

# Competencia docente y la educación inclusiva en el nivel inicial

Wendy Ttito

Carlos Coacalla-Castillo

Amalia Torres

Yony Farfán

Wenceslao Rafaele



DOI: 10.35622/inudi.b.026

EDITADA POR  
INSTITUTO  
UNIVERSITARIO  
DE INNOVACIÓN CIENCIA  
Y TECNOLOGÍA INUDI PERÚ





# **Competencia docente y la educación inclusiva en el nivel inicial**

DOI: <https://doi.org/10.35622/inudi.b.026>

**Wendy Ttito**

<https://orcid.org/0000-0002-4532-2965>  
l.wendytj@gmail.com

**Carlos Coacalla-Castillo**

<https://orcid.org/0000-0002-6076-1800>  
carlosecc2020@gmail.com

**Amalia Torres**

<https://orcid.org/0000-0003-3915-7585>  
unamba.amalia@gmail.com

**Yony Farfán**

<https://orcid.org/0000-0001-7509-7976>  
yonyfr01@gmail.com

**Wenceslao Rafele**

<https://orcid.org/0000-0003-4770-8359>  
rafaayllu@gmail.com

**Instituto Universitario  
de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú**

## Competencia docente y la educación inclusiva en el nivel inicial

Wendy Luz Ttito Quispe  
Carlos Enrique Coacalla Castillo  
Amalia Torres Chipana  
Yoni Farfán Robles  
Wenceslao Rafaele Juárez  
(Autores)

ISBN: 978-612-5069-15-3 (PDF)

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-08102

DOI: <https://doi.org/10.35622/inudi.b.026>

Editado por Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C  
Urb. Ciudad Jardín Mz. B3 Lt. 2, Puno – Perú

RUC: 20608044818

Email: [editorial@inudi.edu.pe](mailto:editorial@inudi.edu.pe)

Teléfono: +51 973668341

Sitio web: <https://editorial.inudi.edu.pe>

Primera edición digital

Puno, agosto de 2022

Libro electrónico disponible en

<https://doi.org/10.35622/inudi.b.026>

### **Editores:**

Wilson Sucari / Patty Aza / Antonio Flores /

### **Diseño de portada:**

David Paucar Condori

*Las opiniones expuestas en este libro es de exclusiva responsabilidad del autor/a y no necesariamente reflejan la posición de la editorial.*

*Publicación sometida a evaluación de pares académicos (Peer Review Doubled Blinded)*

Publicado en Perú / *Posted in Peru*



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.





## CONTENIDO

SINOPSIS .....	9
ABSTRACT .....	10
INTRODUCCIÓN .....	11
CAPÍTULO I .....	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	12
1.1 Descripción del problema.....	12
1.2 Enunciado del problema.....	14
1.2.1. Problema general.....	14
1.2.2. Problemas específicos.....	14
1.3 Justificación de la investigación .....	14
1.3.1 Justificación teórica .....	14
1.3.2. Justificación práctica .....	15
1.3.3. Justificación metodológica .....	15
1.4 Objetivos de la investigación .....	15
1.4.1. Objetivo general .....	15
1.4.2. Objetivos específicos.....	15
1.5 Hipótesis de la investigación .....	16
1.5.1. Hipótesis general.....	16
1.5.2. Hipótesis específicas .....	16
1.6 Operacionalización de variables .....	16
CAPITULO II.....	18
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	18
2.1 Antecedentes .....	18
2.1.1 Antecedentes internacionales .....	18
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	23
2.2 Marco referencial.....	25
2.2.1 Competencia docente.....	25
2.2.2 Educación inclusiva.....	30
2.3 Marco Conceptual.....	38
CAPÍTULO III .....	40
METODOLOGÍA .....	40
3.1 Población.....	40
3.2 Muestra.....	40

3.3 Nivel y tipo de estudio .....	41
3.3.1 Nivel de investigación .....	41
3.3.2 Tipo de investigación.....	41
3.4 Diseño de investigación.....	41
3.4.1 Procedimientos de investigación .....	42
3.5 Técnicas e instrumentos .....	42
3.5.1 Técnica de investigación .....	42
3.5.2 Instrumento de investigación.....	42
3.6 Análisis estadístico .....	43
CAPÍTULO IV.....	45
RESULTADOS.....	45
4.1 Análisis de resultados .....	45
4.1.1 Análisis descriptivo de Competencia docente .....	45
4.1.2 Análisis descriptivo de Educación Inclusiva .....	51
4.2 Contrastación de hipótesis .....	55
4.3 Discusión .....	60
4.4 Conclusiones.....	61
4.5 Recomendaciones .....	62
REFERENCIAS .....	64
ANEXOS .....	67



## SINOPSIS

Este libro es una adaptación de una investigación presentada en la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, dicho estudio buscó determinar el grado de relación de la competencia docente con la educación inclusiva en las instituciones educativas pública del nivel inicial de la zona urbana de la ciudad de Abancay (Perú), 2020. La investigación fue realizada en un nivel básico, de tipo relacional, de diseño no experimental y corte transversal con un método hipotético deductivo de enfoque cuantitativo; el muestreo fue no probabilístico intencionado obteniendo una muestra de 66 docentes. Los instrumentos de investigación utilizados fueron el cuestionario para cada una de las variables de estudio. Ambos instrumentos alcanzaron los coeficientes de Alpha de Cronbach de ,972 y de ,892 respectivamente garantizando su fiabilidad, los datos obtenidos fueron procesados estadísticamente obteniendo resultados descriptivos e inferenciales que permitieron llegar a la conclusión de que la competencia docente tiene una relación positiva, muy significativa y alta con la educación inclusiva debido a que el p valor es igual a ,000 y el Tau\_ b de Kendall de ,556.

**Palabras clave:** competencia docente, educación inclusiva, zona urbana.

## ABSTRACT

This book is an adaptation of a research presented at the Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, this study sought to determine the degree of relationship between teaching competence and inclusive education in public educational institutions at the initial level of the urban area of the city of Abancay (Peru), 2020. The research was carried out at a basic level, of a relational type, with a non-experimental design and cross-section with a hypothetical-deductive method with a quantitative approach; The sampling was intentional non-probabilistic, obtaining a sample of 66 teachers. The research instruments used were the questionnaire for each of the study variables. Both instruments reached Cronbach's Alpha coefficients of .972 and .892, respectively, guaranteeing their reliability. The data obtained were statistically processed, obtaining descriptive and inferential results that allowed us to conclude that teaching competence has a positive, highly significant relationship. and high with inclusive education because the p value is equal to .000 and Kendall's Tau\_ b is .556.

**Keywords:** teaching competence, inclusive education, urban area.

## INTRODUCCIÓN

Esta adaptación de la investigación “Competencia docente y la Educación Inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020”, surge a raíz de la experiencia y observación durante el desarrollo de las prácticas pre- profesionales en las distintas Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de Abancay, donde se pudo observar una diversidad de niños y niñas con características propias físicas, neuropsicológicas y culturales, por ejemplo, se observó a niños que presentan Síndrome de Down, autismo y con alguna limitación física, adquiriendo una educación preescolar al mismo ritmo y nivel que aquellos niños que no presentan ningún tipo de limitación física ni neurológica.

En base a esa experiencia y observación se optó por abordar el tema de “competencia docente y educación inclusiva”, el cual permitió conocer principalmente qué tan preparados están los docentes del nivel inicial en atender y brindar una educación inclusiva de calidad a niños y niñas que presentan dichas limitaciones sin excluir a nadie. Para contar con dicha información se valió de encuestas aplicadas a los distintos docentes de las diferentes instituciones educativas públicas de manera personal y virtual.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Descripción del problema

En la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales - NEE (1994) se reconoce que cada niño tiene características, capacidades y necesidades educativas únicas y propias, por lo tanto, cada Estado tiene la responsabilidad de diseñar y desarrollar programas en las instituciones educativas con características inclusivas mas no integradoras, con el único objetivo de satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes y lograr un aprendizaje integral.

El sistema educativo peruano reconoce a la educación como un derecho fundamental de la población establecida en el Art° 16 de la Constitución Política del Perú, siendo deber del Estado asegurar que ningún individuo se debe estar impedido de recibir una educación de calidad independientemente de sus características o alguna limitación física o mental que pudieran presentar. Sin embargo, en la realidad educativa se evidencia que existen barreras que limitan el acceso a una educación básica regular de calidad, específicamente para aquellas personas que presentan alguna discapacidad hereditaria o adquirida.

La Ley General de Educación, Ley N° 28044, en el año 2003, se abre paso a un sistema educativo con enfoque inclusivo como política del sector, en donde los estudiantes de todos los niveles con capacidades diferentes tienen el derecho de recibir una educación equitativa y de calidad en las mismas condiciones independientemente de sus limitaciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras limitaciones, y que la inclusión es posible desde el punto de vista educacional y social. Esto exige preguntarse, ¿hubo avances y se logró los objetivos de transformar las escuelas normales en verdaderas escuelas inclusivas en el Perú y propiamente dicha, en Abancay? Además de ello, en cuanto a los docentes, quienes tienen a su cargo a niños y niñas que presentan una diversidad de características culturales, físicas y neurológicas propias y variadas, ¿están en la capacidad de brindar atención y una educación de acuerdo a las necesidades que presentan cada niño y niña al mismo ritmo y nivel?

Las respuestas a estas interrogantes darán a conocer cómo avanza el sistema educativo en cuanto a la educación inclusiva, si realmente las instituciones educativas del nivel básico regular, en especial del nivel inicial están en la capacidad de responder ante las necesidades de los niños y niñas y, averiguar las políticas que implementan cada institución tomando en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes, sin olvidar un tema importante que es la infraestructura de cada escuela, si está diseñada o al menos adecuada para facilitar el desplazamiento a cualquiera de sus ambientes sin ninguna dificultad. Así mismo, es importante mencionar y resaltar hasta qué grado las instituciones implementan estrategias, recursos y soportes tanto pedagógicos como didácticos, así como también si cuentan o no con especialistas para ello. De modo que la escuela, los docentes e incluso los padres de familia puedan trabajar de manera cooperativa en favor de todos los niños y niñas; y únicamente se darán investigando desde nuestra realidad más cercana.

En la ciudad de Abancay, a pesar de ser la capital del departamento de Apurímac, es notorio que las instituciones educativas públicas de nivel inicial en su gran mayoría no presentan infraestructura adecuada, carecen de materiales didácticos y pedagógicos que permitan un desarrollo de una educación inclusiva. A esto se suma que existen docentes con capacidades y/o habilidades muy limitadas para proponer o usar técnicas adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje a estudiantes con habilidades diferentes, los tomadores de decisiones a nivel institucional no priorizan este tema que debe ser abordado en labor conjunta con la sociedad.

Teniendo en consideración lo manifestado anteriormente, el presente estudio permitió describir las competencias del docente del nivel inicial en relación a la educación inclusiva, es decir, conocer si los docentes pueden desarrollar un trabajo adecuado y de calidad, debido a que las competencias de un docente como lo afirma Pavie (2011) esta función que desempeñará el profesor está condicionada por su formación en competencias y por las demandas que se ven influenciadas por el continuo cambio en los factores socioambientales y tecnológicos que exigen al docente la necesidad de fortalecer sus capacidades para ser competente y de esta manera contribuya con el cumplir con los objetivos y metas de la educación inclusiva. Y, por otro lado, describir la situación de la educación inclusiva en las

instituciones educativas de la ciudad de Abancay, datos que permitirán determinar la relación entre las dos variables.

## 1.2 Enunciado del problema

### 1.2.1. Problema general

¿Cuál es el grado de relación de la competencia docente con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el 2020?

### 1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre la competencia técnica con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020?
- ¿Qué relación existe entre la competencia metodológica con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020?
- ¿Qué relación existe entre la competencia social con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020?
- ¿Qué relación existe entre la competencia participativa con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020?

## 1.3 Justificación de la investigación

### 1.3.1 Justificación teórica

Es importante entender que una prioridad de la política educativa del estado peruano es la inclusión de los niños en el sistema educativo. Sin embargo, en general no se tienen óptimos resultados, y por esta razón el estudio buscó lograr resultados estadísticos a partir del procesamiento y análisis de datos que fundamenten la relación que podría existir entre la competencia docente y la educación inclusiva. Este aporte científico refuerza el conocimiento ya existente y puede ser incorporado en otras investigaciones científicas.

### 1.3.2. Justificación práctica

A pesar de existir una política sobre la educación inclusiva, y observándose que aún existen diferentes aspectos que inhiben o no permiten implementarla adecuadamente el cumplimiento de esta política en las instituciones educativas, se ve la necesidad de realizar investigaciones básicas con el objetivo de identificar los aspectos relacionados con la educación inclusiva y de esta manera proponer estrategias institucionales que permitan lograr los objetivos estratégicos de la política nacional de la educación inclusiva. Es por esta razón que, al determinar la existencia de la relación entre estas dos variables, se dio un aporte científico para que los directores sustenten proyectos para el fortalecimiento de la competencia docente para cumplir con la política antes mencionada.

### 1.3.3. Justificación metodológica

Es evidente que el desarrollo de la investigación permitió la construcción de un instrumento para la recolección de los datos de las variables competencia docente y educación inclusiva, estos cuestionarios toman vital importancia por estar validados y ser confiables. También el procedimiento y técnicas utilizadas son el aporte metodológico de este estudio, y pueden ser consideradas para la aplicación de otras investigaciones de diseño experimental o no experimental.

## 1.4 Objetivos de la investigación

### 1.4.1. Objetivo general

Determinar el grado de relación de la competencia docente con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

### 1.4.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación que existe entre la competencia técnica con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.
- Establecer la relación que existe entre la competencia metodológica con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

- Establecer la relación que existe entre la competencia social con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.
- Establecer la relación que existe entre la competencia participativa con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

## 1.5 Hipótesis de la investigación

### 1.5.1. Hipótesis general

Se presenta una relación positiva y muy significativa entre la competencia docente y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

### 1.5.2. Hipótesis específicas

- Existe una relación muy significativa entre la competencia técnica y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.
- Existe una relación muy significativa entre la competencia metodológica y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.
- Existe una relación muy significativa entre la competencia social y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.
- Existe una relación muy significativa entre la competencia participativa y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

## 1.6 Operacionalización de variables

### **Variable 1: Competencia docente**

Conjunto de capacidades que tiene un individuo profesional para una correcta forma de resolución de problemas, a través de la adquisición cognitiva, y la experiencia práctica en resolver tareas, lo que permite identificar si el sujeto es competente o no.

## Variable 2: Educación inclusiva

Define el derecho de reconocer que tienen todos los niños, las niñas, y demás grupos etarios, a una educación de calidad, que considere y respete las diversas capacidades, habilidades y necesidades educativas independientemente de sus costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc.

**Tabla 1**

*Operacionalización de las variables objeto de estudio*

Variables	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
<b>Variable 1</b> Competencia docente	En la cualificación de la competencia profesional docente se establece cuatro dimensiones estructuradas en base a requisitos personales, y que permiten construir una imagen positiva dentro de la institución educativa y referente en la comunidad externa, a través del desarrollo de cuatro competencias (técnica, metodológica, social y participativa).	Competencia técnica	Conocimiento técnico Monitoreo los aprendizajes	(1) Muy deficiente
		Competencia metodológica	Estrategias metodológicas Investigación	(2) Deficiente
		Competencia social	Responsabilidad social Tutoría	(3) Regular
		Competencia participativa	Asertividad Clima de aula	(4) Bueno  (5) Muy bueno
<b>Variable 2</b> Educación inclusiva	El proceso inclusivo dentro de una institución educativa es un trabajo holístico que tiene como base fundamental tres pilares para lograr la educación integral del estudiante considerando sus diferentes habilidades específicas, las cuales son: cultura, política y practica inclusiva.	Cultura inclusiva	Agentes educativos Valores inclusivos Participación	(1) Nunca  (2) Casi nunca
		Política inclusiva	Desarrollo curricular inclusivo Desarrollo físico inclusivo	(3) A veces  (4) Casi siempre
		Práctica Inclusiva	Material didáctico Material pedagógico	(5) Siempre

## CAPITULO II

### MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

#### 2.1 Antecedentes

##### 2.1.1 Antecedentes internacionales

Lugmaña (2017) en la investigación titulada “La preparación docente y la educación inclusiva en la unidad educativa particular Jerusalén del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua”; se formuló el objetivo general de establecer el nivel de preparación docente y su incidencia en la educación inclusiva, realizado a través de un diseño metodológico que corresponde a un tipo de investigación básica, descriptiva y correlacional, y consideró un tamaño de muestra igual a 53 docentes, llegó a las siguientes conclusiones:

- Las estrategias metodológicas y el tipo de planificación utilizados por los docentes en el campo de la educación inclusiva es inapropiada, debido a que los avances que se ha tenido en este campo y la capacitación que recibieron los docentes tienen muchas deficiencias, concluyendo que los docentes no se encuentran aptamente capacitados para brindar atención de calidad a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
- Las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en el campo de la educación inclusiva son inadecuadas ya que los docentes solo manejan el termino de integración mas no de inclusión, esto impide reconocer las verdaderas capacidades y necesidades especiales de los niños inclusivos.
- La práctica educativa inclusiva y social del docente es inapropiada debido a que los propios estudiantes afirman que en las Instituciones Educativas no se presenta una igualdad de oportunidades generando una deserción en la participación de los estudiantes en la inclusión educativa.

Sánchez (2015) en su tesis doctoral “La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva” cuyo objetivo general fue conocer, en un contexto educativo colombiano (Bogotá), aquellos factores que contribuyen a desarrollar espacios educativos de calidad para la inclusión de estudiantes de necesidades educativas especiales; el estudio fue desarrollado a través de una investigación básica con enfoque cualitativo, llegó a las siguientes conclusiones:

- Respecto al análisis del ámbito de la organización de la enseñanza y evaluación se puede concluir lo siguiente:
- El desarrollo de un buen clima escolar dentro y fuera de clases genera un aprendizaje altamente positivo en los estudiantes con discapacidad visual, debido a que existe un ambiente de colaboración y respeto hacia estos estudiantes favoreciendo su presencia, participación y su aprendizaje junto a sus pares en las aulas regulares.
- El trabajo colaborativo en el aula es una de las estrategias más eficaces en el desarrollo del proceso de aprendizaje entre estudiantes regulares y aquellos que presentan una discapacidad visual, ya que se relacionan bajo un clima de respeto, amistad y solidaridad.
- El estudio del contexto y la respuesta que se da por los docentes a estudiantes con discapacidad visual, permite brindar una flexibilización en los contenidos y formas de evaluar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las practicas inclusivas más eficaces de dichos estudiantes. Además, de contar con la disposición, una actitud favorable y el compromiso por parte de los docentes lo que contribuirá con el desarrollo de una práctica inclusivas más eficaz.

Respecto al análisis del ámbito del clima y cultura escolar se puede concluir lo siguiente:

- Las iniciativas y compromisos por parte de los docentes para poner en marcha los proyectos de inclusión, han sido un factor fundamental para promover un cambio educativo favorable en el desarrollo de una cultura escolar inclusiva hacia el alumnado con discapacidad visual.
- Las prácticas escolares y de aula, así como el trabajo en equipo de los docentes han generado una cultura de cambio que promueven los procesos de inclusión, esto se refleja en los valores y actitudes que demuestran los alumnos regulares e inclusivos.
- El cambio educativo hacia la inclusión ha generado el desarrollo de un nuevo enfoque de trabajo con una cultura escolar más inclusiva permitiendo así la participación plena de los estudiantes que presentan discapacidad visual en campos académicos, culturales y democráticos de la propia Institución Educativa, así mismo, son líderes y promotores del cambio

educativo en los procesos de sensibilización de toda la comunidad escolar, así como en la formación profesional de los docentes.

- La iniciativa generada por los docentes y la participación amena de los estudiantes regulares en el diseño y elaboración del material didáctico, tomando en cuenta los procesos que se consideran en el Diseño Universal para el Aprendizaje, para estudiantes con discapacidad visual, ha sido una gran innovación puesto que permitió forjar una cultura escolar de cambio, así como entender la situación, acompañar y apoyar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes invidentes.

Respecto al análisis del clima de convivencia se puede concluir lo siguiente:

- La disposición abierta de los docentes y su visión firme y convencida frente al desarrollo de una educación inclusiva ha favorecido en la formación de un clima escolar positivo de convivencia, acogida y apoyo hacia los estudiantes que presentan discapacidad visual.
- La disposición abierta y activa de la Institución Educativa para incentivar la participación de los estudiantes con discapacidad visual en todas las actividades institucionales es un factor primordial para generar un clima de respeto, acogida y apoyo entre toda la comunidad escolar para aquellos estudiantes que presentan una discapacidad visual.
- Las iniciativas de la institución para incentivar la participación de los estudiantes con discapacidad visual en los campos culturales, deportivos y pedagógicos han generado una estrategia eficaz para la sensibilización de los estudiantes regulares, los docentes y la comunidad escolar, en la formación de actitudes y valores rompiendo esquemas y prejuicios sobre la discapacidad, así mismo generando un ambiente de apoyo escolar y colaboración, facilitando la presencia, participación y éxito escolar de los estudiantes con discapacidad visual en las aulas generales.
- La presencia de un clima escolar institucional de respeto, de acogida y de apoyo hacia los estudiantes con discapacidad visual, y ha sido considerado como un ejemplo a nivel local como uno de los centros que promueven la inclusión.

Respecto al análisis de la amistad y el trabajo colaborativo se puede concluir de la siguiente manera:

- El desarrollo de un buen clima escolar que existe entre los estudiantes regulares y sus compañeros que presentan discapacidad visual dentro y fuera de las aulas se ve reflejada en la calidez, cordialidad, acogida y apoyo permanente.
- El trabajo institucional y el compromiso decidido por los docentes ha promovido la formación de un ambiente escolar de convivencia armónica, de acogida y apoyo entre los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad visual dentro de la vida institucional.

Respecto al análisis de los procesos comunicativos se puede concluir lo siguiente:

- La calidad en los procesos comunicativos que se dan entre los docentes ha generado un ambiente de trabajo con un clima adecuado.
- Los procesos de comunicación que se dan entre los docentes para favorecer la inclusión de los estudiantes que presentan discapacidad visual tuvieron dos propósitos:
  - a) Plantear y analizar las estrategias de apoyo pedagógico, orientados a favorecer la inclusión y el éxito escolar de dichos estudiantes.
  - b) Fomentar la formación pedagógica y el desarrollo del perfil profesional del docente para la inclusión.
- Las estrategias comunicativas en el centro escolar se dan de dos maneras:
- Comunicación informal: se dan en las horas de descanso o de encuentros casuales para comentar y compartir experiencias positivas o negativas que se han presentado con los estudiantes que presentan discapacidad visual.
- Comunicación formal: sirven para fortalecer las prácticas y las estrategias pedagógicas que contribuyen a la mejora de la formación docente dentro del aula y este tipo de comunicación se dan en los comités de evaluación y en el acompañamiento que se dan en las jornadas pedagógicas.

Respecto al análisis del trabajo docente se puede concluir lo siguiente:

- El centro educativo dio la iniciativa en capacitar a los docentes para desarrollar un trabajo pedagógico en cuanto a la educación inclusiva especialmente para atender a estudiantes con discapacidad visual, obteniendo logros favorables.

- La iniciativa puesta en marcha sobre la capacitación de los docentes en cuanto a la educación inclusiva, se observa en estos cuatro aspectos:
  - a) Al mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes para promover ambientes más inclusivos.
  - b) En las estrategias de apoyo utilizados por los docentes de forma individualizada dentro y fuera de clase para favorecer el logro de aprendizajes de los estudiantes con discapacidad visual.
  - c) En la exploración de nuevas estrategias utilizados por los docentes, donde se favorece los procesos de la inclusión educativa, esto se ve reflejado en el trabajo colaborativo y en equipo que realizan para mejorar su desempeño docente en el aula regular.
  - d) En la concientización de los docentes para promover iniciativas en el proceso de enseñanza, así como promover la participación de los estudiantes con discapacidad visual en todas las actividades institucionales.
- El trabajo colaborativo promovido por los docentes usando la estrategia de trabajo entre pares, es decir, el trabajo que realiza un estudiante regular con un compañero que presenta discapacidad visual, resulta ser una de las estrategias pedagógicas muy significativas puesto que favorece los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes invidentes y de esa manera lograr su plena inclusión en la vida escolar.

Mellado et al. (2017) en su artículo científico “Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar” cuyo objetivo fue descubrir las percepciones sobre las prácticas de educación inclusiva de las dimensiones pedagógico-didáctica, aprendizaje cooperativo, actuación ética y social que expresan profesionales de un programa de integración escolar (PIE) y docentes de aula, de un centro educativo de la región de Los Ríos, Chile. La metodología fue un estudio de caso con enfoque mixta de carácter descriptiva; llegando a las siguientes conclusiones:

- Para la dimensión pedagógico- didáctica se evidencia que en las aulas no se practica la educación inclusiva, puesto que la plana docente tiende a

segregar continuamente a estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, lo que impide una escasa interacción pedagógica generando dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo de los estudiantes inclusivos.

- Para la dimensión aprendizaje cooperativo, se puede afirmar que los docentes desconocen los métodos del trabajo cooperativo como estrategia pedagógica fundamental para desarrollar una educación inclusiva dentro de la comunidad, puesto que la enseñanza que se imparte en la Institución se da de manera homogénea e individualizada generando un conflicto desafiante para todos los niños y niñas.
- En relación con el sentido ético, el equipo docente en su mayoría tiende a excluir a niños y niñas con necesidades educativas especiales generando una actitud desfavorable hacia la educación inclusiva, además de ello solo se imparten enseñanzas de habilidades básicas del pensamiento, limitando así las oportunidades de aprendizaje de todos los niños y niñas.
- En la dimensión social, el equipo profesional de educación presenta un clima de desconfianza en la interacción con los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, este clima de desconfianza limita las oportunidades en el desarrollo de una educación inclusiva dentro del centro educativo, siendo necesario, generar instancias de reflexión dentro de la comunidad escolar, con el objetivo de crear lazos de confianza que favorezcan el desarrollo de las prácticas inclusivas en los centros educativos.
- Se puede afirmar que cuando observamos las diferentes necesidades que presentan los distintos estudiantes y aun así no tomamos en consideración dichas necesidades no estaremos más que generando desigualdad de oportunidades para dichos estudiantes, esto lleva a la reflexión de buscar estrategias que brinden la oportunidad de desarrollar capacidades de acuerdo a su potencial.

### 2.1.2 Antecedentes nacionales

Goldsmith (2016) en su tesis de maestría “Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014” se formuló el objetivo general de determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas

inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales; a través de un diseño metodológico basada en una investigación no experimental, con enfoque cuantitativo y método hipotético–deductivo, aplicando el instrumento de investigación a una muestra de 183 docentes; que le permitió llegar a las conclusiones siguientes:

- El desempeño docente en cuanto a sus prácticas educativas inclusivas depende en gran medida de la actitud que el docente presenta dentro y fuera de aula.
- Las estrategias que utilizan los docentes para la organización y manejo dentro y fuera del aula para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales depende en gran medida de la actitud que el docente mantiene dentro de la institución.
- Las estrategias que los docentes utilizan para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes inclusivos dependen considerablemente de la actitud que los docentes mantienen dentro de la institución.
- Las estrategias que los docentes utilizan para realizar trabajos en equipo junto con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales depende significativamente de la actitud que mantienen los docentes dentro de la institución.
- Las estrategias que utilizan los docentes para adaptar su proceso de enseñanza de acuerdo a las necesidades educativas especiales que presentan sus estudiantes depende considerablemente de la actitud que presentan los docentes dentro de la institución.

Maquera (2017) en su trabajo de investigación “Nivel de conocimiento de los docentes respecto a la educación a niños con necesidades especiales en la IEP. N° 70025 Independencia Nacional – 2016” cuyo objetivo general fue identificar el nivel de conocimiento de los docentes respecto a la educación a niños con necesidades especiales; estudio realizado a través de una investigación descriptiva, llegó a los siguientes resultados:

- Se identifica que el 81% de los docentes carecen de conocimientos sobre las diversas estrategias pedagógicas que se requieren para enseñar a niños con necesidades educativas especiales.

- Se conoce que el 76% de los docentes consideran que tienen grandes dificultades para brindar una educación de calidad a los niños que presentan alguna necesidad educativa especial.
- El estudio afirma que 85% de los docentes presenta deficiencias en cuanto al trato y enseñanza para atender las necesidades que se imparten a los niños que presentan alguna necesidad educativa especial.

## 2.2 Marco referencial

### 2.2.1 Competencia docente

Esta variable tiene las siguientes definiciones de acuerdo las referencias utilizadas:

Comellas (2002) define a la competencia docente como la habilidad o destreza que asegura una correcta forma de resolver una tarea o un problema, a través de la adquisición conocimiento, así como la práctica de la resolución de tareas, razón que es permitido cualificar a la persona como competente por ser capaz de “saber, saber hacer y saber estar” a través de comportamientos cognitivos, psicomotores y afectivos, y hace una actividad compleja con eficacia.

Pimienta (citado en Valcazar, 2019) sostiene que la competencia docente se ve evidenciado en el desempeño laboral dentro y fuera del aula poniendo en acción los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Mertens, citado en Pavié (2011), define a la competencia clasificándolo en 4 enfoques:

- a) El enfoque conductista, está orientada al proceso del cómo se hace, es decir está asociada a tareas concretas.
- b) En el enfoque funcionalista, la competencia se basa en los resultados, es decir los que se obtienen luego de la aplicación de un conjunto de habilidades y conocimientos al desempeñar una función ocupacional específica.
- c) En el enfoque constructivista, la competencia se crea partiendo de la construcción propia de la persona, mediante un conjunto de acciones de carácter educativo que le permitirán apropiarse paulatinamente y construir su propio conocimiento.
- d) En el enfoque holístico e integrado, se define competente a la persona que domina atributos como conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el desempeño en el campo laboral. (p.70).

OCDE, proyecto DeSeCo, citado en Pavié (2011), afirma que una persona competente está en la capacidad de responder ante las necesidades que los demás puedan presentar al momento de realizar cualquier actividad, para ello debe manejar habilidades cognitivas y sociales, conocimientos, valores, actitudes, emociones, etc. para tener un desempeño eficaz dentro y fuera del aula.

### **Características de las competencias del docente**

Argudín, citado en Colina (2017), considerando que el docente tiene un rol de ser facilitador y mediador, menciona que su perfil deberá tener las siguientes características:

- Tener la capacidad de organizar los aprendizajes de los estudiantes como construcción de sus competencias.
- Tener en cuenta los intereses de los estudiantes para diseñar los temas de aprendizaje.
- Promover la investigación a través del diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Plantear propuestas de trabajo que permitan la aplicación de modelos y simulación de experimentos en distintos escenarios.
- Incentivar y promover en los estudiantes la realización de tareas por iniciativas e interés propio.
- Permitir que los estudiantes validen y contrasten sus trabajos por iniciativa propia, para ello el docente debe facilitar con anticipación cualquier tipo de información que sea necesaria para dicho propósito.
- Diseñar estrategias pedagógicas que permitan interacciones entre el aula, la institución y el medio exterior.
- El docente debe tener en cuenta que para evaluar los resultados y desempeños de sus estudiantes debe plantear nuevas y diversas formas de evaluación. (p. 35-36)

### **Desarrollo de las competencias**

Aldape (2008) considera que el desarrollo de la competencia implica superación, crecimiento y fortalecimiento. La competencia del sujeto se desarrolla en cada etapa de su vida. Pero, es posible el perfeccionamiento de manera deliberada para lograr los objetivos deseados, y en el tiempo más breve posible. Es decir, que el

profesional responsable de la educación como los administrativos de los centros educativos únicamente no deben conformarse con los conocimientos básicos de propias de su especialidad sino conocer sobre los acontecimientos y descubrimientos de áreas relacionadas. Las competencias adquiridas por el personal fortalecen su propio desarrollo profesional y personal; y con ello a la institución debido a que ayuda a lograr un entorno institucional saludable y refleja una imagen positiva al interior y fuera de la organización.

### **Importancia de la competencia docente**

Como contenido de saber específico la competencia docente es muy importante en la educación superior pues es un aspecto individual de la persona responsable de impartir conocimiento a través de un desempeño académico y producción intelectual. Torres et al. (2014) señalan que la competencia docente en la educación superior tiene cuatro funciones importantes y son las siguientes:

- a) Hacer que el estudiante sea competente y se desempeñe en la vida social fortaleciendo sus conocimientos, habilidades y actitudes.
- b) Para que el estudiante esté preparado para convivir en una sociedad diversa capaz de integrarse y ser solidario frente a la necesidad.
- c) Lograr que los estudiantes se formen en valores y actitudes mejorando de esa manera la calidad educativa en todos los factores como el saber, el saber hacer y el saber ser.
- d) Los docentes cumplen un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo tanto deben adaptarse a las nuevas formas de organización laboral, así como al uso y manejo de las TICS para lograr una continua y permanente actualización en el desarrollo de la formación profesional. (p.130)

### **Convergencia de la competencia docente**

Argudín, citado en Torres et al. (2014), de acuerdo a un análisis sostiene que la competencia docente tiene mucha afinidad y relación con un comportamiento social, afectivo, cognoscitivo, psicológico y sensorial que facilita el desempeño de una determinada función, observándose los factores constitutivos básicos en la competencia, los cuales son:

a) Diseña: conocimientos, aptitudes, capacidades, motivos, actitudes, habilidades, valores, entre otros.

b) Ejecuta: es la puesta en práctica de todos elementos ya mencionados (desempeño, realización, conducta, ejercicio de actividades, desarrollo, rendimiento y ejecución).

c) Evalúa: es la espera de los resultados una vez puesta en práctica la tarea o cualquier actividad planteada requiriendo un desempeño satisfactorio, eficiente, eficaz y exitoso.

### **Competencias profesionales desde el ámbito productivo**

Bunk (1994) menciona algo muy importante que explica la conceptualización de las competencias profesionales de la siguiente forma: que el profesional calificado tiene como fundamento los conocimientos, aptitudes y destrezas que posee y domina convirtiéndolo en un profesional dependiendo de su propia autonomía. Además, señala que el conjunto de requisitos personales asociadas a la cualificación profesional puede formar a cuatro grupos de cualificaciones dentro de la competencia profesional; competencia técnica, competencia metodológica, competencia social y competencia participativa quienes de manera sumativa dan lugar a la competencia acción.

### **Dimensiones de la competencia docente**

Bunk (1994) en el punto anterior establece que son cuatro las dimensiones que cualifican la competencia profesional docente y que a continuación se desarrolla:

**a) Competencia técnica:** Indica que es aquel maneja de manera eficaz los conocimientos, contenidos y tareas en el campo pedagógico según las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

**b) Competencia metodológica:** Sostiene que es aquel que pone en práctica los conocimientos pedagógicos adquiridos en tareas específicas o en aquellas necesidades diversas que sus estudiantes puedan presentar, de manera tal que se den soluciones y se afiancen los lazos entre docente y estudiante, favoreciendo al proceso de enseñanza dentro y fuera del aula.

**c) Competencia social:** Se considera, como aquel que es capaz de crear relaciones interpersonales de manera eficaz y constructiva con toda la comunidad

educativa, favoreciendo un clima adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**d) Competencia participativa:** Es aquel capaz de tomar la iniciativa y participar en todas las actividades que contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza dentro de la institución, posee la capacidad de organizar, decidir y aceptar las responsabilidades de manera responsable.

### **Teoría relacionada a la variable competencia docente**

#### **a) Vygotsky, enfoque sociocultural**

Vygotsky, citado en Carrera (2001), señala que todas las funciones psicológicas superiores como la atención, la percepción, la memoria, pensamiento y lenguaje surgen en el plano de la interacción social, es decir, en base a las interacciones que adquiere en su contexto con sus pares y luego pasa al plano individual donde interioriza el aprendizaje, para Vygotsky este proceso se divide en tres niveles:

- **El nivel evolutivo real:** Son aquellas actividades generadas por sí mismos y que son indicativos de sus capacidades mentales.
- **El nivel de desarrollo potencial:** Supone aquellas actividades que el niño por sí mismo no logra realizar, sino que requiere la ayuda de otros para poderlas realizar.
- **La zona de desarrollo próximo:** Es la distancia que existe entre aquello que el niño puede realizar por sí mismo y aquello que no, por lo tanto, requiere de un apoyo que será el adulto a cargo o también un compañero que esté dispuesto y sea capaz de guiarlo en la resolución de cualquier conflicto o en el desarrollo de cualquier actividad.

Los docentes, siguiendo las orientaciones del Ministerio de Educación, evalúan las competencias y capacidades que el niño domina completamente y que ejerce de manera independiente. Sin embargo, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se van incorporando nuevos conocimientos y actividades que requieren la intervención de docentes competentes en aquellas actividades donde el estudiante no es capaz de realizar por sí solo, pero que podría llegarlas a realizar si recibe las ayudas necesarias, especialmente a aquellos niños con capacidades diferentes.

## **b) Piaget, teoría constructivista**

La teoría del constructivismo señala que el conocimiento es una construcción propia del ser humano, que va depender considerablemente de las condiciones físicas, sociales, emocionales y culturales que presente el estudiante, por lo tanto, el proceso de enseñanza dependerá de dichas condiciones.

La teoría cognitiva de Piaget, como lo explica Granja (2015), está en estrecha relación con la teoría del constructivismo. Una postura de ello es que, para adquirir el aprendizaje, este pasa por un proceso de maduración biológica que a medida que se desarrolla las estructuras cognitivas se vuelven cada vez más complejas; lo cual facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el docente logrando una mayor formación docente que contribuye a una mejor adaptación y una mayor adquisición de competencias para un eficaz desempeño laboral. Así mismo se logra gracias a la interacción de los siguientes procesos conocidos como:

- **Asimilación:** es la constante interrelación que el docente tiene con su entorno para asimilar aquello que le es útil en su proceso de formación docente.
- **Acomodación:** las características asimiladas por el docente contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos, pensamientos e ideas, favoreciendo una mejor adaptación al medio.
- **Equilibrio:** una vez logrado la integración, el docente utiliza lo que ha aprendido para mejorar su desempeño laboral dentro y fuera del aula, y ser un docente competente (pp.96-98).

### 2.2.2 Educación inclusiva

Existe una diversidad de definiciones sobre la educación inclusiva, es por esta razón que resulta indispensable considerar algunas de ellas para enfocarnos de manera adecuada sobre la variable en estudio, dentro de estas definiciones tenemos:

El Ministerio de Educación (2014) señala que la educación inclusiva es una respuesta a la diversidad existente en la sociedad y que nace específicamente en la escuela, sin tener en consideración las diferencias físicas, sociales y culturales que los estudiantes puedan presentar, es aquí donde la escuela inclusiva debe brindar un ambiente acogedor y donde reine el respeto, atributos que permiten y dan la

oportunidad al estudiante con alguna necesidad especial, de desarrollarse de forma integral y la participación en igualdad de condiciones, que favorezcan su proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, citado en MINEDU (2012), considera que la educación inclusiva busca formar una sociedad más justa partiendo de la educación, donde se eliminen todo tipo de barreras que impiden el aprendizaje integrado, la participación en actividades pedagógicas y sobre satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, en términos específicos, formas aulas generales que atienden y aceptan a todos los estudiantes en igualdad de oportunidades, muy al margen de una educación llamada “especial”.

El Foro Educativo (2007) define a la educación inclusiva como un derecho que tienen todos los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a recibir una educación de calidad, donde se respete y valore las diferentes capacidades y necesidades que pudieran presentar los estudiantes independientemente de las costumbres, del idioma, cultura, edad o discapacidad que presenten.

### **Elementos clave que definen la inclusión educativa**

Barrio (2008) señala estos elementos clave y son: un proceso, la participación, los grupos o los niños con riesgo de no ser incluidos, la modificación de cultura y las relaciones existentes entre escuela y sociedad, siendo estos los siguientes:

#### **a) Un proceso**

La inclusión es un proceso, un plan abierto “una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad”. Es decir, busca de manera progresiva lograr que todos los individuos tengan el sentimiento de pertenencia del centro, perciban ser aceptados y bienvenidos. Así podemos decir que no existe una escuela “totalmente inclusiva” ni lo contrario.

#### **b) La participación**

Es importante comprender que la inclusión significa el derecho de cualquier niño a pertenecer cualquier institución educativa, pero debe existir una modificación de manera progresiva en lo que se refiere a la organización y del currículo, de manera que todos los integrantes de la institución puedan participar.

Los profesores deberán hacer un diagnóstico para identificar todos los factores que se constituyen en barreras para la participación y eliminarlas. Después se debe modificar, aspectos como la rutina, organización de las áreas, aspectos metodológicos, normas institucionales, mejorar las relaciones con los PPF, interacción de los docentes con la finalidad de intercambiar información, fomento de capacidades en cuanto al tema, otros.

### **c) Los niños con riesgo de no ser incluidos**

La inclusión presta una atención especial a individuos con mayor riesgo de exclusión. La preocupación esencial de la inclusión es evitar que las instituciones educativas separen, marginen, a estos grupos. En tal sentido, las propuestas inclusivas están orientadas fundamentalmente a estos niños con riesgo.

### **d) La modificación de culturas**

La inclusión considera implícitamente un cambio de la cultura de los miembros de la institución (los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad en estos centros), de las políticas educativas y de las prácticas cotidianas en el interior de las aulas. Es importante romper el aislamiento profesional y potenciar el intercambio de ideas. Por tanto, es importante la cooperación profesional docente de la institución y de otras instituciones.

### **e) Las relaciones entre escuela y sociedad**

Un aspecto importante es que las instituciones educativas deben establecer relaciones asertivas y adecuadas con la sociedad mediante iniciativas de carácter inclusivo. Para lograr esto, es necesario que la institución debe promover proyectos participativos donde participe los miembros de la institución, el municipio y el barrio con un intercambio recíproco de recursos, de información, de profesionales, etc.

### **Características importantes de la educación inclusiva**

El Foro Educativo (2007) considera que dentro de la educación inclusiva es importante rescatar cinco características que busca este nuevo enfoque y son:

- Estar libre de discriminación ya que todos los niños, niñas y adolescentes tienen y gozan de los mismos derechos e igualdad de oportunidades sin importar ningún tipo de condiciones.
- Que los docentes adapten sus enseñanzas, teniendo en consideración las distintas necesidades y realidades que presentan sus estudiantes.
- Los niños, niñas y adolescentes están en la predisposición de aprender sin importar sus condiciones, siempre y cuando los docentes estén les brinden el apoyo que podrían necesitar para lograr un aprendizaje integral.
- Busca reducir y eliminar todas las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo.
- En vez de mirar a la educación inclusiva como un limitante en el proceso de enseñanza, es una oportunidad para mejorar la calidad educativa empezando por generar una igualdad de oportunidades para todos.

### **Requisitos básicos para una educación inclusiva**

Dentro de una institución educativa, para alcanzar de manera adecuada los objetivos planteados en el enfoque de educación inclusiva, es importante tener un conjunto de aspectos que contribuyan al logro académico del individuo y desarrollo emocional, para esto es importante tener una visión holística. Sin embargo, la realidad es, que si bien es cierto existe una política que promueve la educación inclusiva sin embargo son muchos factores que frenan el logro de los objetivos y metas, debido a viabilidad económica, fortalecimiento de capacidades, gestión logística entre algunos factores. Es por ello, que dentro de los centros educativos se debe garantizar ciertos requisitos básicos para el acceso de la educación inclusiva.

El Foro Educativo (2007) sugiere que para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes es importante:

- Desarrollar nuevas y variadas metodologías pedagógicas que sean activas y participativas, de acuerdo a las necesidades que los niños, niñas y adolescentes puedan presentar.

- La construcción de un clima afectivo favorable entre los miembros de la institución (estudiantes, docentes, personal administrativo) e importante el involucramiento de la sociedad.
- La organización de las aulas de acuerdo a las necesidades de todos los niños considerando la diversidad de habilidades.
- La modificación de la infraestructura escolar y de la comunidad, para facilitar la movilización especialmente de los niños que presentan habilidades diferentes, de manera que se accesible y cómodo para ellos.
- La institución educativa en trabajo coordinado con otros actores debe promover las ciudades amigables.
- Identificar y abastecerse de materiales pedagógicos diversificados dependiendo de las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas para el trabajo dentro y fuera del aula.
- La implementación de la institución educativa con equipo, material y herramienta pedagógica específica, como para el uso del sistema Braille, el lenguaje de señas, lectoras virtuales entre otras.
- Debe elaborarse un currículo flexible para poder hacer las adaptaciones y mejora continua, para saber qué, cómo, cuándo y con qué enseñar y evaluar.

### **Sistema educativo nacional de la inclusión**

El Reglamento de Educación Básica Especial, señala que la educación tiene carácter inclusivo ya se dentro de la gestión de una institución educativa pública o privada.

En su Art. 1 pone bajo reglamento sobre la Educación Básica Especial (EBE) en las áreas pedagógicas y de gestión, poner en marcha la inclusión atendiendo las diversas Necesidades Educativas Especiales (NEE), que los niños, adolescentes, jóvenes y adultos pudieran presentar independientemente de las capacidades, talentos o superdotación que posean. Esto nos hace reflexionar y es claro que la política educativa evita todo tipo de discriminación, implícitamente hace referencia que el padre de familia puede matricular a su menor hijo en cualquier institución educativa a pesar de que el niño pueda contar con habilidades diferentes, y la institución está en la obligación de aceptar la matrícula del niño.

El Art. 5 menciona “La atención de los estudiantes con NEE es transversal a todo el sistema educativo, articulándose mediante procesos flexibles que permitan la interconexión entre las etapas, modalidades, niveles y formas de la educación, así como la organización de trayectorias de formación diversas según las características afectivas, cognitivas y las necesidades de los estudiantes”. Es decir, que debe enriquecer la labor formativa de manera tal que conecta y articula los saberes de las distintas habilidades que presenta el niño, estableciendo a partir de ellos mayor integración, fomentando elevar aspectos afectivos positivos y comprensión de las necesidades de los niños.

El Art. 6 indica cuales son los objetivos de la educación básica:

a) Asegurar la integración de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a las aulas regulares donde puedan alcanzar el éxito en cuanto a sus aprendizajes.

b) Brindar una educación inclusiva oportuna, adecuada y de calidad para aquellas personas que presentan algún tipo de necesidad educativa especial tomando en cuenta la discapacidad, talento o superdotación que pudieran presentar en las instituciones educativas de la Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA), Educación Técnico-Productiva (ETP), Educación Comunitaria, así como en los Centros Educativos de Educación Básica Especial (CEBE) que atienden a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad.

c) En cuanto a la primera infancia, se busca ampliar y fortalecer los Programas de Intervención Temprana (PRITE) para atender las necesidades educativas especiales que los niños pudieran presentar.

### **Dimensiones de la Educación inclusiva**

Flores et al. (2017) toman una posición indicando que la educación inclusiva es concebida como proceso de reestructuración de las políticas, culturas y prácticas, orientadas a lograr el aprendizaje y participación de cada uno de los estudiantes, y que toda la comunidad se involucre para mejorar la institución educativa en beneficio de los profesores y estudiantes. En este sentido, se considera tres dimensiones:

### **a) Cultura inclusiva**

Booth y Ainscow, citado en Lasso (2015), consideran que la institución educativa de crear una cultura inclusiva donde reinen los valores y el respeto, además de ello, se promuevan un ambiente seguro, acogedor y colaborador para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales, favoreciendo el proceso de enseñanza y el éxito en el logro de sus aprendizajes.

Lasso (2015) sostiene que la cultura inclusiva dentro de una institución educativa es considerar el cambio de prejuicios y estereotipos o paradigmas mentales con los que profesores y los padres de familia han desarrollado, realizando formas, comportamientos, prácticas inadecuadas o no acertadas para la formación integral de los niños y adolescentes, es importante empoderar la forma de pensar, de hacer y de decir y lograr que esto se convierta en la llave para edificar un clima escolar agradable donde los estudiantes, docentes y personal administrativo sean la imagen de la práctica de valores como el respeto, la colaboración, la justicia, la identidad, etc.

### **b) Política inclusiva**

Booth y Ainscow citado en Oré (2018) establece que esta dimensión tiene como propósito asegurar que la educación inclusiva esté sea considerado como motor del proceso de innovación, calando todas las políticas, en la mejora del aprendizaje y la participación del estudiante en su totalidad. En esta idea de proximidad a una realidad contextual se debe considerar que “apoyo” viene a ser todas las actividades y acciones que incrementan la potencialidad de una institución educativa para dar servicio a la diversidad de los niños y niñas o adolescentes que serán los alumnos.

### **c) Práctica inclusiva**

Las prácticas inclusivas están consideradas como dimensión dentro de la educación inclusiva debido a que se centra en el desenvolvimiento docente con la finalidad de alcanzar el desarrollo integral de cada uno del estudiantado garantizando mediante este aspecto una educación de calidad.

Rubio, citado en Flores et al. (2017), menciona que para lograr de manera adecuada el desarrollo de las prácticas inclusivas debe cumplir algunos requisitos, como: diseñar diversos materiales considerando cada característica específica de

los grupos de estudiantes, usar diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las habilidades el niño presenta, flexibilidad curricular, libertad brindado al estudiante para poder decidir qué y cuándo evidenciar su aprendizaje, poner a disposición una diversidad de actividades como motivación para él estudiante, considerando dentro de ellos diferentes niveles o grados de complejidad para que por sí mismas favorezcan la diversificación y organización óptima del tiempo.

## **Teoría relacionada a la educación inclusiva**

### ***Teoría general de sistemas***

Esta teoría fue formulada por el Biólogo Von (1976) indica que el objetivo es descubrir de manera sistemática los cambios, restricciones y condiciones que presenta un sistema, definir sus propósitos, establecer sus medidas, métodos, herramientas, que pueda ser sustentados defendidos para aplicarlos dentro del sistemas en cualquier nivel de anidación y en cualquier campo, para alcanzar una equifinalidad optimizada.

Teniendo en consideración que un sistema es un conjunto de componentes que son interdependientes y muestran relaciones recíprocas dentro de un entorno delimitado o definido y que esta comunicación relacional garantiza su estabilidad y cumplimiento de funciones de cada componente, entonces es importante poner atención minuciosa en cada uno de ellos.

Si se produce una modificación o alteración dentro del sistema o en uno de sus componentes este tiene implicancias sobre las otras y sobre la entidad. El cambio positivo dentro de una entidad u organización y su capacidad de cada uno de los componentes a adaptarse, dependen de cómo se ajuste a las funciones, objetivos y metas que busca la entidad. Entonces podemos mencionar que, dentro de un sistema educativo nacional que tiene como propósito implementar el enfoque inclusivo, no solo debe buscar la optimización de uno de los componentes sino de todos; para garantizar la inclusión educativa y el logro de la educación integral en cada uno de sus miembros.

## 2.3 Marco Conceptual

### **Adecuaciones Curriculares**

Constituyen todas las acciones de los docentes realizan para generar situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, esto implica seleccionar las competencias y contenidos de los aprendizajes, así como evaluar las metodologías pedagógicas y la forma de evaluación (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

### **Adecuaciones de acceso**

Son aquellos medios y recursos que facilitan la movilización de aquellos estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial como, dificultades motoras, visuales o auditivas, a los centros educativos (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

### **Competencia**

Es la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades para lograr un propósito específico en una situación determinada, para ello tendrá que evaluar e identificar los conocimientos y habilidades que uno posee a fin de ejecutar y poner en acción las capacidades combinadas ante situaciones nuevas (Ministerio de Educación, 2014).

### **Diversidad**

Responde a un concepto amplio y universal, donde se especifica que cada persona posee atributos propios que se han adquirido de su contexto, cultura, etnia, religión, nacionalidad y en la forma de adquirir el proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

### **Educación Especial**

Es uno de los servicios educativos de la educación regular, orientados a brindar atención a aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales determinadas, de tal manera que asegure el desarrollo integral, flexible y dinámico del estudiante, para ello debe contar con un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos eficaces (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

## **Equiparación de Oportunidades**

Es el proceso que la institución educativa toma en cuenta para adecuar los espacios, servicios, las actividades hasta la misma documentación para brindar una mejor atención a aquellos estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, partiendo principalmente de la actitud y las iniciativas que tengan los directivos en el logro de estos objetivos (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

## **Inclusión**

Este término abarca una serie de conjuntos que se aplican en diferentes contextos, pero específicamente en el aspecto educativo, la inclusión busca minimizar y eliminar aquellas barreras que impiden el proceso de aprendizaje y la participación de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales en actividades organizadas en las aulas regulares (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

## **Integración**

Es el sistema educativo donde los estudiantes que, al margen de la lengua materna, la cultura o las capacidades que presenten, tienen que adaptarse al modelo educativo sin importar que este tenga las condiciones o no para atenderlos y donde el sistema educativo mantiene el *status quo* (Ossa, 2014).

## **Necesidades Educativas Especiales**

Son aquellas limitaciones que presentan algunos estudiantes debido a causas particulares y específicas, motivo por el cual, al encontrarse en situaciones de desventaja requieren apoyo de forma física y de recursos didácticos específicos de acuerdo a su necesidad, para facilitar su proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

## **Superdotación**

Es un atributo que algunos estudiantes poseen y se evidencia en la capacidad muy alta que tienen para desenvolverse en áreas intelectuales, creativas, artísticas, de liderazgo o campos académicos específicos, donde los centros educativos tienen la responsabilidad de proporcionar recursos para desarrollar y potenciar a cabalidad dichas capacidades (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 3.1 Población

La población fue el total de docentes (66) que laboran en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de la ciudad de Abancay en el año académico 2020.

**Tabla 2**

*Lista de Instituciones Educativas con la cantidad de docentes de la zona urbana de Abancay*

	<b>Código modular</b>	<b>Institución educativa</b>	<b>Dirección</b>	<b>Docentes</b>
1	404293	01 Santa Teresita Del Niño Jesús	Avenida Enrique Pelach	10
2	404384	02 María Inmaculada	Jirón Santa Rosa 120	8
3	504654	04 Nuestra Señora De Guadalupe	Avenida Paseo Los Artesanos	12
4	404541	03 Micaela Bastidas Puyucagua	Avenida 28 De Julio	6
5	539221	06 Nuestra Señora Del Carmen	Avenida El Sol	9
6	539320	07 Sagrada Familia Del Niño Jesús	Avenida Villa Gloria Los Pinares S/N	4
7	1581099	54004 Fray Armando Bonifaz	Apurímac	3
8	908392	224 Santa Rosa	Avenida Elías 120	3
9	1705391	54872 La Salle	Avenida Huáscar S/N	6
10	1581115	54007 Esther Roberti Gamero	Avenida Cusco 302	1
11	1581107	54006 Sagrado Corazón De Jesús	Jirón Puerto Rico 111	4
12	701722	92 - Reyna De Los Ángeles	Avenida Circunvalación	5
Total de docentes del nivel inicial de la zona Urbana de Abancay				<b>66</b>

#### 3.2 Muestra

Teniendo en consideración que la población de docentes del nivel inicial es pequeña entonces, se determinó utilizando la técnica muestral no probabilística intencionada o juicio de investigador que según Mejía (2013) indica que es una técnica que permitirá al investigador seleccionar a los sujetos de estudio que

participaran en la muestra, considerando los criterios que considere apropiado para su investigación.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la muestra para recolectar los datos es también el total de la población. Entonces la muestra es de 66 docentes.

### 3.3 Nivel y tipo de estudio

#### 3.3.1 Nivel de investigación

El alcance de la investigación es correlacional. Selkind, citado en Pino (2018), considera que este nivel permite mostrar o examinar la relación existente entre una variable estudiada con otra. Por lo tanto, este estudio busco determinar la relación que existe entre las dos variables objeto de investigación.

#### 3.3.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación es básica, con enfoque cuantitativo y siguiendo un método hipotético – deductivo.

Charaja (2009) menciona que los resultados de la investigación básica serán conocimientos útiles que permitirán incrementar y consolidar los conocimientos ya existentes.

Mejía (2013) indica que en el enfoque cuantitativo los resultados serán medidos y expresados en valores numéricos.

Pino (2018) menciona que el método hipotético – deductivo es un método de investigación para explicar y estudiar el comportamiento de un fenómeno mediante el planteamiento de una suposición o conjetura próxima a ser probada mediante la comprobación de los hechos.

### 3.4 Diseño de investigación

El diseño de la investigación es no experimental, donde Arotoma (2007) indica que una investigación no experimental es aquella investigación donde no se permite la manipulación de las variables en el proceso de estudio.

Mejía (2013) aclara que las investigaciones de corte transversal “se usa cuando se pretende conocer el estado actual de la situación en una determinada población” (p.114). Pino (2018) indica que una investigación descriptiva permite describir la realidad del fenómeno o variable estudiada con todas sus características.

Se puede indicar que específicamente este diseño de investigación que se considera para el proyecto busca describir la realidad actual del comportamiento de cada una de las variables en un único momento, para que después de los resultados descriptivos estos puedan a través de una contrastación de hipótesis definir si se relacionan o no.

#### 3.4.1 Procedimientos de investigación

Para el desarrollo de la tesis, se realizó de manera ordenada de acuerdo a los pasos siguientes:

- Se construyó y adecuó los instrumentos de investigación (competencia docente y educación inclusiva).
- Se aplicó diez cuestionarios para la prueba piloto y se realizó la prueba de confiabilidad.
- Se validó los cuestionarios y se aplicó a todos los docentes que forman parte del tamaño muestral.
- Se procesó y analizó los datos utilizando el software SPSS v.25
- Las tablas y figuras fueron debidamente interpretadas.
- Esta interpretación permitió realizar las discusiones, conclusiones y recomendaciones.

### 3.5 Técnicas e instrumentos

#### 3.5.1 Técnica de investigación

La técnica de investigación utilizada fue la encuesta, según Carrasco (2016) la encuesta es una técnica de investigación social que permite la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa e indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis del estudio investigativo.

#### 3.5.2 Instrumento de investigación

El instrumento apropiado para la naturaleza de la investigación fue el cuestionario, según Carrasco (2016) el cuestionario es instrumento que permite recolectar información mediante preguntas abiertas o cerradas planteadas de forma coherente, clara y precisa, presentadas de forma física o virtual para que sean debidamente llenadas.

Este instrumento científico elaborado o adecuado fue validado por juicio de expertos o especialistas y de confiabilidad muy buena de acuerdo al coeficiente de fiabilidad (Alpha de Cronbach) que se detalla a continuación:

**Tabla 1**

*Estadística de fiabilidad del cuestionario competencia docente*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de elementos</b>
,972	21

*Nota.* en base al procesamiento de los datos en SPSS v.25

**Tabla 2**

*Estadística de fiabilidad del cuestionario educación inclusiva*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de elementos</b>
,892	20

*Nota.* en base al procesamiento de los datos en SPSS v.25

La Tabla 3 y 4 demuestran que ambos instrumentos son fiables, debido a que el cuestionario de competencia docente tiene un coeficiente de Alpha de Cronbach de ,972 considerado como muy bueno y para la educación inclusiva fue de ,892 que significa que el instrumento es bueno de esta manera se procedió a su aplicación.

### 3.6 Análisis estadístico

La prueba seleccionada que se usó para aceptar o rechazar la hipótesis estadística fue el coeficiente de correlación Tau<sub>b</sub> de Kendall, según Torres (2000) considera que esta prueba de contrastación de hipótesis “mide la asociación entre dos variables empleando tablas cruzadas, sus valores alcanzados están entre -1 y +1. Cuando el valor es igual a -1, se dice que hay disociación completa y si es +1, hay asociación total” (p. 267).

**Tabla 3***Escala de valoración de la magnitud del estadígrafo de Tau\_b de Kendall*

<b>Valor de coeficiente</b>	<b>Magnitud de la prueba</b>
Menos de 0,26	Asociación/correlación baja (positiva)
0,26 a 0,45	Asociación/correlación media baja (positiva)
0,46 a 0,55	Asociación/correlación media (positiva)
0,56 a 0,70	Asociación/correlación media alta (positiva)
0,71 a 1,00	Asociación/correlación alta (positiva)
0	No hay asociación o correlación
Menos de - 0,26	Asociación/correlación baja (negativa)
- 0,26 a - 0,45	Asociación/correlación media baja (negativa)
- 0,46 a - 0,55	Asociación/correlación media (negativa)
- 0,56 a - 0,70	Asociación/correlación media alta (negativa)
- 0,71 a - 1,00	Asociación/correlación alta (negativa)

*Nota.* Elaboración propia en base a la propuesta de Torres (2000).

Esta prueba mide no solo asociación, sino también la relación entre dos variables, y es exclusivo para datos no paramétricos.

- **Hipótesis estadística**

- a) **Estadístico (Tau\_b de Kendall)**

- $H_0: \tau = 0$

- $H_1: \tau \neq 0$

- b) **Nivel de significancia (5%)**

- $\alpha = 0,05$

- c) **Toma de decisión**

- $H_0: \rho \text{ valor} > 0,05$

- $H_1: \rho \text{ valor} \leq 0,05$

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1 Análisis de resultados

##### 4.1.1 Análisis descriptivo de Competencia docente

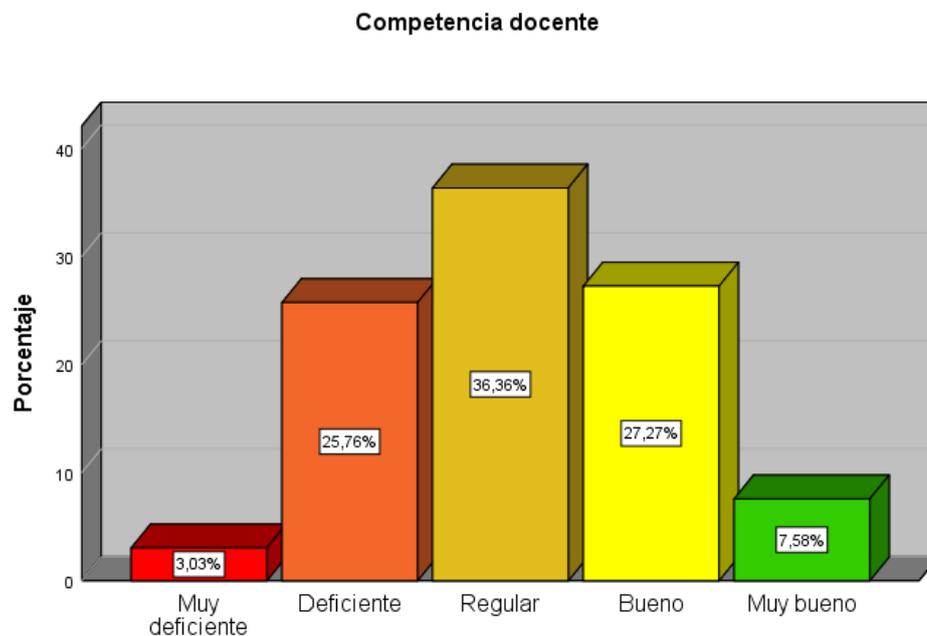
**Tabla 6**

*Distribución de frecuencia de la competencia docente*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	2	3,0	3,0	3,0
Deficiente	17	25,8	25,8	28,8
Válido Regular	24	36,4	36,4	65,2
Bueno	18	27,3	27,3	92,4
Muy bueno	5	7,6	7,6	100,0
Total	66	100,0	100,0	

**Figura 1**

*Distribución porcentual de frecuencias de la competencia docente*



En la tabla 6 y figura 1 respecto a la competencia docente, se observa que 7,58% de la muestra señala que esta variable es muy buena considerando aspectos

relacionados a la competencia técnica, metodológica, social y participativa. El 27,27% (18 encuestados) señalan que es buena, el 36, 36% (24 encuestados) indican que es regular. Sin embargo, un considerable 28,29% (19 encuestados) señalan que las competencias docentes para la educación inclusiva son deficientes y muy deficientes considerando sus dimensiones estudiadas.

### Descripción de la dimensión competencia técnica

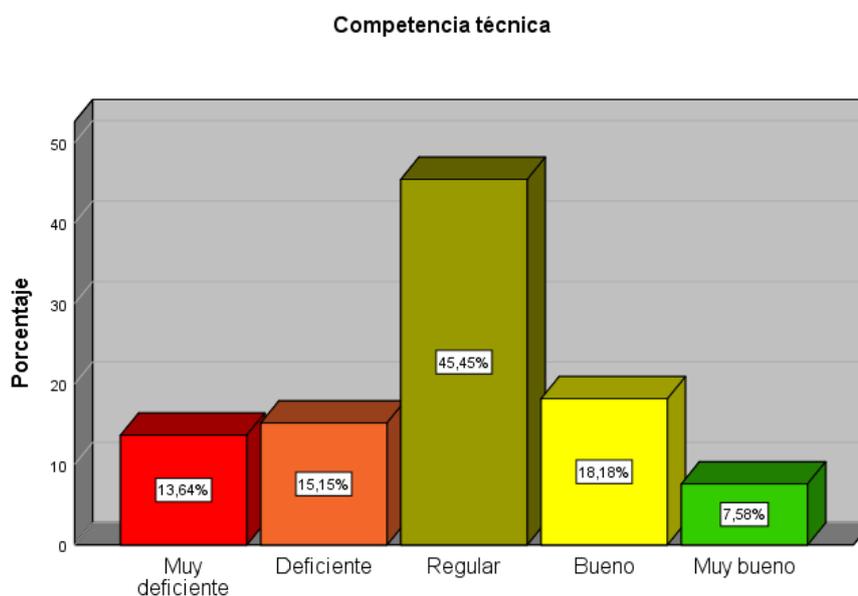
**Tabla 7**

*Distribución de frecuencias de la competencia técnica*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy deficiente	9	13,6	13,6	13,6
	Deficiente	10	15,2	15,2	28,8
	Regular	30	45,5	45,5	74,2
	Bueno	12	18,2	18,2	92,4
	Muy bueno	5	7,6	7,6	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

**Figura 2**

*Distribución porcentual de frecuencias de la competencia técnica*



En la tabla 7 y figura 2 respecto a la dimensión competencia técnica, se observa que el 7,56% considera que los docentes de la zona urbana de Abancay tienen competencias técnicas muy buenas debido a la actualización que tienen, a su

planificación de clases considerando la inclusión, tienen experiencias curriculares para atender las necesidades de niños inclusivos y sus métodos de evaluación son adecuados para este grupo de niños el docente. El 18,18% (12 encuestados) señalan que la competencia docente sobre esta dimensión es buena y un 45,45% (30 encuestados) señala que es regular. Mientras que un 28,79% (19 encuestados) señalan que las competencias técnicas de los docentes son deficiente y muy deficiente considerando sus indicadores.

### Descripción de la dimensión competencia metodológica

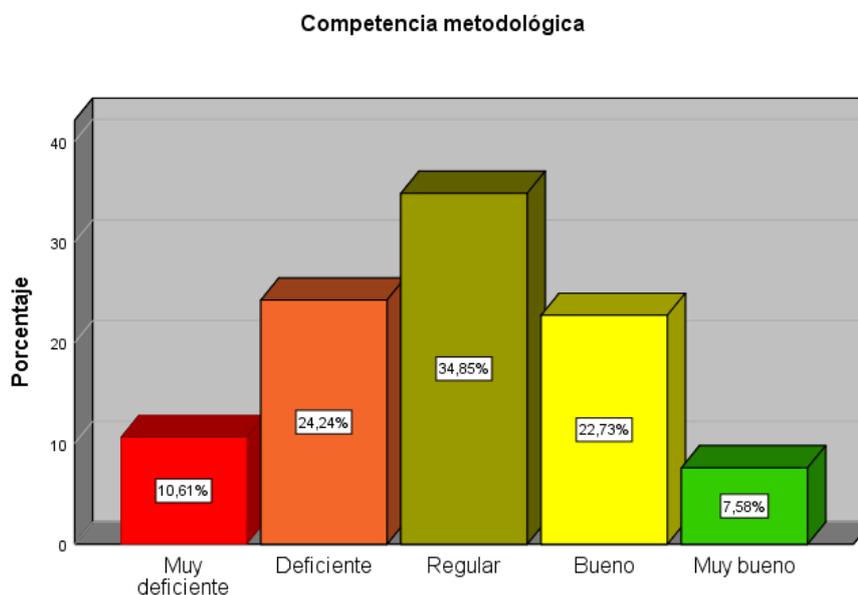
**Tabla 8**

*Distribución de frecuencias de la competencia metodológica*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	7	10,6	10,6	10,6
Deficiente	16	24,2	24,2	34,8
Válido Regular	23	34,8	34,8	69,7
Bueno	15	22,7	22,7	92,4
Muy bueno	5	7,6	7,6	100,0
Total	66	100,0	100,0	

**Figura 3**

*Distribución porcentual de frecuencias de la competencia metodológica*



En la tabla 8 y figura 3 respecto a la dimensión competencia metodológica, se observa que el 7,58% considera que los docentes de la zona urbana de Abancay tienen competencias metodológicas muy buenas puesto que la experiencia práctica basado en el aporte teórico sobre la educación inclusiva, el desempeño docente, las actividades pedagógicas y el fomento de la investigación aplicando el método científico para la construcción de una nueva información sobre la educación inclusiva por parte de los docentes son muy eficientes. El 22,73% (15 encuestados) señalan que la competencia docente sobre esta dimensión es buena y un 34,85% (23 encuestados) señala que es regular. Mientras que un 34,85% (23 encuestados) señalan que las competencias metodológicas de los docentes son deficiente y muy deficiente considerando sus indicadores.

### **Descripción de la dimensión competencia social**

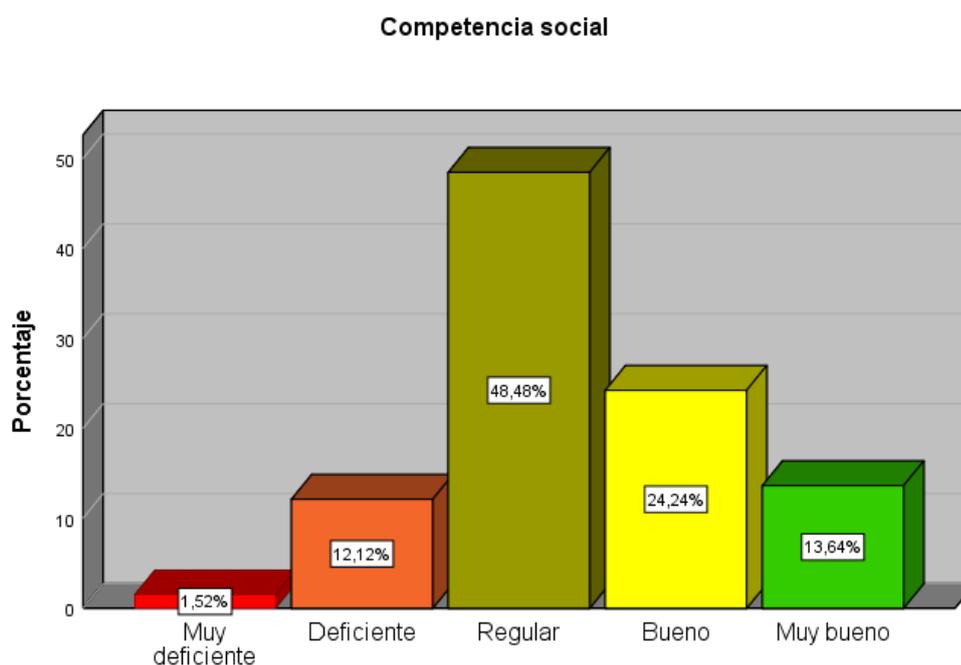
**Tabla 9**

*Distribución de frecuencia de la competencia social*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Muy deficiente	1	1,5	1,5	1,5
Deficiente	8	12,1	12,1	13,6
Válido Regular	32	48,5	48,5	62,1
Bueno	16	24,2	24,2	86,4
Muy bueno	9	13,6	13,6	100,0
Total	66	100,0	100,0	

**Figura 4**

*Distribución porcentual de frecuencias de la competencia social*



En la tabla 9 y figura 4 respecto a la dimensión competencia social, se observa que el 13,64% que corresponde a 9 encuestados consideran que los docentes de la zona urbana de Abancay tienen competencias sociales muy buenas debido a que la participación y el uso de estrategias del docente y niños para la elaboración de proyectos sociales educativos inclusivos, promover un buen clima escolar, así como promover un trabajo cooperativo entre todos los niños y fomentar la participación del padre de familia en el desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños inclusivos son adecuados. El 24,24% (16 encuestados) señalan que la competencia docente sobre esta dimensión es buena y un 48,48% (32 encuestados) señala que es regular. Mientras que un 13,64% (9 encuestados) señalan que las competencias sociales de los docentes son deficiente y muy deficiente considerando sus indicadores.

## Descripción de la dimensión competencia participativa

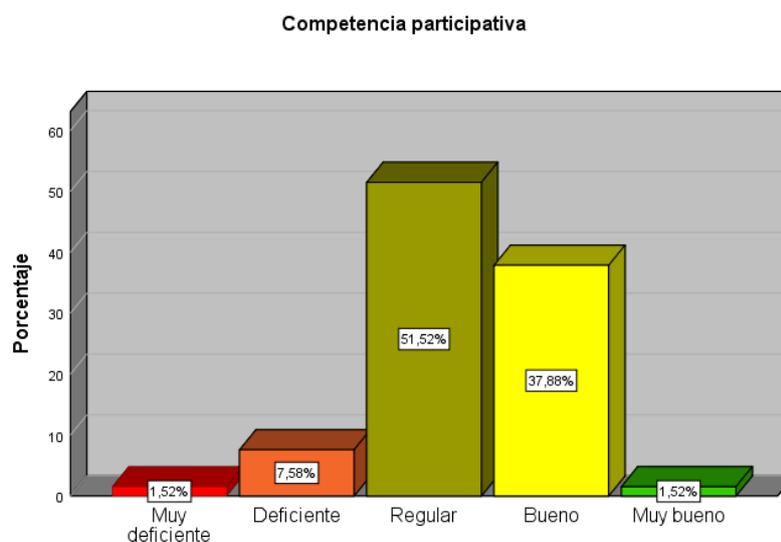
**Tabla 10**

*Distribución de frecuencia de la competencia participativa*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	1	1,5	1,5	1,5
Deficiente	5	7,6	7,6	9,1
Válido Regular	34	51,5	51,5	60,6
Bueno	25	37,9	37,9	98,5
Muy bueno	1	1,5	1,5	100,0
Total	66	100,0	100,0	

**Figura 5**

*Distribución porcentual de frecuencias de la competencia participativa*



En la tabla 10 y figura 5 respecto a la dimensión competencia participativa, se observa que el 1,52% considera que los docentes de la zona urbana de Abancay tienen competencias participativas muy buenas puesto que los métodos, estrategias y actividades planificadas por los docentes para fomentar un trabajo en equipo con niños y padres de familia para integrar a niños con diferentes condiciones y sin ningún tipo de distinción son eficaces. El 37,88% (25 encuestados) señalan que la competencia docente sobre esta dimensión es buena

y un 51,52% (34 encuestados) señala que es regular. Mientras que un 9,10% (6 encuestados) señalan que las competencias participativas de los docentes son deficientes y muy deficientes considerando sus indicadores.

#### 4.1.2 Análisis descriptivo de Educación Inclusiva

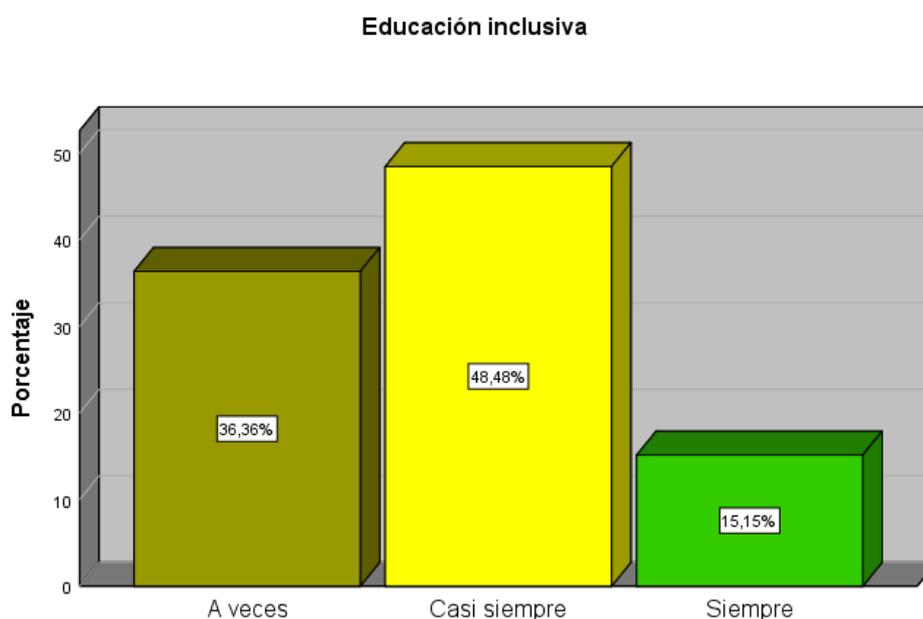
**Tabla 4**

*Distribución de frecuencia de la educación inclusiva*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	24	36,4	36,4
	Casi siempre	32	48,5	84,8
	Siempre	10	15,2	100,0
	Total	66	100,0	100,0

**Figura 1**

*Distribución porcentual de frecuencias de la educación inclusiva*



En la tabla 11 y figura 6 respecto a la variable educación inclusiva, se observa que 15,15% señalan que siempre en las instituciones educativas públicas del nivel inicial de la zona urbana de Abancay se desarrolla una educación de calidad con un enfoque inclusivo considerando aspectos relacionados con la cultura inclusiva, política inclusiva y la práctica inclusiva. Mientras que el 48,48% (32 encuestados) señalan que casi siempre se da una adecuada educación inclusiva y de calidad

considerando los aspectos mencionados y, el 36,36% (24 encuestados) mencionan que solo a veces se desarrolla una educación inclusiva de calidad teniendo en cuenta a sus indicadores respectivos.

### Descripción de la dimensión cultura inclusiva

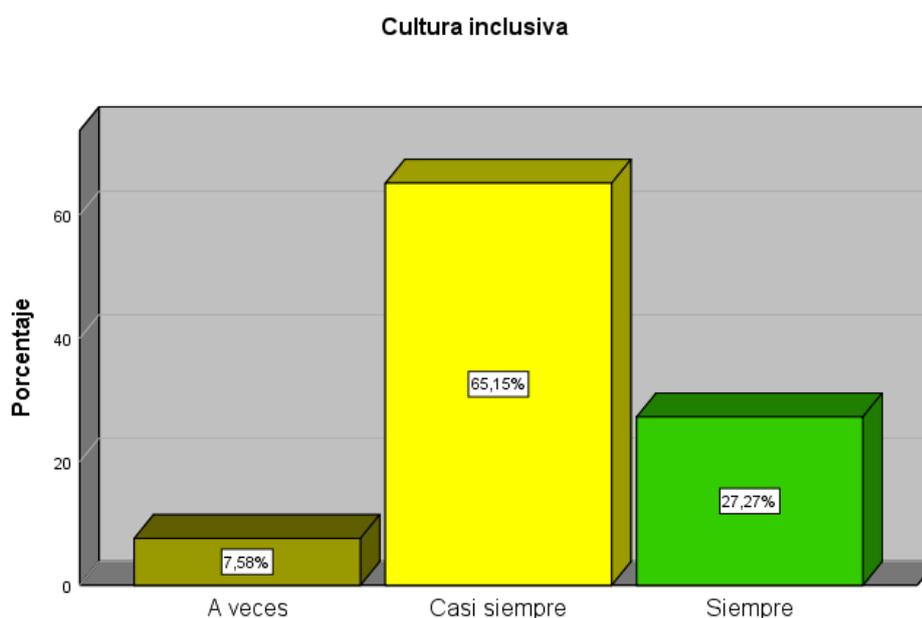
**Tabla 5**

*Distribución de frecuencia de la cultura inclusiva*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	5	7,6	7,6
	Casi siempre	43	65,2	72,7
	Siempre	18	27,3	100,0
	Total	66	100,0	100,0

**Figura 2**

*Distribución porcentual de frecuencias de la cultura inclusiva*



En la tabla 12 y figura 7 respecto a la dimensión cultura inclusiva, se observa que 27,27% señalan que siempre se desarrolla una adecuada cultura inclusiva en I.E de educación inicial, debido a que la comunidad, la institución, los docentes y los niños trabajan de forma coordinada y permanente en el desarrollo de la práctica pedagógica inclusiva de manera equitativa y sin ningún tipo de discriminación dentro de la institución. Mientras que el 65,15% (43 encuestados) señalan que casi

siempre se desarrolla una cultura inclusiva y de calidad considerando los aspectos mencionados y, el 7,58% (5 encuestados) mencionan que solo a veces se desarrolla una cultura inclusiva de calidad teniendo en cuenta a sus indicadores respectivos.

### Descripción de la dimensión política inclusiva

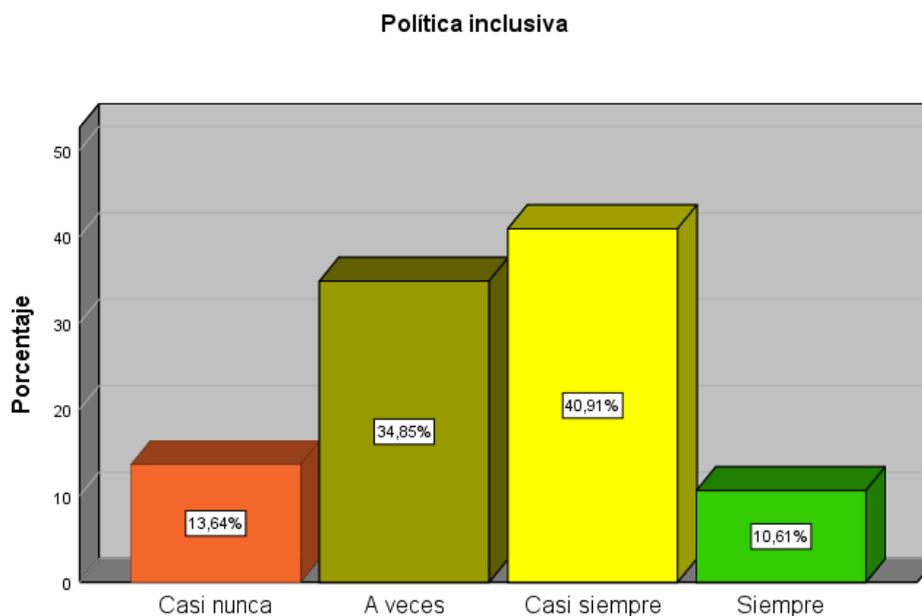
**Tabla 6**

*Distribución de frecuencia de la política inclusiva*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	9	13,6	13,6
	A veces	23	34,8	48,5
	Casi siempre	27	40,9	89,4
	Siempre	7	10,6	100,0
	Total	66	100,0	100,0

**Figura 3**

*Distribución porcentual de frecuencias de la competencia docente*



En la tabla 13 y figura 8 respecto a la dimensión política inclusiva, se observa que 10,61% indica que siempre se desarrolla una adecuada política inclusiva debido a que, en la institución, los especialistas, directores, docentes, padres de familia y personal administrativo están aptamente capacitados para trabajar con un enfoque inclusivo y capacitados para atender cada una de las necesidades que los niños de este grupo puedan presentar y recibir la igualdad de oportunidades. El

40,91% (27 encuestados) señalan que casi siempre se desarrolla una política inclusiva y de calidad considerando los aspectos mencionados, mientras que el 34,85% (23 encuestados) mencionan que solo a veces se desarrolla una política inclusiva de calidad y, el 13,64% (9 encuestados) señalan que casi nunca se desarrolla una política inclusiva teniendo en cuenta a los indicadores considerados.

### Descripción de la dimensión práctica inclusiva

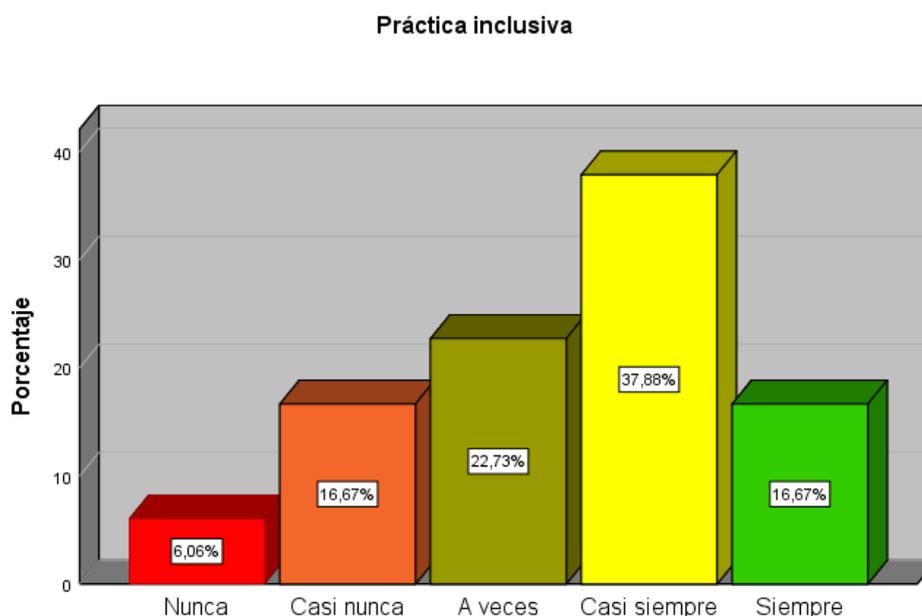
**Tabla 7**

*Distribución de frecuencia de la práctica inclusiva*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	4	6,1	6,1
	Casi nunca	11	16,7	22,7
	A veces	15	22,7	45,5
	Casi siempre	25	37,9	83,3
	Siempre	11	16,7	100,0
	Total	66	100,0	100,0

**Figura 4**

*Distribución porcentual de frecuencias de la práctica inclusiva*



En la tabla 14 y figura 9 respecto a la dimensión práctica inclusiva, se observa que 10,67% señalan que siempre se desarrolla una adecuada práctica inclusiva debido a que los directores de cada institución refuerzan las capacidades y habilidades de

los docentes en la construcción y uso de recursos didácticos y pedagógicos apropiados para aquellos estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, con participación de la comunidad educativa en general. El 37,88% (25 encuestados) señalan que casi siempre se desarrolla una práctica inclusiva de calidad considerando los aspectos mencionados y un 22,73% (15 encuestados) mencionan que solo a veces se desarrolla una práctica inclusiva de calidad. Mientras que un 22,73% (15 encuestados) señalan que casi nunca y nunca se desarrollan las prácticas inclusivas de calidad considerando sus indicadores.

#### 4.2 Contrastación de hipótesis

##### **Hipótesis estadística general**

##### **Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>):**

No existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia docente con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

##### **Hipótesis Alterna (H<sub>1</sub>):**

Existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia docente con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

**Tabla 15**

*Coefficiente de Tau\_b de Kendall de la Competencia docente con la educación inclusiva*

			<b>Competencia docente</b>	<b>Educación inclusiva</b>
Tau_b de Kendall	Competencia docente	Coefficiente de correlación	1,000	,556**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	Educación inclusiva	N	66	66
		Coefficiente de correlación	,556**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	66	66

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 15, tomando en cuenta que el p valor es igual a ,000 siendo menor al nivel de significancia (,05) permite aceptar la hipótesis alterna y afirmar que existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia docente con la educación

inclusiva. Además, teniendo en cuenta que el coeficiente de Tau\_b de Kendall es igual a ,556\*\* demuestra que el grado de relación entre las dos variables es moderada.

### Hipótesis estadística específica

#### Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>):

No existe una relación muy significativa entre la competencia técnica con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

#### Hipótesis Alterna (H<sub>1</sub>):

Existe una relación muy significativa entre la competencia técnica con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

### Tabla 16

*Coeficiente de Tau\_b de Kendall Competencia técnica con la educación inclusiva*

			<b>Competencia técnica</b>	<b>Educación inclusiva</b>
Tau_b de Kendall	Competencia técnica	Coeficiente de correlación	1,000	,512**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	66	66
	Educación inclusiva	Coeficiente de correlación	,512**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	66	66

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 16, teniendo en cuenta que el p valor es ,000 siendo menor al nivel de significancia (.05) permite aceptar la hipótesis alterna y establecer que existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia técnica con la educación inclusiva. Además, considerando que el coeficiente de Tau\_b de Kendall es igual a ,512\*\* demuestra que el grado de relación es moderada.



## Hipótesis estadística específica

### Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>):

No existe una relación muy significativa entre la competencia social con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

### Hipótesis Alternativa (H<sub>1</sub>):

Existe una relación muy significativa entre la competencia social con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

## Tabla 18

*Coefficiente de Tau\_b de Kendall Competencia social con la educación inclusiva*

			<b>Educación inclusiva</b>	<b>Competencia social</b>
Tau_b de Kendall	Educación inclusiva	Coefficiente de correlación	1,000	,467**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	Competencia social	N	66	66
		Coefficiente de correlación	,467**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	66	66

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 18, teniendo en cuenta que el p valor es ,000 siendo menor al nivel de significancia (,05) permite aceptar la hipótesis alternativa y establecer que existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia social con la educación inclusiva. Además, considerando que el coeficiente de Tau\_b de Kendall es igual a ,476\*\* demuestra que el grado de relación es moderada.

## Hipótesis estadística específica

### Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>):

No existe una relación muy significativa entre la competencia participativa con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

### Hipótesis Alternativa (H<sub>1</sub>):

Existe una relación muy significativa entre la competencia participativa con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020.

## Tabla 19

*Coefficiente de Tau\_b de Kendall Competencia participativa con la educación inclusiva*

			<b>Educación inclusiva</b>	<b>Competencia participativa</b>
Tau_b de Kendall	Educación inclusiva	Coefficiente de correlación	1,000	,594**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	66	66
	Competencia participativa	Coefficiente de correlación	,594**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	66	66

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 19, teniendo en cuenta que el p valor es ,000 siendo menor al nivel de significancia (,05) permite aceptar la hipótesis alternativa y establecer que existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia participativa con la educación inclusiva. Además, considerando que el coeficiente de Tau\_b de Kendall es igual a ,594\*\* demuestra que el grado de relación es moderada.

### 4.3 Discusión

Los hallazgos obtenidos en el estudio determinan que la competencia docente al ser adecuada también la educación inclusiva es llevada de mejor manera por tener una relación directa, muy significativa y moderada entre estas dos variables. Lugmaña (2017) también considera que la preparación docente es importante para una adecuada educación inclusiva debido a que menciona que el grado de preparación docente al ser inadecuada referente a las estrategias metodológicas y el tipo de planificación no pueden ser aplicables en el campo de la inclusión educativa.

La incidencia de la preparación docente en la educación inclusiva se evidencia en la inadecuada práctica inclusiva, educativa y social; esto se debe a que los estudiantes expresan que no se presenta igualdad de oportunidades, además que varios educandos no quieren estudiar o ser partícipes en la inclusión.

Respecto a la relación que existe entre la competencia metodológica con la educación inclusiva es muy significativa y moderada. Goldsmith (2016) también señala que existe relación directa y muy significativa entre el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales pero con bajo grado ( $Rho=,364$  y  $p$  valor = ,000) esta diferencia entre el grado de relación puede ser debido a que los docentes si bien es cierto pueden poseer capacidades o competencias adecuadas pero es importante también contar con las herramientas y bienes tangibles para poder realizar un adecuado trabajo inclusivo.

Los hallazgos descriptivos de este estudio realizado señala que la educación inclusiva es un aspecto considerado desde la percepción del docente encuestado que aún existe debilidades por parte de ellos pero que, sin embargo, no existe segregación de niños que tengan habilidades diferentes o especiales a pesar de que en el desarrollo de la educación inclusiva se tiene profesores con deficientes capacidades y debilidad institucional en cuanto a la cultura, política y práctica inclusiva. Sin embargo, Mellado et al (2017) señala que la percepción de la educación inclusiva de un programa integral escolar en Chile debido a que el docente tiene escasas estrategias didácticas que provocan una débil interacción toman la decisión de segregar a los niños con necesidad de educación especial. Respecto a la competencia docente un 7,58% de la muestra presenta muy buenas

competencias técnica, metodológica, social y participativa y el 27,27% buena, y más del 64% muestran competencias que no son suficientes o nada suficientes para una educación inclusiva. Maquera (2017) también describe la misma realidad y aún más preocupante señalando que el 81% de los docentes en Puno no tiene conocimiento sobre diversas estrategias para enseñar a niños con necesidades especiales.

Todo lo antes mencionado demuestra que existe la urgente necesidad de poder fortalecer las capacidades de los docentes a nivel nacional debido a la diversidad de estudiantes que tenemos no solo considerando las habilidades especiales sino también de procedencia, credo y otros que son aspectos en muchos casos exclusivo cuando debería ser lo contrario dentro de un contexto educativo porque en la diversidad esta la riqueza.

#### 4.4 Conclusiones

En primer lugar, la competencia docente tiene una relación muy significativa con la educación inclusiva en las instituciones educativas públicas del nivel inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020, teniendo en cuenta que el p valor es igual a ,000 siendo menor al nivel de significancia (,05) permite aceptar la hipótesis alterna y afirmar que existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia docente con la educación inclusiva. Teniendo en cuenta que el coeficiente de Tau\_b de Kendall es igual a ,556\*\* demostrando que el grado de relación entre las dos variables es moderada.

Además, la competencia técnica tiene una relación muy significativa con la educación inclusiva en dichas instituciones, puesto que el p valor es ,000 siendo menor al nivel de significancia (,05) lo que permite aceptar la hipótesis alterna y establecer que existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia técnica con la educación inclusiva. Esto considerando que el coeficiente de Tau\_b de Kendall es igual a ,512\*\*, demostrando que el grado de relación es moderada.

Se resalta también que la competencia metodológica tiene una relación muy significativa con la educación inclusiva en estas instituciones, debido a que el p valor es ,000 siendo menor al nivel de significancia (,05) esto permite aceptar la hipótesis alterna y establecer que existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia metodológica con la educación inclusiva. Además,

considerando que el coeficiente de Tau\_b de Kendall que es igual a ,476\*\* demuestra que el grado de relación es moderada.

Adicionalmente, la competencia social tiene una relación muy significativa con la educación inclusiva en las instituciones estudiadas, puesto que el p valor es ,000 siendo menor al nivel de significancia (,05) lo que permite aceptar la hipótesis alterna y establecer que existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia social con la educación inclusiva. Siempre y cuando considerando que el coeficiente de Tau\_b de Kendall es igual a ,476\*\* demostrando que el grado de relación es moderada.

Finalmente, la competencia participativa tiene una relación muy significativa con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Publicas del Nivel inicial de la zona urbana de Abancay en el año 2020, debido a que el p valor es ,000 siendo menor al nivel de significancia (,05) permitiendo aceptar la hipótesis alterna y establecer que existe una relación positiva y muy significativa entre la competencia participativa con la educación inclusiva. Ya que el coeficiente de Tau\_b de Kendall es igual a ,594\*\*, lo que demuestra que el grado de relación es moderada.

#### 4.5 Recomendaciones

La calidad de la educación depende en gran medida de cuan capacitados y competentes sean los docentes, especialmente en el campo de la educación inclusiva donde tendrán la oportunidad de fortalecer sus capacidades y practicas pedagógicas en vez de verlos como un obstáculo, para ello es necesario que el director de la UGEL Abancay conjuntamente con los directores de cada institución educativa del nivel inicial incorporen y cuenten con un equipo especializado con la finalidad de orientar, capacitar y enriquecer el trabajo del docente ofreciéndole mayores estrategias pedagógicas.

Además, los directores de cada I.E en sus distintos niveles deben implementar proyectos de fortalecimiento de capacidades para todos los docentes y personal administrativo que permita alcanzar competencias adecuadas para que puedan contribuir en la planificación, estructuración curricular, diseñar métodos de evaluación y el análisis de las demandas de la educación inclusiva con el fin de cumplir los objetivos y metas institucionales.

Del mismo modo, deben formular proyectos de fortalecimiento de capacidades para todos los docentes y personal administrativo que permita alcanzar competencias adecuadas para que puedan contribuir a proponer actividades pedagógicas para un aprendizaje inclusivo, fomentando la investigación en todos los niños, de manera que se construya conocimiento a partir de sus experiencias y lograr un aprendizaje significativo. Contribuir en la planificación de estrategias que promuevan la participación de niños y padres de familia en proyectos educativos sociales generando el desarrollo de un buen clima escolar y un trabajo cooperativo entre todos sin importar las limitaciones que puedan presentar.

Esto debe incluir encuentros organizados entre todos los niños incluidos aquellos con habilidades diferentes, de esa manera puedan reflexionar y compartir experiencias fortaleciendo su proceso formativo e integral.

## REFERENCIAS

- Aldape, T. (2008). Desarrollo de las competencias del docente: demanda de la aldea global siglo XXI. Libros en red.
- Arotoma, S. (2007). Tesis de grado y metodología de investigación en organizaciones, mercado y sociedad. DSG Vargas S.R.L.
- Barrio, J. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0909120013A/15360>.
- Brasil, M. d. (s.f.). *Educación en la Diversidad*. Cynthia Duk.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, (1), 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>.
- Carrasco, S. (2016). Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. San Marcos.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>.
- Charaja, F. (2009). *El MAPIC en la Metodología de la Investigación Científica*. Sagitario Impresores.
- Colina, A. (2017). Competencias docentes en la enseñanza de la educación superior en el Ecuador. Universidad ECOTEC.
- Comellas, M. (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. PRAXIS.
- Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Revista Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>.
- Foro Educativo. (2007). *La inclusión en la educación: como hacerla realidad*. Raúl Peña S.A.C.
- G, R. B. (2006). La Equidad Y La Inclusion Social: Uno de los Desafios de la Educacion y la Escuela hoy. REICE - Revista Electronica Iberoamericana obre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion.
- Goldsmith, H. (2016). Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014. Repositorio Institucional

- UPEU. [Tesis de Maestría. Universidad Peruana Unión]. <https://cutt.ly/pXmYdc1>
- Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>.
- Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista para el aula IDEA*, (14), 24-25. <https://studylib.es/doc/6644314/cultura-inclusiva-en-la-escuela>.
- Lugmaña, V. (2017). La preparación docente y la educación inclusiva en la unidad educativa particular Jerusalén del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua. [Tesis de titulación. Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional de la UTA. <https://cutt.ly/bXmYlov>
- Maquera, N. (2017). Nivel de conocimiento de los docentes respecto a la educación a niños con necesidades especiales en la IEP. N° 70025 Independencia Nacional – 2016. Repositorio Institucional UNAP. [Tesis de titulación. Universidad Nacional del Altiplano]. <https://cutt.ly/KXmYmte>
- Mejía, E. (2013). La investigación científica en educación. CEPREDIM.
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., & Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>.
- Ministerio de Educación. (2012). Educación básica especial y educación inclusiva Balance y Perspectivas. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2014). Guía Para Orientar La Intervención De Los Servicios De Apoyo Y Asesoramiento Para La Atención De Las Necesidades Educativas Especiales SAANEE. MINEDU.
- Ministerio de Educación (2017). Currículo Nacional. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2008). Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad. DIGECADE.
- Oré, J. (2018). La cultura escolar y la educación inclusiva en las instituciones de educación inicial de la Red 08 de San Martín de Porres en el 2018. [Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://cutt.ly/IXmYUba>
- Ossa Cornejo, C. (2014). Integración Escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela?. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 153-164. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243131249010.pdf>.
- Pavie, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767>.

- Paviè, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71.
- Pino, R. (2018). *Metodología de la investigación. Elaboración de diseños para contrastar hipótesis*. (2da ed.). San Marcos.
- Sánchez, J. (2015). *La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva*. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/672303>.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2016). *El modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano*. Lima - Perú: Impreso por Víctor Abel Cordero Félix.
- Torres, A., Gaona, M., Valentin, N., & Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66)., 129-146. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>.
- Torres, C. (2000). *Orientaciones básicas de metodología de la investigación científica*. Libros y publicaciones.
- Valcazar, E. (2019). Las competencias del docente de posgrado: Un estudio comparativo en cuatro maestrías especializadas desde la percepción de los estudiantes. *Desde el Sur*, 11(1)., 191-206. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v11n1/a11v11n1.pdf>.
- Von, L. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.

## ANEXOS

### Anexo 1. Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES/ DIMENSIONES	METODOLOGIA
<p><b>GENERAL</b> ¿Cuál es el grado de relación de la competencia docente y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020?</p> <p><b>ESPECÍFICOS:</b> ¿Qué relación existe entre la competencia técnica con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020? ¿Qué relación existe entre la competencia metodológica con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020? ¿Qué relación existe entre la competencia social con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020? ¿Qué relación existe entre la competencia personal con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020?</p>	<p><b>GENERAL</b> Determinar el grado de relación de la competencia docente con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020.</p> <p><b>ESPECÍFICOS</b> Establecer la relación que existe entre la competencia técnica con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020. Establecer la relación que existe entre la competencia metodológica con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020. Establecer la relación que existe entre la competencia social con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020. Establecer la relación que existe entre la competencia personal con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020.</p>	<p><b>GENERAL</b> Se presenta una relación significativa entre la competencia docente y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020.</p> <p><b>ESPECÍFICOS:</b> Existe una relación significativa entre la competencia técnica y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020. Existe una relación significativa entre la competencia metodológica y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020. Existe una relación significativa entre la competencia social y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020. Existe una relación significativa entre la competencia personal y la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la zona urbana de Abancayen el año 2020.</p>	<p><b>Variable 1</b> <b>Competencia docente</b></p> <p><b>Dimensiones</b> Competencia técnica Competencia metodológica Competencia social Competencia participativa</p> <p><b>Variable Dependiente</b> <b>Educación inclusiva</b></p> <p><b>Dimensiones</b> Cultura inclusiva Política inclusiva Práctica inclusiva</p>	<p><b>Tipo de investigación:</b> Básica</p> <p><b>Método:</b> Hipotético - deductivo</p> <p><b>Alcance:</b> Correlacional</p> <p><b>Enfoque:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Diseño:</b> No experimental</p> <p><b>Población:</b> Total de docentes de las instituciones educativas de nivel inicial de la zona urbana del distrito de Abancay.</p> <p><b>Muestra:</b> Técnica no probabilística intencionada.</p> <p><b>Técnicas:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumentos</b> Cuestionario</p> <p><b>Prueba estadística:</b> Pruebas estadísticas no paramétrica que se ajusta al estudio.</p> <p><b>Soporte informático</b> SPSS v25.</p>

Este libro se terminó de publicar en la editorial

**Instituto Universitario  
de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú**



EDITADA POR  
INSTITUTO  
UNIVERSITARIO  
DE INNOVACIÓN CIENCIA  
Y TECNOLOGÍA INUDI PERÚ