8
1.3.1 <i>Objetivo General</i>	8
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	8
1.4 Justificación	9
1.5 Hipótesis	10
1.5.1 <i>Hipótesis General</i>	10
1.5.2 <i>Hipótesis Secundarias</i>	10
1.6 Operacionalización de las variables.....	11
Capítulo II	12
Fundamentos Teóricos	12
2.1 Antecedentes.....	12
2.1.1 <i>Antecedentes Internacionales</i>	12
2.2.1 <i>La Educación Inclusiva</i>	16

2.2.2 <i>Las Habilidades Sociales</i>	28
2.3 Marco Conceptual.....	48
Capítulo III.....	51
Metodología	51
3.1 Descripción del Tipo y Diseño de Investigación	51
3.1.1. <i>Tipo de Investigación</i>	51
3.1.2 <i>Diseño de Investigación</i>	51
3.2 Descripción del Universo Físico y Social de Ejecución de la Investigación	51
3.3 Descripción del Universo y Muestra	52
3.4 Descripción de las Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	53
3.4.1 <i>Técnicas de Investigación</i>	53
3.4.2 <i>Instrumentos para la Recolección de Datos</i>	53
3.4.3 <i>Técnicas de Procesamiento y Análisis De Datos</i>	53
3.4.4 <i>Técnicas de Confiabilidad y Validez de Instrumentos</i>	54
Capítulo IV.....	55
Procesamiento y Análisis de los Resultados	55
4.1 Resultados sobre Enfoque Inclusivo.....	55
4.2 Sobre Habilidades Sociales	66
Capítulo V.....	78
Contrastación y Validación de Hipótesis	78
5.1 Verificación de la Hipótesis Específica “a”	78
5.2 Verificación de la Hipótesis Específica “b”	80
5.3 Verificación de la Hipótesis Específica “c”	83
5.4 Hipótesis General	86
5.6 Discusión de Resultados.....	88
Conclusiones	97
Recomendaciones.....	99
Referencias Bibliográficas	100
ANEXOS.....	106

Índice de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de variables	11
Tabla 2 Distribución de docentes según Áreas	52
Tabla 3 Distribución de estudiantes según año de estudio.....	52
Tabla 4 Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de organización y manejo efectivo del aula.....	55
Tabla 5 Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	58
Tabla 6 Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de agrupamiento	60
Tabla 7 Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de adaptación de las actividades	62
Tabla 8 Consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensiones	64
Tabla 9 Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión asertividad. 66	
Tabla 10 Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión comunicación	68
Tabla 11 Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión autoestima	70
Tabla 12 Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión toma de decisiones	72
Tabla 13 Consolidado sobre el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensiones.....	74
Tabla 14 Consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico de los docentes y el nivel de habilidades sociales de los estudiantes	76

Índice de Figuras

Figura 1 Nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo, dimensión estrategias de organización y manejo efectivo del aula	56
Figura 2 Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	58
Figura 3 Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de Agrupamiento.....	60
Figura 4 Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de adaptación de las actividades	62
Figura 5 Consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensiones	64
Figura 6 Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión asertividad	66
Figura 7 Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión comunicación	68
Figura 8 Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión autoestima	70
Figura 9 Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión toma de decisiones	72
Figura 10 Consolidado sobre el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensiones.....	74
Figura 11 Consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico de los docentes y el nivel de habilidades sociales de los estudiantes	76

Resumen

El estudio presente tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes con el grado de habilidades sociales en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” de Tacna y como hipótesis que existe una relación significativa entre ambas variables. Es una investigación bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básico o puro y diseño no experimental, descriptivo. La población muestral está constituida por nueve docentes que desarrollan actividad en los cinco años o grados de estudio y en las siete áreas curriculares; en tanto que a nivel de estudiantes, se trabajó sobre una población muestral de 36 estudiantes de los cinco años de estudios. Para el logro del objetivo y la comprobación de hipótesis, para la recolección de datos, se aplicó la técnica de la encuesta a través del instrumento cuestionario, ambos validados mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el juicio de expertos. Como conclusión, se asume que existe una relación significativa entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María Claret”.

Palabras clave: *Estrategias de enseñanza, enfoque inclusivo, habilidades sociales.*

Abstract

The present investigation has had as objective to determine the relationship that exists between the level of knowledge of strategies of the inclusive approach of teachers, with the level of social skills in secondary education students of the Private Educational Institution "San Antonio María de Claret" de Tacna and as a hypothesis that there is a significant relationship between both variables. It is an investigation under the quantitative approach of basic or pure type and non-experimental, descriptive design. The sample population is made up of nine teachers who develop activity in the five years or grades of study and in the seven curricular areas, while at the student level we worked on a sample population of 36 students from the five years of study. For the achievement of the objective and the verification of hypotheses, for the data collection the survey technique was applied through the questionnaire instrument, both validated by means of Cronbach's alpha coefficient and Expert Judgment. In conclusion, it is assumed that there is a significant relationship between the level of knowledge of strategies of the inclusive approach of teachers, with the level of social skills in secondary education students of the Private Educational Institution "San Antonio María Claret".

Keywords: *Teaching strategies, inclusive approach, social skills.*

Introducción

El tema de la discriminación en el aula y centro educativo, así como en el entorno social, es la narrativa que se mantiene desde tiempos remotos y se presenta en diferentes latitudes o ciudades y sociedades en el mundo. Bajo esa perspectiva, las instituciones educativas, a partir de las recomendaciones formuladas en los foros educacionales de la Organización de las Naciones Unidas, mediante la UNICEF, han emitido directivas para contrarrestarla, propendiendo a la búsqueda de recuperar la calidad humana basada en el respeto de las diferencias.

En el caso peruano, el Ministerio de Educación, responsable de la educación nacional en todos los niveles, ha emitido normativas para superar tales diferencias, buscando el desarrollo integral y el respeto a las habilidades diferentes que puedan tener los estudiantes; de allí que han surgido en diferentes ciudades, establecimientos educativos con tendencia a desarrollar actividad escolar, empleando o aplicando el enfoque inclusivo. Si bien este enfoque tiene características diferenciales a las generalmente propuestas en el Diseño Curricular Nacional, la responsabilidad de una formación integral está bajo la conducción de los docentes que, evidentemente, deben estar preparados para direccionar su actividad educativa en favor y atención a los niños con habilidades diferentes.

En el presente trabajo, se presenta un acercamiento a dicha actividad, por lo que se considera que es un aporte para comprender, explicar y planificar acciones que tiendan a su mejoramiento de calidad.

En ese sentido, la presente tesis se estructura en cinco capítulos. Así, en el capítulo I, se presenta el problema a investigar, considerando los aspectos referentes

a la descripción del problema, la formulación del mismo, así como los objetivos e importancia.

En el capítulo II, se desarrolla la fundamentación teórica del problema, según variables. Por tanto, comprende la presentación de los antecedentes, las bases teóricas (según variable), el marco conceptual, así como la formulación de hipótesis y su operacionalización.

En el capítulo III, se establece la metodología empleada y aplicada en el presente trabajo. Ese sentido se da cuenta sobre el tipo y diseño de investigación, las técnicas e instrumentos de investigación, la población y muestra en donde se realizó la investigación, así como los resultados procesados de la información recogida.

En el capítulo IV, se presenta la información sobre el procedimiento aplicado en el procesamiento de los datos, el análisis e interpretación de los resultados, los que son representados en tablas y figuras, según las técnicas estadísticas aplicadas.

En el capítulo V, se realiza la contrastación y validación de las hipótesis, así como la discusión de resultados, confrontando la teoría con los hallazgos encontrados en el presente trabajo.

El trabajo termina con la presentación de las conclusiones a las que se arribó en la presente investigación, así como las recomendaciones que se formulan para superar las limitaciones encontradas. Se cierra con la presentación de las fuentes bibliográficas recurridas y los anexos (matriz de consistencia, cuestionarios sobre las variables y su validación).

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1 Descripción del Problema

La educación, en un sentido amplio, es un fenómeno de tipo social que abarca prácticamente todos los aspectos en que se desarrolla la vida. Al realizar una mirada al entorno, respecto a las actividades que desarrolla el humano, y al buscar un acercamiento explicativo, se encuentra que lo que se hace, dice, piensa y sobre lo que se actúa es producto del desarrollo histórico de la humanidad, desde sus orígenes hasta los tiempos actuales. Es más, el saber y el conocer humanos seguirá su crecimiento, basado justamente en el desarrollo humano en los diferentes campos en que se manifiesta, es decir, en los social, económico, político, religioso, especialmente en el educativo.

Bajo ese manto gigantesco, existen, por otro lado, manifestaciones que tienen un desarrollo circunscrito a aspectos más precisos con características que dan un casi sentido unitario, específico. Pero, no por ello dejan de ser campos de hechos y actividades reducidas, sino tienen formas diversas de cómo manifestarse. Este es el caso de lo cultural, pero, como manifestación, no se puede encerrar en determinados campos o comportamiento o conductas únicos. Por el contrario, constituye un campo muy amplio, porque las manifestaciones humanas frente a la realidad han demandado respuestas diversas y el hombre las ha establecido, vivencialmente, bajo condiciones y características especiales en función a tiempo, espacio y necesidades.

Con relación a lo dicho, se puede desprender que el hombre es producto de un mundo multiverso. Una forma generalmente aceptada es reconocerla como culturas; en ese sentido, se habla de cultura occidental, cultura oriental y, en menor expresión, de cultura urbana, rural, cultura política, cultural peruana, cultura aimara, etc. Teóricamente, se puede desagregar en muchas otras formas que identifican el comportamiento social de una unidad social geográfica y temporal.

La educación ante ese mundo diverso ha conllevado a la formulación de políticas de integración. Al respecto, la Defensoría del Pueblo reconoce que:

“El enfoque de educación inclusiva se desarrolla como una alternativa a métodos anteriores que crean obstáculos y comprometen el derecho educativo de estudiantes con discapacidades. Este modelo se distingue por apreciar a los estudiantes como individuos, respetar su dignidad intrínseca y aceptar sus necesidades y potencial para aportar a la comunidad. En ese sentido, las instituciones educativas públicas y privadas se obligan a adaptarse al estudiante y no viceversa” (Defensoría del Pueblo, 2019).

Lo señalado en párrafos anteriores conducen a pensar que se convive, actualmente, rodeado de formas de comportamiento identificables como formas de vida de otros lugares, reconocibles por el idioma, los usos y costumbres, tradiciones, creencias, cosmovisiones, etc., es decir, por la coexistencia de diversas expresiones culturales. En ese contexto, el Estado peruano garantiza el derecho a la educación sin limitar fronteras de acceso, por el contrario asegura el derecho a la educación sin discriminación alguna. Tal condición, según MINEDU (2021):

“Implica que se aseguren las condiciones para que todas y todos se desarrollen juntos, en igualdad y equidad de oportunidades, asegurando los apoyos educativos necesarios, eliminando las barreras educativas y articulando las políticas y programas que tienen como objeto la atención a poblaciones en situación de vulnerabilidad y/o exclusión, con el fin de asegurar el acceso oportuno, y la permanencia en el Sistema Educativo Peruano, así como la participación plena en la comunidad educativa, el logro de competencias y la culminación de cada ciclo, nivel, modalidad y etapa, a lo largo de la trayectoria educativa de cada estudiante”.

Sin embargo, esta suerte de confluencia genera distancias entre sus habitantes, los separan precisamente basado en esas diferencias, generando conflictos, minusvalía, marginación, en términos más precisos: discriminación social, hasta la negación de derechos humanos.

La escuela, reconocidas como instituciones educativas en el caso peruano, es uno de los espacios en donde se puede visualizar este comportamiento desigual. La razón es simple: A la escuela, concurren niños de procedencias diferentes, tanto desde los padres de familia, tipos de inserción laboral, práctica religiosa, costumbres y tradiciones, que son representados en el comportamiento y la conducta de los niños. En palabras sencillas, no todos los niños que se educan en una institución educativa tienen el mismo perfil de personalidad. Precisamente, estas diferencias provocan, en muchos casos, aquellos distanciamientos que no son nada favorables en el fomento a la integración y convivencia armónica y pacífica.

Lo referido, en líneas generales, ha motivado que el Ministerio de Educación impulse el desarrollo y aplicación de diversos enfoques educativos, es decir, la forma en que puede mejorarse la convivencia y, a partir de ella, alentar la construcción de una sociedad armónica, confluyente a propósitos o destinos de crecimiento y desarrollo socio económico y político igualitarios.

En ese sentido, para encarar la diversidad cultural, impulsa el enfoque inclusivo, dirigido a superar los comportamientos diferenciadores, propendiendo a la generación de un ambiente educativo que evite los conflictos y, en consecuencia, fortalecer los sentimientos de respeto y reconocimiento a las distintas conductas que manifiesten y practiquen los estudiantes. En el fondo, lo que se está propiciando es superar los pensamientos y actuares diferenciadores del futuro ciudadano.

Las habilidades sociales que no vienen a ser sino las manifestaciones del actuar interrelacionado; en este caso, se constituye en una vitrina para asumir conocimientos de si la aplicación del enfoque inclusivo en la educación, está cumpliendo su objetivo.

En la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”, ubicada en la urbanización Quinta Hidalgo, Pocollay, el propósito declarativo es brindar servicios educativos a niños con habilidades diferentes. Actualmente, es una institución encargada de impartir educación con valores, aplicando proyectos como SNIPE. En tal sentido, es pertinente preguntarse si efectivamente está cumpliendo su tarea. Lo que se observa actualmente es que la docencia no tiene o demuestra mayores conocimientos sobre la educación en la calidad que corresponde al tipo de estudiantes que alberga. Generalmente, las estrategias, metodología y

procedimientos didácticos, más reflejan un accionar observable en una institución educativa de carácter formal, es decir con estudiantes poco diferenciados en sus capacidades de aprendizaje.

En ese mismo punto de observación, las habilidades sociales demostrables en los estudiantes, no reflejan la calidad de educación inclusiva. Si el comportamiento entre la docencia y el estudiantado no tiene correspondencia implicativa, entonces, se está hablando de una suerte de conflicto educativo, tanto desde la óptica de los que se enseña como desde la óptica de aplicación de los aprendizajes basado en la educación inclusiva. Este hecho, ha llevado a la búsqueda de explicación; por tanto, es el motivo de la presente investigación.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Pregunta Principal

¿Qué relación existe entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”?

1.2.2 Preguntas Secundarias

- ¿Cuál es el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”?
- ¿Cuál es el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”?

- ¿Cómo se relaciona el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales demostrada por los estudiantes en la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar la relación que existe entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”.
- Determinar el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”.
- Establecer la relación que existe entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales demostrada por los estudiantes en la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”.

1.4 Justificación

Justificación Teórica

Los resultados del presente trabajo contribuyen a conocer sobre la aplicación del enfoque inclusivo por parte los docentes de educación nivel secundario, en especial, en las instituciones privadas. Por otro lado, el conocimiento alcanzado se constituye en una herramienta que contribuye a la búsqueda de mejores informaciones que expliquen la situación del tratamiento discriminatorio que se observa en las instituciones educativas de Tacna.

Justificación Metodológica

En toda investigación científica, se aplican metodologías diferentes, todas encaminadas a la búsqueda de la respuesta adecuada sobre un problema. En el presente caso, al haberse aplicado técnicas e instrumentos adecuados al tema y comprobado su efectividad, estos constituyen aplicaciones valederas para investigaciones similares utilizables en el contexto social en que vivimos.

Justificación Social

Las formas discriminativas no son invisibles en el medio. La discriminación es un rasgo social que caracteriza el comportamiento de una mayoría de personas; en este caso, este hecho se visualiza en las instituciones educativas, aunque muchos señalan que no son discriminadores. En tal sentido, los resultados de la presente investigación aportan luces para entender si efectivamente se viene cumpliendo una misión educativa: la enseñanza sin exclusiones de ninguna naturaleza.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis General

Existe una relación significativa entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret.

1.5.2 Hipótesis Secundarias

- El nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es de nivel medio.
- El nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es medio.
- A nivel medio de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes; el nivel de habilidades sociales demostradas por los estudiantes en la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” será de nivel medio.

1.6 Operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala
<p>Variable 1: Enfoque inclusivo Un ambiente que fomenta la inclusión, promueve un sentido de pertenencia y estimule la participación activa de todos sus integrantes en la dinámica institucional, además de proporcionar apoyo personalizado para potenciar al máximo las capacidades de los estudiantes (MINEDU, 2012).</p>	Estrategias de organización y manejo de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Normas y reglas - Trabajo en grupos - Retroalimentación - Cómo aprender 	Ordinal
	Estrategias de enseñanza y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Conocimientos previos - Conflicto cognitivo - Evaluación 	
	Estrategias de agrupamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza grupal o individual - Emparejamiento - Distribución física del aula - Secuencialización 	
	Estrategias de adaptación de actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Niveles de exigencia - Actividades secuenciales - Materiales alternativos 	
<p>Variable 2: Habilidades sociales Son formas de expresión, las cuales se utilizan para poder desarrollarse competitivamente en sociedad por ser interpersonal.</p>	Asertividad	<ul style="list-style-type: none"> - Compañerismo - Reconocimiento - Respeto a decisiones - Claridad 	Ordinal
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Atención - Verbalización - Autovaloración 	
	Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> - Cualidades - Reconocimiento - Actitudes 	
	Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación - Confianza 	

Capítulo II

Fundamentos Teóricos

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Ardila et al. (2021), en su tesis titulada “*Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford*”, para optar el Grado Académico de Licenciatura en Psicología, plantearon como objetivo principal identificar y describir las estrategias que buscan promover la inclusión educativa implementadas por la institución educativa para trabajar con personas con diversidad funcional cognitiva. Es una investigación bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño exploratorio y descriptivo por medio del uso de entrevistas, desarrollado con equipo interdisciplinar de apoyo (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales, docentes, directivos y personal de la institución). Como instrumento para la recolección de información, emplearon entrevistas semiestructuradas a cuatro funcionarias, llegando a la conclusión que no se maneja un modelo de estrategias de inclusión educativa universal para trabajar con todos los estudiantes; por el contrario, el diseño, la aplicación y la evaluación de estas estrategias, se hace a partir de un seguimiento personalizado.

Medina (2017), en su tesis titulada “*La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*”, para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, tuvo como objetivo analizar los mecanismos de garantía de igualdad de oportunidades e inclusión que existen en el sistema educativo actual en relación al alumnado con necesidades educativas especiales. Es una investigación bajo el

enfoque cuantitativo, no experimental, descriptivo sobre una población de más de 900 centros educativos compuesta aproximadamente por 90 000 profesores o maestros y una muestra probabilística de 133 sujetos. Mediante la aplicación del instrumento de recogida de datos-escala Likert, llega a concluir, entre lo principal que en el caso del conocimiento en materia de inclusión y no de discapacidad, que se perfila como el que realmente favorece y permite la inclusión. Por otro lado, las medidas de atención a la diversidad se deben incrementar y mejorar para generar inclusión e igualdad de oportunidades. De la misma forma se explicita que el sistema educativo debe realizar una serie de adecuaciones para que se produzca inclusión.

Simari (2021), en su tesis titulada *“El desafío de la Inclusión educativa: análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva”*, para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicopedagogía, tuvo como objetivo general aportar datos e información que permitan reflexionar sobre la calidad educativa del alumno incluido. La investigación es desarrollada bajo un enfoque mixto, ya que retoma elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa. Se trabajó con una población-muestra compuesta por 29 familias de niños con discapacidad del nivel primario, en los que se utilizaron dos cuestionarios para el recojo de información (cuestionario a familias de niños incluidos y cuestionario docente). El estudio, entre una de sus principales conclusiones señala que se puede observar que las familias de los niños incluidos en un colegio de educación privada ubicado en la Ciudad de Mendoza, definen a la inclusión educativa como la posibilidad de proporcionar oportunidades de progreso, equitativas a todos los miembros de una sociedad, teniendo fundamental respeto hacia las diferencias y

garantizando el acceso al sistema educativo en los diferentes niveles. Sin embargo, gran parte de ellos manifiestan que dicha inclusión, en la actualidad, se encuentra en proceso, debido a que tanto los miembros de la escuela, como los compañeros, aceptan solo a veces el proceso de inclusión.

Mora (2019), en su trabajo de investigación titulado “*Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*”, para optar el Grado Académico de Magister en Desarrollo Educativo y Social, se propuso explicar la manera en que la actitud de los maestros se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva, de los estudiantes con discapacidad intelectual, con el fin de conocer la influencia que tiene para el proceso. Se aplicó el método cualitativo, en el que por medio del enfoque hermenéutico interpretativo; los resultados fueron adquiridos mediante la aplicación de encuesta a docentes, desarrollo de Grupos focales por áreas, entrevistas a docentes y observación de aula. Se trabajó con tres (3) grupos focales, llegando a la conclusión que la actitud de los maestros influye en el desarrollo de las prácticas pedagógica inclusivas, de la misma forma existen otros factores que también están incidiendo en el desarrollo de este proceso como las condiciones en las cuales se está trabajando la educación inclusiva en la institución; los maestros también se manifestaron y plantearon sus opiniones frente al tema de manera reiterativa.

En los trabajos antes mencionados se coincide en resaltar la importancia de la inteligencia emocional para el desarrollo personal.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Campos y Canelo (2019), en su tesis titulada “*Las barreras que limitan la educación inclusiva y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad, de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa – 2018*”, para optar el Título Profesional de Licenciadas en Trabajo Social, plantearon como objetivo investigar cómo las barreras que restringen la educación inclusiva afectan el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Esta investigación cuantitativa de tipo correlacional causal y diseño no experimental se llevó a cabo con una muestra de 69 estudiantes. Se utilizaron técnicas de observación y encuestas, aplicadas a través de una Guía de Observación y un Cuestionario. Los resultados indicaron una fuerte relación negativa y perfectamente inversa: a mayor presencia de barreras inclusivas, menor es el rendimiento académico. Se identificaron como principales obstáculos las barreras arquitectónicas, pedagógicas y actitudinales, las cuales impactan negativamente en el desempeño académico.

Jaime (2021), en su trabajo de investigación titulado “*Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020*”, para optar el título profesional de segunda especialidad en Psicología Educativa y Tutoría, tuvo como objetivo identificar las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE. Es un trabajo desarrollado bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo y diseño no experimental, en una población muestral de 18 docentes perteneciente a la UGEL de Huancavelica. La información fue recogida mediante la técnica de la encuesta e instrumento cuestionario. El resultado del trabajo concluye que los docentes presentan actitudes

positivas ante la educación inclusiva a razón de que el promedio obtenido (en escala bruta) fue de 182,61 (actitud positiva) cuyo valor real al 95 % se encuentra entre IC 95 % = [175,85; 189,38].

Lamentablemente, no existen trabajos locales respecto al tema central de la presente tesis.

2.2 Marco teórico

2.2.1 La Educación Inclusiva

2.2.1.1 Generalidades de la Educación Inclusiva. La educación es considerada como un derecho fundamental en toda sociedad humana. Los estados han reconocido que el camino al desarrollo conlleva el acto integrativo de todas las personas sin exclusión alguna. Esta perspectiva sostiene que la educación no debería considerarse un privilegio limitado a unos pocos, sino un derecho universal. Tal afirmación se apoya en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que identifica la educación como un derecho humano fundamental, una noción que se reitera en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989) (MINEDU, 2012, p. 11).

Del análisis sobre el comportamiento y resultado de la aplicación de las políticas educativas, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) visualiza la realidad que presenta la educación peruana. Reconoce que “el sistema educativo se encuentra con que es otra la ciudadanía de nuestros días, con una importante ampliación de los derechos de las personas, con criterios de inclusión, justicia y de

equidad en una sociedad diversa como la nuestra”. En este sentido, se plantea que, en una sociedad caracterizada por su diversidad y desigualdad, pero también por sus grandes posibilidades, se debe aspirar a una educación que promueva el desarrollo integral de todas las personas sin discriminación, formando ciudadanos plenamente conscientes de sus derechos y responsabilidades”. (p. 11)

Lo señalado refleja la realidad de prácticamente todas las instituciones educativas. Al ser Perú identificado como pluricultural, reconoce que existe comportamiento con patrones culturales diversos. En tal sentido, llegan a la escuela estudiantes cuyos antecesores tienen formas o cosmovisiones diferenciados, lo que obliga, en la práctica, a asumir una formación que respete dichas formas o patrones, propendiendo a la integración, eliminando los rasgos de discriminación y distanciamiento social.

Es más, la visión se amplía cuando el MINEDU (2012), señala lo siguiente:

La educación inclusiva busca transformar las escuelas en lugares que puedan atender y adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, fomentando un sentido de comunidad y participación. Este enfoque implica crear un ambiente abierto que promueva un sentido de pertenencia y estimule la participación activa de todos los integrantes en actividades institucionales, además de proporcionar apoyo personalizado para maximizar el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante. La educación inclusiva valora la diversidad presente en el aula, manifestada en los diversos estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje de los estudiantes.

Esto ha llevado a una evolución progresiva en las políticas, culturas y prácticas del sistema educativo. (p. 13)

Como puede apreciarse, la educación inclusiva demanda atributos especiales de los docentes, quienes deben asumir responsablemente la tarea dado la complejidad del mundo de los estudiantes que alberga cada centro educativo. Ciertamente existen esfuerzos para encarar el tema; sin embargo, el mismo MINEDU (2012) sostiene lo siguiente:

A pesar de los avances, persisten actitudes y posturas que limitan el desarrollo de una verdadera escuela inclusiva. Por ello, las normativas por sí mismas no son suficientes para cambiar las actitudes, conceptos y perspectivas de los diversos actores del ámbito educativo. Es necesario el liderazgo del Estado a través del MINEDU, la colaboración entre diferentes sectores y el involucramiento de la sociedad civil para asegurar el derecho a la educación de todos los sujetos con discapacidad. (p. 26)

En los tiempos actuales, al ser Perú una sociedad con persistencia de profundas desigualdades, tiende a la búsqueda de una educación con oportunidades y resultados de aprendizaje de igual calidad para todos. Mediante la postulación de una política de Estado busca proporcionar una atención más significativa y adecuada para eliminar las barreras que impiden que todos los individuos aprovechen plenamente las oportunidades que el sistema educativo ofrece. En este contexto, atender a la diversidad implica erradicar la exclusión, la discriminación y la desigualdad de oportunidades, garantizando así condiciones equitativas para

todos los estudiantes, concordante con los principios de inclusión, equidad, calidad e igualdad de género.

Según López (2018), en el Foro Mundial sobre Educación, la UNESCO y otras importantes organizaciones internacionales se comprometieron a avanzar hacia una educación equitativa e inclusiva de calidad, además de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida para los demás. Establecieron que la inclusión y la equidad son fundamentales para transformar la educación, comprometiéndose a combatir todas las maneras de exclusión, disparidades, marginación y desigualdades en accesibilidad, colaboración y efectos del aprendizaje. Afirmaron que ningún objetivo educativo se considera alcanzado si no se ha logrado para todos.

Relacionado a lo anterior, López-Vélez (2018) plantea que la educación inclusiva parte de la idea de que cualquier comunidad educativa y sus miembros deben trabajar para disminuir e incluso eliminar las barreras a la presencia, aprendizaje, participación y logro que detecten, para poder así evitar la exclusión y la marginación, y promover el entendimiento mutuo y las culturas democráticas. (p. 22)

Por su parte, Galván (2019) reseña que la educación inclusiva no es una metodología, ni un principio, ni un valor. La educación inclusiva es un derecho humano a vivir, aprender y desarrollarse con todas las personas que conforman nuestra comunidad, incluida de forma principal, la escuela, sin olvidar el resto de itinerarios que configuran el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Lo señalado hasta ahora, implica reconocer que la educación inclusiva tiende a la eliminación de barreras prejuiciosas de diferenciación. Busca la integración respetando valores, costumbres, creencias, capacidades. El propósito de brindar una educación de calidad sin distinción alguna.

2.2.1.2 Características y enfoque de la educación inclusiva.

Tradicionalmente la educación se basaba en el conocimiento o en la inteligencia que, se suponía, tenían los estudiantes. La agrupación en secciones (sección “A”, “B”, etc.) radicaba en dichas consideraciones, lo que, de hecho, implicaba una diferenciación entre los “que más sabían” de aquellos que “menos sabían”. En algunos casos se iba más allá (aunque la costumbre no se ha extinguido), se conformaban grupos o equipos en función a las características socio económicas de los padres de familia. Esas formas prejuiciales, se agudizaban, cuando se impedía la matrícula de estudiantes que tenían discapacidades como sordera, dificultad en el habla, síndromes, etc.

La situación, brevemente descrita, en función a las concepciones de igualdad han venido practicándose con mayor intensidad, aunque, debe reconocerse, aún perduran en muchos espacios. Al respecto, el Equipo de Expertos en Educación de la Universidad Internacional de Valencia (2022) sostiene que la educación inclusiva se caracteriza principalmente por tener un objetivo muy claro: que todos los niños y jóvenes de una determinada comunidad desarrollen su etapa escolar en un mismo centro y en aula ordinaria, sin que tenga lugar ningún tipo de separación en función de unas determinadas condiciones personales, sociales o culturales.

Este enfoque demanda el empleo de estrategias metodológicas que se adecúen a las condiciones de los estudiantes. En ese sentido, la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE) (2021), remite la siguiente idea:

Es tarea de la pedagogía del siglo XXI emplear estrategias docentes innovadoras y respaldadas por la investigación, por las tecnologías del aprendizaje y por las aplicaciones tomadas de la vida real. Desde esta premisa, no debemos olvidarnos del alumnado con dificultades de aprendizaje, sea por las características que sea, pues en la búsqueda de estrategias y metodologías motivadoras, encontramos un punto de apoyo para su inclusión en el proceso de aprendizaje y la normalización de su diferencia en el aula. (p. 8)

Como proceso innovativo en la concepción general de la educación, la Defensoría del Pueblo, apunta a consolidar la inclusividad. En ese sentido señala:

El enfoque de educación inclusiva se desarrolla como respuesta a modelos anteriores que creaban obstáculos e infringían el derecho a la educación de estudiantes con discapacidades. Este modelo inclusivo se distingue por tratar a los estudiantes como individuos valiosos, respetando su dignidad fundamental y reconociendo tanto sus necesidades específicas como su potencial para contribuir a la comunidad”. En ese sentido, las instituciones educativas públicas y privadas se obligan a adaptarse al estudiante y no viceversa (Defensoría del Pueblo, 2019, p. 38).

La superación de modelos o enfoques tradicionales en el campo educativo, ha ido modificándose a través del tiempo. En el proceso histórico de evitar y superar los problemas de segregación en la escuela, se ha transitado por diferentes enfoques de cómo enfrentar dicha problemática. Se experimentó el enfoque de exclusión, enfoque de segregación, enfoque de integración, y actualmente el enfoque inclusivo. Al respecto, Ramos et al. (2021, p. 29) precisan que:

[...] el enfoque de inclusión, basado en el modelo social y que representa una transformación importante en materia de educación al buscar que los y las estudiantes no solo aprendan a ser y conocer, sino también a convivir con la diferencia para la eliminación de la exclusión social (Unesco, 1997; Echeita y Ainscow, 2011). Según este enfoque -llamado también Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)-, las instituciones educativas deben adaptar sus culturas, políticas y prácticas a las diferentes necesidades educativas de cada estudiante y el contexto social en que vive. Propone un currículo común para todos, pero también una enseñanza individualizada o flexible que tome en cuenta las características individuales del estudiante, como sus capacidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, motivaciones y experiencias, así como sus necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a su condición de discapacidad; y el contexto familiar y local.

De manera general, la educación inclusiva demanda que los docentes responsables de su realización deben contar con un bagaje especializado de manera que, su actuación profesional, incida en la progresiva atenuación de las fronteras

discriminativas, sea por sexo, edad, idioma, comportamiento y otros aspectos que corresponden a la característica personal de cada estudiante.

2.2.1.3 Estrategias de la Educación Inclusiva. La educación inclusiva demanda el conocimiento, aplicación y prácticas que se adapten a las características del niño inclusivo. En tal sentido, demanda la aplicación de estrategias conducentes al aprendizaje adecuado, eliminando formas que se opongan a la concepción de la inclusión. Al respecto, Goldsmith (2016) considera que las estrategias o prácticas educativas inclusivas se refieren a las estructuras, tareas y actividades diseñadas para proporcionar oportunidades equitativas de aprendizaje a todos los estudiantes, asegurando que cada uno pueda participar y beneficiarse de manera efectiva del proceso educativo.

El desarrollo de una actividad o experiencia educativa, requiere de la aplicación de formas o procedimientos acordes a las necesidades del estudiante. Lo señalado por el Centro de Capacitación en Educación a Distancia, permite asumir, con mayor claridad, el concepto de estrategia. Al respecto dice que las estrategias son:

Operaciones meticulosamente planificadas por el educador para facilitar que los estudiantes construyan su aprendizaje y se logren los objetivos educativos establecidos. Estas estrategias son procedimientos organizados y formalizados diseñados para alcanzar metas específicas. Su implementación efectiva en el día a día educativo exige que el docente refine continuamente los procedimientos y técnicas seleccionadas, siendo él responsable de su detallado diseño y elección. Implica:

- Una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje,
- Una gama de decisiones que él o la docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje (UNED, 2022).

Lo señalado corrobora la concepción de que toda estrategia debe guardar coherencia con la concepción pedagógica de la institución educativa y con la planificación curricular basada en los objetivos y contenidos curriculares. En otras palabras, la forma de cómo enseñar no será iguales en todas las instituciones educativas. De allí que surgen las versiones que unos son seguidores de las pedagogías pestalozianas, constructivistas, tylerianas, cubanas, entre otras. Es más, en muchos casos refieren que la forma de enseñar está encaminadas a asegurar el ingreso a la universidad o a la formación específica en una carrera profesional.

En este contexto, Kame'enui y Carnine (1998, citados por Goldsmith, 2016) destacan que el método de enseñanza empleado por los docentes en los salones es fundamental para fomentar la inclusión. Los autores citados argumentan que la habilidad de los docentes para presentar materias de aprendizaje de manera motivadora y estructurada, reconociendo la individualidad de los estudiantes mientras se atienden las necesidades del grupo, representa uno de los desafíos más significativos en su labor educativa.

Requiere por tanto formas organizativas que posibiliten un accionar dirigido a abarcar las diferentes características que presentan los estudiantes. Las experiencias realizadas en el campo de la educación inclusiva, ha tenido diferentes enfoques, unos con mayor certidumbre que otros, lo que asegura que no se ha

alcanzado una propuesta generalizada y de empleo general, sino que se continúa buscando la mejor de cómo desarrollar la enseñanza en esta perspectiva educativa.

Evidentemente, existen diversas de estrategias propuestas. Van desde aquellas empleadas y practicadas en la enseñanza-aprendizaje común, con aquellas que se recomiendan, por su efectividad, aplicarlas en la educación inclusiva. Por ejemplo, como resultado de su experiencia, Orozco y Moriña (2020) recomiendan el trabajo por proyectos, la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el juego y el aprendizaje dialógico han sido cuatro estrategias que han sobresalido y pueden definirse como acciones justas para conseguir una institución y aula más inclusivas. (p. 93)

Recordemos la estrategia en el campo educativo refiere a las propuestas que buscan estimular el pensamiento autónomo y el aprender a aprender, es decir, las estrategias son un conjunto de acciones o actividades estructuradas de forma racional con el fin de alcanzar un objetivo planteado, teniendo en cuenta la optimización de recursos como el tiempo, el espacio, los materiales, entre otros, de la manera más óptima y eficaz (Barón y otros, 2021, p. 11).

En el mundo contemporáneo, signado por el descomunal avance de la ciencia y tecnología, se hace imprescindible la participación del estudiante en su propio aprendizaje. De allí que la enseñanza activa es uno de los pilares para superar barreras cognitivas, procedimentales o actitudinales. Al respecto, para García, et al. (2018, como se citó en Barón, 2021, p. 11), las metodologías activas se caracterizan por estilos de enseñanza-aprendizaje que tienen por objeto enseñar al estudiante a aprender por medio de actividades con las que se enfrente a escenarios

problemáticos que inciden en la realidad y que, por ende, demandan soluciones prácticas; un ejemplo serían las discusiones dirigidas que permiten la expresión de ideas dentro de la pluralidad de saberes; es decir, las estrategias activas promueven el aprendizaje autónomo y colaborativo, bajo la tutoría del docente y en escenarios que pueden trascender el espacio del aula e incluir espacios virtuales, bibliotecas, otras instituciones, etc.

En todo caso, las estrategias a aplicarse serán actividades determinadas por el o los docentes, así como por la dirección de la institución educativa, buscando, siempre, la integración estudiantil.

2.2.1.4 Dimensiones de Desarrollo de la Educación Inclusiva.

Obviamente que una forma de visualizar la educación bajo el enfoque inclusivo se da en el comportamiento general del estudiante, en la forma de convivencia, de relaciones, en la práctica de sus habilidades sociales. Sin embargo, estas acciones se dan a partir de cómo los docentes organizan el trabajo, de manera que pueden encontrarse metodologías diferenciadas, inclusive a partir de las condiciones al público estudiantil al que está dirigida.

En el presente trabajo, se siguió el aporte a esta modalidad educativa, aplicada por Goldsmith (2016), quien considera que una forma adecuada para el desarrollo curricular es abarcar áreas o dimensiones como las siguientes: a) Estrategias de organización y manejo de aula, b) Estrategias de enseñanza y evaluación, c) Estrategias de agrupamiento y d) Estrategias de adaptación de actividades.

En cuanto a la organización y manejo de aula, el docente debe tener el conocimiento suficiente del proceso educativo en este tipo de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, como señala Delgado (2017), el docente debe basar su accionar en el entendimiento que la educación inclusiva es un proceso que pretende una visión integral para mejorar el acto educativo; identificación y eliminación de las barreras que tiendan a la superación de las barreras segregadoras que generalmente se presentan en una institución regular; asimismo, la búsqueda de la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, como producto de la estrategias empleadas y ajustadas al enfoque inclusivo. En otras palabras, el docente debe estar en capacidad de aplicar estrategias diversas, recomendándose el trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas establecidas en la institución. Al mismo tiempo, debe estar en capacidad de retroalimentar el aprendizaje cuando existan lagunas o espacios no entendidos sin que perjudique al total del aula.

En lo que corresponde a la dimensión de estrategias de enseñanza y evaluación, el docente debe poseer conocimientos suficientes y evidentes del proceso de aprendizaje del alumno, especialmente en lo pertinente al aprendizaje significativo, es decir dentro de la óptica del constructivismo pedagógico. Partiendo de la motivación del caso, arribar a formas evaluativas que no distingan diferencias entre los alumnos regulares de aquellos que tienen necesidades especiales de educación. Beltrán (2004), citado por Murillo et al. (2020) considera que estas estrategias deben ir enfocadas a promover el aprendizaje significativo, la autonomía y autorregulación del estudiantado.

Otro aspecto que permite medir o conocer la eficacia de la enseñanza bajo el enfoque inclusivo es el referido a las estrategias de agrupamiento. La pregunta

inmediata que salta a la vista es ¿los estudiantes con necesidades especiales están en la misma potencialidad de aprender que los de conducta regular? Los prejuicios que aún se mantienen incidan que ello no es posible. Entre los primeros, pueden encontrarse estudiantes con limitaciones de comprensión, retención, memoria, así como alumnos de talento o superdotados. La docencia, en ese entender, tendría problema, pero formados en los principios de la educación sin diferencias, debe estar capacitado para determinar la estrategia más adecuada. De ese modo, se puede decidir, según la materia en enseñanza, si se trabajó en grupo o individualmente, o se forman parejas para interrelacionar y procurar la interdependencia o se distribuye físicamente el aula.

En lo pertinente a las estrategias de adaptación de actividades, en el proceso de intervención, deben incluirse todos los medios, equipos y materiales que sean necesarios para optimizar la atención del estudiante. Asimismo, deben incluirse las estrategias metodológicas, las técnicas y los procedimientos a utilizarse. (MINEDU, 2006, p. 89). Ello significa que los contenidos deberán ser secuencializados, de acuerdo a programación, estableciendo los niveles de exigencia, así como las actividades prácticas que refuercen el conocimiento adquirido.

2.2.2 Las Habilidades Sociales

2.2.2.1 Visión General. Las habilidades sociales (HHSS), de manera general, son las formas de comportamiento que ostenta una persona (estudiante) que les permite una relación fluida con otras personas de su entorno. Desde el punto de vista psicológico, son una serie de comportamientos y rutinas visibles, así como de pensamientos y sentimientos, que promueven una comunicación efectiva,

relaciones gratificantes y el respeto mutuo, lo cual contribuye a un mayor sentido de bienestar (Babarro, 2021).

De lo anterior, se deduce que las habilidades sociales son necesarias para una convivencia armónica, destacando el respeto a los derechos de las personas, además de la capacidad para actuar armónicamente con ellos.

Por su naturaleza, el ser humano ha sido calificado como gregario, es decir, con capacidad de convivencia con seres semejantes; significa ello que las formas de interrelación vienen, prácticamente, desde cuando se erige como humano. Por otra parte, el ser humano, durante su etapa de desarrollo (niño, púber, adolescente, adulto y anciano), tiene comportamientos distinguibles de cada periodo, producto de la acumulación de experiencias que vive tanto en el hogar, la escuela o la sociedad en su conjunto. Lo señalado implica reconocer que, la persona o el conjunto de personas, en cuanto a su desarrollo biopsicosocial actúan condicionados por y en el contexto social que habitan.

En ese entender, el conjunto de hábitos que posibilitan tener buenas relaciones interpersonales, sentirse socialmente aceptado, lograr lo que deseamos para convivir en paz y alcanzar nuestros objetivos, son parte de las habilidades sociales de toda persona. En otros términos, las habilidades sociales, son la capacidad de relacionarnos con otros, de manera que podamos conseguir nuestros objetivos, a corto, mediano o largo plazo. De manera amplia, se manifiesta mediante la capacidad de comunicación, de asertividad, autoestima, toma de decisiones, inteligencia emocional, entre otros, que no son sino capacidades que se interrelacionan en sociedad.

Una forma para mejor entendimiento es desglosando el constructo habilidades sociales en aspectos o categorías pertinentes. Al respecto, Sánchez, Osornio y Ríos (2019) precisan lo siguiente:

[...] El término "habilidades" hace referencia a la capacidad o aptitud para llevar a cabo actividades específicas, abarcando un conjunto de conductas adquiridas. Al agregar el calificativo "sociales", se resalta su carácter impersonal. Cuando estas habilidades son positivas, generan experiencias gratificantes tanto a nivel personal como interpersonal. En contextos educativos, las habilidades sociales suelen estar vinculadas con el liderazgo y la motivación hacia una causa, además de desempeñar un rol crucial en la obtención de apoyo social frente a situaciones que trascienden el ámbito familiar. (p. 48)

Bajo la perspectiva señalada anteriormente, según Caballo (2005, como se citó en Betina y Contini (2011):

Las habilidades sociales consisten en una variedad de conductas que capacitan a una persona para interactuar y funcionar efectivamente tanto en momentos particulares como interpersonales, manifestando sus sentimientos, actitudes, anhelos, opiniones o derechos de forma adecuada a cada circunstancia. Estas capacidades suelen suministrar la solución de problemas a corto plazo y ayudan a minimizar futuros conflictos, siempre que la persona respete las conductas de los demás.

Caballo y Verdugo (2005, p. 20) definen a las habilidades sociales como comportamientos, tanto visibles como no visibles, que se han aprendido y se

utilizan en interacciones sociales para conseguir o mantener refuerzos del entorno. Según esta perspectiva, las habilidades sociales abarcan conductas que son específicas de cada situación y se considera que están dirigidas y reguladas por normas establecidas.

Cuando se habla de habilidades sociales, se está haciendo referencia de cómo, para el caso estudiantil, este enfrenta los problemas que se le presentan y las formas de cómo las resuelve, es decir, las HH.SS. vienen a ser producto del proceso de socialización de una persona, desde la etapa inicial de formación de conducta y se refuerza durante el proceso educativo formativo. Tal hecho, por otro lado, no implica que se haya concluido con las formas de habilidades de convivencia social, sino que este proceso se observa durante toda la vida. Las habilidades sociales se comprenden como conductas verbales y no verbales que son evidentes en diversas situaciones de interacción entre personas. Estas habilidades son respuestas específicas cuya eficacia está condicionada por el contexto particular de la interacción y los criterios que se activan en ese momento. Principalmente, se adquieren a través del aprendizaje, ya sea de manera incidental o mediante adiestramiento determinado (Tapia-Gutiérrez, 2017).

De acuerdo con Rosas (2021), las habilidades sociales se definen como conductas expresadas de manera verbal y no verbal, evidentes en diversas interacciones entre individuos. Estas habilidades son específicas y contextuales, ya que su efectividad depende del entorno formal de la relación y de las motivaciones presentes en cada situación. Se adquieren a través del aprendizaje, ya sea espontáneo o mediante un proceso dirigido. Para que una conducta sea socialmente

efectiva, es esencial considerar los factores contextuales que influyen en el momento en que se ejercen estas destrezas sociales. (p. 340)

2.2.2.2 Componentes de las Habilidades Sociales. En la literatura relacionada a este punto, diferentes autores coinciden en reconocer, básicamente, la existencia de tres tipos de elementos: los componentes conductuales, los componentes cognitivos y los componentes fisiológicos.

- Componente conductual: Monzón (2014, p. 13), partiendo de los estudios de Caballo (2007), identifica dos tipos o formas: no verbales y verbales.

El componente no verbal es aquella que se manifiesta específicamente por medio de acciones visuales no audibles, como ser la postura corporal, la sonrisa, el contacto visual (mirada), las gesticulaciones, entre otros. El contacto físico es la forma más fundamental y cercana de interacción social, constituyendo un medio íntimo de comunicación. Por otro lado, la apariencia personal, incluyendo la vestimenta y accesorios, juega un papel importante en la impresión que otros forman de un individuo.

Adicionalmente, el componente verbal de las habilidades sociales implica la comunicación a través del lenguaje hablado. Es a través de la conversación que las personas transmiten información, resuelven problemas y disfrutan de interacciones sociales, facilitando así la relación entre ellas.

Componente cognitivo: Peñafiel (2010, como se citó en Salambay, 2019) señala lo siguiente:

Se refiere a aquellas habilidades que involucran componentes psicológicos asociados con el proceso de pensamiento, como la identificación de

necesidades, preferencias, gustos y deseos propios y de otros. También incluye la capacidad de reconocer y distinguir conductas socialmente deseables, resolver problemas utilizando el pensamiento alternativo, y la autorregulación mediante el refuerzo y el autocastigo. Adicionalmente, implica la habilidad de identificar los estados de ánimo tanto en uno mismo como en los demás. (p. 33)

Normalmente, cuando se sostienen relaciones intra e interpersonales, emergen diferentes percepciones, actitudes o expectativas erróneas. En ese contexto, las formas de pensamiento pueden facilitar o inhibir u obstaculizar las conductas socialmente habilidosas.

- **Componente fisiológico:** se refiere a las respuestas o señales del cuerpo resultantes de la activación del sistema nervioso y otros sistemas como el respiratorio, digestivo y circulatorio. Según Caballo (2002), citado por Pades (2003, p. 54), En investigaciones relacionadas con habilidades sociales, se han analizado distintas variables fisiológicas, incluyendo la frecuencia cardíaca, la presión sanguínea, el flujo circulatorio, las respuestas electrodermales (vinculadas a la conductancia de la piel), las respuestas electromiográficas (que evalúan la contracción y relajación de los músculos) y los patrones de respiración.

2.2.2.3 Teorías Relacionadas con las Habilidades Sociales. Las habilidades sociales son competencias adquiridas, es decir, aprendidas por una persona, desde su niñez hasta cuando adulto o mayor. En esas condiciones, se tiene que reconocer que las HH.SS. están ligadas a las teorías del aprendizaje, planteadas por diferentes estudiosos, como Bandura, Gardner, Vygotsky, Goleman entre otros.

En tal sentido, se entienden mejor las habilidades sociales, cuando se hace referencia, por ejemplo, a las teorías del Aprendizaje Social, la Inteligencia Emocional de Goleman, Inteligencia Interpersonal de Gardner y Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky.

Con referencia al Aprendizaje Social, Bandura destaca que el comportamiento humano es aprendido por observación del mundo exterior y su aprendizaje es a diario. Tiene en cuenta el papel de las expectativas de éxito o fracaso. Del mismo modo, las acciones son respuestas a las circunstancias que enfrenta un individuo. En la adolescencia, los jóvenes exploran y construyen su identidad, asociándose a menudo con grupos que les permiten moldear conductas y actitudes que alinean con sus intereses. Si no encuentran un grupo con el que identificarse, continúan su búsqueda para sentirse seguros al expresar sus opiniones. Esto implica adaptar el uso del lenguaje, tanto verbal como no verbal, según el contexto, ya sea social, familiar, entre pares o académico. Así, el adolescente aprende y da importancia a aquello que considera relevante para su desarrollo (Alomoto, 2021, p. 25).

Respecto a la teoría sociohistórica, planteado por Vygotsky (1981), Alomoto y Ordóñez (2021) explican que La Zona de Desarrollo Próximo se sitúa entre el nivel de desarrollo actual y el potencial de una persona. En esta área, el aprendizaje cultural se lleva a cabo mediante la interacción con otros, facilitando conocimientos que ayudan a responder adecuadamente a diversas situaciones. Este aprendizaje depende de la interacción social, y ser consciente de las experiencias ajenas proporciona diversas alternativas para anticipar y manejar posibles conflictos futuros. Esta teoría ofrece un marco conceptual que enfatiza que el aprendizaje del

adolescente debe inicialmente ser social para luego ser interiorizado de manera individual. Es el propio sujeto quien, al explorar su entorno, absorbe y aprende de lo que la sociedad ofrece. (p. 26)

Según Alomoto y Ordóñez (2021), la teoría de las inteligencias múltiples sugiere que el desarrollo de habilidades sociales está vinculado a la inteligencia y juega un rol esencial tanto en la comprensión del entorno como en la formación de relaciones con otros. Además, la capacidad de interactuar facilita la incorporación y acumulación de nuevas experiencias, permitiendo la transformación y posterior retroalimentación del conocimiento adquirido. Los jóvenes, impulsados por su curiosidad, exploran su mundo a través de experiencias personales o con sus pares, donde encuentran un espacio más libre para expresar dudas e inquietudes. (p. 26)

En la teoría de la inteligencia emocional, Goleman et al. (2021) identifican dos dimensiones principales: la inteligencia interpersonal e intrapersonal. La inteligencia interpersonal facilita la creación de relaciones empáticas y mejora la interacción con otros, lo que a su vez enriquece el conocimiento del individuo y, en ocasiones, puede ayudar a satisfacer sus necesidades personales. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal implica la habilidad de reconocer y comprender los propios sentimientos y necesidades a través del autoconocimiento y autoanálisis, constituyendo un proceso más interno y personal. (p. 28)

La teoría humanista se centra en la autorrealización y trascendencia del individuo dentro de su entorno. Esta perspectiva enfatiza la importancia de la historia personal como base para la autoevaluación y el desarrollo de habilidades sociales. A través de la autoconciencia de las acciones diarias y la expresión de

ideas, conocimientos y emociones, la teoría humanista propone que estas últimas sean reguladas por la razón para responder de manera coherente a los desafíos. Esto implica un reconocimiento continuo de las propias fortalezas y debilidades en cada situación enfrentada (Alomoto, 2021).

2.2.2.4 Tipos de Habilidades Sociales. De manera semejante a las dimensiones, enfoques o modelos de HH.SS., cuando se habla de tipos, tampoco pueden ser encajados en una sola clasificación. Los autores proponen diferentes tipos; sin embargo, para efectos del presente trabajos se consideran aquellos que están vinculados a la otra variable en estudio: el enfoque inclusivo.

Por su parte, Escudero (2018, como se citó en Rovira, 2023) distingue dos tipos de habilidades: básicas y avanzadas.

Las habilidades sociales básicas, generalmente se identifican con las siguientes capacidades:

- Saber escuchar e iniciar un diálogo
- Iniciar y mantener conversaciones.
- Hacer preguntas.
- Dar las gracias.
- Presentarte y presentar a otras personas.
- Hacer un cumplido.

En tanto que las habilidades sociales avanzadas, se reconocen por:

- La empatía o la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona.

- Capacidad para pedir disculpas
- Pedir ayuda.
- Participar
- Dar instrucciones o seguir instrucciones.
- Afrontar críticas
- Capacidad de convicción
- Opinar sobre lo que uno piensa con respecto a algo.

De acuerdo al autor señalado, a las habilidades sociales avanzadas, se pueden agregar lo siguiente:

- Habilidades afectivas, como conocer nuestros propios sentimientos y de los demás, enfrentarnos con el enfado de otros, animar a otra persona, etc.
- Habilidades alternativas a la agresión, como compartir algo, negociar, autocontrol emocional, defender nuestros derechos, evitar peleas, etc.
- Habilidades para hacer frente al estrés, como saber responder y formular una queja, enfrentarse a opiniones contradictorias, hacer frente a las presiones del grupo, etc.

Es esencial dominar primero las habilidades sociales básicas antes de avanzar hacia habilidades más complejas. Las habilidades avanzadas incluyen aspectos clave como la autoestima, la asertividad, la inteligencia emocional y la empatía, que son fundamentales para interactuar de manera efectiva y enriquecedora en diversos contextos sociales.

Ferner (2022), considera tres tipos de habilidad social: confianza, comunicación y conexión. En la primera, estarían las habilidades de autoestima y autocontrol; en la segunda, la asertividad, conversación y persuasión; finalmente, estarían la empatía y presencia.

Otra clasificación, basada en la propuesta de Goldstein, es la que da cuenta Ibarra (2020, pp.21-22):

- Habilidades sociales básicas: Estas son fundamentales para la interacción diaria e incluyen escuchar activamente, iniciar y mantener conversaciones, hacer preguntas, agradecer, presentarse a sí mismo y a otros, y hacer cumplidos.
- Habilidades sociales avanzadas: Implican un mayor nivel de interacción y manejo de situaciones, como pedir ayuda, participar activamente, dar y seguir instrucciones, disculparse, y persuadir a los demás.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos: Estas habilidades permiten una mejor gestión emocional e incluyen reconocer y expresar los propios sentimientos, comprender los sentimientos de otros, manejar el enfado ajeno, expresar afecto, manejar el miedo, y autorrecompensarse.
- Habilidades alternativas a la agresión: Involucran conductas que promueven la cooperación y evitan conflictos, como pedir permiso, compartir, ayudar a otros, negociar, practicar el autocontrol, defender derechos propios, responder a bromas, evitar problemas y abstenerse de entrar en peleas.
- Habilidades para enfrentar el estrés: Estas habilidades ayudan a manejar situaciones de presión e incluyen formular y responder a quejas, mostrar deportividad, manejar la vergüenza, lidiar con el rechazo, defender a un amigo,

responder a la persuasión y al fracaso, manejar mensajes contradictorios, responder a acusaciones, prepararse para conversaciones difíciles y enfrentar presiones de grupo.

- **Habilidades de planificación:** Son esenciales para el manejo efectivo de tareas y objetivos, e incluyen tomar decisiones realistas, analizar causas de problemas, establecer metas, evaluar habilidades personales, recoger información, priorizar problemas, tomar decisiones efectivas y concentrarse en tareas.

Por su parte, Orbea (2019, pp. 20-21) menciona a García (2015), quien reconoce los siguientes tipos:

- **Habilidad de comunicación:** Se refiere a cómo una persona interactúa al saludar, sonreír, mantener una conversación, solicitar ayuda o información, e incluye el tono y la expresión utilizados durante estas interacciones.
- **Habilidades de autoafirmación o asertividad:** Utilizadas para cooperar, apoyar y defender derechos, opiniones e ideas personales. También son relevantes cuando una persona requiere ayuda pero tiene dificultades para solicitarla.
- **Habilidad para la expresión de emociones y sentimientos:** Involucra la capacidad de comprender los pensamientos de otros, expresar los propios sentimientos, mantener el autocontrol en situaciones emocionales, entender las emociones de los demás y motivarse a sí mismo.
- **Habilidades alternativas a los conflictos interpersonales:** Se centran en cómo las personas identifican y manejan conflictos interpersonales, incluyendo la

resolución de problemas, la evaluación de consecuencias, la enseñanza, la implementación de soluciones y la exploración de resultados posibles.

- **Habilidad para el manejo del estrés:** En la vida diaria, se presentan una serie de circunstancias que pueden derivar en conflictos y hacer que los individuos pierdan el control en algunos de ellos, generando críticas y fracaso. Por eso, es necesario intentar controlar emociones para no verse afectado en momentos difíciles.

Como puede verse, las tipificaciones alcanzadas por los autores referidos, si bien no coinciden a plenitud, coinciden en muchos aspectos, de manera que se puede afirmar que son los tipos más comunes.

2.2.2.5 Importancia del Conocimiento de las Habilidades Sociales.

Según Esteves et al. (2020), las habilidades sociales (HHSS) refieren a la capacidad de los individuos para coordinar sus pensamientos, emociones y comportamientos. Entre estas habilidades se incluyen la expresión de empatía, la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales, y la resolución de problemas. Así, un adolescente demostrará diversas conductas en respuesta a las situaciones que enfrente, especialmente en contextos interpersonales, exhibiendo actitudes que pueden ser tanto positivas como negativas.

La familia constituye el entorno fundamental para el desarrollo de habilidades y capacidades sociales en los adolescentes, ya que estas no son innatas ni genéticamente predefinidas. En este ámbito, los adolescentes adquieren valores, derechos, obligaciones y roles, lo cual es esencial para prepararlos para los roles que efectuarán en el futuro (Esteves y otros, 2020). Pero, debe aceptarse que la

adolescencia en que se ubica la población-muestra del presente estudio, por su misma naturaleza, es la etapa en donde se presentan una serie de conflictos producto de los cambios fisiológicos y emocionales que limita su capacidad de entender y controlar sus propios sentimientos, así como los de las personas que los rodean.

Si bien la familia es el ambiente en que se toma conocimiento de los valores sociales, la adolescencia es la etapa donde se consolidan y asumen la importancia para estar presentes en el resto de la vida. Durante la adolescencia, un periodo elemental para la formación de la identidad y el establecimiento de relaciones interpersonales, las habilidades sociales desempeñan un papel esencial. El manejo adecuado de estas habilidades permite a los adolescentes expresar sus opiniones, pensamientos y deseos de manera que no afecte negativamente a otros. Además, incluye la habilidad de aceptar opiniones y críticas sin que estas impacten negativamente en sus emociones. El uso efectivo de las habilidades sociales fomenta relaciones de alta calidad que, a su vez, impulsan la autoestima y el bienestar subjetivo (González y Molero, 2022).

Nadie, en su sano juicio, puede rechazar el importantísimo rol que juega la educación en el proceso formativo del ciudadano. La educación es el eje para los cambios sociales, de allí que se promueve el desarrollo de capacidades cooperativas, comunicativas, de integración que fortalezcan las competencias personales y sociales (asertividad, autonomía, autoestima, empatía, trabajo en equipo, etc.) que permitan a una persona desenvolverse en el mundo globalizado y cambiante que nos toca vivir.

La escuela, por otro lado, de acuerdo a lo prescrito en la Ley General de Educación (Ley 28044), que los estudiantes tienen el derecho a ser tratados con amor y respeto como parte de su formación integral, garantizando su salud mental y su desarrollo social en relación a una buena convivencia. En ese entender, aparte de enseñar a aprender, a hacer, ser y a convivir, los conocimientos deben ser reforzados con valores sociales.

El conocimiento y práctica de valores conduce a un comportamiento colectivo o interpersonal adecuado y aceptado socialmente. Al respecto, Mendoza (2021) sostiene que la adquisición de los valores tiene por finalidad realizar con plenitud las habilidades sociales. Además, constituye la primera puerta para desenvolverse correctamente. Esto implica saber aquello que es adecuado. No obstante, este paralelismo, en torno a lo que es correcto, está conformado por los valores y también por el conocimiento de cómo se debemos actuar, es decir, desarrollar un comportamiento apropiado, puesto que las habilidades sociales y los valores se retroalimenta, la práctica de los habilidades sociales permiten el fortalecimiento de los valores y, a su vez, la generación de nuevos de acuerdo a su influencia, esto quiere decir, otras las habilidades sociales.

Más específicamente, Caballo (1986, como se citó en mencionado por Gutiérrez y Villatoro, 2022) manifiesta lo siguiente:

Las habilidades sociales son fundamentales para elevar la autoestima y facilitar la integración de niños y niñas en grupos sociales. Permiten expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de manera respetuosa hacia los demás, además de resolver problemas de manera

efectiva, reduciendo la posibilidad de futuros conflictos. Estas son consideradas comportamientos socialmente habilidosos. Un balance entre la cognición y las destrezas sociales resulta en sujetos competentes no solo para enfrentar desafíos intelectuales, sino también para resolver problemas de manera integral, aplicando habilidades como la negociación, el trabajo en equipo, la asertividad y la resolución de conflictos. (p. 35)

Estas habilidades, en este entender, relacionado con el enfoque inclusivo que desarrollan o deben desarrollar los profesores en una entidad educativa, posibilitará un comportamiento colectivo armónico, conducta que se proyectará a futuro, generando escenarios de convivencia social pacífica, de respeto a la diversidad social cultural, política, económica, entre otros.

2.2.2.5 Dimensiones del Estudio de las Habilidades Sociales. Las habilidades sociales puedan ser analizadas desde diferentes puntos de vista, es decir, se puede tratar ocupándose de la injerencia en la vida cotidiana, así como aquellas capacidades transversales. En todo caso, no existe una regla única que sostenga la mejor y única manera de tratarla. Por ejemplo, Luque y Pérez (2021, pp. 65-66) consideran que las HH.SS. pueden analizarse en las dimensiones referidas a la comunicación asertiva, el liderazgo, resolución de conflictos y planificación.

Por otro lado, si se considera a las HH.SS. como la forma de mantener relaciones interpersonales armónicas, sanas, saludables en un contexto determinado, en la escuela u otro espacio, pueden comprender, según Babarro (2021), los siguientes aspectos: Comunicación y habilidades expresivas, resolución

de conflictos, empatía, negociación, escucha activa, asertividad, respeto, comprensión, autocontrol.

Una manera didáctica de reconocer si la educación tiene el carácter o naturaleza inclusiva, se basa en el reconocimiento de las competencias alcanzadas, por el estudiante; en este caso, durante su proceso formativo en la escuela, en cuanto a sus habilidades sociales. En ese sentido, en el presente trabajo, se buscó conocer la capacidad demostrable en aspectos referentes a la autoestima, comunicación, asertividad y toma de decisiones.

Los aspectos antes referidos, son considerados como dimensiones, tal como propone Puma (2021). En efecto, en el presente trabajo, se tomará como referente dicho desarrollo, toda vez que abarca aspectos centrales demostrables de la capacidad del estudiante a desarrollarse como persona integrada a su contexto social (educativo y familiar), sus relaciones con otros (interpersonales), su autovaloración como persona, así como su capacidad de enfrentar y resolver situaciones cotidianas o extraordinarias que se le pudiera presentar.

- Autoestima

Es la percepción que tiene una persona de y sobre sus propias características. Se la entiende como la apreciación positiva o negativa que uno tiene de sí mismo. De acuerdo con Pardos (2014), la autoestima se entiende como la percepción que una persona tiene de su propio valor, manifestada mediante una serie de actitudes y creencias que le permiten afrontar los retos cotidianos. No es un valor como tal, sino el ser conscientes de este valor ya que muchas personas que tienen unos grandes valores y cualidades no los reconocen, lo que les provoca una mala

autoestima. Es por eso que se trata de la representación afectiva que nos hacemos de nosotros mismos, un juicio positivo. (p. 5)

Toda persona asume una conducta respecto a sí mismo, por tanto, es la forma de pensar y sentirse de sí mismo. Su formación se inicia desde el hogar, pero trasciende en sus relaciones interpersonales en el contexto en que se desarrolle. En el entorno escolar, durante la adolescencia, los problemas de autoestima son comunes debido a los cambios físicos propios de esta etapa, que pueden influir en el autoconcepto y generar conflictos con la percepción que los demás tienen del individuo. Los adolescentes suelen basar sus juicios de autovaloración en los mensajes y reacciones que reciben de su familia y de su grupo de pares, lo cual tiene un impacto significativo en su ajuste emocional y calidad de vida (Llamazares, 2020, p. 102).

a. Comunicación

La comunicación es la base para la interacción entre humanos. De ella, depende el éxito o fracaso de la convivencia social; de allí que tener habilidades comunicativas se asocia directamente con las habilidades sociales, porque permiten, en una situación dada, conseguir los objetivos con un coste emocional bajo, es decir, sintiéndonos bien con nosotros/as mismos/ as y manteniendo una buena relación con los y las demás (Roa, 2014, p. 36).

Según Roa (2014), la comunicación interpersonal es una interacción recíproca o mutuamente influyente, entre dos o más personas. Esta interacción es orientada por objetivos y/o sentimientos que transmiten mensajes e informaciones verbales y no verbales.

Por su parte, Sánchez (2016) abunda en el reconocimiento de la importancia de la comunicación. Señala lo siguiente:

El lenguaje posibilita la creación artística, la transmisión cultural, la preservación histórica, la exploración del futuro y la satisfacción de necesidades en diversos niveles. Por ello, es esencial otorgar a la comunicación verbal y no verbal el valor que merece, identificando los factores que facilitan o dificultan los intercambios sociales. Esto permite minimizar las barreras y potenciar los elementos que favorecen la interacción de manera efectiva. (p. 49)

En un escenario de educación inclusiva, la comunicación es la columna vertebral para entablar relaciones entre los adolescentes de diferentes condiciones o edades o género. De su asertividad, dependerán muchas formas de interacción eliminando o evitando la segregación por algunas diferencias de carácter personal.

b. Asertividad

Díaz et al. (2011), plantean que la asertividad constituye un aspecto específico dentro de las habilidades sociales, integrando conductas y pensamientos que posibilitan la defensa de los derechos personales sin recurrir a la agresión ni permitir ser agredido. Se trata de una manera de expresión intencional, coherente, directa, clara y ecuánime, enfocada en transmitir ideas y emociones o en proteger derechos legítimos sin dañar a otros, actuando desde la autoconfianza en lugar de emociones limitantes como ansiedad, culpa o ira. (p. 30)

Se señala que una persona asertiva tiende a ser tolerante, reconoce sus errores, propone soluciones prácticas sin manifestar enojo, mantiene confianza en

sí misma y responde de manera calmada a los ataques verbales. La asertividad protege contra la manipulación en cualquier contexto y contribuye significativamente a mantener y fortalecer la autoestima. Asimismo, fomenta un estilo de comunicación que promueve el respeto y la valoración hacia quienes interactúan con nosotros.

Como consecuencia de ser asertivo, una persona incrementa el auto respeto y la satisfacción personal, incrementa la posición social, la aceptación y el respeto que proviene del reconocimiento de los demás, de la capacidad del individuo de afianzar los derechos personales, y reduce el nivel de estrés provocado por relaciones interpersonales insatisfactoria.

- Toma de decisiones

Betancur (2016), como se citó en Melgar et al. (2019) sostiene lo siguiente:

Tomar decisiones comienza con la elección de actuar o no actuar. Decidir implica asumir la responsabilidad de los resultados que se busca lograr, mientras que no decidir refleja un interés pasivo por el resultado, sin tomar medidas para alcanzarlo. Este comportamiento está influido por los modelos mentales, lo que subraya la importancia de analizar los procesos de decisión con base en estos.

Bajo esa perspectiva, desde cuando el estudiante asume una posición, producto de su asertividad, comunicación, empatía entre otros, toma una decisión respecto a un comportamiento o una actividad de aprendizaje, optando por aquello que le es más representativo e importante.

La UNICEF (2020) considera que la toma de decisiones está en la base de toda acción humana y es fundamental para la sensación de éxito. Esta habilidad incluye el concepto fundamental de “alfabetización sobre el riesgo”, que consiste en comprender y gestionar las contingencias de la vida diaria, buscando equilibrar las opciones, en lugar de simplemente seleccionar un riesgo por encima de otros.

En ese sentido, la UNICEF sostiene lo siguiente:

El proceso efectivo de toma de decisiones se asocia con la autodeterminación y, en contextos con dinámicas negativas de poder, puede proteger el bienestar individual, puesto que ayuda a que las personas superen contratiempos y reveses, para así alcanzar sus objetivos. En este sentido, la toma de decisiones es una habilidad central de empoderamiento, especialmente para niños, niñas y adolescentes con discapacidad. (p. 48)

2.3 Marco Conceptual

- Enfoque Inclusivo

La educación inclusiva busca transformar las escuelas en espacios capaces de atender las necesidades de todos los estudiantes, fomentando la vida en comunidad y la participación activa. Su objetivo es crear un entorno abierto que promueva el sentido de pertenencia, motive a cada miembro a involucrarse en la vida institucional y brinde apoyo personalizado para maximizar el desarrollo de las capacidades de cada estudiante (MINEDU, 2012).

- **Habilidades Sociales**

Las habilidades sociales se definen como conductas efectivas en contextos de interacción social. Representan el arte de establecer relaciones con otras personas y con el entorno, permitiendo alcanzar objetivos específicos en situaciones sociales concretas (Blanco, 2019).

- **Aprendizaje Autónomo**

Es la construcción de una cultura de pensamiento a partir de las experiencias de aula en donde se conjugan varias fuerzas como son el lenguaje, los valores, las expectativas y los hábitos en donde operan al unísono a fin de expresar y reforzar lo que se considera un buen pensamiento (Martínez, 2023).

- **Autoestima**

Es la visión propia y autocrítica que permite la gestión en la capacidad de pensar, de tomar decisiones de vida y de búsqueda de la felicidad de manera efectiva. Es la valoración que tenemos de nosotros mismos (Universidad del Pacífico, 2022).

- **Empatía**

Es la capacidad de comprender el estado emocional del otro, es la experiencia de entender la condición de la otra persona desde su perspectiva, lo cual implica ponerse en su piel, sentir de verdad lo que el otro está experimentando, sobre todo, cuando está pasando por un mal momento (Equipo Editorial Sanarai, 2022).

- **Diversidad Cultural**

Es la multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro de los grupos y sociedades y también entre ellos. La diversidad cultural se manifiesta no solo a través de las diversas formas en las que se expresa el patrimonio cultural de la humanidad, enriquecido y transmitido gracias a una variedad de expresiones culturales, sino también a través de los distintos modos de creación artística, producción, distribución, difusión y disfrute, cualquiera que sea el medio y la tecnología utilizados (UNESCO, 2005).

- **Relaciones Interpersonales**

Son las interacciones que mantenemos con los demás de forma deliberada compartiendo el mismo espacio y tiempo. En este sentido, cuando hablamos de tiempo nos referimos no solo a un momento, sino también a una etapa de nuestra vida (Martínez, 2022).

- **Valores Socioculturales**

Se trata de otro tipo de valores que condicionan el comportamiento del hombre, desde su infancia, llevándolo a mantener un comportamiento adecuado ante su interrelación con el resto de las personas. Entre ellos, está la responsabilidad, la cooperación y el respeto (EUROINNOVA, 2022).

Capítulo III

Metodología

3.1 Descripción del Tipo y Diseño de Investigación

3.1.1. Tipo de Investigación

El estudio presente fue de tipo básico o puro. Estas investigaciones, que se desarrollan bajo el enfoque cuantitativo, se llevan a cabo sin objetivos prácticos contiguos, sino con el objetivo de aumentar el conocimiento de los principios esenciales del entorno o de la realidad (Duoc UC, 2022).

3.1.2 Diseño de Investigación

Es no experimental, es decir, descriptivo. En el diseño de investigación descriptivo, el investigador ofrece una explicación/descripción en profundidad de lo que está investigando. La recogida, el análisis, la preparación y la presentación de los datos son puramente teóricos en este tipo de diseño de investigación (Pamplona, 2022).

3.2 Descripción del Universo Físico y Social de Ejecución de la Investigación

La institución educativa en estudio se inscribe en el campo de la empresa privada. Uno de sus postulados pedagógicos es ser considerada como una institución con referencia a la educación inclusiva. Sus docentes, según se desprende de ese propósito, deben ser y estar capacitados en el manejo del enfoque educativo inclusivo, propiciada desde el ente central nacional (MINEDU), además de contar con métodos, procedimientos y aplicar estrategias dirigidas precisamente a superar los problemas discriminatorios. Bajo esa perspectiva, los estudiantes

deben presentar comportamientos visibles referidos a la autocalificación que asuman personalmente cada uno, los que deben ser visibilizados en las habilidades sociales cotidianas en su jornada educativa y su vida misma.

3.3 Descripción del Universo y Muestra

Población docente, por áreas, está constituida por el siguiente personal:

Tabla 2

Distribución de docentes según Áreas

Docente por Áreas	Cantidad
Comunicación	2
Ciencias Sociales	1
Matemática	2
CTA	1
Inglés	1
Arte	1
EPT	1
TOTAL	9

En cuanto a estudiantes, la composición es como sigue:

Tabla 3

Distribución de estudiantes según año de estudio

Año de estudio	Cantidad
Primero	11
Segundo	4
Tercero	5
Cuarto	5
Quinto	11
TOTAL	36

3.4 Descripción de las Técnicas e Instrumentos de Investigación

3.4.1 Técnicas de Investigación

La presente investigación se desarrolló bajo la técnica de la encuesta y su instrumento el cuestionario.

3.4.2 Instrumentos para la Recolección de Datos

Para la variable enfoque inclusivo, se trabajó con la encuesta basada en la investigación ejecutada por Goldsmith (2016), que consta de cuatro dimensiones con 10 reactivos por cada uno. Este instrumento fue adaptado a las condiciones socioculturales de la muestra en estudio, por tanto, antes de su aplicación, fue validado mediante el juicio de expertos.

Para la variable habilidades sociales, se tomó como referencia el cuestionario aplicado por Puma (2021) que consta de cuatro dimensiones y un total de 21 reactivos. Al igual que el instrumento para el enfoque inclusivo, fue adecuado a la práctica comunicativa de los estudiantes de la muestra y que, previa a su aplicación, fue validada mediante el juicio de expertos.

3.4.3 Técnicas de Procesamiento y Análisis De Datos

La información recogida mediante los instrumentos señalados, fue procesada mediante el análisis de la estadística descriptiva, correspondiente a una estadística no paramétrica, medible con la prueba de Chi mediante el programa estadístico SPSS 25 versión español.

3.4.4 Técnicas de Confiabilidad y Validez de Instrumentos

Sobre el punto, como se señaló anteriormente, la confiabilidad de los instrumentos fue demostrada mediante los trabajos de investigación tomados en referencia. Obviamente que, al haberse modificado algunos ítems de ambos cuestionarios, se ha validado su confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el juicio de expertos, tal como figura en la parte de anexos.

Capítulo IV

Procesamiento y Análisis de los Resultados

4.1 Resultados sobre Enfoque Inclusivo

A continuación, se presentan los resultados de la información recogida mediante la aplicación de los instrumentos ya indicados. De acuerdo con el procedimiento, han sido procesadas para seguidamente ser analizadas e interpretadas, constituyéndose en datos objetivos que remitirán a la verificación de las hipótesis.

Para un mejor efecto, se presentan por separado cada uno de los resultados de cada variable, de manera que, metodológicamente, sea más fácil de explicar.

Tabla 4

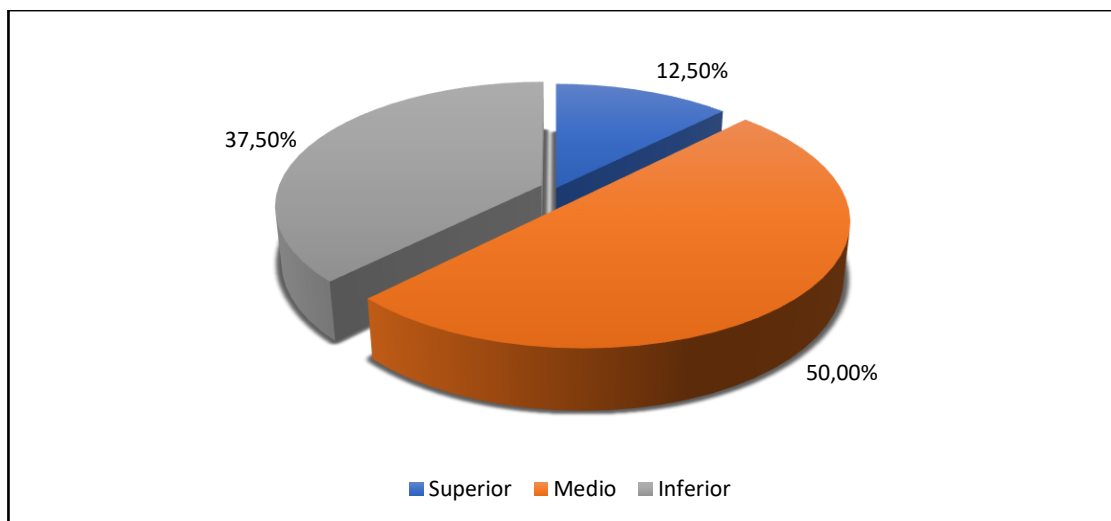
Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de organización y manejo efectivo del aula

Nivel	Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		TOTAL	
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	1	12.50	2	25.00	2	25.00	0	0.00	1	12.50	1	12.50
Medio	5	62.50	4	50.00	3	37.50	6	75.00	4	50.00	4	50.00
Inferior	2	25.00	2	25.00	3	37.50	2	25.00	3	37.50	3	37.50
TOTAL	8	100.00	8	100.00	8	100.00	8	100.00	8	100.00	8	100.00

Nota. Cuestionario aplicado a los docentes de la muestra

Figura 1

Nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo, dimensión estrategias de organización y manejo efectivo del aula



Nota. Extraído de Tabla 4.

Análisis e interpretación de la tabla 4

La información de la tabla 4, referente al nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensión estrategias de organización y manejo efectivo del aula e ítems; se tiene que en el ítem 1, el 12,50 % de docentes evidencia un nivel “Superior”; el 62,50 %: “Medio”; y el 25,00 %: “Inferior”.

En el Ítem 2, los resultados son los siguientes: El 25,00 % de docentes se ubica en un nivel “superior”; un 50,00 %, en el “medio”; mientras que, el 25,00 %, “inferior”.

Con relación al ítem 3, el 25,00 % se ubica en un nivel “superior”; un 37,50 %, en el “medio” e “inferior”.

En el ítem 4, ningún docente (0,00 %) se ubica en un nivel “superior”; el 75,00 % se ubica en un nivel “medio”; el 25,00 %, en el “inferior”. Finalmente, en el ítem 5, el 12,50 % de los docentes se encuentra en un nivel “superior”; el 50,00 %, en el “medio”; finalmente, el 37,50 %, en el nivel “inferior”.

En conclusión, la información de la tabla 4, referente al nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensión estrategias de organización y manejo efectivo del aula e ítems, los docentes alcanzan un nivel “medio”, con un 50,00 %.

Tabla 5

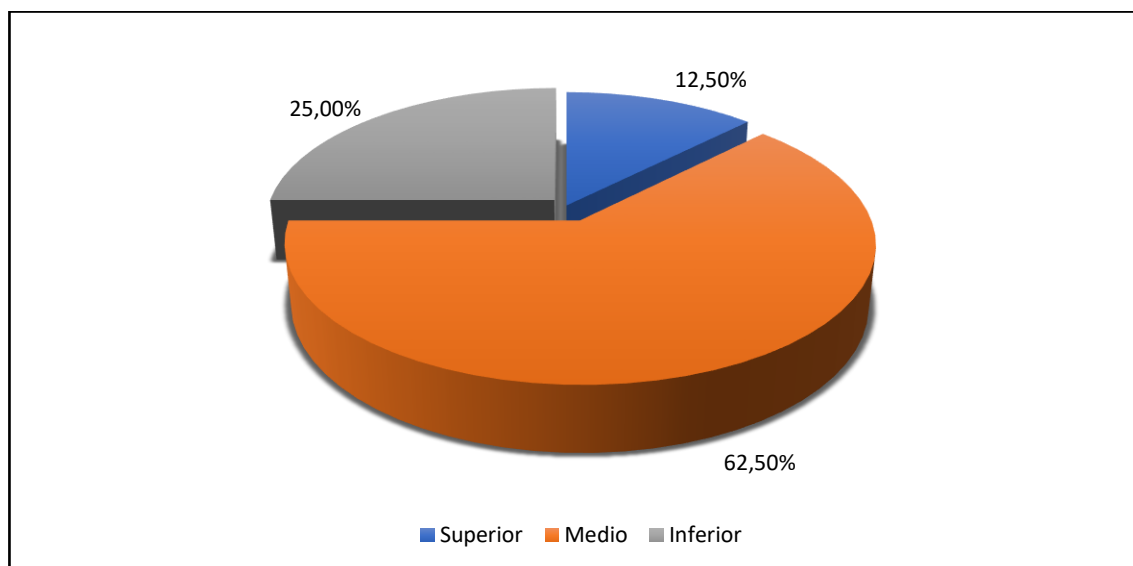
Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes

Nivel	Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		TOTAL	
	Acompañó y apoyo a los alumnos en el proceso de conectar los nuevos contenidos con los ya adquiridos		Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones		Busco el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y afectivas		Desarrollo estrategias de aprendizaje colaborativo		Facilito la diversificación y flexibilidad de la enseñanza a fin de personalizar las experiencias de aprendizaje comunes a todos			
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	2	25,00	0	0,00	1	12,50	1	12,50	2	25,00	1	12,50
Medio	3	37,50	6	75,00	4	50,00	6	75,00	4	50,00	5	62,50
Inferior	3	37,50	2	25,00	3	37,50	1	12,50	2	25,00	2	25,00
TOTAL	8	100,00	8	100,00	8	100,00	8	100,00	8	100,00	8	100,00

Nota. Cuestionario aplicado a los docentes de la muestra

Figura 2

Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes



Nota. Extraído de Tabla 5.

Análisis e interpretación de la tabla 5

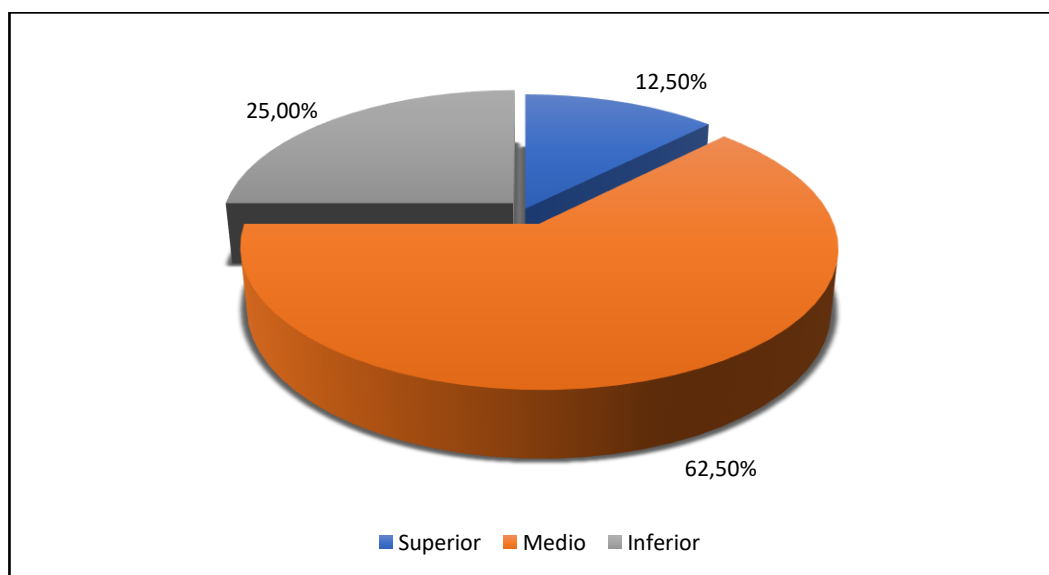
En la tabla 5, con relación al nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensión estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, respecto al ítem 1, el 25,00 % alcanza un nivel “superior”; un 37,50 %, el “medio” e “inferior”. Acerca del ítem 2, ningún docente (0,00 %) se ubica en un nivel “superior”; el 75,00 %, en el “medio”; mientras que, el 25,00 %, en el “inferior”.

En el ítem 3, el 12,50 % se ubica en un nivel “superior”; un 50,00 %, en el “medio”; mientras que, el 37,50 %, en el “inferior”. Respecto al ítem 4, el 12,50 % de docentes se ubica en un nivel “superior”; un 75,00 %, en el “medio”; el 12,50 %, en el “inferior”. Por último, en el ítem 5, el nivel alcanzado por los docentes es “superior”, con el 25,00 %; el 50,00 %, se encuentra en el nivel “medio” y el 25,00 %, en el “inferior”.

Interpretando los resultados de la tabla 5, con relación al nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensión estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes e ítems, se llega a la determinación de que los docentes alcanzan un nivel “medio” con un 62,50 %.

Tabla 6*Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de agrupamiento*

Nivel	Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		TOTAL	
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
			Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades		Realizo actividades grupales, cuidando y fomentando la adaptación de diferentes ritmos de aprendizaje		Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas		Apoyo los círculos de amigos, el aprendizaje colaborativo y el espíritu de cooperación			
Superior	0	0,00	1	12,50	0	0,00	2	25,00	2	25,00	1	12,50
Medio	6	75,00	5	62,50	4	50,00	5	62,50	4	50,00	5	62,50
Inferior	2	25,00	2	25,00	4	50,00	1	12,50	2	25,00	2	25,00
TOTAL	8	100,00	8	100,00	8	100,00	8	100,00	8	100,00	8	100,00

Nota. Cuestionario aplicado a los docentes de la muestra**Figura 3***Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de Agrupamiento**Nota.* Extraído de Tabla 6.

Análisis e interpretación de la tabla 6

Con relación al nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensión estrategias de agrupamiento, según el ítem 1, ningún docente (0,00 %) alcanza un nivel “superior”; un considerable 75,00 %, el nivel “medio” y el 25,00 %, “inferior”.

En el ítem 2, el 12,50 % de docentes alcanza un nivel “superior”; un 62,50 %: “medio”; mientras que el 25,00 %: “inferior”. Con relación al ítem 3, ningún docente (0,00 %) se ubica en un nivel “superior” y un 50,00 % se ubica en un nivel “medio” e “inferior”.

En el ítem 4, el 25,00 % de docentes se ubica en un nivel “superior”; el 62,50 %, en el nivel “medio” y el 12,50 %, “inferior”. Finalmente, en el ítem 5, el nivel alcanzado por los docentes es “superior” con el 25,00 %; el 50,00 % se encuentra en el nivel “medio”; finalmente, el 25,00 %, en el “inferior”.

En resumen, los datos de la tabla 6, sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensión estrategias de agrupamiento e ítems, nos permite afirmar fehacientemente que los docentes de la muestra, evidencian un nivel “medio”, con un 62,50 %.

Tabla 7

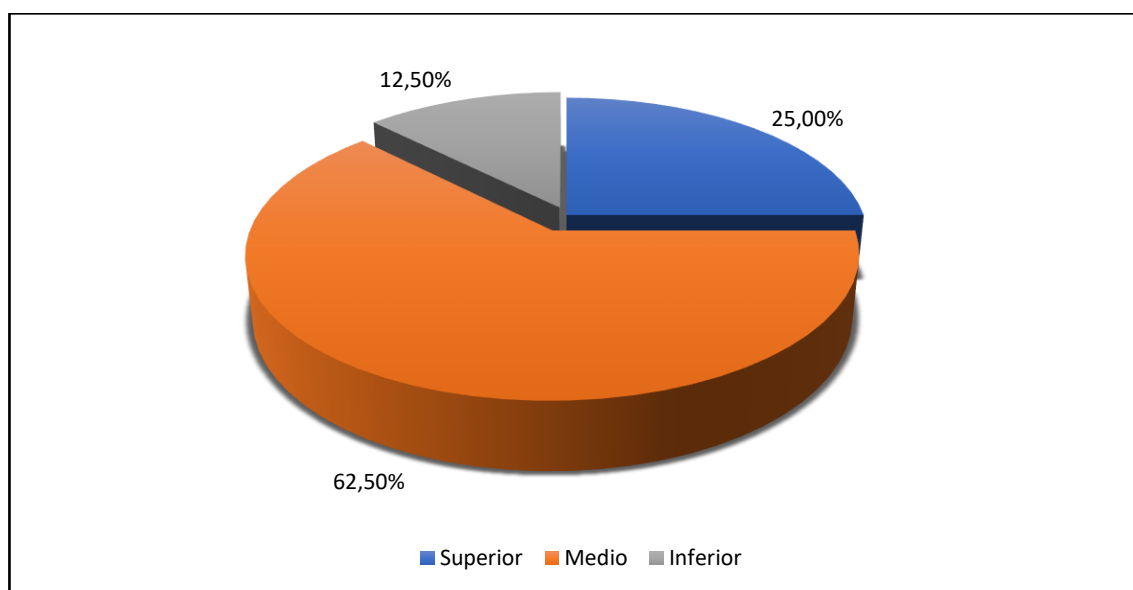
Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de adaptación de las actividades

Nivel	Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		TOTAL	
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	1	12.50	3	37.50	1	12.50	2	25.00	2	25.00	2	25.00
Medio	4	50.00	5	62.50	6	75.00	5	62.50	3	37.50	5	62.50
Inferior	3	37.50	0	0.00	1	12.50	1	12.50	3	37.50	1	12.50
TOTAL	8	100.00	8	100.00	8	100.00	8	100.00	8	100.00	8	100.00

Nota. Cuestionario aplicado a los docentes de la muestra

Figura 4

Nivel de conocimiento estratégico, dimensión estrategias de adaptación de las actividades



Nota. Extraído de Tabla 7.

Análisis e interpretación de la tabla 7

Los datos proporcionados por los docentes de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo, según dimensión estrategias de adaptación de las actividades e ítems, en el ítem 1, el 12,50 % evidencia un nivel “superior”; el 50,00 %, el “medio” y el 37,50 %, “inferior”. En el ítem 2, el 37,50 % de docentes está en un nivel “superior”; el 62,50 %, en el “medio”; mientras que ninguno (0,00 %) en el nivel “inferior”.

Con relación al ítem 3, el 12,50 % se ubica en un nivel “superior”; el 75,00 %, en el “medio” y el 12,50 %, “inferior”. En el ítem 4, el 25,00 % se ubica en un nivel “superior”; un 62,50 %, en el “medio”; el 12,50 %, “inferior”. Finalmente, el en el ítem 5, el 25,00 % se ubica en el nivel “superior”; el 37,50 %, en el “medio” e “inferior”.

Concluyentemente, la información de la tabla 7, referente nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensión estrategias de adaptación de las actividades, se llega a la conclusión de que los docentes de la muestra, alcanzan un nivel “medio”, con un 62,50 %.

Tabla 8

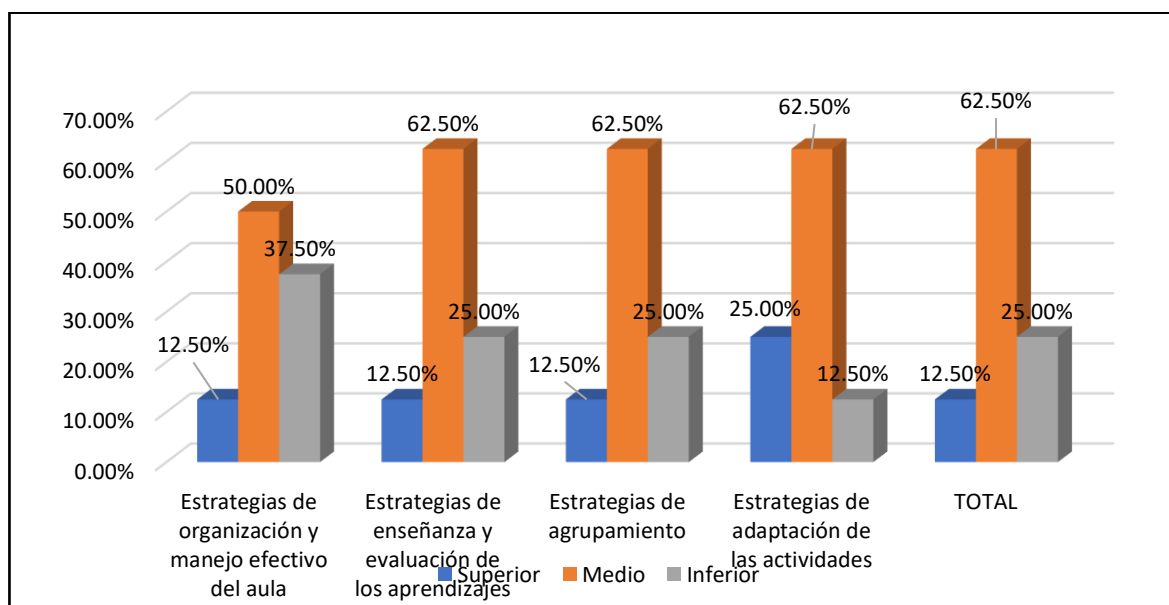
Consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensiones

Nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo	DIMENSIONES								TOTAL	
	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula		Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes		Estrategias de Agrupamiento		Estrategias de adaptación de las actividades			
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	01	12,50	01	12,50	01	12,50	02	25,00	01	12,50
Medio	04	50,00	05	62,50	05	62,50	05	62,50	05	62,50
Inferior	03	37,50	02	25,00	02	25,00	01	12,50	02	25,00
TOTAL	08	100,00	08	100,00	08	100,00	08	100,00	08	100,00

Nota. Resultados de las tablas 1, 2, 3 y 4

Figura 5

Consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensiones



Nota. Extraído de Tabla 8.

Análisis e interpretación de la tabla 8

La tabla 8 hace referencia al consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensiones. Haciendo mención a la dimensión estrategias de organización y manejo efectivo del aula, se evidencia que el 12,50 % de los docentes alcanza un nivel de “superior”; el 50,00 %, el nivel “medio” y el 37,50 %, “inferior.”

Con respecto a la dimensión estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, el 12,50 % de los docentes se ubica en un nivel “superior”; el 62,50 %, en el nivel “medio” y el 25,00 %, “inferior”.

En lo concerniente a la dimensión estrategias de agrupamiento, el 12,50 % de docentes alcanza un nivel “superior”; el 62,50 %, se encuentra en el nivel “medio”; finalmente, el 25,00 %, en el “inferior”. Por último, según la dimensión estrategias de adaptación de las actividades, el 25,00 % de docentes alcanza un nivel “superior”; el 62,50 % en el nivel “medio” y el 12,50 %, en el “inferior”.

En conclusión, la tabla 8, con relación al consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensiones, se aprecia que es de un nivel “medio”, alcanzando un 62,50 % del total de los docentes de la muestra.

4.2 Sobre Habilidades Sociales

Tabla 9

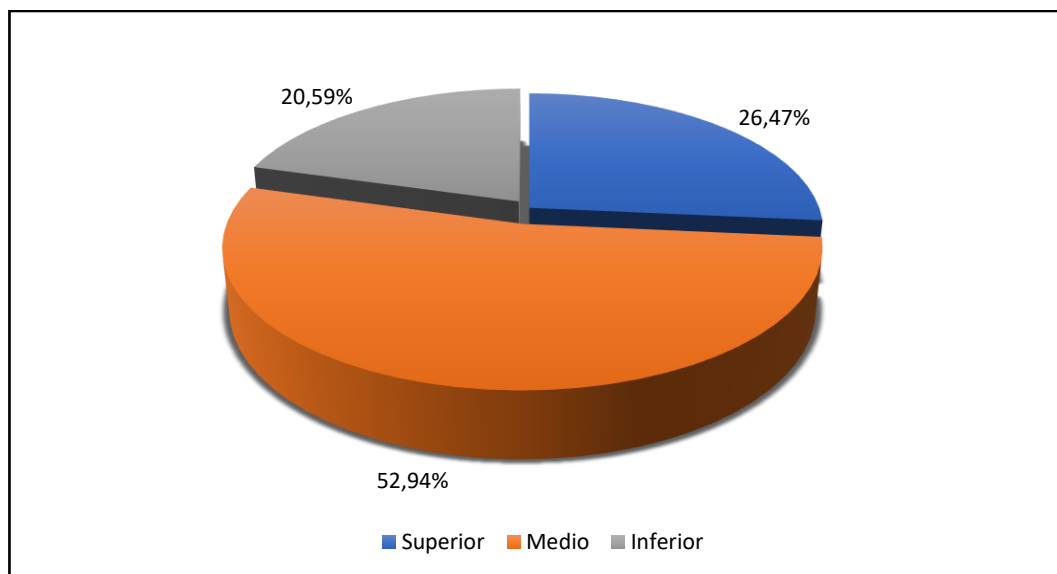
Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión asertividad

Nivel	Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		TOTAL	
	Para evitar problemas, prefiero mantenerme callado(a)		Si necesito ayuda lo pido de buena manera y agradezco		Cuando me siento triste, no me gusta contar lo que me pasa		Cuando mi amigo(a) hace algo que no me agrada, le llamo la atención		Cuando una persona mayor me insulta me defiendo sin agredirlo, exigiendo mi derecho a ser respetado			
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	9	26,47	11	32,35	7	20,59	8	23,53	9	26,47	9	26,47
Medio	19	55,88	15	44,12	21	61,76	17	50,00	19	55,88	18	52,94
Inferior	6	17,65	8	23,53	6	17,65	9	26,47	6	17,65	7	20,59
TOTAL	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la muestra

Figura 6

Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión asertividad



Nota. Extraído de Tabla 9.

Análisis e interpretación de la tabla 9

En la tabla 9 se presentan los resultados sobre el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensión asertividad e ítems. En el ítem 1, el 26,41 % de estudiantes evidencia un nivel “superior”; el 55,88 %, se ubica en el nivel “medio” y el 17,65 %, en el “inferior”. Con relación al ítem 2, el 32,35 % se ubica en un nivel “superior”; el 44,12 %, en el nivel medio “medio” y el 23,53 %, en el “inferior”.

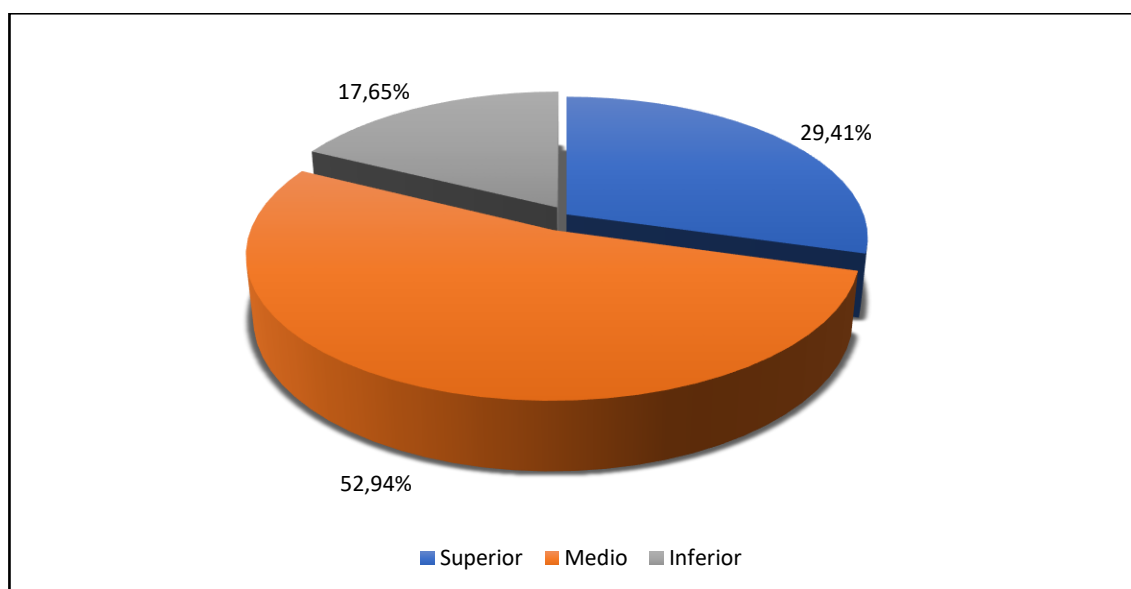
Sobre el ítem 3, el 20,59 % de estudiantes se ubica en un nivel “superior”; el 61,76 %, en el nivel “medio” y el 17,65 %, en el “inferior”. Respecto al ítem 4, el 23,53 % se encuentra en el nivel “superior”; el 50,00 %, en el “medio” y el 26,47 % de estudiantes alcanza un nivel “inferior”.

Finalmente, en el ítem 5, es “superior” con el 26,47 %; un 55,88 % se ubica en el nivel “medio”; finalmente, el 17,65 %, en el “inferior”.

Interpretando la información de la tabla 9, referente al nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensión asertividad e ítems; se llega a la conclusión que los estudiantes alcanzan nivel “medio”, con un 52,94 %.

Tabla 10*Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión comunicación*

Nivel	Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		TOTAL	
	Cuando una persona me habla me distraigo fácilmente		Cuando hablo me dejo entender con facilidad		Para que me escuchen y me entiendan mejor, utilizo un tono de voz con gestos apropiados		Expreso mis opiniones sin calcular las consecuencias		Antes de emitir una opinión, previamente me gusta escuchar			
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	11	32,35	9	26,47	10	29,41	6	17,65	12	35,29	10	29,41
Medio	16	47,06	19	55,88	14	41,18	24	70,59	17	50,00	18	52,94
Inferior	7	20,59	6	17,65	10	29,41	4	11,76	5	14,71	6	17,65
TOTAL	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la muestra**Figura 7***Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión comunicación**Nota.* Extraído de Tabla 10.

Análisis e interpretación de la tabla 10

En la tabla 10, se presentan los resultados sobre el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensión comunicación e ítems. En el ítem 1, el 32,35 % alcanza un nivel “superior”; el 47,06 %, “medio” y el 20,59 %, “inferior”.

Acercas del ítem 2, el 26,47 % de estudiantes está en un nivel “superior”; el 55,88 %, “medio”; mientras que el 17,65 %, en el nivel “inferior”. Sobre el ítem 3, el 29,41 % de estudiantes está en un nivel “superior”; el 41,18 %, en el “medio” y el 29,41 %, en el “inferior”.

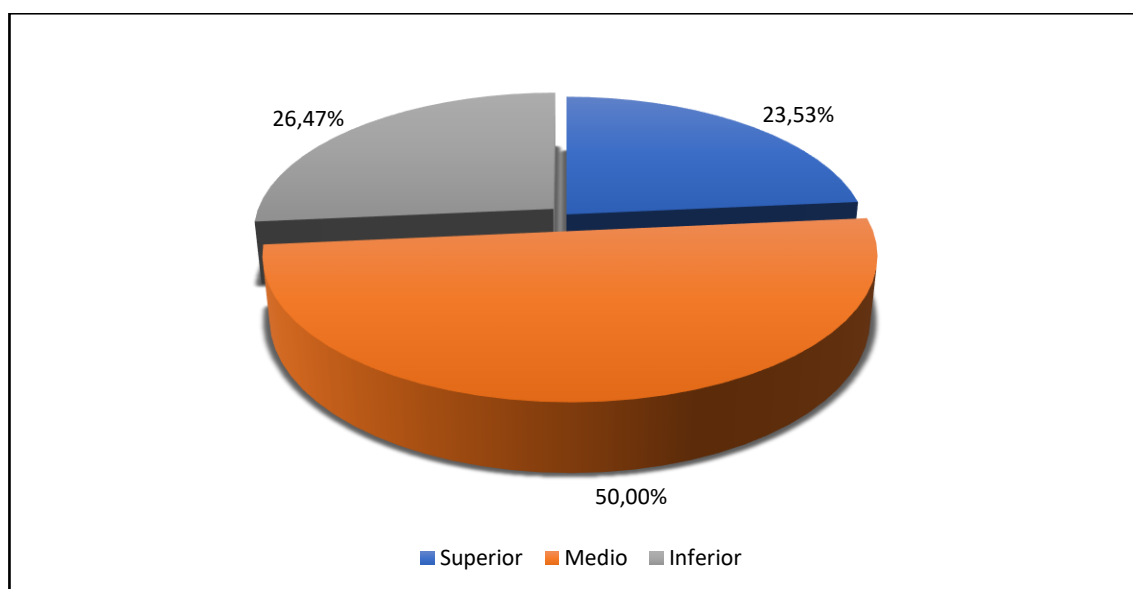
Respecto al ítem 4, el 17,65 % de estudiantes está en un nivel “superior”; el 70,59 %, en el “medio”; mientras que el 11,76 %, en el nivel “inferior”.

Por último, en el ítem 5, los estudiantes alcanzan un nivel “superior” con el 35,29 %; el 50,00 %, se encuentra en el nivel “medio”; finalmente, el 14,71 %, en el “inferior”.

Interpretando la tabla 10, con relación al nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensión comunicación e ítems, se llega a determinar de que los estudiantes alcanzan un nivel “medio” con un 52,94 %.

Tabla 11*Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión autoestima*

Nivel	Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		TOTAL	
	Evito hacer cosas que puedan dañar mi salud		No me siento contento con mi aspecto físico o con mi cuerpo		Reconozco fácilmente mis cualidades positivas y negativas		Puedo hablar sobre mis temores		Me esfuerzo para ser mejor estudiante			
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	6	17,65	13	38,24	4	11,76	8	23,53	8	23,53	8	23,53
Medio	20	58,82	14	41,18	19	55,88	17	50,00	16	47,06	17	50,00
Inferior	8	23,53	7	20,59	11	32,35	9	26,47	10	29,41	9	26,47
TOTAL	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la muestra**Figura 8***Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión autoestima**Nota.* Extraído de Tabla 11.

Análisis e interpretación de la tabla 11

Con relación al nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensión autoestima e ítems, en el ítem 1, el 17,65 % alcanza un nivel “superior”; un 58,82 %, el nivel “medio” y el 23,53 %, “inferior”.

Con relación al ítem 2, el 38,24 % se ubica en un nivel “superior”; el 41,18 %, en el nivel “medio”; mientras que el 20,59 %, en el “inferior”. Sobre el ítem 3, el 11,76 % se ubica en un nivel “superior”; el 55,88 %, en el nivel “medio”; mientras que el 32,35 %, en el “inferior”.

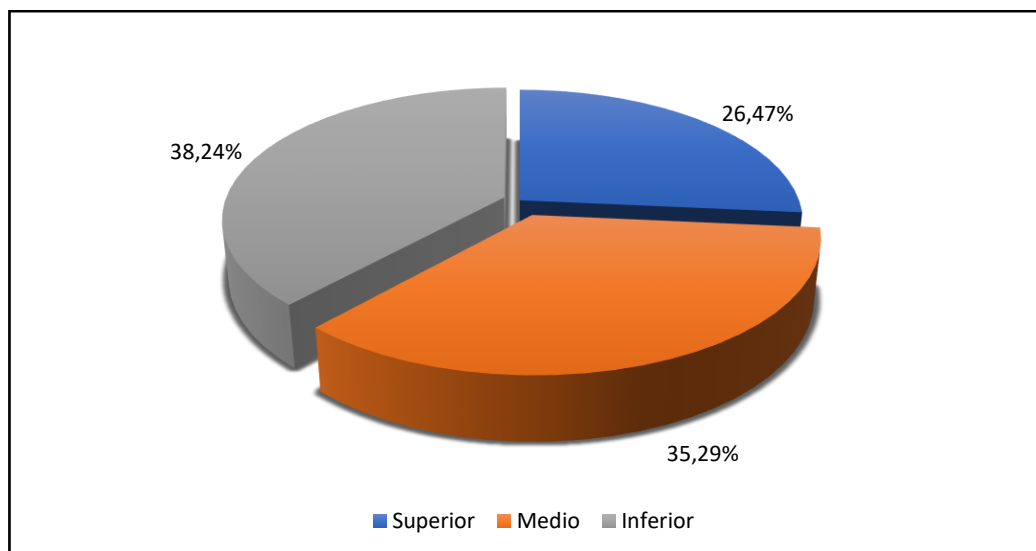
Respecto al ítem 4, el 23,53 % de estudiantes se ubica en un nivel “superior”; el 50,00 %, en el nivel “medio”; mientras que el 26,47 %, en el “inferior”.

Finalmente, en el ítem 5, el nivel alcanzado por los estudiantes es “superior” con el 23,53 %; el 47,06 %, se ubica en el nivel “medio”; finalmente, el 29,41 %, en el “inferior”.

En resumen, los datos de la tabla 11, sobre el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensión autoestima e ítems, permiten afirmar que los estudiantes alcanzan un nivel “medio”, con un mayoritario 50,00 % del total de la muestra de estudio.

Tabla 12*Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión toma de decisiones*

Nivel	Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		TOTAL	
	Pienso en varias soluciones frente a un problema		Cuando no puedo solucionar un problema dejo que otros decidan por mí		Tomo decisiones importantes para mi futuro sin el apoyo de otras personas		Me cuesta decir no, por miedo a ser criticado		Cuando veo que mis amigos (as) están equivocados, defiendiendo mis ideas			
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	9	26,47	10	29,41	7	20,59	9	26,47	8	23,53	9	26,47
Medio	11	32,35	9	26,47	10	29,41	13	38,24	16	47,06	12	35,29
Inferior	14	41,18	15	44,12	17	50,00	12	35,29	10	29,41	13	38,24
TOTAL	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la muestra**Figura 9***Nivel de habilidades sociales de los estudiantes, dimensión toma de decisiones**Nota.* Extraído de Tabla 12.

Análisis e interpretación de la tabla 12

En la tabla 12, se presentan los resultados con relación al nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensión toma de decisiones e ítems. En el ítem 1, el 26,47 % alcanza un nivel “superior”; un 32,35 %, en el nivel “medio” y el 41,18 %, en el “inferior”.

Con relación al ítem 2, el 29,41 % se ubica en un nivel “superior”; el 26,47, en el nivel “medio”; mientras que el 44,12 %, en el “inferior”. Sobre el ítem 3, se tiene que el 20,59 % se ubica en un nivel “superior”; el 29,41 %, en el “medio”, mientras que el 50,00 %, “inferior”.

Respecto al ítem 4, el 26,47 % de estudiantes se ubica en un nivel “superior”; el 38,24 %, en el nivel “medio”; mientras que el 35,29 %, en el “inferior”.

Finalmente, en el ítem 5, el nivel alcanzado por los estudiantes es “superior” con el 23,53 %; el 47,06 %, se encuentra en el nivel “medio”; finalmente, el 29,41 %, en el “inferior”.

La interpretación de la tabla 12, con relación al nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensión toma de decisiones e ítems; se llega a la determinación de que los estudiantes alcanzan un nivel “inferior” con un 38,24 %.

Tabla**13**

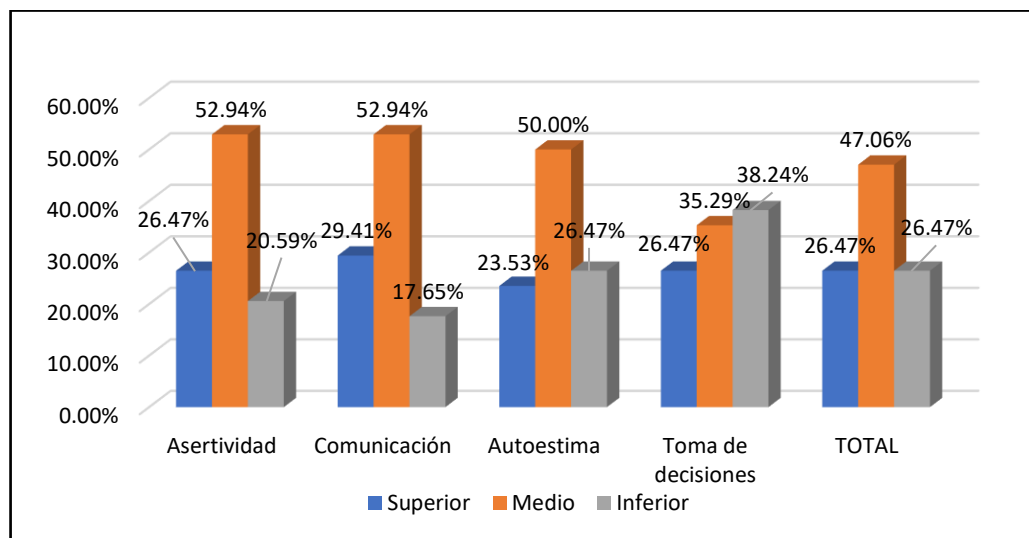
Consolidado sobre el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensiones

Nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes	DIMENSIONES								TOTAL	
	Asertividad		Comunicación		Autoestima		Toma de decisiones			
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	09	26,47	10	29,41	08	23,53	09	26,47	09	26,47
Medio	18	52,94	18	52,94	17	50,00	12	35,29	16	47,06
Inferior	07	20,59	06	17,65	09	26,47	13	38,24	09	26,47
TOTAL	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00

Nota. Resultados de las tablas según dimensiones

Figura**10**

Consolidado sobre el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensiones



Nota. Extraído de Tabla 13.

Análisis e interpretación de la tabla 13

Los datos de la tabla 13 hacen referencia al consolidado sobre el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensiones. Haciendo mención a la dimensión asertividad, se evidencia que el 26,47 % de los estudiantes alcanza un nivel de “superior”; el 52,94 %, el nivel “medio” y un 20,29 %, “inferior”.

Con respecto a la dimensión comunicación, el 29,41 % de los estudiantes se ubica en un nivel “superior”; el 52,94 %, en el nivel “medio” y 17,65 %, “inferior”.

Sobre la dimensión autoestima, el 23,53 % de estudiantes alcanza un nivel “superior”; un 50,00 %, el nivel “medio”; finalmente, el 26,47 %, el “inferior”.

Por último, la dimensión toma de decisiones, el 26,47 % de estudiantes alcanza un nivel “superior”; el 35,29 %, el nivel “medio”; finalmente, el 38,24 %, el “inferior”.

En conclusión, la tabla 13, con relación al consolidado sobre el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensiones, se aprecia que es de un nivel “medio”, alcanzando un 47,06 % del total de los estudiantes de la muestra.

Tabla 14

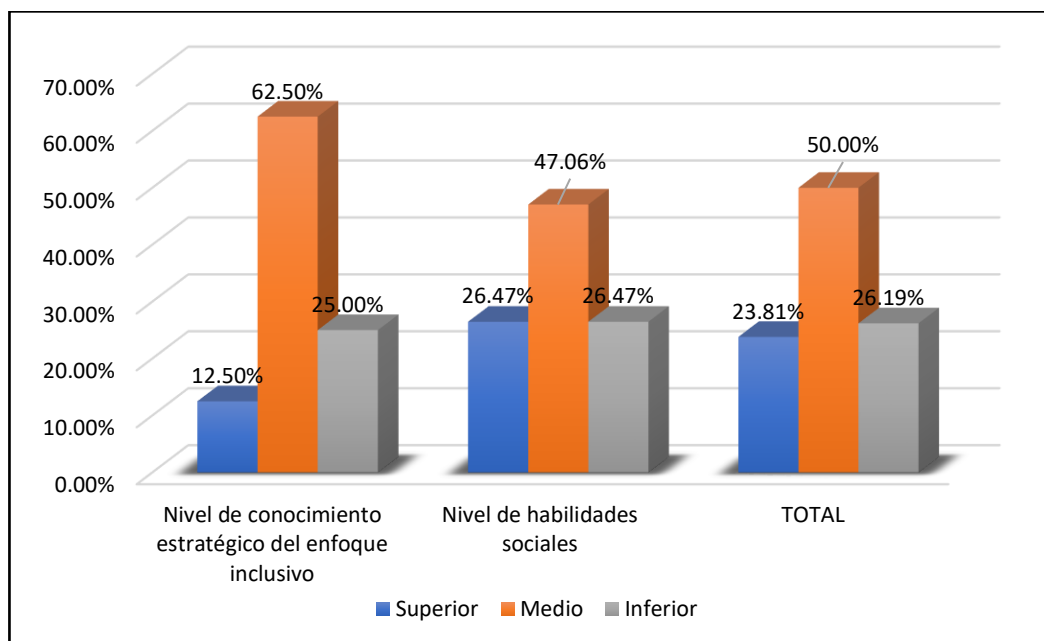
Consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico de los docentes y el nivel de habilidades sociales de los estudiantes

Resultados	Nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo		Nivel de habilidades sociales		TOTAL	
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	01	12,50	09	26,47	10	23,81
Medio	05	62,50	16	47,06	21	50,00
Inferior	02	25,00	09	26,47	11	26,19
TOTAL	08	100,00	34	100,00	42	100,00

Nota. Resultados de las tablas según dimensiones.

Figura 11

Consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico de los docentes y el nivel de habilidades sociales de los estudiantes



Nota. Extraído de la Tabla 14.

Análisis e interpretación de la tabla 14

En la tabla 14, se presentan los resultados de los consolidados sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes y el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, los que reflejan la información siguiente: Respecto al nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes de la muestra, evidencian que un 12,50 % se ubica en un nivel “superior”; el 62,50 % alcanza un nivel “medio” y el 25,00 % se ubica en un nivel “inferior”.

Con respecto al nivel de habilidades sociales de los estudiantes, el 26,47 % alcanza un nivel “superior”; el 47,06 % tiene un nivel “medio”; por último, el 26,47 % se ubica en un nivel “inferior”.

En conclusión, los resultados sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes y el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes evidencian una relación entre las dos variables de estudio, alcanzando un nivel “medio”, con el 50,00 % del total de la muestra.

Capítulo V

Contrastación y Validación de Hipótesis

A renglón seguido, se presenta la verificación de las hipótesis formuladas para el presente trabajo. Posteriormente, los resultados se confrontan con las hipótesis en el proceso de verificación, para, finalmente, discutir dichos resultados.

5.1 Verificación de la Hipótesis Específica “a”

El nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es de nivel medio.

La presente hipótesis se verifica con los resultados de la tabla 5: Consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo de los docentes, según dimensiones.

Nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo	DIMENSIONES									
	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula		Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes		Estrategias de Agrupamiento		Estrategias de adaptación de las actividades		TOTAL	
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	01	12,50	01	12,50	01	12,50	02	25,00	01	12,50
Medio	04	50,00	05	62,50	05	62,50	05	62,50	05	62,50
Inferior	03	37,50	02	25,00	02	25,00	01	12,50	02	25,00
TOTAL	08	100,00	08	100,00	08	100,00	08	100,00	08	100,00

Nota. Fuente: Resultados de las tablas correspondientes a las dimensiones de la primera variable.

a) Formulación de hipótesis

Hipótesis nula

H₀: El nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” no es de nivel medio.

Hipótesis alternativa

H_a: El nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es de nivel medio.

b) Nivel de significación: Se elige 5 %: $\alpha=0,05$

c) Prueba estadística: Chi cuadrado

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

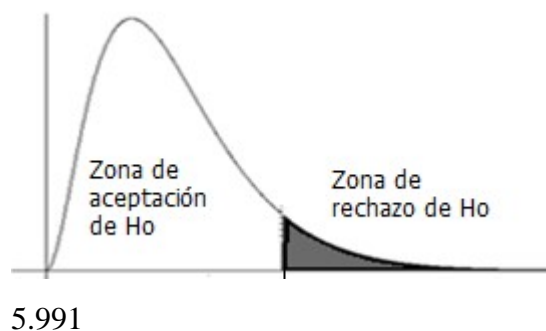
Donde:

$o_i = \text{Frecuencia observada}$

$e_i = \text{Frecuencia esperada}$

d) Cálculo Chi cuadrado crítico o de tabla con:

- ✓ Grados de libertad: $gl=(\text{Filas}-1) = (3-1) = 2$
- ✓ $\alpha=5 \%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla 5,991 (valor crítico)



e) Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 25.0, se calculan los valores observados y esperados:

Conocimiento estratégico del enfoque inclusivo

	N observado	N esperada	Residuo
Superior	1	2,7	-1,7
Medio	5	2,7	2,3
Inferior	2	2,7	-0,7
Total	8		

Estadísticos de prueba

	Conocimiento estratégico del enfoque inclusivo
Chi-cuadrado	6,160 ^a
gl	2
Sig. asintótica	0,033

a. 0 casillas (0,0 %) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 2,7.

f) Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2 = 6,160$ es mayor al valor crítico 5,991 (p-valor=0,033 es < 0,05), se decide rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa.

Conclusión

Se concluye que el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es de nivel medio.

5.2 Verificación de la Hipótesis Específica “b”

El nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es medio.

La presente hipótesis se verifica con los resultados de la tabla 10: Consolidado sobre el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes, según dimensiones.

Nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes	DIMENSIONES								TOTAL	
	Asertividad		Comunicación		Autoestima		Toma de decisiones		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100		
Superior	09	26,47	10	29,41	08	23,53	09	26,47	09	26,47
Medio	18	52,94	18	52,94	17	50,00	12	35,29	16	47,06
Inferior	07	20,59	06	17,65	09	26,47	13	38,24	09	26,47
TOTAL	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00	34	100,00

Nota. Fuente: Resultados de las tablas correspondientes a las dimensiones de la segunda variable.

a) Formulación de hipótesis

Hipótesis nula

H₀: El nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” no es medio

Hipótesis alternativa

H_a: El nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es medio

b) Nivel de significación: Se elige 5 %: $\alpha=0,05$

c) Prueba estadística: Chi cuadrado

$$\cdot \chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

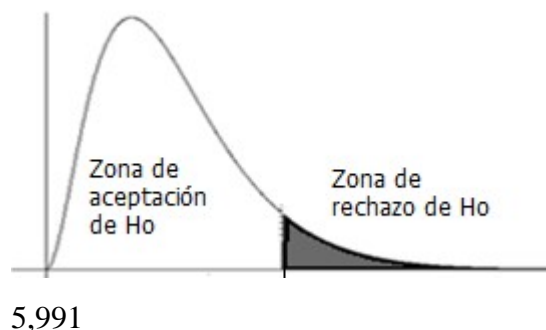
Donde:

$o_i = \text{Frecuencia observada}$

$$e_i = \text{Frecuencia esperada}$$

d) Cálculo Chi cuadrado crítico o de tabla con:

- ✓ Grados de libertad: $gl=(\text{Filas}-1) = (3-1) = 2$
- ✓ $\alpha=5\%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla 5,991 (valor crítico)



e) Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 25.0, se calculan los valores observados y esperados:

Nivel de habilidades sociales			
	N observado	N esperada	Residuo
Superior	9	11,3	-2,3
Medio	16	11,3	4,7
Inferior	9	11,3	-2,3
Total	34		

Estadísticos de prueba	
	Nivel de habilidades sociales
Chi-cuadrado	6,882 ^a
gl	2
Sig. asintótica	0,017

a. 0 casillas (0,0 %) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 11,3.

f) Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2= 6,882$ es mayor al valor crítico 5,991 (p-valor=0,017 es $<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Conclusión

Se concluye que el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es medio.

5.3 Verificación de la Hipótesis Específica “c”

A nivel medio de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes; el nivel de habilidades sociales demostradas por los estudiantes en la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” será de nivel medio.

La presente hipótesis se verifica con los resultados de la Tabla 5 y 10.

Paso 1. Formulación de hipótesis

Hipótesis nula

H₀: A nivel medio de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes; el nivel de habilidades sociales demostradas por los estudiantes en la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”, no será de nivel medio.

Hipótesis alternativa

H_a: A nivel medio de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes; el nivel de habilidades sociales demostradas por los

estudiantes en la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” será de nivel medio.

Paso 2. Nivel de significación: Se elige 5 %: $\alpha=0,05$

Paso 3. Prueba estadística: Chi cuadrado

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

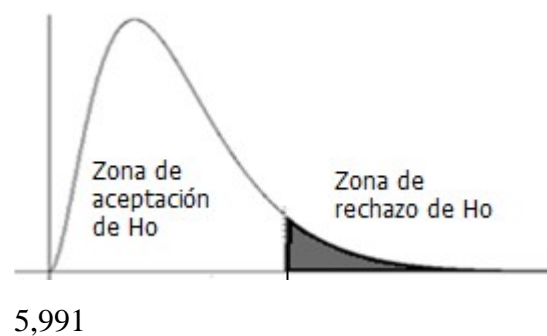
Donde:

$o_i = \text{Frecuencia observada}$

$e_i = \text{Frecuencia esperada}$

Paso 4. Calculo Chi cuadrado crítico o de tabla con:

- ✓ Grados de libertad: $gl=(\text{Filas}-1) = 3-1 = 2$
- ✓ $\alpha=5 \%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla 5,991 (valor crítico)



Paso 5. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 25.0, se calculan los valores observados y esperados:

Tabla cruzada*Variables

		Variables		Total	
		Conocimiento o estratégico del enfoque inclusivo	Habilidades sociales		
Nivel	Superior	Recuento	1	9	10
		Recuento esperado	1,9	8,1	10,0
	Medio	Recuento	5	16	21
		Recuento esperado	4,0	17,0	21,0
	Inferior	Recuento	2	9	11
		Recuento esperado	2,1	8,9	11,0
Total	Recuento	8	34	42	
	Recuento esperado	8,0	34,0	42,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,845 ^a	2	0,015
Razón de verosimilitud	7,915	2	0,023
Asociación lineal por lineal	6,198	1	0,007
N de casos válidos	42		

a. 0 casillas (0,0 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,90.

Paso 6. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2= 8,845$ es mayor al valor crítico 5,991 (p-valor=0,015 es <0,05), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Conclusión

Se concluye que a nivel medio de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes; el nivel de habilidades sociales demostradas por los

estudiantes en la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” será de nivel medio.

5.4 Hipótesis General

Existe una relación significativa entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”.

La presente hipótesis se verifica con los resultados de la tabla 11: Consolidado sobre el nivel de conocimiento estratégico de los docentes y el nivel de habilidades sociales de los estudiantes.

Resultados	Nivel de conocimiento estratégico del enfoque inclusivo		Nivel de habilidades sociales		TOTAL	
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100
Superior	01	12,50	09	26,47	10	23,81
Medio	05	62,50	16	47,06	21	50,00
Inferior	02	25,00	09	26,47	11	26,19
TOTAL	08	100,00	34	100,00	42	100,00

Nota. Fuente: Resultados de las tablas 5 y 10

Paso 1. Formulación de hipótesis

Hipótesis nula

H₀: No existe una relación significativa entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret.

Hipótesis alternativa

H_a: Existe una relación significativa entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret.

Paso 2. Nivel de significación: Se elige 5 %: $\alpha=0,05$

Paso 3. Prueba estadística: Chi cuadrado

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

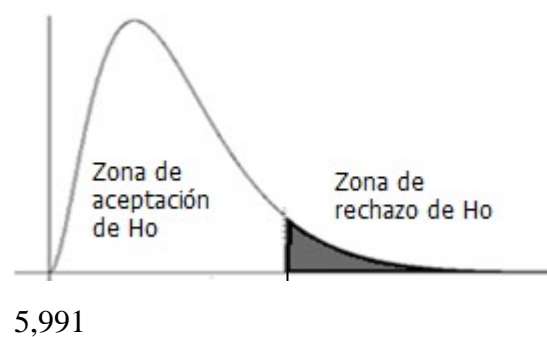
Donde:

$o_i = \text{Frecuencia observada}$

$e_i = \text{Frecuencia esperada}$

Paso 4. Calculo Chi cuadrado crítico o de tabla con:

- ✓ Grados de libertad: $gl=(Filas-1) = (3-1) = 2$
- ✓ $\alpha=5 \%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla 5,991 (valor crítico)



Paso 5. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 25.0, se calculan los valores observados y esperados:

Relación

	N observado	N esperada	Residuo
Superior	10	14,0	-4,0
Medio	21	14,0	7,0
Inferior	11	14,0	-3,0
Total	42		

Estadísticos de prueba

Relación	
Chi-cuadrado	6,286 ^a
gl	2
Sig. asintótica	0,001

a. 0 casillas (0,0 %) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 14,0.

Paso 6. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2 = 6,286$ es mayor al valor crítico 5,991 (p-valor=0,001 es $<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Conclusión

Se concluye que existe una relación significativa entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret.

5.6 Discusión de Resultados

Como primer objetivo específico, se planteó identificar el nivel de conocimiento sobre estrategias del enfoque inclusivo que presentan y aplican los docentes en la Institución Educativa Particular en estudio. Al efecto, se formuló la siguiente hipótesis: “El nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo

de los docentes de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es de nivel medio”.

La información recogida y procesada que se consigna en la tabla 5 indica que, efectivamente, el nivel es medio. El 62,50 % del total de los docentes encuestados, con una tendencia a nivel bajo (25,0 %), indica tener conocimiento respecto a las formas de cómo debe enseñarse a los estudiantes inclusivos. Este nivel es el reflejo del comportamiento por dimensiones estudiadas. En ese sentido, en cuanto a las normas, trabajo en equipo y retroalimentación de las estrategias de organización y manejo de aula el nivel de conocimiento alcanza al 50,0 %; en los aspectos referidos a las estrategias de enseñanza y evaluación, es decir, cómo aprenden los estudiantes (motivación, manejo de conocimientos previos, conocimiento cognitivo y a las formas de evaluación), el nivel está en el orden del 62,5 %.

En lo referente a las dimensiones estrategias de agrupamiento que comprende las formas de trabajo aplicados en aula, es decir, si la enseñanza es grupal o individual, por emparejamiento y cómo se distribuyen en el aula; así como en la dimensión de estrategias de adaptación de actividades que abarca los aspectos referidos a la secuencialización de manejo de contenidos, niveles de exigencia, actividades secuenciales y materiales alternativos, muestran un nivel medio, identificado con el 62,5 %.

Estos resultados se confirman con la verificación estadística. Mediante la prueba estadística Chi cuadrado, con un nivel de significación del 5 %: $\alpha=0,05$, y considerando que el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2= 6,160$ es mayor al valor

crítico 5,991 (p -valor=0,033 es $< 0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa; por tanto, se concluye que el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es de nivel medio.

Este resultado no se alinea completamente con lo planteado por el MINEDU (2012), que señala como objetivo principal de la educación inclusiva que las escuelas sean espacios capaces de atender las necesidades de todos sus estudiantes, fomentando la vida en comunidad y la participación. Para ello, se debe valorar la diversidad presente en el ámbito escolar, reflejada en los distintos estilos, ritmos, habilidades y requerimientos de aprendizaje de los alumnos. (p. 13)

Si bien existe una aparente contradicción, es pertinente reconocer lo que el mismo MINEDU (2012) reconoce:

Aún persisten actitudes limitantes que dificultan el desarrollo de una verdadera escuela inclusiva. La normativa, por sí sola, no es suficiente para transformar las actitudes, conceptos y perspectivas de los actores educativos. Es necesario que el Estado, a través del Ministerio de Educación, lidere estos cambios, promoviendo la colaboración intersectorial y el compromiso activo de la sociedad civil para asegurar el derecho a la educación de los individuos con discapacidad. (p. 26)

Siguiendo ese derrotero, la institución educativa, mediante orientaciones y directrices que formulen en conjunto, docentes como directivos, deben asumir una visión diferenciada, potencializada hacia la consecución de la calidad educativa propuesta en ese contexto. Es decir, propender a lo que propone López (2018):

La educación inclusiva parte de la idea de que cualquier comunidad educativa y sus miembros deben trabajar para disminuir e incluso eliminar las barreras a la presencia, aprendizaje, participación y logro que detecten, para poder así evitar la exclusión y la marginación, y promover el entendimiento mutuo y las culturas democráticas. (p. 22)

Como segundo objetivo específico, se planteó determinar el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular en estudio. Al respecto, se hipotetizó que el nivel de habilidades sociales es medio. La información procesada y presentada en la tabla 10 confirman lo que se planteó: el nivel de habilidades sociales que presentan los estudiantes, según opinión de los mismos encuestados, se ubica en el orden del 47,06 %.

Tras realizar la contrastación estadística, se determinó que el valor calculado de Chi cuadrado ($\chi^2 = 6,882$) supera el valor crítico (5,991), y el p-valor obtenido (0,017) es menor que 0,05. Esto lleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, concluyendo que el nivel de habilidades sociales de los alumnos de educación secundaria de la IEP "San Antonio María de Claret" se encuentra en un nivel medio.

Desagregado por dimensiones, la variable analizada indica que, en cuanto a asertividad (compañerismo, reconocimiento, y respeto a decisiones) y comunicación (claridad, atención y verbalización), el 52,94 % se encuentra en el nivel medio; mientras que, en la dimensión autoestima (autovaloración, cualidades y reconocimiento), el 50,0 % se encuentra en el nivel medio; en la dimensión toma

de decisiones (actitudes, planificación y confianza), el 38,94 % se encuentra en el nivel inferior. En promedio, como se indicó anteriormente, el 47,06 % de estudiantes muestran un nivel medio de desarrollo de habilidades sociales.

Siguiendo la definición de Caballo y Verdugo (2005, p. 20), quienes describen las habilidades sociales como "conductas aprendidas, tanto observables como no observables, empleadas en los cambios sociales para adquirir o preservar refuerzos del entorno", se concluye que los resultados obtenidos no coinciden completamente con este planteamiento.

En consecuencia, al no observarse un desarrollo pleno de habilidades, los resultados estarían en contraposición a lo afirmado por Puma (2021), quien sostiene que los aspectos centrales demostrables de la capacidad del estudiante son aquellos que le permiten a desarrollarse como persona integrada a su contexto social (educativo y familiar), sus relaciones con otros (interpersonales), su autovaloración como persona, así como su capacidad de enfrentar y resolver situaciones cotidianas o extraordinarias que se le pudiera presentar.

Bajo ese entender, se hace pertinente que, en la institución educativa, se impulse eventos de capacitación conducentes un manejo eficaz y eficiente de estrategias de educación inclusiva de manera que su producto, el estudiante, tenga y reúna las condiciones suficientes para actuar adecuadamente dentro de su comunidad (estudiantil, familiar y comunal).

Respecto al tercer objetivo, establecer la existencia de relación entre el nivel de las variables en estudio, se planteó como hipótesis que, a nivel medio de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, entonces las

habilidades sociales demostradas por los estudiantes en la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” será de nivel medio.

La hipótesis referida se verifica con los resultados presentados en las tablas 5 y 10, en los que, mediante la aplicación de la prueba estadística del Chi cuadrado y con un nivel de significación del 5 %: $\alpha=0,05$; y, al considerarse que el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2= 8,845$ es mayor al valor crítico 5,991 (p-valor=0,015 es $<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa; en conclusión, a nivel medio de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, el nivel de habilidades sociales demostradas por los estudiantes en la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” será de nivel medio. Por tanto, queda comprobada y aceptada la hipótesis trabajada.

Este resultado, como puede apreciarse indica la existencia de una relación directa entre las variables en estudio, es decir, mientras que el conocimiento y, consecuentemente, manejo y aplicación de estrategias sobre la enseñanza en el campo de la educación inclusiva, sea limitado, se tendrá un desarrollo y práctica de habilidades sociales, también limitado en los educandos. Tal situación, implica la necesidad de revisar los procedimientos o metodologías de enseñanza en el propósito de integrar a los niños y niñas en el contexto social en que se desarrollan.

Al respecto, Caballo (1986, como se citó en Gutiérrez y Villatoro, 2022), sobre el desarrollo de las habilidades sociales sostiene:

Facilitan el incremento de la autoestima, favorecen la integración de niños y niñas en su grupo social, y les permiten expresar de manera adecuada sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos, respetando al mismo

tiempo las conductas de los demás. Además, promueven la resolución inmediata de problemas, reduciendo así la posibilidad de conflictos futuros, características que se consideran propias de las conductas competentes socialmente. (p. 35)

Es tarea de la pedagogía del siglo XXI, señala la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE, 2021), emplear estrategias docentes innovadoras y respaldadas por la investigación, por las tecnologías del aprendizaje y por las aplicaciones tomadas de la vida real, pues en la búsqueda de estrategias y metodologías motivadoras, encontramos un punto de apoyo para su inclusión en el proceso de aprendizaje y la normalización de su diferencia en el aula (p. 8).

Finalmente, el objetivo general del presente trabajo tuvo como propósito determinar la relación que existe entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”. Para alcanzar tal objetivo, se formuló la siguiente hipótesis: Existe una relación significativa entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret de Tacna.

Los datos presentados en la tabla 11 indican que el nivel de relación es significativa, con un nivel de relación medio (50,0 %), hecho que se ratifica mediante la Prueba estadística del Chi cuadrado, al considerarse que como el valor

Chi cuadrado calculado $\chi^2= 6,286$ es mayor al valor crítico 5,991 (p-valor=0,001 es $<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa; por tanto, se concluye que existe una relación significativa entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret.

Este resultado confirma lo manifestado por Galván (2019), donde la educación inclusiva no es una metodología, ni un principio, ni un valor. La educación inclusiva es un derecho humano a vivir, aprender y desarrollarse con todas las personas que conforman nuestra comunidad, incluida de forma principal, la escuela, sin olvidar el resto de itinerarios que configuran el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por otro lado, ratifica lo señalado por Rosas (2021) en el sentido que las habilidades sociales son comportamientos manifestados de manera verbal y no verbal. Se consiguen necesariamente con el aprendizaje, espontáneo o por un aprendizaje específico, por lo que para que sea eficaz socialmente se debe tener en cuenta aquellos factores que se encuentran en cada momento que está presente la destreza social (p. 340).

Finalmente, aunque de manera limitada, se refleja lo planteado por el MINEDU (2012), que sostiene que la educación inclusiva debe procurar que las escuelas sean espacios capaces de atender y responder a las necesidades de todos los estudiantes. Asimismo, deben promover una vida comunitaria y participativa, fomentando un ambiente abierto que refuerce el sentido de pertenencia, motive la

participación activa en la vida institucional y brinde apoyo individualizado para maximizar las capacidades de los alumnos. (p. 13)

Los diferentes postulados, señalados anteriormente, apuntan a una escuela inclusiva que fortalezca el desarrollo del estudiante. En ese entender, la relación entre el conocimiento y empleo de estrategias docentes en educación inicial guardan una relación significativa con el desarrollo de habilidades sociales en el estudiante. Por tanto, la institución educativa en estudio, como se dijo en la discusión de resultados de los objetivos e hipótesis específicas, tiene la responsabilidad de mejorar las condiciones y oportunidades para elevar su calidad de servicio.

Conclusiones

- Primera.** El nivel de conocimiento sobre estrategias del enfoque inclusivo que presentan y aplican los docentes en la Institución Educativa Particular en estudio es de nivel medio. Este nivel refleja el comportamiento de las dimensiones estudiadas (trabajo en equipo y retroalimentación, estrategias de organización y manejo de aula, así como estrategias de enseñanza y evaluación).
- Segunda.** El nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes de la Institución Educativa Particular es medio, tal como puede corroborarse con los datos contenidos en la tabla 10. Este nivel se refleja en el comportamiento en las dimensiones referidas a asertividad, comunicación y en la dimensión toma de decisiones (aunque en esta se encuentra en el nivel inferior). Sin embargo, en promedio, el 47,06 % de estudiantes muestra un nivel medio de desarrollo de habilidades sociales.
- Tercera.** Queda comprobada y, por tanto, aceptada la existencia de relación entre el nivel de las variables en estudio. Los datos presentados en las tablas 5 y 10 confirman dicha relación, señalando que es de nivel medio, es decir, a nivel medio de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes; entonces, las habilidades sociales demostradas por los estudiantes en la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret” es de nivel medio.

Cuarta. Se logró comprobar y demostrar el objetivo general del presente trabajo: determinar la relación que existe entre el nivel de conocimiento de estrategias del enfoque inclusivo de los docentes, con el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Particular “San Antonio María de Claret”. Se corrobora esta conclusión con el sometimiento de la prueba estadística del Chi cuadrado que acepta la conclusión en sentido afirmativo. Es decir, se ha demostrado que las variables en estudio, según las dimensiones trabajadas, se encuentran relacionadas y se correlacionan significativamente.

Recomendaciones

- Primera.** La Dirección de la institución educativa, con el propósito de mejorar la calidad educativa, debe implementar actividades de capacitación y/o refrescamiento de los docentes sobre el manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque inclusivo, con lo que podrá mejorar y elevarse la calidad de servicio que ofrece a la comunidad y constituirse en referente de la educación inclusiva en Tacna.
- Segunda.** Los docentes de la institución educativa deben asumir un mayor direccionamiento a los diferentes aspectos que corresponden al desarrollo de habilidades sociales, de manera que se genere en los estudiantes mejores lazos y vínculos afectivos, emotivos y sociales en general, de manera que se destierre todo tipo o forma discriminativa.
- Tercera.** Difundir los resultados de la presente investigación y compartir con otras entidades educativas las experiencias valederas para construir una plataforma educativa que eleve la calidad profesional de los docentes, como forma conjunta de eliminar las formas discriminativa al que son expuestos los estudiantes con habilidades diferentes.

Referencias Bibliográficas

- Alomoto, I. (2021). *Teorías de las habilidades sociales en los adolescentes*. Universidad Central del Ecuador.
- Ardila, J. & Cruz, D. (2021). *Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford*. Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá. Retrieved 10 de enero de 2023, from <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/54383/Estrategias%20de%20Inclusi%C3%B3n%20Educativa%20en%20el%20Colegio%20Gimnasio%20Campestre%20de%20Guilford.pdf?s>
- Babarro, N. (2021). *Habilidades sociales: qué son, tipos, listado y ejemplos*. Psicología-Online: <https://www.psicologia-online.com/habilidades-sociales-que-son-tipos-listado-y-ejemplos-4587.html>
- Betina, A. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos. *Fundamentos en Humanidades-Universidad Nacional de San Luis (Argentina)*, 12(232), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Blanco, E. (2019). *¿Qué son las habilidades sociales?* <https://psicologosoviedo.com/especialidades/ansiedad/habilidades-sociales/>
- Caballo, C. (2005, p. 20). *Habilidades sociales*. ONCE-España.
- Campos, A. (2019). *Las barreras que limitan la educación inclusiva y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Arequipa. Retrieved 10 de enero de 2023, from <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/9395/TScalaak.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- COCEMFE. (2021). *Metodología y enfoques inclusivos en la educación*. Gobierno de España.

- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva - Informe Defensorial N° 183*. Inversiones y Servicios Generales J&R.
- Defensoría del Pueblo. (2019, p. 38). *El derecho a la educación inclusiva. Informe Defensorial N° 183*. Inversiones y Servicios Generales J&R.
- Delgado, K. (2017). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Díaz, M., & Puertas, M. (2011). *Habilidades de comunicación para la vida cotidiana*. Artes Gráficas, Managua.
- Duoc UC. (2022). *Diferencia entre la Investigación Básica y la Aplicada*. <https://bibliotecas.duoc.cl/investigacion-aplicada/Investigacion-basica-y-aplicada>
- Equipo Editorial Sanarai. (2022). *Qué es la empatía: definición, importancia y cómo desarrollarla*. <https://www.sanarai.com/blog/que-es-la-empatia-definicion-importancia-y-como-desarrollarla>
- Esteves, A., Paredes, R., & Calcina, C. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@cción*, 11(1), 16-27. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Fornier, P. (2022). *Una Guía 100% Científica Para Desarrollar Tus Habilidades Sociales*. <https://habilidadesocial.com/guia-habilidades-sociales/>
- Galván, E. (2019). La educación inclusiva, una inversión de futuro. *VOCES, Plena Inclusión*(436). <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/voces-monografico-educacion-2019.pdf>
- Goldsmith, H. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas*. Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión, Lima, Lima. <https://conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2020/10/Tesis-Actitud-docente-y-practicas-educativas-inclusivas-en-estudiantes-Casma.pdf>

- González, A. y Molero, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología* , 15 (1), 113-123, 15(1), 113-123. <https://doi.org/https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15111>
- Ibarra, M. (2020, pp.21-22). *Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein*. Tesis de Amestría, Universidad Juárez del Estado de Durango, México.
<http://repositorio.ujed.mx/jspui/bitstream/123456789/66/1/Tesis%20Las%20habilidades%20sociales%20desde%20la%20tipolog%C3%ADa%20de%20goldstein%20un%20an%C3%A1lisis%20psicosocial%20en%20ni%C3%B1os%20de%206%20a%208%20a%C3%B1os.pdf>
- Jaime, L. (2021). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020*. Título de Segunda Especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Huancavelica. Retrieved 10 de enero de 2023, from <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a0d87316-8c34-46fb-9ad4-3b5865ade94a/content>
- Llamazares, A. (2020, p. 102). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes. *Pulso, Revista de Educación*(43), 99-117. <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-AutoestimaYHabilidadesSocialesEnAdolescentes-7803963.pdf>
- López-Velez, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Luque Ticona, A. (2021, pp. 65-66). *El aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales*,. Editorial Académica Española.
- Martínez, C. (2023). *La autonomía en la educación moderna*. Gestiópolis: <https://www.gestiopolis.com/la-autonomia-en-la-educacion-moderna/>
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*. Tesis doctoral, Universidad de Jaen (España). Retrieved 10

de enero de 2023, from
<https://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/896/3/9788491590743.pdf>

Mendoza-Medina, C. (2021). Las habilidades sociales, factor clave para una interacción efectiva. *Polo del Conocimiento (Edición No. 54)*, 6(2), 3-16., <https://doi.org/10.23857/pc.v6i2.2233>

MINEDU. (2006, p. 89). *Guía para la atención a los estudiantes con discapacidad*. Ministerio de Educación.

MINEDU. (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva*. Ministerio de Educación.

MINEDU. (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y perspectivas*. DIGEBE, Ministerio de Educación.

MINEDU. (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balances y perspectivas*. Ministerio de Educación.

MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.

Monzón, J. (2014, p. 13). *Habilidades sociales en adolescentes*. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Mora, A. (2019). *Actitud docente, inclusión, discapacidad intelectual, educación, educación especial, práctica pedagógica inclusiva*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Retrieved 10 de enero de 2023, from <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/T-O-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Murillo, L., Ramos, D., & García, I. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/Doi.10.15517/aie.v20i1.40060>

- Orozco, I. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Pades, A. (2003, p. 54). *Habilidades sociales en enfermería*. Universitat de les Illes Balears.
- Pamplona, F. (2022). *Tipos de diseño de investigación: Una visión general*. <https://mindthegraph.com/blog/es/tipos-de-diseno-de-investigacion/>
- Pardos, S. (2014). *La autoestima y las habilidades sociales de los adolescentes en los centros educativos*. Universidad de Zaragoza.
- Puma, G. (2021). *Habilidades sociales y autoestima en adolecentes de etapa escolar del nivel secundario*. Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Ica, Ica, Ica. <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/1599/1/PUMA%20SUPHO.pdf>
- Ramos, G. (2021, p. 29). *La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia*. GRADE (Documentos de Investigación, 119).
- Roa, M. (2014). *Habilidades sociales, de comunicación, asertividad y autoestima*. CEAPA, Madrid.
- Rosas-Castro, A. (2021). Habilidades sociales: Instrumentos de evaluación. *Polo del Conocimiento (Edición núm. 57)*, 6(4), 337-357. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2565>
- Sánchez, A. (2019). Habilidades sociales básicas y su relación con la ansiedad y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de medicina. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México*, 22(2), 42-54. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol22num2/Vol22No2Art4.pdf>
- Sánchez, S. (2016). *Habilidades Sociales*. Editorial Síntesis.

- Simari, M. (2021). *El desafío de la Inclusión*. Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina, Mendoza. Retrieved 10 de 2nweo de 2023, from <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12460/1/desafio-inclusion-educativa.pdf>
- Tapia-Gutiérrez, C. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *MAGIS Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-148, 9(19), 133-148. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp>
- UNED. (2022). *¿Qué son las estrategias de aprendizaje?* Universidad Estatal a Distancia: <https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>
- UNESCO. (2005). *Diversidad cultural*. <https://es.unesco.org/creativity/diversidad-cultural>
- UNICEF. (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) .
- Universidad del Pacífico. (2022). *Formación, componentes e importancia de la autoestima*. <https://admission.up.edu.pe/blog/2022/05/25/formacion-componentes-e-importancia-de-la-autoestima/>
- Universidad Internacional de Valencia. (2022). *Características y buenas prácticas para la educación inclusiva*. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/caracteristicas-y-buenas-practicas-para-la-educacion-inclusiva#>

ANEXOS

Matriz de Consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>Pregunta principal ¿Qué relación existe entre el conocimiento docente del enfoque inclusivo con el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes del nivel secundario de la I.E.P. “San Antonio María de Claret”?</p>	<p>Objetivo general Establecer la relación que existe entre el conocimiento docente del enfoque inclusivo con el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes del nivel secundario de la I.E.P. “San Antonio María de Claret”.</p>	<p>Hipótesis general Existe relación directa y significativa entre el conocimiento del docente sobre el enfoque inclusivo con el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes del nivel secundario de la I.E.P. “San Antonio María de Claret”.</p>	VI: Enfoque inclusivo	<p>Estrategias de organización y manejo de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normas y reglas - Trabajo en grupos - Retroalimentación <p>Estrategias de enseñanza y evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo aprender - Motivación - Conocimientos previos - Conflicto cognitivo - Evaluación <p>Estrategias de agrupamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza grupal o individual - Emparejamiento - Distribución física del aula <p>Estrategias de adaptación de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencialización - Niveles de exigencia - Actividades secuenciales - Materiales alternativos 	<p>Tipo de investigación: cuantitativo de tipo básico o puro.</p> <p>Diseño: no experimental, descriptivo</p> <p>Universo y muestra y</p> <p>Universo y muestra y</p> <p>La población estará constituida por 36 estudiantes de los cinco años de estudios. En razón a su cantidad se tomará como muestra ese total.</p>
<p>Preguntas secundarias</p> <p>a. ¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre el enfoque inclusivo que presentan los docentes de la I.E.P. “San Antonio María de Claret”?</p> <p>b. ¿Cuál es el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes del nivel secundario de la I.E.P. “San Antonio María de Claret”?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>a. Precisar el nivel de conocimientos sobre el enfoque inclusivo que presentan los docentes de la I.E.P. “San Antonio María de Claret”.</p> <p>b. Determinar el nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes del nivel secundario de la I.E.P. “San Antonio María de Claret”.</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>a. El nivel de conocimientos sobre el enfoque inclusivo que presentan los docentes de la I.E.P. “San Antonio María de Claret” es regular.</p> <p>b. El nivel de habilidades sociales que demuestran los estudiantes del nivel secundario de la I.E.P. “San Antonio María de Claret” es regular.</p>			

<p>“San Antonio María de Claret”?</p> <p>c. ¿Qué diferencia existe entre el nivel de conocimientos sobre el enfoque inclusivo de los docentes con el nivel de habilidades sociales demostrada por los estudiantes en la I.E.P. “San Antonio María de Claret”?</p>	<p>c. Reconocer la diferencia que existe entre el nivel de conocimiento sobre el enfoque inclusivo de los docentes con el nivel de habilidades sociales demostrada por los estudiantes en la I.E.P. “San Antonio María de Claret”.</p>	<p>c.El nivel de conocimientos del docente sobre el enfoque inclusivo tiene correspondencia con el nivel de habilidades sociales demostrada por los estudiantes en la I.E.P. “San Antonio María de Claret”.</p>	<p>Asertividad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compañerismo - Reconocimiento - Respeto a decisiones <p>Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Claridad - Atención - Verbalización <p>Autoestima</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autovaloración - Cualidades - Reconocimiento <p>Toma de decisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitudes - Planificación - Confianza
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CUESTIONARIO ENFOQUE INCLUSIVO

Distinguida colega docente:

La presente encuesta tiene como objetivo conocer las formas o procedimientos que usted habitualmente emplea en el desarrollo de su actividad académica en aula para favorecer la inclusión.

Por favor, con una X marque la práctica escolar de mayor frecuencia aplica en su aula.

N Nunca = 1

AV A veces = 2

FR Frecuentemente = 3

CS Casi siempre = 4

S Siempre = 5

No	Dimensiones/indicadores	1	2	3	4	5
	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula					
1	Establezco normas, reglas y rutinas.					
2	Enseño al grupo-clase como un todo.					
3	Desarrollo trabajo cooperativo y programaciones conjuntas.					
4	A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo de los alumnos con NEE.					
5	Socializo a los estudiantes, evitando el riesgo de exclusión.					
	Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes					
6	Acompaño y apoyo a los alumnos en el proceso de conectar los nuevos contenidos con los ya adquiridos.					
7	Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.					
8	Busco el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y afectivas.					
9	Desarrollo estrategias de aprendizaje colaborativo.					
10	Facilito la diversificación y flexibilidad de la enseñanza a fin de personalizar las experiencias de aprendizaje comunes a todos.					
	Estrategias de agrupamiento					
11	Trabajo desde la multiplinariedad.					
12	Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.					
13	Realizo actividades grupales, cuidando y fomentando la adaptación de diferentes ritmos de aprendizaje.					
14	Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.					
15	Apoyo los círculos de amigos, el aprendizaje colaborativo y el espíritu de cooperación.					
	Estrategias de adaptación de las actividades					
16	Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.					
17	Realizo diversas actividades individuales para promover comprensión entre los alumnos.					
18	Favorezco la igualdad de oportunidades, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los alumnos.					
19	Realizo seguimiento permanente al estudiante, valorando los logros y detectando las dificultades para proponer acciones que contribuyan a su formación.					
20	Presto especial atención a alumnos con riesgos de fracaso y exclusión social y a las NEE.					

<https://conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2020/10/Tesis-Actitud-docente-y-practicas-educativas-inclusivas-en-estudiantes-Casma.pdf>

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	9	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
	Total	9	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad Enfoque inclusivo

Alfa de Cronbach	N de elementos
905	20

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Establezco normas, reglas y rutinas.	74,67	156,750	0,553	0,901
Enseño al grupo-clase como un todo.	74,89	157,111	0,299	0,909
Desarrollo trabajo cooperativo y programaciones conjuntas.	75,11	144,361	0,630	0,899
A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo de los alumnos con NEE.	74,44	158,278	0,502	0,902
Socializo a los estudiantes, evitando el riesgo de exclusión.	74,11	170,361	-0,073	0,912
Acompaño y apoyo a los alumnos en el proceso de conectar los nuevos contenidos con los ya adquiridos.	74,56	155,528	0,566	0,900
Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	74,67	142,500	0,872	0,891
Busco el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y afectivas.	74,67	157,500	0,438	0,903
Desarrollo estrategias de aprendizaje colaborativo.	74,89	148,361	0,749	0,895
Facilito la diversificación y flexibilidad de la enseñanza a fin de personalizar las experiencias de aprendizaje comunes a todos.	74,89	157,611	0,449	0,903
Trabajo desde la multiplinariedad.	74,56	163,778	0,349	0,905
Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	75,11	141,861	0,755	0,894

Realizo actividades grupales, cuidando y fomentando la adaptación de diferentes ritmos de aprendizaje.	74,67	142,500	0,872	0,891
Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.	74,67	157,500	0,438	0,903
Apoyo los círculos de amigos, el aprendizaje colaborativo y el espíritu de cooperación.	74,89	148,361	0,749	0,895
Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	74,89	157,611	0,449	0,903
Realizo diversas actividades individuales para promover comprensión entre los alumnos.	74,56	163,778	0,349	0,905
Favorezco la igualdad de oportunidades, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los alumnos.	75,11	141,861	0,755	0,894
Realizo seguimiento permanente al estudiante, valorando los logros y detectando las dificultades para proponer acciones que contribuyan a su formación.	74,44	152,028	0,816	0,895
Presto especial atención a alumnos con riesgos de fracaso y exclusión social y a las NEE.	74,89	157,111	0,299	0,909

Teniendo presente que el coeficiente de Alfa de Cronbach obtiene valores de 0 a 1, en donde su proximidad sea más próxima a 1, su fiabilidad será mayor.

Intervalo al que pertenece el coeficiente alfa de Cronbach	Valoración de la fiabilidad de los ítems analizados
[0 ; 0,5[	Inaceptable
[0,5 ; 0,6[	Pobre
[0,6 ; 0,7[	Débil
[0,7 ; 0,8[	Aceptable
[0,8 ; 0,9[	Bueno
[0,9 ; 1]	Excelente

Se concluye:

La prueba piloto practicada a 09 encuestados arroja un coeficiente alfa de Cronbach de 0,905 el cuál es mayor al valor mínimo tolerable 0,700; por lo que se concluye que el instrumento sobre ENFOQUE INCLUSIVO, es confiable para los fines de la presente investigación.

OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del Experto: Gamez Quintanilla, Esmila Silvia
 1.2. Grado Académico: Magister en Administración de la Educación
 1.3 Profesión: Licenciado en Lengua y Literatura
 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
 1.5. Cargo que desempeña: Docente
 1.6 Denominación del Instrumento: Cuestionario empírico
inclusivo
 1.7. Autor del instrumento: Marghina Andy Flores Osco

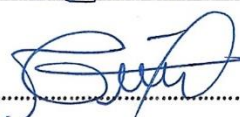
II. VALIDACIÓN INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS EVALUADOS	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
SUMATORIA PARCIAL					4	25
SUMATORIA TOTAL						29

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 29
 3.2. Opinión: FAVORABLE DEBE MEJORAR NO FAVORABLE
 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 15 de Julio 2023

Firma: 

OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del Experto: Timéne Escobar Lourdes Elisa
- 1.2. Grado Académico: Magister en Tecnología Educativa
- 1.3. Profesión: Licenciada en Educación
- 1.4. Institución donde labora: I.E.P. Alexander Von Humboldt
- 1.5. Cargo que desempeña: Coordinadora General
- 1.6. Denominación del Instrumento: Cuestionario Enfoque inclusivo
-
- 1.7. Autor del instrumento: Marjolina Audy Flores Osco

II. VALIDACIÓN INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS EVALUADOS	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
SUMATORIA PARCIAL					4	25
SUMATORIA TOTAL						29

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 29
- 3.2. Opinión: FAVORABLE DEBE MEJORAR NO FAVORABLE
- 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 12 de julio del 2023

Firma: 

OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del Experto: PÉREZ CERNADES, Yanilda Irina
- 1.2. Grado Académico: MAGISTER EN EDUCACIÓN
- 1.3 Profesión: LICENCIADA EN EDUCACIÓN
- 1.4. Institución donde labora: UGEL-TACNA
- 1.5. Cargo que desempeña: DOCENTE
- 1.6 Denominación del Instrumento: CUESTIONARIO ENFOQUE INCLUSIVO
- 1.7. Autor del instrumento: MARGHINA ANDY FLORES OSCO

II. VALIDACIÓN INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS EVALUADOS	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						30
SUMATORIA TOTAL						30

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 30
- 3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____
- 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 10 julio 2023

Firma: 

ENCUESTA SOBRE HABILIDADES SOCIALES

Querido estudiante:

A continuación, se enuncian diferentes habilidades sociales que las personas usa en su vida diaria. Por favor, con una X, marca tu respuesta en uno de los casilleros que se ubica en la columna derecha, considerando los siguientes criterios.

N = Nunca

AV = A Veces

S = Siempre

No.	Dimensiones/ítems	Valoración		
		N	AV	S
	Dimensión: Asertividad			
1	Para evitar problemas, prefiero mantenerme callado (a).			
2	Si necesito ayuda, lo pido de buena manera y agradezco.			
3	Cuando me siento triste, no me gusta contar lo que me pasa.			
4	Cuando mi amigo (a) hace algo que no me agrada, le llamo la atención.			
5	Cuando una persona mayor me insulta, me defiendo sin agredirlo, exigiendo mi derecho a ser respetado.			
	Dimensión: Comunicación			
6	Cuando una persona me habla, me distraigo fácilmente.			
7	Cuando hablo, me dejo entender con facilidad.			
8	Para que me escuchen y me entiendan mejor, utilizo un tono de voz con gestos apropiados.			
9	Expreso mis opiniones sin calcular las consecuencias.			
10	Antes de emitir una opinión, previamente me gusta escuchar.			
	Dimensión: Autoestima			
11	Evito hacer cosas que puedan dañar mi salud.			
12	No me siento contento con mi aspecto físico o con mi cuerpo.			
13	Reconozco fácilmente mis cualidades positivas y negativas.			
14	Puedo hablar sobre mis temores.			
15	Me esfuerzo para ser mejor estudiante.			
	Dimensión: Toma de decisiones			
16	Pienso en varias soluciones frente a un problema.			
17	Cuando no puedo solucionar un problema, dejo que otros decidan por mí.			
18	Tomo decisiones importantes para mi futuro sin el apoyo de otras personas.			
19	Me cuesta decir no, por miedo a ser criticado.			
20	Cuando veo que mis amigos (as) están equivocados, defiendo mis ideas.			

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	9	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
	Total	9	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Habilidades sociales

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,819	20

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Para evitar problemas, prefiero mantenerme callado (a).	80,00	92,250	-0,404	0,858
Si necesito ayuda, lo pido de buena manera y agradezco.	79,78	89,944	-0,404	0,844
Cuando me siento triste, no me gusta contar lo que me pasa.	79,44	88,278	-0,334	0,838
Cuando mi amigo (a) hace algo que no me agrada, le llamo la atención.	79,89	92,111	-0,490	0,851
Cuando una persona mayor me insulta, me defiendo sin agredirlo, exigiendo mi derecho a ser respetado.	80,00	65,500	0,794	0,782
Cuando una persona me habla, me distraigo fácilmente.	79,44	78,278	0,424	0,810
Cuando hablo, me dejo entender con facilidad.	79,78	74,944	0,429	0,809
Para que me escuchen y me entiendan mejor, utilizo un tono de voz con gestos apropiados.	79,89	72,861	0,808	0,793
Expreso mis opiniones sin calcular las consecuencias.	79,89	73,111	0,648	0,798
Antes de emitir una opinión, previamente me gusta escuchar.	79,67	82,500	0,097	0,822
Evito hacer cosas que puedan dañar mi salud.	79,89	66,111	0,801	0,782
No me siento contento con mi aspecto físico o con mi cuerpo.	80,00	74,750	0,584	0,802
Reconozco fácilmente mis cualidades positivas y negativas.	80,00	64,750	0,834	0,779
Puedo hablar sobre mis temores.	80,00	78,750	0,309	0,815

Me esfuerzo para ser mejor estudiante.	79,67	71,000	0,856	0,788
Pienso en varias soluciones frente a un problema.	79,56	79,528	0,473	0,811
Cuando no puedo solucionar un problema, dejo que otros decidan por mí.	79,56	71,528	0,682	0,794
Tomo decisiones importantes para mi futuro sin el apoyo de otras personas.	80,00	74,750	0,584	0,802
Me cuesta decir no, por miedo a ser criticado.	80,00	64,750	0,834	0,779
Cuando veo que mis amigos (as) están equivocados, defiendo mis ideas.	79,56	79,528	0,473	0,811

Teniendo presente que el coeficiente de Alfa de Cronbach obtiene valores de 0 a 1, en donde su proximidad sea más próxima a 1, su fiabilidad será mayor.

Intervalo al que pertenece el coeficiente alfa de Cronbach	Valoración de la fiabilidad de los ítems analizados
[0 ; 0,5[	Inaceptable
[0,5 ; 0,6[	Pobre
[0,6 ; 0,7[	Débil
[0,7 ; 0,8[	Aceptable
[0,8 ; 0,9[	Bueno
[0,9 ; 1]	Excelente

Se concluye:

La prueba piloto practicada a 09 encuestados arroja un coeficiente alfa de Cronbach de 0,819 el cual es mayor al valor mínimo tolerable 0,700; por lo que se concluye que el instrumento sobre HABILIDADES SOCIALES es confiable para los fines de la presente investigación.

OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del Experto: Jiménez Escobar Lourdes Elisa
- 1.2. Grado Académico: Magister en Tecnología Educativa
- 1.3. Profesión: Licenciada en Educación
- 1.4. Institución donde labora: I.E.P. Alexander Von Humboldt
- 1.5. Cargo que desempeña: Coordinadora general
- 1.6. Denominación del Instrumento: Encuesta sobre Habilidades sociales.
- 1.7. Autor del instrumento:

II. VALIDACIÓN INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS EVALUADOS	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
SUMATORIA PARCIAL					8	20
SUMATORIA TOTAL						28

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 28
- 3.2. Opinión: FAVORABLE DEBE MEJORAR NO FAVORABLE
- 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 12 de julio del 2023

Firma: 

OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del Experto: Gamez Quintanilla Esmila Silvia
 1.2. Grado Académico: Magister en Administración de la Educación
 1.3 Profesión: Licenciado en Lengua y Literatura
 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
 1.5. Cargo que desempeña: Docente
 1.6 Denominación del Instrumento: Encuesta sobre habilidades sociales
 1.7. Autor del instrumento: Marghina Andy Flores Osco

II. VALIDACIÓN INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS EVALUADOS	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL					4	25
SUMATORIA TOTAL						29

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 29
 3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____
 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 15 de julio 2023

Firma: 

OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del Experto: PÉREZ CERNADES, Yanilda Irina
- 1.2. Grado Académico: MAGISTER EN EDUCACIÓN
- 1.3 Profesión: LICENCIADA EN EDUCACIÓN
- 1.4. Institución donde labora: UGEL - TACNA
- 1.5. Cargo que desempeña: DOCENTE
- 1.6 Denominación del Instrumento: ENCUESTA SOBRE HABILIDADES SOCIALES
- 1.7. Autor del instrumento: MARGHINA ANDY FLORES OSCO

II. VALIDACIÓN INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS EVALUADOS	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						30
SUMATORIA TOTAL						30

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 30
- 3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____
- 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 10 julio 2023

Firma: 