



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de
Porres

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Br. Rosario Elizabeth Ríos Sánchez (ORCID: 0000-0002-7581-010X)

ASESORA:

Dra. Isabel Menacho Vargas (ORCID: 0000-0001-6246-4618)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, el Niño y el Adolescente

Lima - Perú

2019

Dedicatoria

A mi querida hija y Padre a quienes amo
y quienes me motivan a seguir adelante
siempre con su incondicional apoyo.

Agradecimiento

A Dios, a mis profesores quienes acompañaron mi progreso académico y a mi querida familia por todo su cariño y comprensión.



DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA BACHILLER (ES): **RIOS SANCHEZ ROSARIO ELIZABETH**

Para obtener el Grado Académico de *Maestra en Psicología Educativa*, ha sustentado la tesis titulada:

COMPETENCIAS DOCENTES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS DEL DISTRITO DE SAN MARTÍN DE PORRES

Fecha: 15 de agosto de 2019

Hora: 3:30 p.m.

JURADOS:

PRESIDENTE: Dr. Abner Chávez Leandro

Firma: 

SECRETARIO: Dr. Jorge Alberto Flores Morales

Firma: 

VOCAL: Dra. Isabel Menacho Vargas

Firma: 

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

..... *Por unanimidad*

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....
.....
.....
.....

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

..... *Estilo APA*

.....
.....
.....

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

Declaratoria de autenticidad

Yo, **Rosario Elizabeth Ríos Sánchez**, estudiante de la Escuela de Posgrado, Maestría Psicología Educativa, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; declaro el trabajo académico titulado **Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres** presentada, en 87 folios para la obtención del grado académico de Maestra en Psicología Educativa, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.

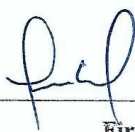
No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.

Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 15 de agosto del 2019



Firma

Rosario Elizabeth Ríos Sánchez

09255062

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Página del jurado.....	iv
Declaratoria de autenticidad.....	v
Índice.....	vi
Índice de tablas.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MÉTODO.....	15
2.1. Tipo y diseño de investigación:	16
2.2. Operacionalización.....	16
2.3. Población, muestra y muestreo:	19
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	20
2.5. Procedimiento.....	21
2.6. Métodos de análisis de datos	22
2.7. Aspectos éticos	22
III. RESULTADOS.....	23
IV. DISCUSIÓN.....	29
V. CONCLUSIONES.....	35
VI. RECOMENDACIONES.....	37
REFERENCIAS.....	39
ANEXOS.....	47
Anexo 1. Matriz de consistencia:	48
Anexo 2. Instrumento de recolección de datos.....	52
Anexo 3. Certificado de Validez.....	55
Anexo 4. Prueba de confiabilidad	64
Anexo 5. Constancias de aplicación.....	65
Anexo 7. Características de sexo y edad de los docentes participantes en el estudio	74

Índice de tablas

	Pg.
Tabla 1: Operacionalización de la variable.....	17
Tabla 2: Validez de contenido por juicio de expertos del instrumento V1.....	21
Tabla 3: Frecuencia y porcentajes de las competencias docentes en instituciones educativas inclusivas.....	24
Tabla 4. Frecuencia y porcentajes de las competencias docente en la dimensión pedagógica.....	26
Tabla 5. Frecuencia y porcentajes de las competencias docentes en la dimensión profesional.....	27

Índice de figuras

	Pg.
Figura 1: Nivel de competencias docentes en instituciones educativas inclusivas	25
Figura 2: Nivel de competencias docentes en la dimensión pedagógica.....	26
Figura 3: Nivel de competencias docentes en la dimensión profesional.....	27

Resumen

El presente estudio, se planteó como objetivo general; determinar las competencias docentes en instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres y como objetivos específicos; la identificación de las competencias pedagógicas e identificación de las competencias de responsabilidad profesional. Entendiendo que las competencias docentes en instituciones educativas inclusivas, son; los conocimientos, habilidades e ir más allá de lo pedagógico, aceptando la diversidad y las diferencias, identificando las necesidades educativas especiales de sus estudiantes y a partir de ello desarrollando estrategias de aprendizaje adecuadas a las necesidades educativas.

El método del estudio fue básico, descriptivo con enfoque cuantitativo y de corte transversal, la población de estudio, fueron 114 docentes de 4 instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres, para la recolección de información se aplicó como técnica la encuesta y el instrumento de recolección de datos, el cuestionario, que constó de 20 items.

El estudio concluye en que las competencias docentes en instituciones educativas inclusivas se encuentran en nivel logrado el 64% y en el nivel proceso el 36%. Sobre las competencias docentes en la dimensión pedagógica, los resultados mostraron los tres niveles, en inicio 9%, proceso 50,9% y logrado 48,2% y las competencias docentes respecto a la dimensión responsabilidad profesional, siendo ésta la competencia más desarrollada, alcanzó el 75,4% el nivel logrado, el 23,6% el nivel proceso y solo un 0,9% se ubicó en el nivel inicio. Los resultados nos muestran la importancia que tiene las competencias docentes para educar a estudiantes inclusivos, las cuales se debe valorar y fortalecer de manera sostenida.

Palabras claves: competencias docentes, institución educativa inclusiva, estudiantes inclusivos y necesidades educativas especiales.

Abstract

The present study was raised as a general objective; determine the teaching competencies in inclusive educational institutions of San Martín de Porres and as specific objectives; the identification of pedagogical skills and identification of professional responsibility competencies. Understanding that the teaching competencies in inclusive educational institutions are; knowledge, skills to go beyond the pedagogical, accepting diversity and differences, identifying the special educational needs of their students and from that, developing learning strategies appropriate to the educational needs.

The study methods was basic, descriptive with a quantitative and cross-sectional approach, the study population, were 114 teachers from 4 inclusive educational institutions of San Martín de Porres, for the collection of information a survey was applied that consisted of 20 items.

The study concludes that the teaching competencies in inclusive educational institutions are 64% achieved and 36% in the process level. Regarding the teaching competences in the pedagogical dimension, the results showed the three levels, initially 9%, process 50.9% and achieved 48.2% and the teaching competences regarding the professional responsibility dimension, being this the most developed competence, it reached 75,4% the level achieved, 23,7% the process level and only 0,9% was at the start level. The results show us the importance of teaching competencies to educate inclusive students, which should be valued and strengthened in a sustained manner.

Keywords: teaching competencies, inclusive educational institution, inclusive students and special educational needs.

I. INTRODUCCIÓN

La escuela, debería ser no solo un espacio de aprendizaje, sino un espacio integrador y generador de oportunidades de desarrollo de potencialidades de todos los estudiantes, sin excepción alguna; por tanto los principios de no discriminación, derechos, comprensión, comunicación, tolerancia y aceptación a las diferencias deberían ser el eje de la enseñanza aprendizaje y de la convivencia escolar (Vásquez, Méndez y Mendoza, 2016) y (Montañez y Suarez, 2018).

La declaración mundial de educación para todos (1990) y la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), señalan una serie de características y recomendaciones, que los Gobiernos deberían aplicar para que la inclusión sea efectiva en espacios públicos, pero principalmente en la escuela; aportando con lineamientos para el desarrollo de políticas inclusivas, sobre todo en la educación. Estas recomendaciones dadas en la convención, parten de la premisa de que en las instituciones educativas no existen las condiciones necesarias para generar procesos de inclusión a estudiantes con necesidades educativas especiales y coincide con otros estudios sobre la ventaja de tener en aulas regulares estudiantes inclusivos, (UNESCO, 1994 y 2017).

Por tanto, la educación inclusiva es reconocida e incorporada en las normas internacionales y peruanas, y traducidas en diferentes documentos de gestión del ministerio de educación peruano, quien reconoce el derecho que tienen todos los niños y adolescentes a una educación de calidad que tome en cuenta las necesidades educativas, capacidades, cultura discapacidad, edad, etc. Evidencia además, los derechos a la no discriminación, reconoce y valora que todos pueden aprender sin restricciones y todos los niños y adolescentes pueden, además, compartir espacios y enriquecerse de sus aprendizajes que vienen de su familia y cultura, buscando generar oportunidades para todos, (Foro Educativo y Minedu, 2007).

Sin embargo, en el Perú las escuelas inclusivas están en proceso de adaptación y esto se viene dando desde hace varias décadas. Este modelo fue incorporado en la década de los 90 apoyado por UNESCO (MINEDU. 2012), proceso que surge después de que el Estado peruano haya promovido la creación de oficinas y direcciones haciendo el intento de darle la atención debida a éste grupo poblacional, ya que antes de los 90 no existía escuelas inclusivas y los niños con discapacidad eran atendidos, exclusivamente, en colegios dedicados y especializados desde una perspectiva clínica. Luego, este enfoque cambia a un enfoque social y el Ministerio de Educación en el Perú (MINEDU), con la

asesoría de UNESCO, inicia un período de avance revelador hacia la inclusión educativa con la elaboración del “plan piloto de inclusión progresiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad”, de donde parten todos los documentos e intervenciones desarrollados a lo largo de los años en las instituciones educativas en el Perú, éste plan se basó en “cuatro objetivos estratégicos: cobertura, conversión, calidad educativa y sociedad educadora”, (MINEDU. 2012, pag.10).

Es a partir de éste plan que las escuelas regulares inician el proceso a ser escuelas inclusivas incorporando a estudiantes con alguna discapacidad, con la finalidad de otorgar y garantizar el derecho a la educación en iguales condiciones, para todos. En ese sentido las escuelas inclusivas, se definen, según MINEDU (2012), como espacios donde se reducen las barreras para el aprendizaje, se promueve la participación y se hace todo lo posible por satisfacer las necesidades de educación de todos los alumnos sin excepción. En esta definición se enmarcan todas las escuelas públicas y privadas quienes deben proveer las condiciones académicas y de infraestructura necesarias para atender a estudiantes inclusivos, teniendo en cuenta a la población con discapacidad o con necesidades educativas especiales.

Según el último censo de población y vivienda, realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI 2017), 3'051.612 peruanos presentan algún tipo de discapacidad, es decir el 10,4% de la población nacional; de este grupo el 48,3% tiene dificultad visual; 15,1% para moverse o caminar; 7,6% dificultad auditiva; 4,2% para aprender o entender; 3,2% presenta problemas para relacionarse con los demás; y el 3,1% para hablar o comunicarse, además del total de personas con discapacidad hay un 18,2% de personas con necesidades educativas especiales que tienen dos o más tipos de discapacidad; en cuanto a sexo, el 57% del total son mujeres y el 43% varones. Aunado a éstas cifras, el 54% de personas no accede a la educación y el servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de necesidades educativas especiales (SAANEE), solo atiende a 13,563 estudiantes con alguna discapacidad de los 74,106 estudiantes inclusivos que hay en instituciones educativas regulares, (Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, 2018).

La falta de acceso a la educación de estudiantes inclusivos, o con necesidades educativas especiales es un problema actualmente, púes a pesar de los avances

tecnológicos y en pleno siglo XXI, existen barreras de diverso tipo para el ejercicio de este derecho, toda vez que es uno de los más importantes incluido en la Constitución Política del Perú (1993), derecho que el Estado peruano debería garantizar promoviendo su ejercicio y acceso a todos los peruanos sin exclusión, con calidad y de forma oportuna, (Coordinadora de Derechos Humanos, 2014).

También, existiendo un marco normativo, muy rico en herramientas de gestión y políticas educativas de obligatorio cumplimiento en las escuelas públicas y privadas, la percepción es que el escenario educativo no ha cambiado; careciendo la educación pública, de una oferta educativa de calidad, que incluya un plan educativo institucional diversificado y que responda a las necesidades de sus estudiantes y también a espacios permanentes de capacitación y actualización para sus docentes sobre inclusión, siendo este uno de los principales agentes en el proceso de aprendizaje. (Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara, 2018).

En ese sentido las competencias docentes se transforman en un aspecto clave en el desempeño del docente en el aula y en el proceso de aprendizaje y de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, además el docente debe acompañar o asesorar a la familia para que refuerce los contenidos educativos en el hogar, pues aunque el docente es el actor clave en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela, éste no es el único, la familia, padres o cuidadores son un agente fundamental para acompañar el desarrollo de estudiantes inclusivos, (Ministerio de Educación, 2012)

De esta problemática no están ajenas las instituciones educativas en el distrito de San Martín de Porres, pues bajo el principio y según directiva N° 01-2006 (Minedu, 2006) de que todas las escuelas deben ser inclusivas, acogen a estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales diagnosticados y no diagnosticados, estudiantes con problemas familiares, migrantes y otros, pero la inclusión no es muy abierta (Coordinadora de derechos humanos, 2014). En estas escuelas las aulas cuentan con más de 25 estudiantes, en tres niveles de educación, con docentes titulados y a quienes el SAANNE realiza un acompañamiento parcial y puntual, por carecer éste servicio, de suficientes profesionales para una atención permanente e individualizada.

En éstas escuelas regulares se deberían incluir, como mínimo a dos estudiantes con necesidades educativas especiales por aula. Pero las diversas carencias, que son comunes a todas las instituciones educativas, principalmente estatales, como; la mínima infraestructura, limitada capacitación docente, diversificación de planes, etc. (INEI, 2012), no les permite admitir a muchos estudiantes inclusivos, convirtiéndose en un reto a mejorar para la institución educativa y docentes, quienes se ven limitados para atenderlos en forma personalizada y generalmente el apoyo de la dirección y padres de familia no es el esperado.

Es así que el tema de inclusión de personas con discapacidades o necesidades educativas especiales en escuelas regulares, en los últimos años se ha convertido en uno de los más significativos y relevantes para la sociedad, plasmado en diversos estudios internacionales y nacionales relacionados a competencias docentes, actitud docente frente a la inclusión de estudiantes con alguna necesidad educativa especial, que enriquecieron este estudio y dieron elementos para profundizar la investigación y la discusión.

En ese sentido, García, Herrera-Seda y Vanegas (2018), estudió la caracterización de los formadores de docentes en cuanto a su desempeño para educar a estudiantes inclusivos y como en forma sostenida aplican estrategias de aprendizaje y enseñanza que se basen en valorar la diversidad en aula. Éste estudio fue de corte cuantitativo, descriptivo y transversal, participaron 143 profesores chilenos. Se obtuvo como resultado que los docentes se encuentran capacitados para la enseñanza, desde una perspectiva inclusiva e incorporan en la práctica educativa diversas estrategias que permiten el acercamiento de sus estudiantes al aprendizaje. También éste estudio permitió conocer algunas características que deben ser fortalecidas; como aplicar creatividad en la docencia y la planificación de la enseñanza, entre las que destacan la innovación en la docencia y el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles, aprovechando la utilización de recursos tecnológicos. Concluyen en la necesidad de tener herramientas acorde a las necesidades de la labor docente en entornos inclusivos.

Sandoval, Simón, y Márquez (2018), en un estudio realizado a estudiantes universitarios sobre barreras para el aprendizaje, tuvo como objetivo central delimitar los obstáculos de estudiantes que estudian en la universidad, como son; los ámbitos donde estudian, los diversos recursos, contenidos temáticos, participación y metodología.

Participaron en esta investigación 65 alumnos de varias universidades de España. Para recolectar la información utilizaron un cuestionario autoaplicativo. El estudio indagó sobre las competencias de los docentes para impartir actividades educativas a los alumnos y el grado de satisfacción que tienen en cuanto a ello. Dos conclusiones relevantes definen este estudio, de un lado la percepción de los estudiantes de la existencia de obstáculos en el aula, como; los recursos que utilizan los docentes para la enseñanza y de otro lado resalta la urgente necesidad de implementar mejoras en la actividad docente, también indican que el docente debe poseer un amplio criterio para la atención a la diversidad de los estudiantes y promover dentro del aula la participación y la utilización de recursos metodológicos que respondan a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes. Concluye en la importancia de cambios funcionales y efectivos de los docentes para atender a la diversidad, incorporando las sugerencias de los estudiantes quienes perciben la exclusión u obstáculos para alcanzar sus metas educativas.

Gonzales-Rojas y Triana –Fierro (2018), desarrollo el estudio relacionado a actitudes docentes en aulas inclusivas. El propósito principal fue revisar una serie publicaciones especializadas, que abordarían aspectos que influyen en las cualidades docentes en perspectiva de trabajar la inclusión de aquellos estudiantes que requieren atención especial educativamente en el presente siglo. Esto lo realizaron a partir de la revisión bibliográfica de estudios publicados en buscadores especializados de Google Académico, como: Scielo, Dialnet, Redalyc y otros repositorios universitarios. Las palabras claves para la investigación bibliográfica fueron; actitud del docente, educación especial, necesidades educativas, y a las metacategorías: integración educativa y alumno atípico. Como resultado indicaron, que la educación inclusiva reta el sistema educativo pues cuestiona la organización y disposición de las escuelas tradicionales, siendo necesario incorporar aprendizajes considerando las necesidades y oportunidades de cada estudiante; además de proporcionar adecuados recursos humanos y materiales, y dejando de lado el “individualismo docente”, pues éste profesional no puede hacerlo todo solo, por tanto debe incorporar en la atención educativa a otros profesionales y a toda la comunidad educativa para que el proceso inclusivo sea efectivo.

Por su parte Vásquez, Méndez y Mendoza (2015), detalla las prácticas docentes y como estas facilitan u obstaculizan la inclusión y el aprendizaje en procesos colaborativos en el aula. El tipo de estudio fue exploratorio-descriptivo. Como instrumento

de recolección de datos; se realizaron entrevistas semi-estructuradas con nueve docentes, dos grupos focales con 18 estudiantes y seis observaciones en el aula. El estudio muestra la capacidad del profesor como “gestor en el aula”. Esto ratifica la importancia de apertura del docente en su conjunto y la necesidad de cambiar de prácticas tradicionales a prácticas inclusivas y colaborativas. Resulta interesante el término gestor en el aula pues alude a que el docente tiene que manejar todos los recursos necesarios para que el aprendizaje sea efectivo, no solo en los estudiantes “normales”, sino en todos, motivando y promoviendo la colaboración y participación.

Eslava, De León y González (2015), en el estudio competencias transversales en entornos educativos inclusivos, éstos investigadores se plantearon como propósito la contribución al desarrollo de competencias transversales en el aula, las que apuntan a promover el emprendimiento, la efectiva participación, el desarrollo de trabajo en equipo y la real autonomía personal, éstos aspectos tienen puntos de encuentro con los fundamentos del modelo inclusivo en la educación. El estudio fue de diseño descriptivo y correlacional, 256 estudiantes fueron parte de la muestra, integrantes del curso de Licenciatura de Psicopedagogía. Resalta cuatro dimensiones: trabajo en equipo, como regular las tensiones y tomar decisiones en diversos entornos, sobre los cuales la importancia del trabajo desarrollado se concretiza en el enlace entre las competencias y los principios fundamentales de la educación inclusiva como: apariencia, cooperación y avance”. Los aspectos presentados en el estudio como; la participación, el trabajo en equipo y el progreso de los estudiantes son aspectos que miden como se desempeña el docente en aula quienes deben considerar estas características en la enseñanza aprendizaje.

En el plano nacional, Gonzáles (2019), en su tesis, desarrollada en cuatro instrucciones educativas del distrito de Ventanilla refiere las condiciones necesarias para la inclusión en la escuela. En este estudio participaron 82 docentes varones y mujeres, de colegios públicos de los tres niveles de inicial, primaria y secundaria, cuyas edades fluctuaron entre los 26 y 64 años. La investigación fue de tipo descriptivo simple y para el recojo de información se utilizó una encuesta adaptada que midió la actitud del docente hacia lo inclusivo. Los resultados muestran actitudes de indecisión hacia la inclusión educativa, principalmente en el tema cognitivo, considerando que se encuentran insuficientemente capacitados para asumir la tarea de educar a estudiantes inclusivos. Así también, la actitud de los docentes es distinta en cada centro educativo y según las edades,

los de mayor edad se muestran desfavorables a la educación inclusiva, mientras los más jóvenes a favor, igualmente hay una diferencia por sexo, mientras las mujeres encuestadas aceptan la educación inclusiva los varones no son tan sensibles a ello.

Izuisa (2017), en su tesis, determina el impacto del proceso de inclusión en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales del nivel primario. Su tesis fue de diseño pre experimental, evaluándose pre y post test el aprendizaje alcanzado por el estudiante. Participaron en la muestra 16 estudiantes de un solo grupo, para ello utilizó el muestreo no probabilístico. Concluye en que el proceso inclusivo impactó en el nivel de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, revelando que como resultado de aplicar la inclusión, los estudiantes con necesidades educativas especiales alcanzaron un buen nivel de aprendizaje.

Zea (2016), en su tesis, determina la relación entre competencias profesionales específicas del docente y las conductas básicas de maduración en niños con síndrome de Down. La investigación fue de enfoque cuantitativo con un diseño no experimental descriptivo correlacional. Zea (2016) aplicó una encuesta a docentes y a los niños les aplicó una lista de cotejo. Los resultados apuntaron a que principalmente, los docentes se enfocan en la discapacidad de sus alumnos incluidos, lo cual no es tan positivo pues los docentes inician el aprendizaje de manera subjetiva, relacionando, los docentes la discapacidad a una baja expectativa de aprendizaje, esto hace que reclamen mayor capacitación, dedicación y atención de la institución educativa a sus competencias para atender a niños inclusivos. Concluye, en que existe una correspondencia positiva y valorada entre las competencias profesionales específicas y la conducta de maduración, autonomía, hábitos y comunicación en los niños con síndrome de Down. Por lo que no se deja de considerar la importancia de las habilidades que el docente desarrolla en el aula, en especial con estudiantes inclusivos.

Por su parte, Chipana (2016) en su tesis, describe la intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular. Este fue un estudio descriptivo con enfoque cualitativo. Se identificaron las actitudes principales que desarrollan los docentes frente al proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales al aula regular, se aplicó la observación y la entrevista como instrumentos de recojo de información. Participaron 4 instituciones

educativas del Cercado de Lima, 82 niños de educación inicial y 4 docentes, se aplicaron técnicas de entrevista y observación a los niños, dos instituciones educativas públicas y dos privadas. Concluye en que las instituciones educativas estatales o particulares no influyen ni determinan la afirmación del éxito para la adaptación de estudiantes inclusivos a aulas regulares, dependiendo de la motivación y los centros de educación básica estatal o particular, no son un factor determinante para afirmar que se lleva a cabo un exitoso proceso de adaptación del grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales al aula regular, pues esto tendría que ver con la motivación e interés que tenga el profesor en éste tema.

Las teorías relacionadas sobre competencias docentes marcan un análisis de la importancia que este aspecto tiene en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes regulares y también en aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. Como ya se ha visto, sobre el tema educativo inclusivo, existe un marco normativo nacional e internacional que resalta la educación como un derecho fundamental al que todos deben acceder, en ese sentido el Estado Peruano debe garantizar este derecho, preocupándose porque ningún estudiante se quede rezagado por alguna situación, social, económica, discapacidad u otro aspecto y la Ley que promueve la educación inclusiva 30797 (2018) que modifica el Artículo 52 e incorpora los Artículos 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley General de Educación (2003) y Ley 27337 del Código de los Niños y Adolescentes (2000), son políticas de total cumplimiento.

UNESCO (2018), aporta en este tema, en sus estudios y publicaciones, que los docentes deben generar competencias más allá del saber, además deben adquirir y poner en práctica altos niveles de identificación con sus estudiantes, estrategias de aprendizaje acorde con las necesidades y características de estudiantes inclusivos, promover la participación y la colaboración dentro del aula entre otros aspectos necesarios para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Colmenero y Pelgalajar (2015) señalan que la inclusión de contenidos específicos sobre educación especial en la curricula de estudiantes de educación, no es suficiente para trabajar con estudiantes inclusivos pero, Hettiarachchi y Das (2014) resaltan la importancia de haber recibido información específica sobre el tema inclusivo, contribuye a mejorar las competencias en el trabajo con estudiantes de necesidades educativas

especiales, por tanto los docentes deberían adquirir las competencias necesarias específicas, para enseñar en escuelas inclusivas y el ministerio de educación debería promover siempre el fortalecimiento de capacidades docente; sin embargo además del conocimiento e información sobre temas de inclusión, el docente debería desarrollar alta sensibilidad social y aceptación para educar a esta población, ya que de por sí, estudiantes inclusivos, demandarán mayor atención individualizada y así conducirlos a un desarrollo académico y actitudinal.

En el siguiente segmento se presentarán las teorías relacionadas sobre el tema de competencias docentes, considerado aquellos autores que han relacionado las competencias docentes con entornos inclusivos.

Para Montañez y Suarez (2018, p.127), competencia docente, está referida al conjunto de capacidades que resultarán en el desempeño eficaz para ocupar algún cargo o empleo, no solo tiene que ver con los conocimientos técnicos que se tenga sino con el saber hacer. Comprendiendo el concepto amplio de competencia aplicada a la docencia, éste va más allá de los conocimientos que el docente tiene sobre lo que enseña en el aula, tiene que ver además con la voluntad, actitud y racionalidad para hacer las cosas bien, MINEDU (2014). Éstos autores coinciden en que las competencias docentes son un conjunto de características, habilidades, actitudes y aptitudes que los docentes deberían poseer para que puedan desempeñarse óptimamente dentro del aula, ser capaces de identificar las necesidades de sus estudiantes e ir adaptando y recreando estrategias de enseñanza que beneficien a todos, especialmente a aquellos con necesidades educativas especiales, para encaminar a sus estudiantes hacia el aprendizaje.

Pérez y López (2016, p. 69), en su publicación sobre competencias del profesorado retos del futuro, plantean la inclusión educativa como un “principio general que guía las políticas y prácticas educativas”, la inclusión forma parte de los derechos humanos y es clave para el desarrollo de las personas y el desarrollo de la humanidad, por tanto cada vez más toma real importancia la actitud del docente, pero también la formación permanente del mismo, que es el eje y motor indispensable del sistema educativo, y el más importante en este modelo de inclusión educativa, considerar que invertir en la formación, capacitación y darle las condiciones necesarias para su trabajo prioritario y debe ser

incorporado en las políticas sociales, pues ello debe ser parte no solo de educación, sino también de la sociedad en su conjunto.

MINEDU (2014, p.26), define competencia como; aquellas capacidades que se tiene para absolver conflictos y alcanzar metas y no solo para poner ejercicio el conocimiento. Por tanto las situaciones que se encuentran en el aula no solo son resueltas aplicando diversos conocimientos del docente y la capacidad de utilizarlos, sino, también es importante tener una clara lectura de la realidad, comprenderla e intervenir en ella, desde una perspectiva holística, aplicando el docente los recursos internos y externos; que le permita tomar adecuadas decisiones e impactos educativos positivos y de largo plazo en sus estudiantes.

En este proceso de cambio y desarrollo, en la actualidad, es importante recrear nuevos métodos y estrategias para educar, no solo a estudiantes regulares, sino también a aquellos con necesidades educativas especiales o inclusivos; en ese sentido UNESCO (2018), desarrolla la inclusión y atención a la diversidad en el aula a partir del manejo de un acumulado “de acciones docentes constitutivas de una ‘pedagogía de la inclusión’ que permitiría asegurar el aprendizaje de calidad para todos los estudiantes” (p. 18).

Para Perrenoud (2004, p.7), el concepto de competencia representa, las capacidades para la movilización de conocimientos con el fin de enfrentar diversos escenarios. Éste concepto abarca, según el autor, aspectos como: conocimientos, habilidades y actitudes, y la movilización de recursos dependerá de las situaciones, del contexto y de las características de los estudiantes teniendo en cuenta que cada situación siempre es única, por tanto poner en práctica las competencias en su real magnitud, pasan por ejercicios mentales que tienen que ser sostenidas en el tiempo lo que les permitirá adaptar acciones a cada escenario encontrado. Así también, menciona que las competencias profesionales se pueden aprender durante la formación universitaria, pero las reales competencias lo da la aplicación de lo aprendido en la práctica, el ejercicio cotidiano y la aplicación de lo aprendido en etapa profesional, hace la experiencia docente. Esta, portanto debería plasmarse en espacios de discusión permanente con la finalidad de encontrar nuevas alternativas para mejorar la práctica docente dirigida a estudiantes inclusivos.

UNESCO (2018, p.18,) define: “competencia es más que sólo conocimientos y habilidades. Involucra la habilidad de responder a demandas complejas, recurriendo a, y movilizando, recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular”. Además UNESCO, desarrolla ampliamente investigaciones y teorías sobre la educación inclusiva, relacionándola con la pedagogía docente y en este contexto propone dos grandes dimensiones; la dimensión pedagógica y la dimensión de responsabilidad profesional.

La dimensión Pedagógica comprende la elaboración de planes de acción individuales, así como las capacidades docentes para atender a la diversidad; la planificación y adaptación curricular, relacionado al desarrollo de proyectos interactivos, participativos y cooperativos; el conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja, además resulta importante el conocimiento de los contextos en los que se relacionan sus estudiantes y la aplicación de estrategias metodológicas variadas y múltiples. UNESCO (2018).

Respecto a la dimensión profesional, esta tiene que ver con el fomento al trabajo colaborativo, la participación de la comunidad escolar y espacios de reflexión entre profesionales, todos estos elementos se consignan como importantes en el desarrollo de las competencias docentes como un ejercicio profesional, propender al trabajo colaborativo incluyendo a todos sus estudiantes y fomentar la participación son aspectos que enriquecen grandemente la práctica docente en instituciones educativas inclusivas. Así mismo los espacios de reflexión y análisis sobre la discriminación deben ser temas de debate entre los docentes. UNESCO (2018).

Estas dimensiones fueron parte del presente estudio que se investigó en las instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres.

Por tanto las preguntas que se plantearon en este estudio fueron: ¿Cuáles son las competencias docentes, en las instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres?, ¿Cuáles son las competencias pedagógicas de los docentes, en las instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres? y ¿Cuáles son las competencias de responsabilidad profesional de los docentes, en las instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres?

En ese sentido la realización de éste estudio en las instituciones educativas del distrito de San Martín de Porres, se justifica teóricamente, en la contribución que hará a partir de la generación de nuevos conocimientos y planteamientos que resultan del análisis de los resultados, contrastados con la diversa teoría relacionada y los estudios que se han realizado internacional y nacionalmente.

Contribuirá a mejorar la práctica pedagógica y a enriquecer las competencias docentes para educar a estudiantes con necesidades educativas especiales, tomar en cuenta la individualización de sus aprendizajes, promover la participación y la consideración a la diversidad de las personas que tienen derecho a la educación de calidad, respaldada en la normatividad emitida por los organismos competentes existentes en el País, que respalda y obliga a todas las instituciones educativas públicas a admitir a estudiantes inclusivos así como la existencia de teoría relacionada al tema y estudios realizados por instituciones que han investigado este tema y lo han puesto en agenda pública.

Socialmente contribuirá al entendimiento de las relaciones sociales entre los estudiantes, promover una práctica basada en el apoyo mutuo, la participación, el respeto a las diferencias, la escucha, son algunas de las características especiales que el docente en el aula debe poseer para mejorar la sociabilidad del estudiante, sobre todo de aquellos con necesidades educativas especiales o inclusivos.

Metodológicamente, aportará con un nuevo instrumento de recojo de información de datos sobre competencias docentes en instituciones educativas inclusivas, con el planteamiento de las características del docente competente para enseñar en aulas inclusivas como resultado del proceso de análisis y discusión de los resultados y cumplimiento de los objetivos propuestos en el presente estudio.

Las conclusiones y recomendaciones podrán ser de utilidad en el campo pedagógico. A partir de este estudio, los docentes pueden descubrir sus propias fortalezas y poner en práctica las competencias necesarias para desarrollar estrategias y promover aprendizaje en aulas inclusivas, implementando aspectos necesarios desde las diversas esferas de la pedagogía y de la responsabilidad como profesionales docentes; esto contribuirá a la comprensión y adaptabilidad de todos los estudiantes y en particular de quienes tienen necesidades educativas especiales.

También podrá ser un insumo para la reflexión y análisis del desarrollo de competencias docentes y una contribución al aprendizaje de estudiantes inclusivos, así como sustento para demandar mayor apoyo de su institución educativa, padres de familia y del propio ministerio de educación, para que se brinden las condiciones necesarias en aula y fuera de ella, con el fin de que los aprendizajes de los estudiantes inclusivos sean concretos y satisfactorios. López, Echeita y Martín (2010).

Para el estudio se formuló los siguientes objetivos:

1. Determinar el nivel de competencias docentes en instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres.
2. Identificar el nivel de competencias pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres.
3. Identificar el nivel de competencias de responsabilidad profesional de los docentes en las instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación:

2.1.1. Tipo de investigación: el tipo de investigación fue básica, descriptiva con enfoque cuantitativo. La finalidad del estudio fue recoger información sobre características de los docentes en contextos inclusivos (Hernández, Sampieri y Mendoza, 2018). La investigación recogió la realidad tal cual, sin la manipulación de variables y a través del procesamiento de información se enriqueció la teoría, que se mostraron en las conclusiones y la discusión, (Valderrama, 2015).

2.1.2. Diseño de investigación: el diseño del estudio fue no experimental, transversal descriptivo, que tuvo como propósito, conocer los hechos y efectos, en que se expresa la variable, objeto de estudio. Como resultado se describirá la variable propuesta y sus dimensiones, (Valderrama, 2015).

2.2. Operacionalización.

Definición conceptual de la variable: Competencia docente, son los conocimientos, habilidades y actitudes que resulta de la movilización de recursos psicosociales para atender todas las demandas, inclusive las complejas de los estudiantes en aula (Unesco. 2018, p.13).

Tabla 1 Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala e índice	Niveles de rango
Competencias docentes	<p>La dimensión pedagógica, tiene que ver con la elaboración de planes de acción individuales, así como las capacidades docentes para atender a la diversidad; la planificación y adaptación curricular, relacionado al desarrollo de proyectos interactivos, participativos y cooperativos; el conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja. UNESCO (2018).</p>	- Elabora planes de acción individuales.	1	- Escala Ordinal	Inicio: 11 a 25
		- Planifica y adapta la curricula educativa.	2	- Nivel politómica	Proceso: 26 a 40
		- Conocimiento sobre inclusión educativa.	3	- Nunca	Logrado:
		- Aplicación de estrategias metodológicas, atractivas e interactivas	4, 5	- Casi nunca	41 a 55
		- Orienta a sus estudiantes en forma personalizada.	5, 6	- A veces	
		- Fomenta el apoyo entre compañeros.	7, 8	- Casi siempre	
		- Actitud de escucha, respeto y participación.	9	- Siempre	
		- Conocimiento de la realidad e interpretación de la misma.	10, 11		

<p>La dimensión responsabilidad profesional, es el fomento al trabajo colaborativo, la participación de la comunidad escolar y espacios de reflexión entre profesionales, todos estos elementos se consignan como importantes en el desarrollo de las competencias docentes como un ejercicio profesional, propender al trabajo colaborativo incluyendo a todos sus estudiantes y fomentar la participación son aspectos que enriquecen grandemente la práctica docente en instituciones educativas inclusivas. Así mismo espacios de reflexión y análisis sobre la discriminación deben ser temas de debate entre los docentes. UNESCO (2018).</p>	- Acogida y acompañamiento a estudiantes inclusivos. 12, 13	- Escala Ordinal.	Inicio: 9 a 20
	- Respeto a la diversidad 14	- Nivel politómica	Proceso: 21 a 32
	- Trabajo colaborativo y desarrollo de dinámicas de convivencia y de integración. 15	- Nunca	Logrado: 33 a 44
	- Desarrollo de contenidos a la no discriminación. 16	- Casi nunca	
	- Espacios de reflexión entre docentes, análisis de situaciones. 17	- A veces	
	- Fomento de valores y derechos 18	- Casi siempre	
	- Fomento a la democracia 19	- Siempre	
	- Cuidado del aula y de la buena convivencia 19		
	- Cuidado del medio ambiente. 20		

2.3. Población, muestra y muestreo:

a. Población, la población está conformada por el “total de casos” Hernández y Mendoza (p. 198. 2018) que poseen características concordantes. Por tanto la población del presente estudio estuvo conformada por 114 docentes de las instituciones educativas estatales inclusivas. Institución educativa inicial N° 020 “Niño de Jesús”, institución educativa N° 2030 “Virgen del Carmen”, institución educativa N° 2072 “Mario Vargas Llosa”, institución educativa N° 2003, “Libertador José de San Martín” y la institución educativa N° 3081 “Miguel Grau”, del distrito de San Martín de Porres.

Criterios de inclusión:

- Docentes de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria
- Docentes varones y mujeres
- Docentes de todas las edades que ejerzan la profesión
- Docentes que aceptaron llenar el cuestionario de forma voluntaria y
- Docentes presentes el día de la aplicación de la encuesta.

Criterios de exclusión:

- Docentes que no aceptaron llenar la encuesta en forma voluntaria
- Docentes que no asistieron, por alguna circunstancia, a la escuela el día de la aplicación de la encuesta
- Docentes administrativos que no ejercen la función de enseñanza.

b. Muestra y muestreo: en el presente estudio se aplicó el muestreo no probabilístico, de corte transversal y censal (Hernández, Sampieri y Mendoza, 2018). La población fue determinada por el investigador, por el acceso que se tuvo para la aplicación del instrumento a los docentes de las instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnicas de recolección de datos: según Centhy (p. 41, 2006), las técnicas de recolección de datos son; procesos metodológicos ordenados que operativizan e implementan el método de estudio contribuyendo al recojo de datos en forma rápida.

Un instrumento de recolección de datos son herramientas que el investigador emplea para acopiar la información, (Valderrama, 2015). Por tanto el instrumento de recolección utilizado para el presente estudio fue la encuesta. Este instrumento constó de 20 preguntas con respuestas en escala de Likert, de acuerdo a las dimensiones, indicadores e items que se indican en la tabla de operacionalización de las variables. El llenado de la encuesta fue auto aplicable.

Ficha técnica:

Nombre del instrumento: Cuestionario sobre competencias docentes en instituciones educativas inclusivas.

Autor: Rosario Elizabeth Ríos Sánchez

Lugar. Distrito de San Martín de Porres

Fecha de aplicación: 02 de julio del 2019

Objetivo: administrado a docentes mujeres y varones de las instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres.

Tiempo: 10 minutos.

El instrumento de recolección de datos paso las pruebas de Validez y Confiabilidad.

La Validez, se obtuvo a partir de la revisión y del juicio de tres expertos, entendidos en los temas de Educación y Psicología, dictaminando que el instrumento elaborado fue validado en su contenido.

Tabla 2. Validez de contenido por juicio de expertos del instrumento VI

N°	Grado académico	Nombres y apellidos del experto		Dictamen
1	Doctora	Isabel Vargas	Menacho	Suficiencia - aplicable
2	Doctora	Flor Sánchez	de María Aguirre	Suficiencia - aplicable
3	Doctor	Rossevelt Olivera Araya	Edgar	Suficiencia - aplicable

La confiabilidad se verificó a través de la prueba de “alfa de Cronbach”. Para ello se aplicó una prueba piloto a 21 docentes de una institución educativa inclusiva no correspondiente a la población de estudio. Esta se realizó una semana previa a la aplicación del instrumento de recolección de datos, procesándose su “fiabilidad” en el programa SPSS, los resultados arrojaron que el instrumento es altamente Confiable alcanzando el Alfa de Cronbach de 0,924. (Ver anexo 4).

2.5. Procedimiento.

Para la aplicación de la encuesta, se siguió el siguiente procedimiento:

- a. Coordinaciones con la dirección de la institución educativa
- b. Solicitud verbal de aplicación del instrumento, explicando la finalidad de ello.
- c. Se presentó la encuesta a la dirección para su revisión y se indicó que la aplicación tiene como finalidad la investigación.
- d. Se explicó la finalidad del estudio y solicitó a los docentes ser parte de la población de estudio, se relevó el anonimato del instrumento.
- e. Se imprimió y fotocopió el cuestionario y entregó a cada uno de los docentes participantes que aceptaron voluntariamente llenar la encuesta.

Para el procesamiento de la información:

- a. Posteriormente se codifico las respuestas.
- b. Se elaboró la base de datos en Excel y exporto al SPSS
- c. En el SPSS se procesó la información que se presentó en el presente estudio, a través de tablas y figuras.

2.6.Métodos de análisis de datos

El método utilizado para el análisis de datos fue la estadística descriptiva en frecuencias y porcentajes, para lo que se utilizó el programa SPSS versión 23, los datos se presentaron en tablas y gráficos.

2.7.Aspectos éticos

El desarrollo de la presente investigación tomo en consideración el reglamento de grados y títulos de la Universidad Cesar Vallejo, con el fin de obtener el grado académico de magister en psicología educativa; esto a través de la realización del estudio, competencias docentes en instituciones educativas inclusivas, del distrito de San Martín de Porres, 2019, como parte de la metodología se aplicó la validez y confiabilidad requerida. La población de estudio fue seleccionada justa y equitativamente, sin preferencias personales, fueron informados del motivo de su participación, la que fue voluntaria, protegiéndose la privacidad y anonimato en su participación.

III. RESULTADOS

3.1.Descripción de los resultados de las competencias docentes en instituciones educativas inclusivas.

El estudio descriptivo denominado “competencias docentes en instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres”, tuvo como población de estudio 114 docentes, siendo el 31% varones y el 69% mujeres (ver anexo 7), con el objetivo de determinar el nivel de competencias docentes de las instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres.

La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento de recolección de datos, el cuestionario constó de 20 preguntas que respondió a la variable de estudio, competencias docentes y a sus dos dimensiones planteadas; dimensión pedagógica y dimensión responsabilidad profesional.

El procesamiento de los datos se realizó con el apoyo del programa estadístico SPSS versión 23 y la base de datos se expresó en frecuencias y porcentajes, los resultados se presentaron en tablas y gráficos.

Tabla 3. Frecuencia y porcentajes de las competencias docentes en instituciones educativas inclusivas.

Nivel de competencias docentes	Frecuencia (fr.)	Porcentaje (%)
Proceso	41	35,9
Logrado	73	64,0
Total	114	100,0

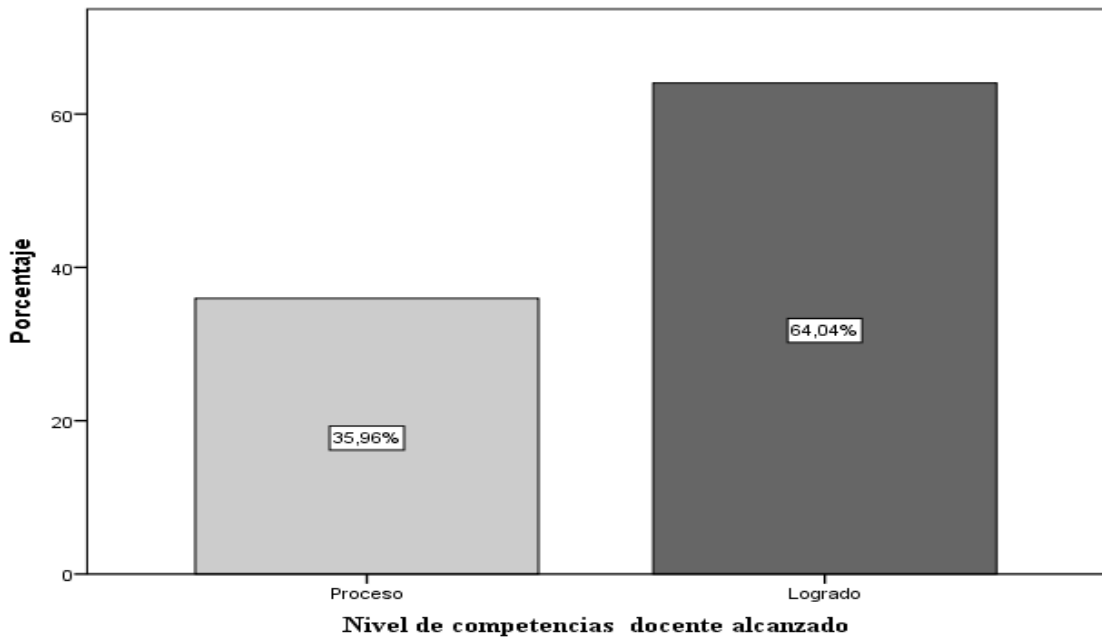


Figura 1. Nivel de competencias docentes alcanzado en instituciones educativas inclusivas.

Como muestran la tabla 3 y figura 1, el nivel alcanzado de competencias docentes en instituciones educativas inclusivas son: el 64% se ubicó en el nivel de logrado y el 36% en el nivel de proceso. Es decir 73 de 114 docentes participantes tiene las competencias necesarias para educar a estudiantes inclusivos, se puede deducir que conoce sobre el tema de inclusión, derechos y diversidad e incluye contenidos acerca de la diversidad dentro del aula; además promueve la participación, colaboración, apoya y asesora a los estudiantes inclusivos, orienta y asesora a los padres de familia de estudiantes inclusivos, siendo las competencias docentes las características y habilidades importantes en este proceso de adaptación de las escuelas regulares a las escuelas inclusivas. Aunque existe un 36% en proceso de alcanzar las competencias necesarias para educar a estudiantes inclusivos, quienes podrían tener, aún, limitaciones en cuanto a su desempeño, para cumplir con su rol educador en este modelo inclusivo; debido a que las competencias docentes en escuelas inclusivas sigue siendo un tema en construcción.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de las competencias docente, en la dimensión pedagógica.

Nivel de competencias pedagógicas docentes	Frecuencia (fr)	Porcentaje (%)
Inicio	1	0,9
Proceso	58	50,9
Logrado	55	48,2
Total	114	100,0

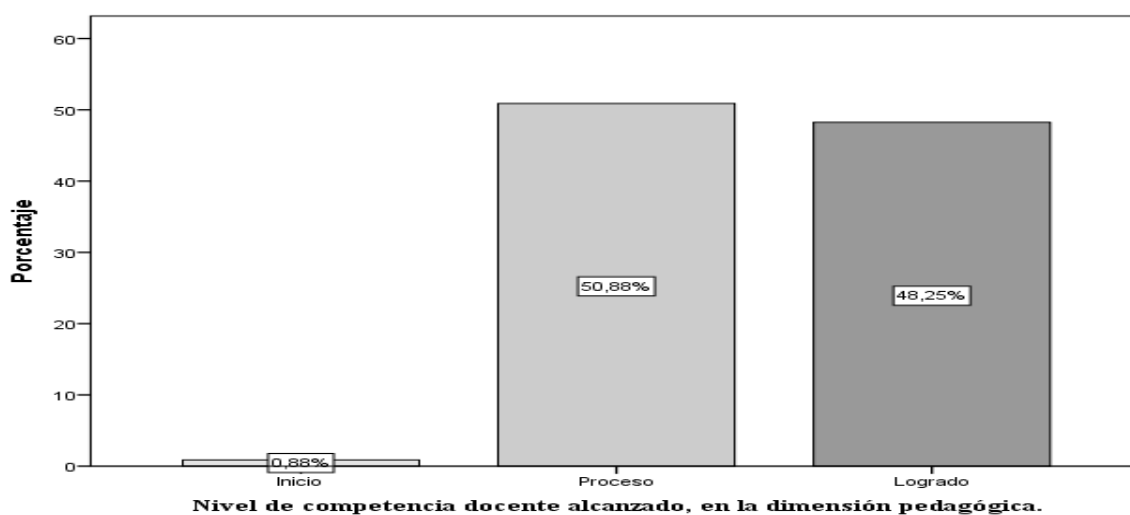


Figura 2. Nivel de competencias docentes en la dimensión pedagógica.

La tabla 4 y figura 2, muestran los resultados del siguiente modo: 9% de los docentes participantes se encuentran en el nivel inicio, 50.9% en el nivel proceso y 48.2% en el nivel logrado. En este resultado los porcentajes de proceso y logrado se diferencian por apenas un 2% y el nivel proceso se encuentra por encima del 50%, mientras que el nivel de logrado por debajo del 50%. Por tanto se puede interpretar que los docentes participantes aún no tienen pleno conocimiento sobre inclusión, no se desarrollan planes diversificados en forma óptima y el docente en el aula promueve la

participación apoyo y orientación a sus estudiantes, especialmente a aquellos inclusivos, de manera limitada. En esta dimensión podríamos haber esperado que se encuentren todos en 100%, es decir que la dimensión pedagógica, desde el punto de vista de la propia formación, les permita desarrollar todas las características de la competencias para educar a sus estudiantes inclusivos, lo cual no ha sido así.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de las competencias docentes, en la dimensión profesional.

Nivel de competencias profesionales docentes.	Frecuencia (fr.)	Porcentaje (%)
Inicio	1	0,8
Proceso	27	23,6
Logrado	86	75,4
Total	114	100,0

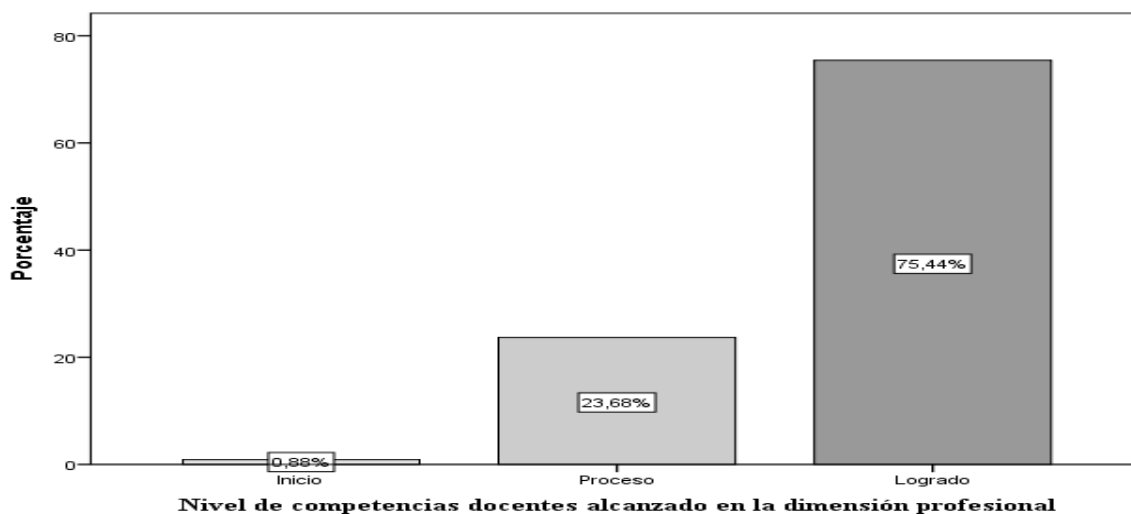


Figura 3. Nivel de competencias docentes en la dimensión profesional

La tabla 5 y figura 3 nos muestran los resultados en esta dimensión de responsabilidad profesional, encontrando que; un 9% de docentes participantes se encuentra en el nivel inicio, 23,7% en el nivel proceso y 75,4% en el nivel logrado. Por tanto se puede visualizar que sobre las competencias docentes de responsabilidad profesional los docentes alcanzaron un nivel de logro aceptable y esto tiene que ver con; la

disposición de los docentes a educar a estudiantes inclusivos, fomento del respeto a la diversidad, el desarrollo de contenidos educativos a la no discriminación, a promover el respeto de los derechos de las personas y la promoción de los valores, así como tener la posibilidad de compartir las experiencias profesionales con otros docentes para enriquecer su práctica y experiencias en la educación a estudiantes inclusivos. Por tanto aspectos relacionados con la práctica docente para educar a estudiantes inclusivos, si se están implementando en el aula.

IV. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados del presente estudio dio como resultados, que el nivel de competencias docentes para educar a estudiantes inclusivos en escuelas inclusivas estuvo por encima del 50%; lo que puede indicar que los docentes de instituciones educativas inclusivas, cumplen su rol educador incorporando en la enseñanza de aula aspectos importantes de las características de las competencias docente como son; la capacitación sobre inclusión, planificación y adaptación de la curricula educativa, aplicación de estrategias de aprendizaje según las necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, asesoría individualizada a estudiantes y sus padres, promoción de los valores y respeto a la diversidad.

En cuanto a las competencias pedagógicas, aquí sin embargo vemos que existe un déficit pues el nivel logrado estuvo por debajo del 50% y el de proceso por encima del mismo; se puede presumir que la aplicación de acciones que componen las competencias pedagógicas aún tiene limitaciones dentro del aula y a las cuales se debe dar mayor atención. En esta dimensión, podemos suponer que existen algunos elementos como la infraestructura educativa, equipamiento, apoyo de las autoridades o de los padres de familia que hacen que no se alcance lo deseado, pero al encontrarse en proceso, tampoco podemos decir que no existe un avance, pero los aspectos señalados no deberían ser desatendidos, pues constituyen elementos que aportan significativamente al desempeño del docente en aula de lo cual habla algunos autores como UNESCO (2018), Colmenero y Pelgalajar (2015) y Perrenoud (2006), quienes valoran las condiciones que se debe implementar en las escuelas para educar a estudiantes con necesidades educativas especiales y cuyos aspectos relacionados a la aplicación de las competencias en el aula tiene un mayor peso a la hora de educar a estudiantes inclusivos.

Sobre las competencias profesionales, estas si alcanzan un nivel logrado sobre el 50%, es decir los docentes si se desempeñan en mejor medida respecto a la atención a la diversidad, contenidos a la no discriminación, actitud de aceptación a estudiantes inclusivos, fomento a la participación, principalmente. Para que esta competencia se haya alcanzado se puede suponer que el contexto ha influido, pues hoy en día los temas de agenda, están por el lado del respeto a los derechos de las personas, a la diversidad e inclusión, se rescata la teoría sobre el “saber y el saber hacer”, es decir aplicar lo aprendido en el aula, como menciona Montañez y Suarez (2018), desarrollando ampliamente las actitudes y habilidades para educar a quienes tienen necesidades educativas especiales.

Las características que comprenden las competencias docentes presentados en este estudio también han sido materia de diversos estudios, en otras investigaciones demostrando la importancia que tiene en el logro de aprendizaje de estudiantes inclusivos el que el docente tenga un desempeño completo de sus competencias, en todas las dimensiones, esto es un valor muy reconocido en estudios como el de Zea (2019), con quien se coincide en que las competencias docentes influyen grandemente en el logro de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales o con estudiantes con alguna discapacidad.

También se coincide con UNESCO (2018), quien menciona que los docentes competentes para educar a estudiantes inclusivos, deben alcanzar integralidad a la hora de impartir aprendizaje, no basta solo con enseñar académicamente, desarrollar contenidos de la curricula académica que solo les enseñen lo cognitivo o el aprestamiento, es importante que desarrollen habilidades de percepción e identificación de necesidades educativas para poder atenderlas, así podemos ver que el presente estudio desarrolla la competencia profesional relacionado a aspectos sociales e integrales de la educación.

Por tanto si vemos que la competencia pedagógica no ha alcanzado el nivel del logro por encima del 50% se puede suponer que la formación pedagógica ha estado orientada a enseñar contenidos académicos, más que educar integralmente, como señala García, Herrera-Seda y Vanegas (2018) quienes destacan que los docentes deben ser formados desde las universidades en temas de inclusión, lo cual puede ser una carencia en nuestras universidades, pues si los temas de inclusión estarían presente en la formación de docentes, quizá la competencia pedagógica si hubiera tenido un mayor porcentaje, pues se parte de la adaptación de la curricula a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, lo que está quedando un poco limitado.

En ese sentido se coincide en este aspecto de la formación, la que adquiere importancia significativa para incorporar contenidos de inclusión y diversidad en la curricula educativa de los docentes y que en la práctica docente logren incorporar aquellas acciones que contribuyan a garantizar un mejor aprendizaje y participación de los estudiantes sobre todo de aquellos inclusivos.

El estudio hace notar lo avanzado que se encuentran los docentes en las competencias profesionales donde si alcanzan el nivel logrado en mayor porcentaje, pero como todo proceso social, como lo es la inclusión, el avance se dará en la medida en que todos los actores principales de la comunidad educativa apoyen y promuevan este proceso y claro que tiene que ver con la formación de docentes como hablan los autores mencionados, pero también cuenta las actitudes personales y los valores que cada profesional lleva consigo culturalmente.

Que los docentes se encuentren preparados para atender a esta población de estudiantes inclusivos a partir de una capacitación permanente en temas de inclusión, discapacidad y/o necesidades educativas especiales debe ser constante y prioritario, así lo mencionan UNESCO (2018), Echeita (2013) y Perreneud (2006). Esto pasa porque el ministerio de educación, a pesar de la vasta normatividad y publicaciones que tiene, le dé la atención debida a la educación inclusiva y entienda la necesidad de incluir contenidos de habilidades blandas y algunas herramientas en la capacitación docente, para que él docente pueda identificar las necesidades educativas de sus estudiantes con el fin de llevar adelante procesos de enseñanza – aprendizaje basados en estrategias diferenciadas, en la tolerancia y en capacidades para orientar a las familias con hijos inclusivos, así como en el acompañamiento de los aprendizajes a todos sin excepción, generando espacios de socialización y participación, erradicando la discriminación y promoviendo la tolerancia, el respeto a los derechos de las personas en el proceso de adaptación y aceptación de estudiantes inclusivos en el aula (García, Herrera y Vanegas, 2018), esto se aprecia en los resultados encontrados, como se mencionó, no en su totalidad, pero en proceso de alcanzarlo.

En los resultados encontrados, si bien la mayoría de participantes cuenta con las competencias necesarias para atender a estudiantes inclusivos, también los resultados pueden orientar la necesidad de realizar cambios funcionales y efectivos en la educación, este aspecto mencionado por Sandoval, Simón, y Márquez (2018), son necesarios, pero también son importantes los cambios estructurales en la educación, darle la importancia debida desde el Gobierno y desde la sociedad a este sector, con la finalidad de aspirar a que aquellas personas con alguna necesidad educativa especial desarrollen sus potencialidades y que a partir de las enseñanzas impartidas en la escuela puedan incorporarse a una vida de calidad.

El conjunto de competencias alcanzadas del docente puede ser gestionada en el aula si éste se constituye como “gestor del aula” como lo menciona, Vásquez, Méndez y Mendoza (2015), esta nominación alude a un conjunto de acciones que el docente debe desempeñar en sus actividades educativas de enseñanza, dentro del aula y tiene que tener las competencias necesarias para desempeñarse como tal, es decir, incorporar en la práctica educativa una serie de elementos y recursos para que el aprendizaje sea efectivo y de frutos, coincidiendo con esta afirmación, pues el docente es el todo en el aula en cuestiones de aprendizaje y a través de la gestión del aula puede y debería generar mayores oportunidades de desarrollo en todos los estudiantes sin excepción.

El tener estudiantes inclusivos en aulas regulares puede contribuir en una mejor práctica de la enseñanza que favorece a todos los estudiantes, pues esto genera aprendizajes integrales como; la tolerancia, el respeto, la no discriminación, fomenta el compañerismo, la comprensión y el ejercicio de los derechos de todas las personas a la educación; sin embargo la inclusión eficaz requiere que los docentes y toda la comunidad educativa de la escuela, amplíen capacidades que apoye las fortalezas y necesidades individuales de los estudiantes y no solamente las de los estudiantes inclusivos, sino de todos, esto es mencionado por Vásquez, Méndez y Mendoza (2016) y Montañez y Suarez (2018). Aspectos que deben ser considerados teniendo en cuenta los resultados de este estudio, el que las competencias pedagógicas el nivel logrado, solo alcanza el 48.5% de los participantes.

Esto exige un esfuerzo considerable y enorme presión hacia los docentes por prepararse cada vez más para responder adecuadamente a la demanda e incorporación de estudiantes inclusivos en escuelas inclusivas, ajustar contenidos educativos para cada necesidad, así como tener una actitud receptiva y de tolerancia para educar a este segmento poblacional, como mencionan Eslava, De León Huertas y Gonzáles (2015). Esto se relaciona con las exigencias que la comunidad educativa tiene con la labor del docente y las limitaciones de éste para continuar formándose, sobre todo, para dedicarse a educar a estudiantes inclusivos, pero además, es importante que en el proceso de generar inclusión en el aula, no solo participen los docentes, sino también las familias y otros profesionales, así el proceso será más beneficioso, como resaltan Pantic y Florian (2015).

Finalmente este estudio refleja la realidad de la educación y de nuestros docentes, quienes a pesar de su dedicación a la educación y su gran voluntad de enseñar a partir de su formación, tienen aún limitaciones para ser competentes y desempeñarse óptimamente en aulas con estudiantes inclusivos. Sin embargo esto es un proceso y como todo proceso social, éste toma su tiempo e involucra a muchos actores, pero avanzar en ello es prioridad para tener una sociedad mejor educada e inclusiva.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente estudio, se basan en los resultados encontrados a partir de los objetivos propuestos.

Primera. Se determinó que las competencias docentes en instituciones educativas inclusivas se encuentran en el nivel de logrado 64% y en proceso 36%. Revelando que aún existe mucho por hacer en este tema.

Segunda. Se identifica las competencias docentes respecto a la dimensión pedagógica, en el nivel de inicio 9%, en proceso 50,9% y en logrado 48,2. Esto nos indica que las competencias pedagógicas de los docentes tienen, aún, un logro limitado. Constituyéndose en un reto importante a tener en cuenta.

Tercera. Se identifica que las competencias docentes respecto a la dimensión responsabilidad profesional, alcanzaron el 75,4% el nivel logrado, el 23,7% el nivel proceso y solo un 9% se ubicó en el nivel inicio. A pesar de ello es importante valorarlas y fortalecerlas de manera sostenida.

VI. RECOMENDACIONES

Primera. En el plano educativo, se recomienda la necesidad de establecer programas de capacitación permanente dirigida a docentes. Esto permitirá la amplia comprensión del modelo inclusivo y promoverá la aceptabilidad, la no discriminación y el apoyo en el aula para sacar adelante a aquellos estudiantes que necesiten más que otros, además de planes y curricula educativa diversificada según las necesidades educativas de sus estudiantes inclusivos. Es importante que se incluya en el proceso de capacitación no solo conceptos, incluir habilidades blandas que aporten a una mejor actitud frente a lo inclusivo y a alcanzar las competencias necesarias para educar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto fortalecerá las competencias docentes en gran medida.

Segunda. En lo institucional, se recomienda fortalecer y dar sostenibilidad a las competencias pedagógicas y profesionales, apoyar desde la dirección de las instituciones educativas, con mejor infraestructura y recursos, espacios de reflexión de experiencias en la enseñanza a estudiantes inclusivos. Esto podría tener como resultado el planteamiento de nuevas estrategias para enseñar a estudiantes inclusivos.

Tercera. En el plano normativo, se recomienda incorporar políticas de inclusión, en el plano local e institucional, que sean específicas; con la finalidad de que el proceso de inclusión se transforme en verdadero. Además se asigne mayores presupuestos para mejorar la infraestructura educativa, los accesos, los recursos y todo aquello que haga falta para que el modelo inclusivo sea de calidad, eficaz y eficiente en el plano del desarrollo de potencialidades de los estudiantes.

Cuarta. En el plano de la investigación se recomienda promover más estudios, que profundicen este tema y la difusión de los mismos; de tal modo que aporte a una nueva teoría sobre competencias docentes en espacios educativos inclusivos, cuyas conclusiones y recomendaciones puedan ser tomadas en cuenta por las autoridades, y los docentes reconozcan sus fortalezas para potenciarlas y limitaciones para superarlas, en pro de una mejor educación a estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas inclusivas.

REFERENCIAS.

- Azorin, C. (2016). *Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Revista Complutense de Educación. Ediciones Complutense. pp. 1043-1070.* España. Recuperado de: <http://dx.doi.org/>.
- Allday, A. Neilsen-Gatti, S and Hudson, T. (2013). *Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. Teacher education and special education. pp. 298-309.* Pensylvania, USA, Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/>.
- Baldiris, S. Zervas, P. Fabregat, R. and Sampson, D. (2016). *Developing teacher's competences for designing inclusive learning experiences. Volumen 19, pp.17-27.* Australia. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/>.
- Bawa, A. Asiama, K. Kumar, A. Mohammed, A. and Mangope B. (2016). *Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education, pp. 1009-1023. Revista, International journal of inclusive education.* Recuperado de: <https://www.tandfonline.com>.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education. Institute of education. University of London. Inglaterra.* Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Organización de los Estados Americanos, para la educación la ciencia y la cultura (OEI) – FUHEM- Madrid, España.* Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe>.
- Caycho, J. (2018). *El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en la práctica educativa inclusiva de los docentes en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores (Tesis de maestría).* Universidad Cesar Vallejo, Perú.
- Cenhy, D. (2006). *Manual metodológico para el investigador científico.* Facultad de Economía - Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Recuperado de: <http://www.eumed.net>.
- Chipana, M. (2016). *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de educación inicial*

en cuatro instituciones del distrito de Cercado de Lima (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

Coady, M. Harper, C. and De Jong, E. (2015). *Aiming for Equity: Preparing Mainstream teachers for inclusion or inclusive classrooms?* Universidad de Florida. USA. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com>.

Coordinadora de Derechos Humanos (2015). *Situación de las personas con discapacidad en el Perú. Mesa de trabajo discapacidad y derechos. CNDDHH. Informe anual 2014-2015*. Perú: Autor.

Colmenero, M, y Pegalajar, M. (2015). *Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. Estudios sobre educación / vol. 29, pp.165-189*. España. Recuperado de: <https://www.unav.edu/>.

Das, A. y Kuyiniu, A. (2013). *Inclusive education in India: Are the teachers prepared? Murray State University and University of New England*. Vancouver, Canada. Recuperado de: <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com>.

Echeita, G. (2012). *Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo*. Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/>

Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa de nuevo “voz y quebranto”*. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 99-118. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>

Eslaba, D. León, C. y Gonzáles, I. (2015). *La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos*. Universidad de Córdoba, España: Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/>.

Fernández Batanero, J. (2012). *Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en educación superior*. *Revista de la Educación Superior*, vol. 41(2), núm. 162, pp. 9-24 *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>.

- European Agency. Inclusive education in Europa (2014). *Cinco mensajes clave para la educación inclusiva, de la teoría a la práctica*. Odense, Dinamarca. Recuperado de: <https://www.european-agency.org>.
- Foro Educativo – Ministerio de educación (2007). *La inclusión en la educación, como hacerla realidad*. Lima Perú. Autor.
- García, C. Herrera-Seda, C. y Vanegas, C. (2018). *Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores Chilenos*. Universidad de Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v>.
- García, L. (2014). *La discapacidad en debate: puntos de tensión entre la vivencia comunitaria y la experiencia escolar*. *Revista de investigación educativa*. Nro. 18. Instituto de investigaciones en educación. Veracruz. México. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/>.
- Gao, W. y Mager, S. (2011). *Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: a case of one U.S. inclusive teacher education program* *international journal of special education*. Vol. 26, N° 2. USA. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/>
- Gonzales-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Universidad de la Amazonía, Colombia. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/>.
- González, H. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla*, (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
- Herrera, J. Parrilla, A. Blanco, A. y Guevara, G. (2018). *La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 12 N°1. Ecuador. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/>.

- Hernández- Sampieri, R. y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. Universidad de Celaya. México. McGraw-Hill / Interamericana editores S.A. de C.V. México.
- Hettiarachchi, S. y Das, A. (2014). *Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka*. Vol. 43, pp. 143-153. Sri Lanka. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/>.
- Ibañez, O. (2011). *Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Vol. 14, No.3, pp. 457-474. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: <http://www.scielo.org.codf/>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2014). *Primera encuesta nacional sobre discapacidad 2012*. Lima, Perú. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/>.
- Isuiza, A. (2017). *Efecto del proceso inclusivo en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales del nivel primario de la institución educativa N° 0103 del distrito de Chazuta, Tarapoto*, (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Perú.
- Ley N° 28044 - *Ley General de Educación (2003)*. Congreso de la República. Perú.
- Ley N°30797 - *Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley General de Educación (2018)*. Congreso de la República. Perú.
- Ley N° 27337 *Aprueba el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes (2000)*. Congreso de la República. Perú.
- López, M. Echeita,G. y Martín, E. (2010). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 4, pp. 156-176. Madrid, España. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/>.

- Magare, I. (2010). *Educator's experiences of inclusive learning contexts: an exploration of competencies*. Vol. 28, N° 1, pp. 52-63(12). North West University. Potchefstroom, Africa Recuperado de: <https://repository.nwu.ac.za/>.
- Matas, A. y Quispe, W. (2014). *Evaluación de las "competencias docentes" en maestros de matemáticas de Puno*. *Revista de curriculum y formación del profesorado* Vol.18 N°1, pp. 257-278. Perú. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>.
- Mendoza, F. (2016). Programa de tutoría especializada de atención a la diversidad: estudiantes con discapacidad. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. <https://repositorio.uam.es/>.
- MINEDU (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva balance y perspectivas. Dirección General de Servicios Educativos Especializados y Dirección de Educación Básica Especial*. Perú. Autor.
- MINEDU (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Perú. Autor.
- MINEDU (2006). *Directiva 001*. Viceministerio de Gestión pedagógica. 2006. Autor.
- Montañez, C. y Suárez, M. (2018). *Conceptualización de la formación profesional para la educación inclusiva*. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*. Vol. 4. N° 1, pp. 125-140. Colombia. Recuperado de: <http://cresur.edu.mx/OJS/index.php>.
- Movkebaieva, Z. Oralkanova, I. Uaidullakzy, E. (2013). *The professional competence of teachers in inclusive education*. *PROCEDIA, social behavioral sciences. University Abai, Almaty city*, Vol. 89, pp. 549-554. Republic of Kazakhstan. Recuperado de: <https://pdf.sciencedirectassets.com>.
- Nasqui, S. Curay, E. y Trelles, H. (2018). *La actitud docente frente a los estudiantes de educación inicial con inclusión educativa*. *Yachana, Revista Científica, volumen 7, N°3, pp. 56-69*. Ecuador. Recuperado de: <http://revistas.ulvr.edu.ec/>.

- Pantic, N. y Florian, L. (2015). *Developing teachers as agents of inclusion and social justice*. University of Edinburgh, Escocia. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi>.
- Pérez-Jorge, D. Alegre, O. Rodríguez-Jiménez, M. Márquez-Domínguez, Y. y Hormiga, M. (2016). *La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Vol. 12, N° 7, pp. 64-81. Facultad de Educación, Universidad de la Laguna y Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/>.
- Perreneud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Arnetd 2000. Porto Alegre. Brasil. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/>
- Sandoval, M. Simón, C y Márquez, C. (2018) *¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios*. *Revista Complutense de la educación*. Vol. 30, N° 1, pp.271-276. Madrid, España. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/>
- Shaffer, L. y Brown, K. (2015). *Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development*. Vol.3 N°3. pp. 117-125. College of Education, University of Michigan. Dearborn, USA. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/>
- UNESCO (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis comparativo de siete casos nacionales estrategia regional sobre docentes*. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Autor.
- UNESCO (2017). *XIII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Inclusión Educativa*. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Autor.
- UNESCO - Fundación Telefónica (2017). *Buenas prácticas docentes, experiencias con tecnologías en aulas peruanas*. (1era. Edición), ediciones Nova Print S.A.C. Setiembre 2017. Perú. Autor.

- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. (2da. Impresión). Paris. Francia. Autor.
- Vásquez, M. Méndez, J. y Mendoza, F. (2015). *Educación inclusiva y aprendizaje inclusivo colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN. Vol. 8, número 3, pp. 171-187*. México. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/>.
- Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica. Cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial San Marcos. E.I.R.L. editor. Quinta reimpresión, octubre 2015. Lima, Perú.
- Zea, M. (2016). *Las competencias profesionales específicas de la docente y las conductas básicas de maduración en niños con síndrome de Down de I.E.I. inclusivas de la UGEL N° 06 de Ate – Vitarte* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima- Perú.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia:

Título: Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas

Autor: rosario E. Ríos Sánchez

Problema	Objetivos	Variables e Indicadores				
		Variable 1: Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas				
		Dimensiones	Indicadores	Item	Escala de medición	Rangos
¿Cuáles son las competencias docentes en las instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres?	Determinar las competencias docentes en el aprendizaje de estudiantes inclusivos en las instituciones educativas de San Martín de Porres.					Inicio: 20 a 46 En proceso: 47 a 73 Logrado: 74 a 100
¿Cuáles son las competencias pedagógicas de	Identificar las competencias pedagógicas de los	La dimensión pedagógica , incluye la elaboración de planes de	- Elabora planes de acción individuales.	1,2,3,4,5, 6,7,8,9,10 y 11	Ordinal	Inicio: 11 a 25

<p>los docentes en las instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres?,</p>	<p>docentes en las instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres.</p>	<p>acción individuales, así como las capacidades docentes para atender a la diversidad; la planificación y adaptación curricular, relacionado al desarrollo de proyectos interactivos, participativos y cooperativos; el conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja. UNESCO (2018).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica y adapta la curricula educativa. - Conocimiento sobre inclusión educativa. - Aplicación de estrategias metodológicas, atractivas e interactivas - Orienta a sus estudiantes en forma personalizada. - Fomenta el apoyo entre compañeros. - Actitud de escucha, respeto y participación. - Conocimiento de la realidad e interpretación de la 		<p>Politómica</p> <p>Nunca (1)</p> <p>Casi nunca (2)</p> <p>A veces (3)</p> <p>Casi siempre(4)</p> <p>Siempre (5)</p>	<p>En proceso:</p> <p>26 a 40</p> <p>Logrado:</p> <p>41 a 55</p>
--	--	---	--	--	---	--

			misma.			
¿Cuáles son las competencias de responsabilidad profesional en las instituciones educativas inclusivas de San Martín de Porres?	Identificar las competencias de responsabilidad profesional de los docentes en las instituciones educativas de San Martín de Porres	La dimensión responsabilidad profesional , supone el fomento al trabajo colaborativo, la participación de la comunidad escolar y espacios de reflexión entre profesionales, todos estos elementos se consignan como importantes en el desarrollo de las competencias docentes como un como un ejercicio profesional, propender al trabajo colaborativo incluyendo a todos sus estudiantes y fomentar la participación son aspectos	<ul style="list-style-type: none"> - Acogida a estudiantes inclusivos - Respeto a la diversidad. - Trabajo colaborativo y desarrollo de dinámicas de convivencia y de integración. - Desarrollo de contenidos a la no discriminación - Espacios de reflexión entre docentes, análisis de situaciones Acompañamiento a estudiantes inclusivos 	12,13,14, 15,16,17, 18,19,y 20	Ordinal Politómica Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre(4) Siempre (5)	Inicio: 9 a 20 En proceso: 21 a 32 Logrado: 33 a 44

		<p>que enriquecen grandemente la práctica docente en instituciones educativas inclusivas. Así mismo espacios de reflexión y análisis sobre la discriminación deben ser temas de debate entre los docentes. UNESCO (2018).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de valores y derechos - Fomento a la democracia - Desarrollo de dinámicas de convivencia y de integración - Cuidado del aula y de la buena convivencia - Cuidado del medio ambiente. 			
--	--	---	--	--	--	--

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos

Cuestionario sobre competencias docentes en instituciones educativas inclusivas

Estimado docente el presente cuestionario tiene la finalidad de recoger datos para un estudio acerca de las competencias docentes en instituciones educativas inclusivas. Las respuestas que usted consigne solo servirán para tal fin y éstas serán completamente anónimas. Este cuestionario no tiene como objetivo la evaluación.

Instrucciones: Marque con una “X” las opciones, que usted crea se ajusta más a su quehacer (por favor no deje en blanco ninguna respuesta).

Gracias por su valioso tiempo.

Nunca (1)	Casi nunca (2)	A veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
-----------	----------------	-------------	------------------	-------------

Sexo: Hombre () Mujer ()

Edad: _____

Dimensión Pedagógica	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1 ¿Tiene la posibilidad de participar en la elaboración de planes de acción educativa individuales, en su escuela?					
2 ¿Planifica y adapta la curricula educativa para sus estudiantes y para aquellos con necesidades educativas especiales?					
3 ¿Se ha capacitado o recibido cursos en educación inclusiva o sobre estudiantes con necesidades educativas especiales?					
4 ¿Aplica estrategias de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a las necesidades educativas de sus					

	estudiantes?					
5	¿Utiliza la tecnología u otro recurso interactivo y atractivo, para el desarrollo de sus clases con la finalidad de motivar y captar la atención de sus todos sus estudiantes?					
6	¿Apoya y orienta a sus estudiantes y a aquellos con necesidades educativas especiales en forma personalizada?					
7	¿Promueve la participación, en todas las actividades escolares, de todos sus estudiantes sin excepción?					
8	¿En su aula fomenta el apoyo entre compañeros para el desarrollo de tareas, enseñanza mutua u otra actividad?					
9	¿Usted tiene una actitud de escucha, respeto y participación hacia sus estudiantes y entre ellos?					
10	¿Incorpora contenidos sobre el entorno educativo, diversidad, promueve el análisis e interpretación de ello?					
11	¿Brinda acompañamiento o asesoría a sus padres de familia que tienen hijos inclusivos en su aula?					
Responsabilidad profesional						
12	¿Cree que sus estudiantes se sienten a gusto en su aula, sobre todo aquellos que tienen necesidades educativas especiales o inclusivos?					

13	¿Se siente dispuesta/o de enseñar a estudiantes inclusivos?					
14	¿Fomenta y promueve el respeto a la diversidad o inclusión educativa, con sus alumnos y con sus padres de familia?					
15	¿Aplica en forma permanente estrategias y dinámicas para una convivencia democrática, de aceptación e integración, en su aula?					
16	¿Desarrolla contenidos sobre la no discriminación con sus alumnos y padres de familia?					
17	¿Cuenta con espacios de reflexión y análisis de situaciones ocurridas en el aula, con respecto a sus estudiantes inclusivos, con sus Colegas, que aporte a mejorar sus competencias docentes?					
18	¿Fomenta y promueve los valores y derechos de las personas en su aula?					
19	¿Desarrolla actividades de cuidado del aula y la buena convivencia, con participación de todos sus estudiantes sin excepción?					
20	¿Desarrolla actividades de cuidado del medio ambiente, donde participan sus estudiantes inclusivos?					

Anexo 3. Certificado de Validez



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPETENCIAS DOCENTES

	DIMENSIONES/ ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	¿Tiene la posibilidad de participar en la elaboración de planes de acción educativa individuales, en su escuela?	✓		✓		✓	
2	¿Planifica y adapta la currícula educativa para sus estudiantes con necesidades educativas especiales?	✓		✓		✓	
3	¿Se ha capacitado o recibido cursos en educación inclusiva o sobre estudiantes con necesidades educativas especiales?	✓		✓		✓	
4	¿Aplica estrategias de enseñanza- aprendizaje, de acuerdo a las necesidades educativas de sus estudiantes?	✓		✓		✓	
5	¿Utiliza la tecnología u otro recurso interactivo y atractivo, para el desarrollo de sus clases con la finalidad de motivar y captar la atención de sus todos sus estudiantes?	✓		✓		✓	
6	¿Apoya y orienta a sus estudiantes, sobre todo a aquellos con necesidades educativas especiales en forma personalizada?	✓		✓		✓	
7	¿Promueve la participación, en todas las actividades escolares, de todos sus estudiantes sin excepción?	✓		✓		✓	
8	¿En su aula fomenta el apoyo entre compañeros para el desarrollo de tareas, enseñanza mutua u otra actividad?	✓		✓		✓	

9	¿Usted tiene una actitud de escucha, respeto y participación hacia sus estudiantes y fomenta estos valores entre ellos?	✓		✓		✓	
10	¿Incorpora contenidos sobre el entorno educativo, diversidad, promueve el análisis e interpretación de ello?	✓		✓		✓	
11	¿Brinda acompañamiento o asesoría a sus padres de familia que tienen hijos inclusivos en su aula?	✓		✓		✓	
Responsabilidad profesional							
12	¿Cree que sus estudiantes se sienten a gusto en su aula, sobre todo aquellos que tienen necesidades educativas especiales o inclusivos?	✓		✓		✓	
13	¿Se siente dispuesta/o de enseñar a estudiantes inclusivos?	✓		✓		✓	
14	¿Fomenta y promueve el respeto a la diversidad o inclusión educativa, con sus alumnos y con sus padres de familia?	✓		✓		✓	
15	¿Aplica en forma permanente estrategias y dinámicas para una convivencia democrática, de aceptación e integración, en su aula?	✓		✓		✓	
16	¿Desarrolla contenidos sobre la no discriminación con sus alumnos y padres de familia?	✓		✓		✓	

17	¿Cuenta con espacios de reflexión y análisis de situaciones ocurridas en el aula, con respecto a sus estudiantes inclusivos, con sus Colegas, que aporte a mejorar sus competencias docentes?	✓		✓	✓
18	¿Fomenta y promueve los valores y derechos de las personas en su aula?	✓		✓	✓
19	¿Desarrolla actividades de cuidado del aula y la buena convivencia, con participación de todos sus estudiantes sin excepción?	✓		✓	✓
20	¿Desarrolla actividades de cuidado del medio ambiente, donde participen sus estudiantes inclusivos?	✓		✓	✓

Observaciones (precisar si hay

suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: DNI Mgr: OLIVERA, ANAYA, ROSSETTI, FERRAR

DNI: 06524466

Especialidad del validador: E. SPeciALIDAD EN APLICACIONES Y LEONARDO M. GONZALEZ

Dr. R. Edgar Olivera Araya
NEUROPSICOLOGO
C.P.S.P. 0870

Firma del Experto Informante.
Especialidad

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPETENCIAS DOCENTES

	DIMENSIONES/ Ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	¿Tiene la posibilidad de participar en la elaboración de planes de acción educativa individuales, en su escuela?	X		X		X	
2	¿Planifica y adapta la currícula educativa para sus estudiantes con necesidades educativas especiales?	X		X		X	
3	¿Se ha capacitado o recibido cursos en educación inclusiva o sobre estudiantes con necesidades educativas especiales?	X		X		X	
4	¿Aplica estrategias de enseñanza- aprendizaje, de acuerdo a las necesidades educativas de sus estudiantes?	X		X		X	
5	¿Utiliza la tecnología u otro recurso interactivo y atractivo, para el desarrollo de sus clases con la finalidad de motivar y captar la atención de sus todos sus estudiantes?	X		X		X	
6	¿Apoya y orienta a sus estudiantes, sobre todo a aquellos con necesidades educativas especiales en forma personalizada?	X		X		X	
7	¿Promueve la participación, en todas las actividades escolares, de todos sus estudiantes sin excepción?	X		X		X	
8	¿En su aula fomenta el apoyo entre compañeros para el desarrollo de tareas, enseñanza mutua u otra actividad?	X		X		X	

9	¿Usted tiene una actitud de escucha, respeto y participación hacia sus estudiantes y fomenta estos valores entre ellos?	X		X		X
10	¿Incorpora contenidos sobre el entorno educativo, diversidad, promueve el análisis e interpretación de ello?	X		X		X
11	¿Brinda acompañamiento o asesoría a sus padres de familia que tienen hijos inclusivos en su aula?	X		X		X
Responsabilidad profesional						
12	¿Cree que sus estudiantes se sienten a gusto en su aula, sobre todo aquellos que tienen necesidades educativas especiales o inclusivos?	X		X		X
13	¿Se siente dispuesta/o de enseñar a estudiantes inclusivos?	X		X		X
14	¿Fomenta y promueve el respeto a la diversidad o inclusión educativa, con sus alumnos y con sus padres de familia?	X		X		X
15	¿Aplica en forma permanente estrategias y dinámicas para una convivencia democrática, de aceptación e integración, en su aula?	X		X		X
16	¿Desarrolla contenidos sobre la no discriminación con sus alumnos y padres de familia?	X		X		X

	¿Cuenta con espacios de reflexión y análisis de situaciones ocurridas en el aula, con respecto a sus estudiantes inclusivos, con sus Colegas, que aporte a mejorar sus competencias docentes?	X	X	X	X
17					
18	¿Fomenta y promueve los valores y derechos de las personas en su aula?	X	X	X	X
19	¿Desarrolla actividades de cuidado del aula y la buena convivencia, con participación de todos sus estudiantes sin excepción?	X	X	X	X
20	¿Desarrolla actividades de cuidado del medio ambiente, donde participan sus estudiantes inclusivos?	X	X	X	X

Observaciones (precisar si hay

suficiencia): Suficientes

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: DR. SANCHEZ AGUIRRE TORO DE HAROLD

DNI: 69104533

Especialidad del validador: DR. EDUCACION

.....del 20..

1Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
2Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
3Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

[Firma]
Firma del Experto Informante.
Especialidad

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPETENCIAS DOCENTES

DIMENSIONES/ Ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1 ¿Tiene la posibilidad de participar en la elaboración de planes de acción educativa individuales, en su escuela?	/		/		/	
2 ¿Planifica y adapta la currícula educativa para sus estudiantes con necesidades educativas especiales?	/		/		/	
3 ¿Se ha capacitado o recibido cursos en educación inclusiva o sobre estudiantes con necesidades educativas especiales?	/		/		/	
4 ¿Aplica estrategias de enseñanza- aprendizaje, de acuerdo a las necesidades educativas de sus estudiantes?	/		/		/	
5 ¿Utiliza la tecnología u otro recurso interactivo y atractivo, para el desarrollo de sus clases con la finalidad de motivar y captar la atención de sus todos sus estudiantes?	/		/		/	
6 ¿Apoya y orienta a sus estudiantes, sobre todo a aquellos con necesidades educativas especiales en forma personalizada?	/		/		/	
7 ¿Promueve la participación, en todas las actividades escolares, de todos sus estudiantes sin excepción?	/		/		/	
8 ¿En su aula fomenta el apoyo entre compañeros para el desarrollo de tareas, enseñanza mutua u otra actividad?	/		/		/	

9	¿Usted tiene una actitud de escucha, respeto y participación hacia sus estudiantes y fomenta estos valores entre ellos?								
10	¿Incorpora contenidos sobre el entorno educativo, diversidad, promueve el análisis e interpretación de ello?								
11	¿Brinda acompañamiento o asesoría a sus padres de familia que tienen hijos inclusivos en su aula?								
Responsabilidad profesional									
12	¿Cree que sus estudiantes se sienten a gusto en su aula, sobre todo aquellos que tienen necesidades educativas especiales o inclusivos?								
13	¿Se siente dispuesta/o de enseñar a estudiantes inclusivos?								
14	¿Fomenta y promueve el respeto a la diversidad o inclusión educativa, con sus alumnos y con sus padres de familia?								
15	¿Aplica en forma permanente estrategias y dinámicas para una convivencia democrática, de aceptación e integración, en su aula?								
16	¿Desarrolla contenidos sobre la no discriminación con sus alumnos y padres de familia?								

17	¿Cuenta con espacios de reflexión y análisis de situaciones ocurridas en el aula, con respecto a sus estudiantes inclusivos, con sus Colegas, que aporte a mejorar sus competencias docentes?	/	/	/	/
18	¿Fomenta y promueve los valores y derechos de las personas en su aula?	/	/	/	/
19	¿Desarrolla actividades de cuidado del aula y la buena convivencia, con participación de todos sus estudiantes sin excepción?	/	/	/	/
20	¿Desarrolla actividades de cuidado del medio ambiente, donde participan sus estudiantes inclusivos?	/	/	/	/

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/Mg: Melchoro Vinces ISM

DNI: 0996835

Especialidad del validador:

15 de 06 del 2019


Firma del Experto Informante.
Especialidad

1) Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
2) Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
3) Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Anexo 4. Prueba de confiabilidad

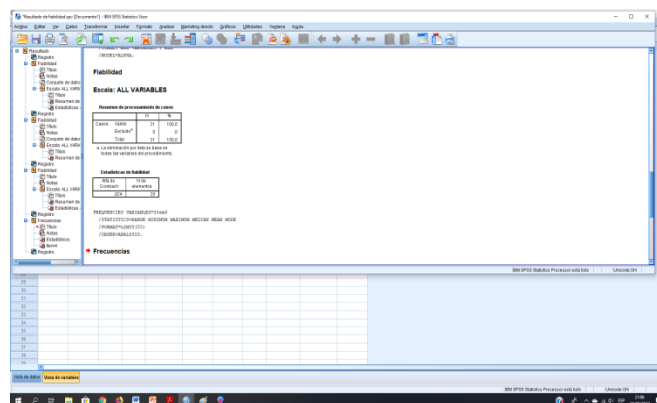
Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	21	100,0
	Excluido ^a	0	,0
Total		21	100,0

Resultado de la Confiabilidad Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,924	20



Anexo 5. Constancias de aplicación



Institución Educativa N° 3081
"ALMIRANTE MIGUEL GRAU SEMINARIO"

Ingresamos para Estudiar, Salimos para Triunfar

CONSTANCIA

Por el presente documento hago constar que la Br. Rosario Elizabeth Ríos Sánchez, estudiante de la Maestría de Psicología Educativa de la Universidad Cesar Vallejo, como parte del desarrollo de su Tesis, sobre: "**Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres**". Ha sido autorizada y aplicó su instrumento de recojo de información a los docentes de la Institución Educativa "Miguel Grau" del distrito de San Martín de Porres - Lima.

Urb. San German 03 de julio de 2019


Angel A. Romero Puccinelli
DIRECTOR

Benjamín Quiroga 3 Cdra. S/N Urb. San Germán-San Martín de Porres
Teléfono: 568-5204



CONSTANCIA

Por el presente documento hago constar que la Br. Rosario Elizabeth Ríos Sánchez, estudiante de la Maestría de Psicología Educativa de la Universidad Cesar Vallejo, como parte del desarrollo de su Tesis, sobre: “Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres”. Ha sido autorizada y aplicó su instrumento de recojo de información a los docentes de la Institución Educativa “2030 Virgen del Carmen” del distrito de San Martín de Porres - Lima.

Fecha: 10 de Julio del 2019

Nombre completo del Director (a):

Firma y sello del Director(a):


Mag. Carmela Zurigo Muñoz
SUB DIRECTORA
I.E. 2030 VIRGEN DEL CARMEN



CONSTANCIA

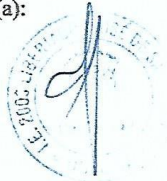
Por el presente documento hago constar que la Br. Rosario Elizabeth Ríos Sánchez, estudiante de la Maestría de Psicología Educativa de la Universidad Cesar Vallejo, como parte del desarrollo de su Tesis, sobre: **“Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres”**. Ha sido autorizada y aplicó su instrumento de recojo de información a los docentes de la Institución Educativa “2003- Libertador José de San Martín” del distrito de San Martín de Porres - Lima.

Nombre completo del Director (a):



señó del Director(a):

Tobías Julio López Ponte
DIRECTOR



10 de julio del 2019



CONSTANCIA

Por el presente documento hago constar que la Br. Rosario Elizabeth Ríos Sánchez, estudiante de la Maestría de Psicología Educativa de la Universidad Cesar Vallejo, como parte del desarrollo de su Tesis, sobre: **“Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres”**. Ha sido autorizada y aplicó su instrumento de recojo de información a los docentes de la Institución Educativa “2072 Mario Vargas Llosa” del distrito de San Martín de Porres - Lima.

Fecha: 10 de Julio del 2019

Nombre completo del Director (a):

Firma y sello del Director(a):



Maria E. Huamán Flores
DIRECTORA
I.E. 2072 - MVLL

Anexo 6. Base de datos

AS OS	ITE M 1	ITE M 2	ITE M 3	ITE M 4	ITE M 5	ITE M 6	ITE M 7	ITE M 8	ITE M 9	ITE M 10	ITE M 11	ITE M 12	ITE M 13	ITE M 14	ITE M 15	ITE M 16	ITE M 17	ITE M 18	ITE M 19	ITE M 20	Puntaje_1	Valoracion_1	Puntaje_2	Valoracion_2	Puntaje_3	Valoracion_3
1	3	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	56,00	2	35,00	1	21,00	3
2	3	1	1	3	5	1	5	5	5	3	1	1	5	5	3	3	1	5	5	1	62,00	2	33,00	2	29,00	2
3	3	1	1	3	5	1	4	5	5	3	1	2	1	5	3	3	1	4	5	2	58,00	2	32,00	2	26,00	2
4	3	4	1	4	4	3	4	5	5	4	5	3	5	4	4	4	3	5	5	5	80,00	3	42,00	2	38,00	3
5	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3	2	3	2	2	4	4	4	66,00	2	39,00	2	27,00	3
6	3	3	2	3	2	3	3	4	5	4	2	3	4	4	4	3	3	4	4	4	67,00	2	34,00	2	33,00	2
7	3	3	2	2	2	3	3	4	4	3	2	3	4	4	4	4	3	4	4	3	64,00	2	31,00	2	33,00	2
8	3	4	3	4	5	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	2	4	4	3	72,00	2	41,00	2	31,00	3
9	3	3	1	4	3	3	4	5	5	4	3	4	2	3	4	4	3	4	3	3	68,00	2	38,00	2	30,00	3
10	3	3	1	3	4	3	4	5	5	4	2	4	2	3	4	4	3	4	3	4	68,00	2	37,00	2	31,00	3
11	3	2	1	3	1	3	4	4	4	3	3	2	2	4	4	3	2	3	4	4	59,00	2	31,00	2	28,00	2
12	3	4	3	4	3	3	4	4	5	4	3	4	5	4	4	3	4	4	4	5	77,00	3	40,00	2	37,00	3
13	3	3	4	3	2	3	4	3	4	3	2	3	3	2	3	4	3	3	4	5	64,00	2	34,00	2	30,00	2
14	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	73,00	2	40,00	2	33,00	3
15	3	3	2	4	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	49,00	2	29,00	1	20,00	2
16	3	3	2	4	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	51,00	2	30,00	1	21,00	2
17	4	3	5	5	4	4	5	5	4	3	2	3	3	5	5	4	3	5	5	3	80,00	3	44,00	2	36,00	3
18	4	4	3	4	4	3	5	5	5	4	3	2	4	5	5	5	5	4	5	5	84,00	3	44,00	2	40,00	3
19	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	98,00	3	53,00	3	45,00	3
20	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	92,00	3	49,00	3	43,00	3
21	2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	2	4	4	2	68,00	2	39,00	2	29,00	3
22	1	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3	5	4	1	86,00	3	49,00	2	37,00	3
23	3	2	1	3	3	3	5	5	5	3	2	2	5	5	4	3	1	5	4	3	67,00	2	35,00	2	32,00	3
24	5	3	3	3	3	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	3	85,00	3	44,00	3	41,00	3
25	5	3	3	4	3	4	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4	5	5	3	86,00	3	45,00	3	41,00	3

26	1	3	2	3	2	2	4	4	5	4	1	3	5	4	3	3	3	5	3	2	62,00	2	31,00	2	31,00	2
27	3	4	1	4	3	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	87,00	3	44,00	3	43,00	3
28	3	3	2	4	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	67,00	2	36,00	2	31,00	3
29	3	4	1	3	3	3	2	3	4	4	3	2	3	3	3	3	2	4	4	5	62,00	2	33,00	2	29,00	2
30	2	2	2	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	73,00	2	37,00	2	36,00	3
31	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	89,00	3	50,00	2	39,00	3
32	4	4	3	4	4	4	5	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	5	5	5	80,00	3	42,00	2	38,00	3
33	2	3	1	2	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	2	4	4	3	63,00	2	32,00	2	31,00	2
34	4	5	3	4	3	4	5	5	5	4	4	4	4	3	4	5	4	5	5	4	84,00	3	46,00	2	38,00	3
35	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4	2	63,00	2	35,00	2	28,00	3
36	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	77,00	3	41,00	2	36,00	3
37	3	4	3	4	4	5	4	4	3	3	3	3	5	4	5	4	4	4	4	5	78,00	3	40,00	2	38,00	3
38	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	96,00	3	53,00	3	43,00	3
39	3	4	3	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	84,00	3	44,00	2	40,00	3
40	3	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	90,00	3	48,00	3	42,00	3
41	2	2	1	2	3	3	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	2	4	4	4	63,00	2	31,00	2	32,00	2
42	1	1	1	2	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	62,00	2	30,00	2	32,00	2
43	2	2	2	2	3	3	4	4	5	1	2	2	3	1	2	5	1	5	4	4	57,00	2	30,00	2	27,00	2
44	2	2	1	2	3	3	5	5	2	4	2	2	5	2	5	5	2	5	5	5	67,00	2	31,00	2	36,00	2
45	2	3	1	3	3	3	5	5	5	5	1	3	5	2	5	5	2	5	5	5	73,00	2	36,00	2	37,00	3
46	3	3	1	2	2	3	3	3	2	1	3	3	5	3	3	5	1	5	5	5	61,00	2	26,00	2	35,00	2
47	3	3	2	3	2	3	4	4	5	4	4	4	3	3	4	5	4	5	5	4	74,00	3	37,00	2	37,00	3
48	4	3	1	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	72,00	2	37,00	2	35,00	3
49	4	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	89,00	3	49,00	2	40,00	3
50	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	59,00	2	30,00	2	29,00	2
51	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	5	3	5	5	4	5	2	5	5	5	80,00	3	41,00	2	39,00	3
52	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	96,00	3	53,00	3	43,00	3
53	3	4	1	4	3	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	82,00	3	41,00	3	41,00	3

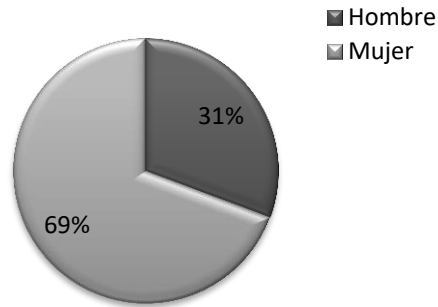
54	4	4	1	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	80,00	3	39,00	3	41,00	3
55	4	4	1	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	4	82,00	3	43,00	2	39,00	3
56	2	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	2	2	58,00	2	29,00	2	29,00	2
57	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	82,00	3	44,00	2	38,00	3
58	4	4	1	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	89,00	3	46,00	3	43,00	3
59	3	3	1	3	2	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	63,00	2	32,00	2	31,00	2
60	4	5	1	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	85,00	3	45,00	2	40,00	3
61	3	4	1	3	4	3	3	4	4	4	5	4	3	4	3	4	3	4	4	4	71,00	2	38,00	2	33,00	3
62	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	72,00	2	39,00	2	33,00	3
63	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	75,00	3	40,00	2	35,00	3
64	3	3	3	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	86,00	3	43,00	3	43,00	3
65	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	86,00	3	41,00	3	45,00	3
66	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	82,00	3	38,00	3	44,00	3
67	3	2	1	2	3	4	4	5	4	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	79,00	3	35,00	3	44,00	3
68	4	3	3	4	4	3	5	5	5	3	3	4	5	5	4	5	5	5	5	5	85,00	3	42,00	3	43,00	3
69	3	3	2	4	4	3	5	5	3	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	82,00	3	39,00	3	43,00	3
70	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	87,00	3	43,00	3	44,00	3
71	3	3	1	3	3	3	3	4	5	3	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	76,00	3	34,00	3	42,00	2
72	3	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	73,00	2	35,00	2	38,00	3
73	4	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	5	5	5	3	4	4	4	78,00	3	39,00	2	39,00	3
74	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	97,00	3	52,00	3	45,00	3
75	5	3	1	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	91,00	3	47,00	3	44,00	3
76	4	1	1	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	1	5	5	5	83,00	3	42,00	3	41,00	3
77	2	3	3	2	3	4	4	4	5	4	3	4	2	4	4	3	1	5	5	4	69,00	2	37,00	2	32,00	3
78	5	3	1	4	4	5	4	4	4	4	3	3	2	5	4	5	1	5	4	4	74,00	3	41,00	2	33,00	3
79	2	5	5	3	5	4	4	5	5	5	1	3	4	5	5	5	3	5	5	5	84,00	3	44,00	2	40,00	3
80	5	3	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	92,00	3	47,00	3	45,00	3
81	4	5	1	5	5	4	4	3	4	5	3	3	4	3	5	5	2	4	5	5	79,00	3	43,00	2	36,00	3

82	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	66,00	2	36,00	2	30,00	3
83	3	5	1	4	3	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	85,00	3	43,00	3	42,00	3
84	3	3	3	4	2	4	5	5	5	4	4	3	4	5	5	4	4	4	4	5	80,00	3	42,00	2	38,00	3
85	2	2	3	4	1	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	2	2	4	3	2	53,00	2	30,00	1	23,00	2
86	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	79,00	3	43,00	2	36,00	3
87	5	3	3	2	2	3	5	4	5	4	3	4	4	4	3	5	5	4	5	5	78,00	3	39,00	2	39,00	3
88	3	5	3	5	5	4	5	4	5	4	3	4	4	3	5	5	4	5	5	5	86,00	3	46,00	2	40,00	3
89	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	5	5	3	5	5	3	91,00	3	55,00	2	36,00	3
90	3	3	1	4	4	3	3	4	5	4	2	4	4	3	5	5	4	5	5	5	76,00	3	36,00	2	40,00	3
91	4	2	1	2	4	3	5	5	5	4	1	5	3	4	5	5	4	5	5	4	76,00	3	36,00	2	40,00	3
92	5	3	2	5	4	4	5	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	80,00	3	44,00	2	36,00	3
93	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	4	4	2	2	4	3	4	4	4	50,00	2	19,00	2	31,00	1
94	3	5	2	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	91,00	3	48,00	3	43,00	3
95	3	5	2	5	4	5	5	4	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4	87,00	3	45,00	3	42,00	3
96	3	4	2	4	2	5	5	3	3	5	5	5	3	5	5	5	1	5	5	5	80,00	3	41,00	2	39,00	3
97	3	3	3	4	3	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	84,00	3	43,00	3	41,00	3
98	4	4	1	4	4	4	3	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	84,00	3	42,00	3	42,00	3
99	3	3	2	4	4	3	4	4	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	83,00	3	40,00	3	43,00	3
100	4	3	1	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	71,00	2	38,00	2	33,00	3
101	3	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	74,00	3	39,00	2	35,00	3
102	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	85,00	3	41,00	3	44,00	3
103	2	2	2	3	3	4	5	5	4	3	3	3	3	4	5	5	5	5	5	5	78,00	3	36,00	3	42,00	3
104	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	82,00	3	38,00	3	44,00	3
105	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	4	5	5	5	5	5	5	5	77,00	3	35,00	3	42,00	3
106	4	4	5	4	3	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	3	3	4	5	4	84,00	3	47,00	2	37,00	3

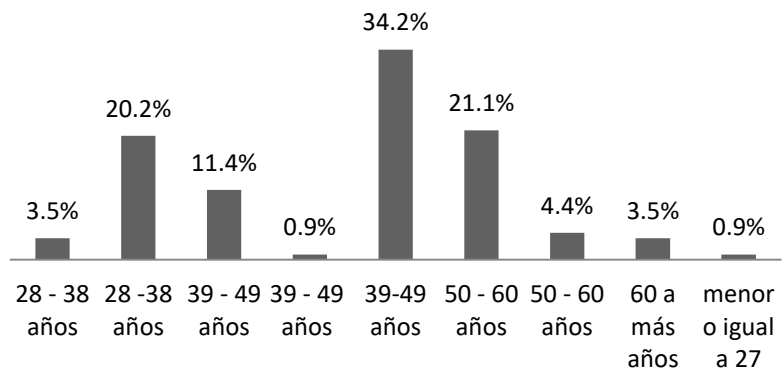
10 7	2	3	3	4	3	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	85,00	3	41,00	3	44,00	3
10 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	99,00	3	55,00	3	44,00	3
10 9	5	5	2	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	90,00	3	48,00	3	42,00	3
11 0	2	1	2	3	4	3	4	4	4	4	3	4	5	4	4	5	4	4	4	4	72,00	2	34,00	2	38,00	2
11 1	2	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	79,00	3	44,00	2	35,00	3
11 2	2	4	1	5	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	3	5	5	4	81,00	3	39,00	3	42,00	3
11 3	3	3	5	3	3	3	4	4	5	5	3	3	5	5	3	5	5	4	5	3	79,00	3	41,00	2	38,00	3
11 4	1	2	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	88,00	3	45,00	3	43,00	3

Anexo 7. Características de sexo y edad de los docentes participantes en el estudio

Sexo



Edad



Acta de aprobación de originalidad de tesis



Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Isabel Menacho Vargas, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, revisor de la tesis titulada "Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres - 2019" del estudiante **Rosario Elizabeth Ríos Sánchez**, constató que la investigación tiene un índice de similitud de 17% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 15 de octubre del 2019

Isabel Menacho Vargas

DNI:09968395

Pantallazo del software Turnitin

Feedback Studio - Export Report

turnitin.com/report.html?ref=107521135&lang=es&user=118301956&...-1

Res.a

feedback studio

Resumen de coincidencias

17 %

Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en negro (Beta)

0 coincidencias

1	Estregado a Ultravioleta	5 %
2	repositorio una educa	2 %
3	Estregado a Ultravioleta	1 %
4	www.complejidadmagi	1 %
5	Estregado a Pontific	1 %
6	tesis.pucp.edu.pe	1 %

Universidad César Vallejo

ESCUELA DE INGENIERIA

PROGRAMA ACADÉMICO DE INGENIERIA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Competencias docentes de estudiantes graduados en el ámbito de San Martín de Porres

TESIS PARA OPTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestría en Psicología Educativa

AUTORA:

Dr. Rosario Fitzkech Ruiz Sanchez
CORREO N°0000-0000-2781-0105

ASL59262

Dir. Lissette Mercedes Vargas
CORREO N°0000-0000-4286-1618

Página: 1 de 52 Número de problemas: 8/14 High Resolution Text-only Report Turnitin 10:59 11/10/2019

Formulario de autorización para la publicación electrónica de la tesis



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)
"César Acuña Peralta"

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA
PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

RÍOS SÁNCHEZ ROSARIO ELIZA BETH

D.N.I. : 09255062

Domicilio : AV. GERHÁN AGUIRRE 361 BLOCK LL-201 - SHP.

Teléfono : Fijo : Móvil : 944483198

E-mail : riossanchez@gmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad :
Escuela :
Carrera :
Título :

Tesis de Posgrado

Maestría

Doctorado

Grado : MAESTRÍA

Mención : PSICOLOGÍA EDUCATIVA

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

RÍOS SÁNCHEZ ROSARIO ELIZA BETH

Título de la tesis:

COMPETENCIAS DOCENTES EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS INCLUSIVAS DEL DISTRITO DE
SAN MARTÍN DE PORRES

Año de publicación : 2019

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN
ELECTRÓNICA:

A través del presente documento, autorizo a la Biblioteca UCV-Lima Norte,
a publicar en texto completo mi tesis.

Firma : 

Fecha : 12-12-2019

Autorización de la versión final del trabajo de investigación



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

ROSARIO ELIZABETH RÍOS SÁNCHEZ

INFORME TITULADO:

COMPETENCIAS DOCENTES EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS INCLUSIVAS DEL DISTRITO DE
SAN MARTÍN DE PORRES

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

SUSTENTADO EN FECHA: 15 DE AGOSTO DEL 2019

NOTA O MENCIÓN: APROBADO POR UNANIMIDAD



FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN