



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

INFORME DE INVESTIGACIÓN

**“INCLUSIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIA DOCENTE EN UNA
UNIDAD EDUCATIVA DEL GUAYAS – 2020”**

AUTOR:

Br. Moreno Vera, José Rodrigo (ORCID: 0000-0001-8340-7321)

ASESOR:

Dr. Ulloa Parravicini, César Eduardo (ORCID: 0000-0002-0127-157X)

LINEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

PIURA – PERÚ

2020

Dedicatoria

Mi tesis la dedico con todo mi amor y cariño a mis padres, Ana Vera Vera y José Moreno Díaz, por su sacrificio y esfuerzo, por darme una carrera para nuestro futuro y por creer en mi capacidad, aunque hemos pasado momentos difíciles siempre me han estado brindando su comprensión, cariño, apoyo y amor.

A mis amados hijos, Rodrigo y Benjamín, por ser mi fuente de motivación e inspiración para poder superarme cada día más y así poder luchar para que la vida nos depare un futuro mejor.

A mi esposa, quien con su palabra de aliento no me dejaba decaer para que siguiera adelante y siempre sea perseverante.

Moreno Vera José Rodrigo

Agradecimiento

Como prioridad le agradezco a Dios por haberme dado la sabiduría y la perseverancia hasta ahora, a mis familiares, esposa por el constante apoyo y el ánimo que me supieron dar, al Doctor Cesar Ulloa, por haber confiado en mi persona, por la paciencia que me tuvo durante todo este tiempo, sintiendo su constante apoyo y colaboración, a la igual forma dándole esa guía a este trabajo realizado y sus acertadas correcciones. Les agradezco de corazón, Dios los Bendiga.

Moreno Vera José Rodrigo

Índice de contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas.....	v
I. INTRODUCCIÓN	8
II. MARCO TEÓRICO.....	11
III. MÉTODO	22
3.1. Tipo y Diseño de Investigación	22
3.2. Variables y Operacionalización	23
3.3. Población, muestra y muestreo.....	23
3.4. Técnica e instrumento de recolección de datos. Validez y confiabilidad	24
3.5. Procedimiento.....	26
3.6. Método de análisis de datos	27
3.7. Aspectos Éticos	27
IV. RESULTADOS.....	28
V. DISCUSIÓN	44
VI. CONCLUSIONES	49
VII. RECOMENDACIONES	50
REFERENCIAS	51
ANEXOS.....	55

Índice de tablas

Tabla 1: Relación de Expertos y Nivel de Validez del Instrumento.	26
Tabla 2: Niveles de frecuencias para la variable inclusión educativa	28
Tabla 3: Niveles de frecuencias para la variable competencia docente.....	29
Tabla 4: Niveles de frecuencias de las competencias pedagógicas	30
Tabla 5: Niveles de frecuencias de las competencias técnicas	31
Tabla 6: Niveles de frecuencias de las competencias de gestión	32
Tabla 7: Niveles de frecuencias de la cultura	33
Tabla 8: Niveles de frecuencias de la política educativa	34
Tabla 9: Niveles de frecuencias de la práctica educativa	35
Tabla 10: Ajuste de normalidad mediante Shapiro-Wilk	36
Tabla 11: relación directa entre la inclusión educativa y la competencia docente	37
Tabla 12: relación entre la inclusión educativa y las competencias pedagógicas.	38
Tabla 13: Relación entre la inclusión educativa y las competencias de gestión	39
Tabla 14: Relación entre la inclusión educativa y las competencias ; social, ética y legal.	40
Tabla 15: Relación entre la competencia docente y la cultura	41
Tabla 16: Relación entre la competencia docente y la Política educativa.....	42
Tabla 17: Relación entre la competencia docente la práctica educativa.....	43

Resumen

El objetivo de este proyecto fue determinar la relación entre la inclusión educativa y la competencia docente en una unidad educativa del Guayas, 2020. La investigación que se presenta fue descriptiva, en tanto se pretende la lógica de la descripción de los conceptos. Fue aplicada, al estar encaminada a determinar, a través del conocimiento científico y correlacional. Como técnicas de recolección de datos se conciben las encuestas a herramientas que le facilitan al investigador corroborar la información alcanzada. Y como instrumentos de recolección de datos se utilizarán dos cuestionarios. Según los resultados en la tabla #2 y figura #1, se observa que la escala que obtuvo el mayor porcentaje fue promedio con el 41,8% (24), en segundo lugar a la categoría buena con 36% (16), lo que se logró a partir de una muestra de 50 docentes. En la tabla #3 y figura #2, se observa la estadística descriptiva de la variable competencia docente que fue evaluado mediante una muestra de 50 participantes, en la que se obtuvo el valor más alto para la categoría buena con el 55,7% (30) y la categoría promedio con el 20,1% (9). En conclusión, existe relación directa entre la inclusión educativa y las competencias docentes.

Palabras clave: inclusión, educativa, competencia, docente, conocimiento.

Abstract

The objective of this project was to determine the relationship between educational inclusion and teaching competence in an educational unit in Guayas, 2020. The research presented was descriptive, while the description of the concepts is intended to be logical. It was applied, as it was aimed at determining, through scientific and correlational knowledge. As data collection techniques, surveys are conceived as tools that facilitate the researcher to corroborate the information obtained. And as data collection instruments, two questionnaires will be used. According to the results in table # 2 and figure # 1, it is observed that the scale that obtained the highest percentage was average with 41.8% (24), second to the good category with 36% (16), which This was achieved from a sample of 50 teachers. In table # 3 and figure # 2, the descriptive statistics of the teacher competence variable is observed, which was evaluated by a sample of 50 participants, in which the highest value was obtained for the good category with 55.7% (30) and the average category with 20.1% (9). In conclusion, there is a direct relationship between educational inclusion and teaching skills.

Keywords: inclusion, educational, competence, teacher, knowledge.

I. INTRODUCCIÓN

El estudio que se realiza está encaminado a mejorar la educación ofrecida a los infantes discapacitados en las instituciones educativas, privadas y públicas de Guayaquil. En este contexto, la diversidad en el aula debe responder a una obligación normativamente reglamentada para brindar los acuerdos ineludibles en pos de solucionar las prioridades formativas inherentes a cada estudiante.

La inclusión educativa de acuerdo a las reformas actuales determinadas en los sistemas educativos se ha visto afectada por políticas y reglamentos globales, que han declarado a la educación como un derecho para todos. Por lo tanto, con base en los datos estudiados en esta investigación, es evidente que la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula se ha vuelto más frecuente con el tiempo.

Sin embargo, el problema de la exclusión dentro de la educación inclusiva ocurre cuando los discentes discapacitados no participan en las tareas académicas o de otro tipo, en las propuestas de los profesores, o cuando las adaptaciones académicas para los estudiantes no reflejan sus verdaderas necesidades o habilidades. Lo que ocurre cuando el entorno de aprendizaje se debe mantener en vigilancia constante y sobreprotección de los estudiantes que tienen dificultades por parte de los maestros.

En este contexto, las principales barreras para involucrar a los estudiantes con discapacidad son la forma en que la sociedad entiende sus diferencias, el mito de que los discapacitados son menos capaces de realizar las cosas y la dificultad para participar activamente en la sociedad. Por lo tanto, se debe comprender la interacción del docente con los estudiantes que tienen discapacidades en la educación general, con el propósito de desarrollar y probar estrategias que permitan la intervención y la reducir de las interacciones negativas para que se permita aumentar de forma positiva la inclusión efectiva de las personas con discapacidades.

Descrita esta realidad problemática, desde la nueva concepción de las Necesidades Educativas Especiales, que demanda al sistema educativo la inclusión de personas con estas características en las aulas de escuelas regulares. Desafortunadamente, en la unidad educativa del Guayas este proceso no ha sido

fácil, y se ha convertido en una insuficiencia en la práctica del docente, sustentada en diversas razones, entre ellas, el desconocimiento de métodos a estudiantes con NEE, algunas inconsistencias éticas profesionales, que, unida a la inexistencia de una matriz, con lineamientos formativos para la adecuada planificación del proceso de aprendizaje, dificultan su proceso de integración y aprendizaje.

Para el docente es hoy un gran reto, impartir el contenido en aulas, donde se incluyan estudiantes con NEE, debido en gran medida por la ausencia de lineamientos metodológicos, que contribuyan a la ejecución precisa de lo planificado, no es solo impartir conocimientos, es crear habilidades, educar en valores, desarrollar destrezas, actitudes, valoraciones en estudiantes, todos con características diversas y se complejiza más cuándo también se tienen estudiantes con estas características.

Con la finalidad de satisfacer la necesidad de conocimiento en esta área de la educación inclusiva, se formula como **problema de investigación**: ¿Qué relación existe entre la inclusión educativa y la competencia del docente en una unidad educativa del Guayas – 2020?

Para el cumplimiento de tales fines se plantea como **objetivo general**: Determinar la relación entre la inclusión educativa y la competencia docente en una unidad educativa del Guayas, 2020.

Para el cumplimiento del referido propósito se formularon como **objetivos específicos**:

Determinar la relación entre la inclusión educativa y las competencias pedagógicas.

Determinar la relación entre la inclusión educativa y las competencias técnicas.

Determinar la relación entre la inclusión educativa y las competencias de gestión.

Determinar la relación entre la competencia docente y la cultura.

Determinar la relación entre la competencia docente y la Política educativa

Determinar la relación entre la competencia docente y La práctica educativa

En el orden teórico se justifica el estudio realizado desde el análisis de investigaciones teóricas y estudios doctrinarios sobre la inclusión educativa, donde

las diferencias no son reconocidas como una falencia, al ser reconocida como una forma de perfeccionar la planeación académica y el ejercicio pedagógico en las unidades educativo, de ahí la necesidad de desarrollar competencias docentes que contribuyan a tales fines.

En el orden metodológico se utiliza un cuestionario, el que fue sometido a la validación de expertos y es confiable según el programa Alfa de Cronbach por el que fue procesado, que permitirá la recolección de datos necesarios, desde la correcta selección de sus indicadores en correspondencia con un procedimiento adecuado para la construcción y aplicación del instrumento.

De manera práctica permite determinar los ajustes requeridos en el ámbito curricular y pedagógico que propicien la atención de los infantes y adolescentes con dificultades para la aprehensión del contenido, buscando su inclusión educativa, desde su participación e integración en el proceso de búsqueda de nuevos significados y sentido al proceso, transformando la realidad en beneficio de todos.

En este sentido se enuncia como hipótesis de investigación: Existe relación directa entre la inclusión educativa y la competencia docente en una unidad educativa del Guayas, 2020. Como hipótesis nula: No existe una relación directa entre la inclusión educativa y la competencia docente en una unidad educativa del Guayas, 2020.

Como hipótesis alternativas:

Existe relación entre la inclusión educativa y las competencias pedagógicas.

Existe relación entre la inclusión educativa y las competencias de gestión.

Existe relación entre la inclusión educativa y las competencias; social, ética y legal.

Existe relación entre la competencia docente y la cultura.

Existe relación entre la competencia docente y la Política educativa.

Existe relación entre la competencia docente la práctica educativa.

II. MARCO TEÓRICO

En el plano internacional, se señala a Manghi, et al, (2020), quienes desarrollaron un estudio titulado : “La educación inclusiva en Chile como una visión general de la investigación política y educativa”. Con el objetivo de analizar en el ámbito educativo la gestación en la confluencia de ideas. Se aplicó una investigación descriptiva – correlacional, a una muestra de 164 docentes. Los resultados obedecieron a la falta de inclusión de los grupos vulnerables en los beneficios educativos. En el 2019 hubo un 24% de estudiantes que desertaron de las escuelas primarias y secundarias. En conclusión, se desarrollaron reglamentos que ayudaron a mejorar la educación inclusiva. Basandose en el rol del maestro eficaz que se define como alguien capaz de proporcionar evidencia para que los estudiantes puedan obtener de forma efectiva los conocimientos y habilidades que sean proporcionales a la enseñanza de calidad, lo que hace que el aprendizaje sea similar a la eficacia de los indicadores de evaluación nacional.

En Suiza, según Venetz, et al (2019), aportaron un estudio sobre “Los maestros y la inclusión educativa de sus estudiantes”. El objetivo se basó en la necesidad de investigar la consistencia de las estrategias de educación inclusiva y las calificaciones de los aspectos emocionales y sociales de los estudiantes en la escuela, de esta manera, como se evidencia el autoconcepto académico. En el desarrollo de la investigación se empleó el Cuestionario de Percepciones de Inclusión (PIQ), que se aplicó a una muestra de 329 estudiantes, incluidos los profesores. El método correlacional se determinó con rasgos que proporcionaron evidenciar de que la especificidad del método de las calificaciones de los maestros era mayor que la consistencia entre los autoinformes y las calificaciones de los maestros. Los resultados de un modelo de diferencias latentes indicaron que los efectos generales del método pueden explicarse en parte por el género de un estudiante o sus necesidades educativas especiales. Las correlaciones latentes entre los autoinformes y los informes de los maestros fueron 0.67 para la inclusión social, 0.44 para la inclusión emocional y 0.64 para el autoconcepto académico, lo que indicó una validez convergente de correlacion alta.

En Sudáfrica, Zwane y Malale (2018), indagaron sobre los desafíos que afrontan los docentes para desarrollar una educación que alcance a todos, con el objetivo

de investigar las barreras en las escuelas secundarias con intenciones a hallar recursos y medios propicios para desarrollar la investigación y las acciones gubernamentales. Esta investigación realizada mediante desde un enfoque cualitativo y descriptivo de un estudio de caso, de escuelas escogidas. Como resultado se evidenció la falta de instalaciones en las escuelas gubernamentales y la incompetencia de los maestros para identificar a los alumnos que enfrentan desafíos de aprendizaje en sus aulas son algunas de las barreras para la inclusión. Así mismo, se observó que el 30% de escuelas no tienen espacio físico para reclutamiento de estudiantes, no obstante, el 55% si han incluido una gran cantidad de estudiantes en sus aulas. Lo que demuestra que existe inclusión en algunas instituciones. En conclusion, la mayoría de las escuelas no son accesibles para los estudiantes discapacitados, como los ciegos y los sordos. La observación de los maestros entrevistados para este estudio fue que la infraestructura de las escuelas en la sucursal de Gege no es accesible para estudiantes con discapacidades, especialmente aquellos en sillas de ruedas. En este contexto, el gobierno aplicó un proyecto para modificar la infraestructura de las escuelas para aumentar el acceso físico de los estudiantes con necesidades especiales. Sin embargo, los maestros indicaron que el desarrollo de la infraestructura sigue siendo una preocupación.

En el ámbito nacional en Ecuador, Laitón, et al, (2017), desarrollaron la investigación: "Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente", el que tuvo como objetivo diseñar competencias de prácticas inclusivas en el Ministerio de Educación Nacional. Se aplicó una metodología cuantitativa, a una muestra de 30 docentes para identificar la postura de los maestros ante el grado de competencia de la Unidad Educativa. Los resultados demostraron fue significativamente elevado el grado de progreso de las habilidades competenciales TIC en base a indicadores de experiencias de inclusión en los profesores del centro. El 89% de los docentes aprendieron a manipular las herramientas tecnológicas y por ende se fortaleció la práctica educativa inclusiva. En conclusión, la inclusión emerge en las políticas internacionales y reafirma temas como la formación universal, la equidad en el acceso a beneficios y la intervención social que señalan la importancia de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles.

Otro de los estudios nacionales fue realizado por Navarro et al, (2019) titulado “El dominio social factores relevantes para las actitudes positivas hacia la educación inclusiva”. Su objetivo se dedicó a examinar el dominio predictivo de los procesos sociales y demográficos, la empatía y la alineación a la potestad social sobre el comportamiento, sentir e inquietudes de los profesores sobre el acto inclusivo, mediante la comparación de modelos de relación lineal y modelos basados en análisis cualitativo comparativo de conjuntos difusos. La muestra estuvo formada por 268 docentes de diferentes niveles educativos con grupos etarios que oscilaron entre los 20 y los 64 años. A los profesores se les administraron los Sentimientos, Actitudes, y la escala preocupaciones sobre la formación inclusiva estudiada (SACIE-R), la escala de empatía elemental (BES) y la escala direccionada a la potestad social (SDO). Con respecto a la frecuencia con la que los docentes habían enseñado a estudiantes con diversidad funcional, el 40,44% a menudo o con mucha frecuencia enseñaron a estos estudiantes, el 32,29% indicó que en ocasiones habían enseñado a estos estudiantes y el 27,27% indicó que nunca o rara vez habían enseñado a estudiantes con discapacidad. En conclusión, de los modelos de regresión sugieren que el dominio social es el principal predictor de actitudes, sentimientos y preocupaciones sobre la inclusión. El dominio social se relaciona negativamente con las actitudes y positivamente con los sentimientos y preocupaciones. Solo la oposición a la igualdad y la empatía emocional están relacionadas con las actitudes.

Por su parte Rodríguez (2017) realizó una investigación titulada: “El apoyo, inclusión y actitudes de los maestros de educación especial hacia la educación de estudiantes con trastornos”. Tuvo como objetivo evaluar las actitudes de los profesores de educación especial hacia la enseñanza de alumnos con anomalías propias del autismo (TEA) y determinar el papel de las variables asociadas a un comportamiento efectivo y afectivo hacia los infantes y su educación. Se entrevistó a 69 maestros de educación especial. La entrevista incluyó dos cuestionarios tipo Likert de opción múltiple, uno sobre la actitud de los profesores y otro sobre las necesidades percibidas por los profesores en relación con la educación específica del alumno con TEA. La prueba del modelo completo con los tres predictores contra un modelo de solo constante fue estadísticamente confiable, $X^2(3, N = 69) = 12.67$, $P = .005$. La actitud media de los profesores de educación especial fue de 5,2 (DE

= 0,5) entre los que formaban parte de una red de apoyo específica, en contraposición a 4,7 (DE = 0,6) para los que no, $t(67) = 3,34$, $P = .001$, $ES = 0,89$. La razón de probabilidades de esta variable confirma su importancia, ya que indica que recibir apoyo de una red ASD aumenta en 6,6 las posibilidades de estar en el grupo más favorable. En conclusión, el estudio muestra una visión predominantemente positiva de las expectativas de los profesores con respecto a la educación de los alumnos con TEA, su propia capacidad para influir en su desarrollo y sus relaciones con las familias.

Es válido luego de haber analizado los antecedentes internacionales y nacionales de la investigación aportar algunas definiciones y teorías que contribuyen a la comprensión del presente estudio. De la revisión teórica de la variable independiente se encuentra la Inclusión Educativa, para ello se cita a Pavlov (1849-1936), citado por Vergara (2018), con la teoría del conductismo que es una de las perspectivas que sustentan la práctica de la educación inclusiva. El autor afirma que el conductismo asumido a su vez como psicología comportamental, es interpretada como un constructo teórico de aprendizaje que instituye que los modos comportamentales se asimilan mediante el intercambio con el contexto social y a través del condicionamiento.

También se encuentra la teoría del cognitivismo y del constructivismo de Piaget (1896-1980), que también sustentan la idea de la educación inclusiva. Por su parte el cognitivismo se la considera como una teoría del aprendizaje que se centra en los procesos involucrados en el aprendizaje más que en el comportamiento observado. A diferencia de los conductistas, los cognitivistas no demandan una manifestación externa de aprendizaje, al concentrarse con más énfasis en los procesos intrínsecos, es decir, utilizan diversas estrategias para procesar y construir su comprensión personal.

Las teorías antes mencionadas sustentan la importancia de la inclusión educativa desde tres enfoques importantes, principalmente el conductismo desde el comportamiento, el cognitivismo a partir de los aspectos internos de aprendizaje y el constructivismo mediante la construcción del aprendizaje a través de la experiencia. Se evidencia que es relevante para esta investigación contar con estos enfoques teóricos que permiten elaborar las ideas por parte del aprendiz

influenciado por la interacción del conocimiento, todo a favor de incluir a todos los estudiantes sin distinción de condiciones en el proceso de enseñanza.

Según Caballero (2018), la inclusión educativa es una formación que incluye a todos, con personas sin discapacidades y discapacitadas incluidas aquellas con necesidades educativas especiales que aprenden juntas en escuelas, colegios y universidades convencionales.

Así mismo, Soto (2016) indica que inclusión educativa tiene que ver con todos los estudiantes concurren y son admitidos en las instituciones educativas en clases propias para su grupo etario y son guiados para instruirse, desarrollarse e integrarse activamente en conjunto, acorde a los requerimientos de la enseñanza - aprendizaje.

Y el aporte de Cansino (2017), define a la inclusión educativa como un medio para proveer la vía a una formación eficiente que abarque a los discentes en su totalidad, que permita garantizar efectivamente disímiles carencias de una forma proactiva, considerada y responsable. En tal caso, los estudiantes acceden al sistema educacional dentro de un contexto de aprendizaje, que les permite reducir y erradicar los muros e impedimentos que conlleven al acto de exclusión.

El modelo teórico de la inclusión educativa de Qvortrup (2017), expone tres dimensiones relevantes al tema que son la cultura, la política y la práctica. Las cuales se detallan a continuación:

La cultura de la inclusión educativa se enmarca en la inclusión como una transformación que acepta y acoge la heterogeneidad de los discentes. Sus objetivos erradicar las manifestaciones de exclusión educativa, al resultar un efecto de las contestaciones a la variedad racial, étnica, religiosa, de clase social o de capacidad y género. (Kugelmass, 2017).

La política de la inclusión educativa, garantiza el ofrecimiento de recomendaciones, enfocándose en convocar protocolos educativos que expresa preocupaciones a líderes políticos, generar programas de desarrollo profesional y educar a los padres. Se insta a los educadores especiales a asegurarse de que solo aquellos estudiantes que necesitan su tratamiento especializado se consideren discapacitados y que los demás regresen a las aulas regulares (Bauer, 2016).

La práctica de la inclusión educativa, es la responsable de hacer uso de los métodos para promover los resultados y los efectos del aprendizaje. Los cuales deben estar adaptados al trabajo para fortalecer el conocimiento en los estudiantes variando las estrategias dentro de los temas y materias de tal manera que todos puedan participar (Körner, 2017).

Los indicadores que forman parte de las dimensiones de la inclusión educativa se centran principalmente en la construcción de una comunidad educativa, una comunidad se considera como un grupo de personas que viven bajo ciertas reglas y constituciones y que trabajan por el logro de un objetivo común (Granados, 2019). En resumen, se infiere que una comunidad académica es un grupo de profesionales y estudiantes que trabajan por un mismo objetivo, es decir, la academia y la construcción del conocimiento mediante el diálogo y la reflexión.

También se habla de los valores inclusivos, que es un compromiso en la práctica de valores particulares que da cuenta de un deseo de superar la exclusión y promover la participación de todos sin distinción. Los baluartes o valores son premisas cardinales e incentivos para tomar acción. Son catalizadores que orientan y direccionan la formación. (Molina, 2019).

Una escuela para todos, ayuda a proporcionar información útil sobre la labor como profesores y, como formadores. De esta forma se puede potenciar no solo la propia docencia, sino que también se pueden encontrar temas de investigación, que fortalezcan el conocimiento y la experiencia (Richards & Lockhart, 2016).

Por su parte, la organización y atención a la diversidad, se trata de vincular los valores de la enseñanza-aprendizaje al detalle de los planes de estudio. Las actividades, las interacciones en las salas de profesores y los patios de recreo y las relaciones interpersonales. Este indicador proporciona un modelo de la forma en que el desarrollo educativo en entornos puede surgir a partir de la organización de la escuela para atender a la demanda de inclusión educativa de la comunidad. (Martínez, Sánchez y González, 2020).

El proceso de aprendizaje en la inclusión educativa se trata de ir más allá de los aspectos tradicionales para explorar el alcance de los entendimientos compartidos de igualdad, participación y comunidad en un solo eje de enseñanza. Dado que el

docente debe fomentar la autonomía del alumno contribuyendo inicialmente el crecimiento personal, pero a largo plazo, hacer que los alumnos participen en su propio aprendizaje y en las decisiones sobre la clase para participar en espacios más amplios de la comunidad académica de la que forman parte. (Pintado y Bianchi, 2018)

La movilidad de recursos de la inclusión educativa, no es más que nuevas herramientas, historias y habilidades para construir equipos efectivos que se pueden utilizar para crear, fortalecer y mantener las perspectivas sobre el alcance educativo que se brinda a la comunidad. (Vela y Moya, 2016).

La investigación acerca de la inclusión educativa destaca además que los estudiantes son considerados como individuos capaces de ayudar a sus compañeros con su trabajo, la inclusión de esta sencilla rutina en el aula les da la confianza para asumir una mayor responsabilidad por su aprendizaje. Por supuesto, habiendo realizado cambios de forma empírica, como fijar las metas junto y capacitarlos en el uso de estrategias. La idea de la inclusión es dar cada vez más responsabilidades a los estudiantes de manera equitativa para que puedan hacerse cargo de su aprendizaje, pero bajo diferentes estrategias y recursos.

Con relación a la variable dependiente: competencias docentes, se cita la teoría pedagógica de la autonomía de Freire (1950), citado por García (2016), quien habla de la práctica educativa como una experiencia predominante que gira en torno a los intentos de los profesores de depositar conocimientos en los estudiantes, que se entienden como características pasivas y vacías. El autor consideraba que la educación debe sensibilizar a los estudiantes para que se conviertan en sujetos, en lugar de objetos, del mundo. Esto se hace enseñando a los estudiantes a pensar democráticamente y continuamente cuestionar y dar significado a todo lo que aprenden.

En este sentido Selvi (2017) indica que las aptitudes docentes son asumidas como la integración de saberes, destrezas y prácticas acumuladas y válidas para el ulterior desempeño, que se materializan en actividades, también se centra en actitudes, valores, motivaciones y creencias que los docentes necesitan para tener éxito en su trabajo.

Para Hammond (2016) las competencias docentes son asumidas como el aprovechamiento de cada oportunidad de enseñanza para fomentar el aprendizaje, creyendo que todos los estudiantes pueden aprender. El aprendizaje no se limita al aula. Para ello, el docente cultiva el conocimiento de diferentes maneras para mejorar su propia práctica profesional, con el fin de proporcionar un aprendizaje de calidad.

Desde esta perspectiva, Nessipbayeva (2016) expresa que la competencia docente se define como la preparación del profesorado y el ejercicio profesional al ser dos ámbitos en los que se usa esta terminología. Las competencias son las exigencias en la preparación de los profesores, asentada en capacidades, saberes, destrezas y el componente axiológico que un docente en formación debe manifestar para tener resultados positivos en la finalización de un programa educativo.

El modelo teórico de las competencias docentes en el entendimiento común relacionado se divide en cinco dimensiones principales como competencias pedagógicas, competencias técnicas, competencias de gestión, competencias sociales, éticas y legales, competencias de desarrollo y responsabilidad del profesorado. Las cuales se describen a continuación:

En contexto las competencias pedagógicas, es la capacidad de gestionar el aprendizaje, lo que incluye la planificación, implementación y evaluación de los resultados del aprendizaje de los alumnos. Todos los docentes deben poseer estas competencias para lograr el éxito en el aprendizaje y la enseñanza (Rahman, 2019).

Las competencias técnicas, es la habilidad para desarrollar las responsabilidades primordiales inherentes al cargo, siendo desde la utilización cómoda los implementos tecnológicos para la creación de materiales hasta sentirse satisfechos al aplicar medidas correctivas si fuesen factibles en el contexto áulico. (Rahman, 2019).

Con referencia a las competencias; social, ética y legal, en este caso, la competencia ética permite a los profesores afrontar de forma responsable los retos diarios derivados de sus funciones profesionales. Por su parte, la competencia social es una de las más importantes y necesarias para el desempeño exitoso de la profesión docente porque se basa en las relaciones que establece dentro y fuera

del aula. Finalmente, las competencias legales tienen que ver con los reglamentos de la inclusión educativa, mediante aspectos sociales y emocionales de los estudiantes, proporcionando ayuda y apoyo para el aprendizaje permanente y, la implementación social y emocional del proceso de enseñanza (Adler, 2017).

Como indicadores referentes a las dimensiones se encuentra principalmente la comunicación que es un factor primordial en la educación. Ya sea de maestro a estudiante, de estudiante a estudiante, de maestro a maestro, de maestro a padre, de maestro a administrador o de administrador a padre, o viceversa, la comunicación es necesaria para asegurar que nuestros estudiantes tengan éxito (Danielson, 2017).

La innovación educativa, ha atraído cada vez más atención en todo el mundo, y muchos países ya se han embarcado en reformas educativas que apuntan a cambiar tanto los objetivos como las prácticas de la educación. Las expectativas de que tales innovaciones pueden ser apoyadas por la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje y enseñanza. (Andrade, 2018).

Las innovaciones están cambiando fundamentalmente las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, debido a que altera el sistema pedagógico, mejorando el proceso de enseñanza y sus resultados. Entre los objetivos de la innovación se encuentra generar una mayor motivación en la enseñanza y la actividad educativa, así como fortalecer un mayor volumen de material estudiado por lección, acelerado formación y gestión del tiempo más eficaz. (Danielson, 2017)

Mediante los estándares orgánicos de una escuela, dígame que la escuela esté distribuida en estructuras o domicilios, o si asume un horario habitual o en bloque, la plana docente informa a los discentes y familiares que el aprendizaje es crucial, que el negocio de la escuela está aprendiendo y que los diferentes componentes de la institución están orgánicamente estructurados para apoyar ese aprendizaje (Bauer, 2016).

La distribución inteligente del espacio puede favorecer en garantizar un ámbito físicamente apropiado. A su vez, la disponibilidad de los profesores de una institución en grupos de trabajo, genera una sensación de colectividad y, por ende,

de seguridad emocional para los educandos, deben sentirse integrados a un equipo, lo bastante pequeño como para que se perciba su ausencia o enfermedad (Vergara, 2018).

La formación, la educación o el desarrollo de habilidades adicionales pueden ayudar a alcanzar las metas de quienes persiguen una carrera profesional o desean rotar a un nuevo puesto. Y la búsqueda de un aprendizaje adicional también es importante para aquellos que necesitan obtener o actualizar licencias o certificaciones profesionales. Por lo tanto, el docente debe mantenerse actualizado en las tendencias y avances de la profesión puede ayudar a hacer comercializable en su profesión. (Benson, 2016).

Cuando el aprendizaje continuo se convierte en parte del funcionamiento de una empresa, los empleados son más propensos a participar en él. Esto significa definir los objetivos comerciales de lo que se espera lograr y crear un plan viable sobre cómo respaldarlo.

La incorporación de diarios y bitácoras de aprendizaje ayuda a los procesos de reflexión y sensibilización en relación a las formas en que aprendemos. Además, las discusiones con los compañeros mejoran el proceso; por lo tanto, sería útil que después de cada actividad realizada en clase, haya una discusión en grupo para reflexionar sobre su utilidad y su practicidad. (Élder, 2019).

El conocimiento es construido activamente por los estudiantes en atención a sus distribuciones cognoscentes. Es decir, su nivel de aprendizaje está condicionado a su estadio de desarrollo cognoscitivo. (Selvi, 2017).

Los estudiantes edifican novedosos saberes tomando como punto de partida sus sapiencias previas y actuales. No obstante, la construcción básica es cuando los individuos crean acerca del entorno real y solo funciona en su ámbito. Por tanto, el conocimiento se construye, no se descubre. La tarea fundamental del profesor es generar un clima cooperativo para la resolución de problemas, convirtiéndose los aprendices en protagonistas en su propio proceso de adquisición de saberes.

El acceso a una educación general, inclusiva y de calidad para los estudiantes con discapacidad aún no se ha logrado por completo. Los niños con discapacidad todavía reciben educación en escuelas especiales en la mayoría de los países, con

porcentajes variables según el país y, por lo tanto, estas escuelas atienden diversas necesidades especiales. (Benson, 2016).

En este contexto, un reto moderno de la psicología de la educación es ubicar los métodos y los espacios de aprendizaje que más se adecuen a las particularidades del proceso formativo de los alumnos con necesidades especiales.

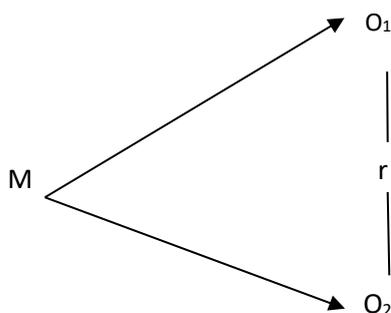
III. MÉTODO

3.1. Tipo y Diseño de Investigación

El estudio presentado es de corte descriptivo, en tanto se pretende la lógica la descripción de los conceptos, entiéndase fenómenos, contextos y situaciones, desde una lógica deductiva, con énfasis en su comportamiento en el contexto social y educativo en este caso particular. Se sustenta en un diseño no experimental, donde no se alteran de manera intencional las variables independientes para analizar su influencia sobre las otras variables. En las investigaciones no experimentales se observan los procesos en su ámbito originario, para finalmente analizarlos. No obstante, es una investigación de tipo correlacional porque, aunque no se manipulan las variables, sí se va a determinar la relación que se establece entre ellas y es una investigación transversal, toda vez que se realiza en un tiempo concreto, bien delimitado. (Hernández, 2014).

La presente investigación según el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC, 2018), será aplicada, al estar encaminada a establecer, mediante el método científico, los mecanismos, protocolos y vías, que permitan cubrir una necesidad reconocida y específica. Para ello se utilizará el conocimiento acumulado preexistente y las normativas establecidas, como base para determinar la relación entre la inclusión educativa y las competencias del docente y en base a ello aplicar los conocimientos preexistentes para general transformaciones el ámbito educativo.

Según el diseño correlacional elegido el esquema fue:



Dónde:

M: docentes de la Unidad Educativa” San Francisco de Asís” de Guayas.

O₁: La inclusión educativa

O₂: La competencia docente

r: relación entre las variables

3.2. Variables y Operacionalización

Según Rivas (2015) una variable es aquello es contentiva de un componente categórico en el esclarecimiento de un suceso, las que evidencian manifiestas discrepancias en cuanto a sus dimensiones, al estar están vinculadas a unidades específicas. En consecuencia, se reconoce un proceso lógico para la tipificación de una variable que parte de internalizar el contexto que abarca la problemática a resolver.

Se ha considerado como **variable 1:** La inclusión educativa. Según Caballero (2018), la es considerada como una formación que incluye a todos, con personas sin discapacidades y discapacitadas incluidas aquellas con necesidades educativas especiales que aprenden juntas en escuelas, colegios y universidades convencionales.

Como **variable 2:** La competencia docente, en voz de Selvi (2017) se asume como el conglomerado de saberes, destrezas y experiencia requeridos en su desempeño, que se concretan en la práctica educativa, también se centra en actitudes, valores, motivaciones y creencias que los docentes necesitan para tener éxito en su trabajo.

3.1. Población, muestra y muestreo

Una categoría fundamental en la investigación científica es la población. Según señalan Arias, Villasís y Miranda (2016), ésta se define como el conjunto de sujetos o cosas, con características comunes. Coinciden además en considerar a la población como un conjunto de casos ya determinados, limitados, accesibles, de la cual se permitirá escoger la muestra de estudio, a la vez que cumplan un número dado de parámetros exigibles. Para Hernandez, Fernandez y Baptista (2006) coinciden en reconocer a la muestra como parte integrante de la población a estudiar, de la que se recopilará información, teniendo como características que

debe ser definida y delimitada con precisión y debe tener representativa con respecto a la población.

Desde esta lógica la población en esta investigación será una población determinada, en tanto se conoce el tamaño de ésta, la cual estará constituida por los 50 docentes de la Unidad Educativa "San Francisco de Asís" de Guayas, 2020. En este sentido se toma en consideración que es una población pequeña y de fácil acceso, por lo que se decide analizar toda la población objeto del presente estudio. Es, por ende, una muestra censal, donde se ha seleccionado la integridad de la población por tratarse de un número manejable de personas. Es considerada como aquella, en la cual la totalidad de las unidades de investigación son consideradas como muestra. (Ramírez, 1997).

3.2. Técnica e instrumento de recolección de datos. Validez y confiabilidad

En voz de Pimienta y Orden (2012), como técnicas de recolección de datos se conciben las encuestas a herramientas que le facilitan al investigador corroborar la información alcanzada de la propia fuente de estudio, luego de la aplicación de ciertos recursos utilizados para organizarla de forma lógica y planificada. En consecuencia, en el estudio que se desarrolla se utilizará como técnica a la encuesta. Los autores Hueso y Cascant (2012) la connotan como el basamento sobre el que se erige el cuestionario, al convertirse la encuesta en una técnica útil y viable para indagar y recabar información concerniente a la muestra estudiada.

Como instrumentos de recolección de datos se utilizarán dos cuestionarios, ambos serán aplicados a los 50 docentes, que son la muestra censal seleccionada en el presente estudio. Uno de los cuestionarios para medir la variable inclusión educativa y el otro para medir la variable competencia docente. El cuestionario, como instrumento de recolección de datos se construye en atención a la medición de las variables objeto de estudio, con énfasis en sus dimensiones e indicadores. Por su parte, García (2005) señala que el cuestionario es un conjunto de preguntas razonadas, estructuradas de forma orgánica, las que deben contener una terminología sencilla, comprensible para la persona interrogada, toda vez, que el encuestador no necesite participar para aclarar ningún extremo. Su diseño debe

ser uniforme, en tanto posibilite la adquisición de la información a través de sus respuestas, que coadyuven a la comprobación y contrastación de resultados y la hipótesis de investigación. En voz de Pagadala (2017) el cuestionario es asumido como aquella sucesión de interrogaciones que poseen una ordenación preestablecida, a través de un formulario.

Para la aplicación de un instrumento de recolección de datos, en este caso concreto los dos cuestionarios, se necesita que sea previamente validado por expertos y que posea la confiabilidad requerida.

En cuanto a la validez del instrumento de recolección de datos el autor Hernández (2014) aduce al grado en que el instrumento realiza efectivamente la medición de las variables establecidas. En consecuencia, el cuestionario construido ha sido sometido a un análisis de validez de su contenido, a cargo de expertos en la materia. Una vez analizados los parámetros requeridos los expertos llenarán una ficha de validación y emitirán la correspondiente Constancia de Validación, donde se harán constar la evaluación que el instrumento alcanzó en cuanto a los criterios establecidos. Una vez medidos estos puntos, los expertos de considerarlo necesario ofrecerán criterios para su perfeccionamiento y firmarán sus validaciones muestra de aprobación y conformidad.

En este sentido los validadores de la presente investigación son: el Dr Dayron Lugo Denis, doctor en ciencias pedagógicas por la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez de Cuba, profesor de cursos relacionados a la investigación científica de la Universidad César Vallejo, Filial Piura.

De igual manera resultó validadora la Magister Ana Noemi Moreno Vera, quien realizó su cuarto nivel en Diseño Pedagógico Universitario en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, labora en la actualidad como profesora de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo.

Además, resultó experta la Magister, Fani Esperanza Ramon Cabrera, Ms en Desarrollo de la Inteligencia y Educación, desempeñándose en la actualidad como Rectora de la Unidad Educativa San Francisco de Asís.

A continuación, se muestra en la tabla 1 Relación de Expertos y Nivel de Validez del Instrumento.

Tabla 1: Relación de Expertos y Nivel de Validez del Instrumento.

Nº	Datos del Experto	Nivel de Validez
01	Dr Dayron Lugo Denis.	Muy Bueno
02	Mg Ana Noemi Moreno Vera	Muy Bueno
03	Mg. Fani Esperanza Ramon Cabrera	Muy Bueno

En opinión de Magnusson (como se citó en Hurtado, 2012) se expone que la determinación de qué tan confiable resulta un instrumento de recolección de datos guarda relación al nivel en el que su reiterada aplicación a las mismas unidades u objetos de análisis ocasiona resultados siempre iguales. Desde esta lógica para confirmar la confiabilidad de cada instrumento que se pretende aplicar se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, que es una herramienta del programa SPSS versión 25, a 20 personas seleccionadas para la prueba piloto. En consecuencia, se alcanzó en el cuestionario sobre Inclusión educativa un coeficiente Alfa de Cronbach 0,876, y en el cuestionario sobre competencia docente arroja un coeficiente Alfa de Cronbach 0,727.

3.3. Procedimiento

En este sentido luego de la construcción del marco teórico, teniendo en cuenta las fuentes de información válidas consultadas, tanto en materiales impresos como digitales, se definen y operacionalizan las variables de estudio. En consecuencia, se define la población de estudio, en este caso concreto constituida por 50 docentes de la Unidad Educativa San Francisco de Asís, Guayas, 2020, la que se constituye en una población censal, en tanto se decidió que se trabajará con la totalidad de la población, a la cual se aplicarán 2 instrumentos, un cuestionario para medir la inclusión educativa y otro para medir la competencia del docente.

Se elaboraron ambos instrumentos de medición para la elaboración de sus preguntas se tuvo en cuenta los indicadores de cada variable que se pretende medir, según el caso, los que se corresponden a sus dimensiones y constan en la Matriz de Operacionalización de Variables.

Seguidamente se someten los instrumentos al proceso de validación, por 3 expertos, quienes evaluaron la propuesta como muy buena y excelente. Para la comprobación de la confiabilidad de ambos cuestionarios se aplicó la herramienta el Alfa de Cronbach, que está contenida en el programa SPSS versión 25, del cual se obtuvo en ambos casos un nivel de confiabilidad favorable, mayor a 0,7. Ambos cuestionarios están previstos para aplicarse en un tiempo de 25 a 30 minutos cada uno y su aplicación contribuirá a recopilar información útil para coadyuvar al logro de las metas trazadas en esta investigación.

3.4. Método de análisis de datos

Se utiliza el método científico, el que se basa en dos vertientes de razonamiento: uno deductivo o descriptivo (en el cual lo general se constriñe a lo específico) y otro inductivo o inferencial (en el cual lo específico se extiende a lo general). La confiabilidad de ambos instrumentos se realizó a través del programa de estadística SPSS versión 25, específicamente desde la herramienta Alfa de Cronbach, donde se utilizó una prueba piloto y se obtuvieron resultados favorables. Posteriormente se aplicará a la totalidad de la muestra seleccionada y se analizarán oportunamente los resultados utilizando el referido programa.

3.5. Aspectos Éticos

Se utilizaron fuentes altamente confiables, libros, tesis publicadas en repositorios institucionales, artículos científicos publicados en revistas reconocidas, en todos los casos siempre se ha respetado las formas de citar y referenciar según la norma Apa, respetando siempre el derecho El tópico trabajado es original y auténtico del investigador. Los docentes que serán encuestados recibirán la explicación oportuna y se solicitará su previo consentimiento para publicar los datos y se les facilitarán los medios y condiciones para que puedan completar los cuestionarios, siempre manteniendo el sentido de confidencialidad de la información obtenida a través de ellos.

IV. RESULTADOS

Estadística Descriptiva

Objetivo general: Determinar la relación entre la inclusión educativa y la competencia docente en una unidad educativa del Guayas, 2020.

Tabla 2: Niveles de frecuencias para la variable inclusión educativa

	F	%
Mala	5	11,1
Promedio	24	41,8
Buena	16	36,0
Muy buena	5	11,1
Total	50	100,0

Fuente: Inclusión educativa

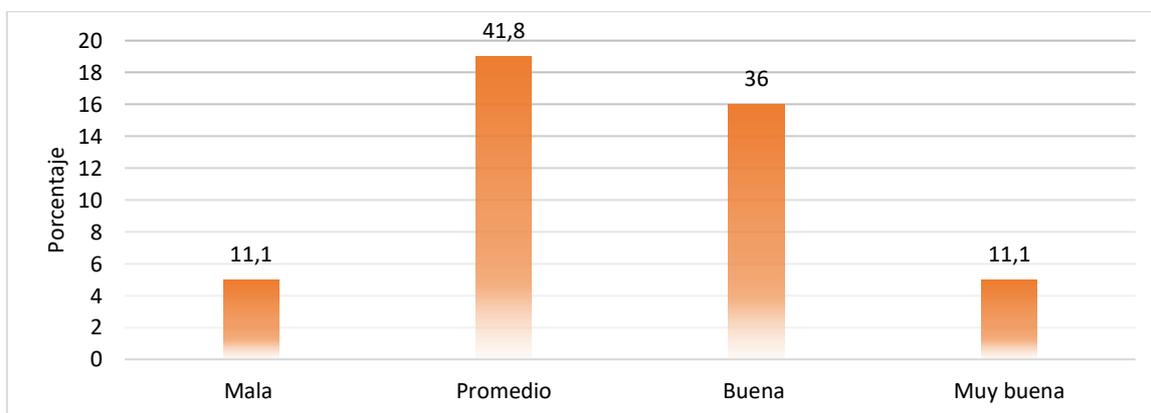


Figura 1: Tabla # 2

Interpretación:

Como elementos resultantes en la tabla #2 y figura #1, se evidencia que la escala que obtuvo el mayor porcentaje de 41,8% (24), la categoría buena alcanzó un 36% (16), resultados tomados de una muestra de 50 docentes.

Tabla 3: Niveles de frecuencias para la variable competencia docente

	F	%
Mala	4	9,2
Promedio	9	20,1
Buena	30	55,7
Muy buena	7	15,0
Total	50	100,0

Fuente: Escala de Práctica de Valores

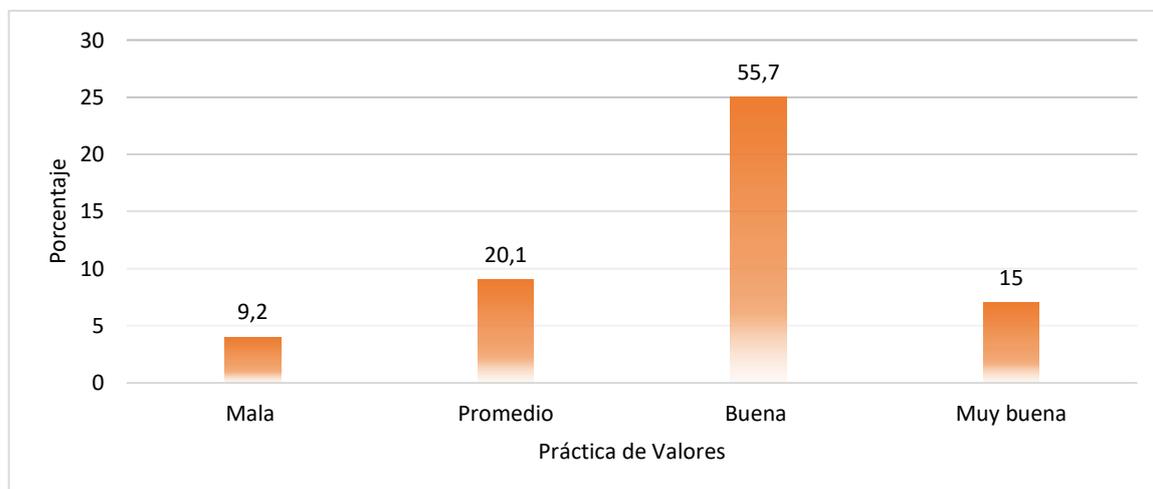


Figura 2: Tabla # 3

Interpretación

En la tabla #3 y figura #2, se reflejan los resultados de la competencia docente, la que fue medida en 50 participantes, se alcanzó el máximo resultado en la condición buena con el 55,7% (30) y la categoría promedio con el 20,1% (9).

Objetivo específico 1: Determinar la relación entre la inclusión educativa y las competencias pedagógicas.

Tabla 4: Niveles de frecuencias de las competencias pedagógicas

	F	%
Mala	14	28,00
Promedio	25	50,00
Buena	6	12,00
Muy buena	5	10,00
Total	50	100,0

Fuente: cuestionario

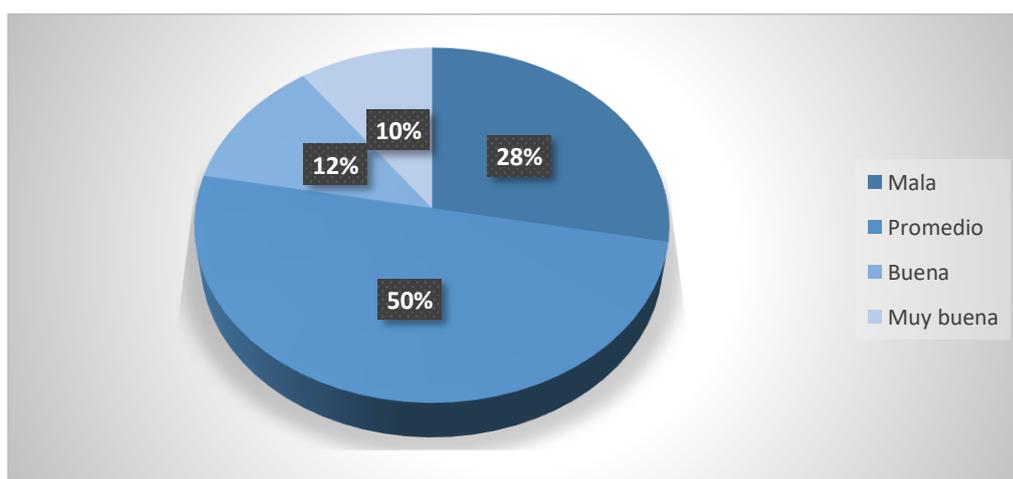


Figura 3: Tabla # 4

Interpretación:

En la tabla #4 y figura #3, se aprecian los resultados de la variable competencias pedagógicas, analizado en 50 participantes, donde se alcanzó el porcentaje más elevado para en la cualidad promedio con el 50% (25) y la categoría mala con el 28% (14). Los resultados indican que se debe fortalecer la práctica de las competencias pedagógicas.

Objetivo específico 2: Determinar la relación entre la inclusión educativa y las competencias técnicas.

Tabla 5: Niveles de frecuencias de las competencias técnicas

	F	%
Mala	12	24,00
Promedio	34	68,00
Buena	4	8,00
Muy buena	0	0,0
Total	50	100,0

Fuente: cuestionario

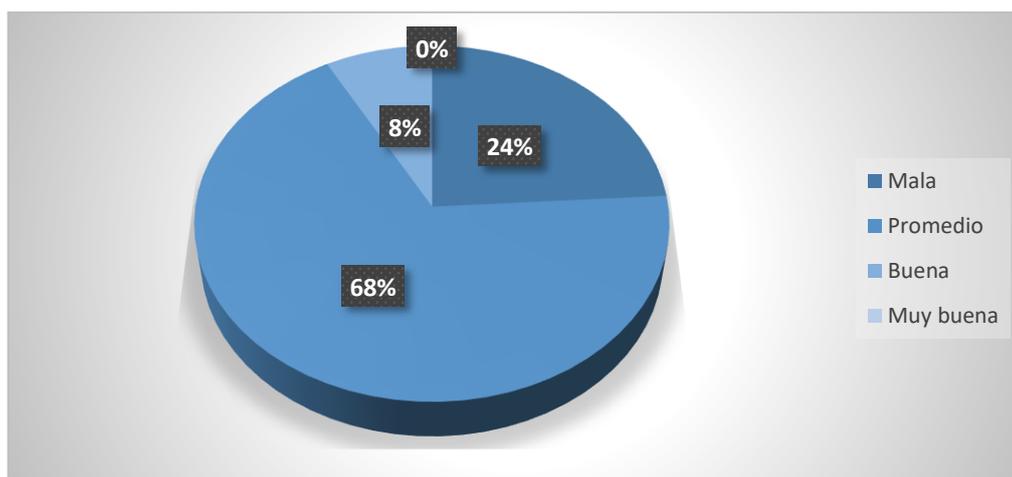


Figura 4: Tabla # 5

Interpretación:

En la tabla #5 y figura #4, se ilustran los aspectos obtenidos en la variable competencias técnicas que fue medido en los 50 participantes. El porcentaje más alto se alcanzó en la categoría promedio con el 68% (34) y la categoría mala con el 24% (12). Se infiere que es esencial mejorar la práctica de las competencias técnicas para brindar calidad educativa.

Objetivo específico 3: Determinar la relación entre la inclusión educativa y las competencias de gestión.

Tabla 6: Niveles de frecuencias de las competencias de gestión

	F	%
Mala	10	20,00
Promedio	15	30,00
Buena	18	36,00
Muy buena	7	14,00
Total	50	100,0

Fuente: cuestionario

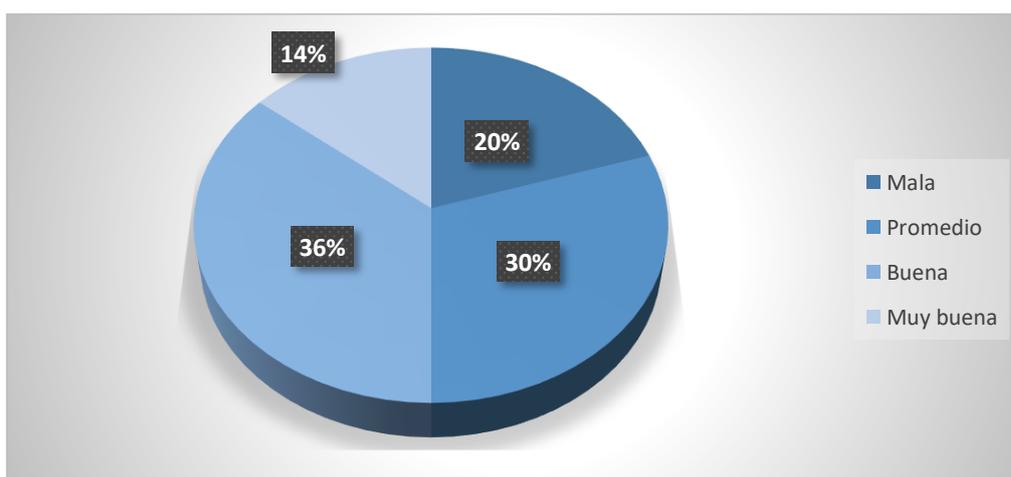


Figura 5: Tabla # 6

Interpretación:

En la tabla #6 y figura #5, se aprecian los logros de la variable competencias de gestión que fue evaluada en una muestra de 50 participantes, se alcanzó el resultado más significativo en la condición de buena con el 36% (18) y la subcategoría promedio con el 30% (15). En este contexto es importante que se mejore la capacidad de las competencias de gestión para fortalecer las operabilidad académica.

Objetivo específico 4: Determinar la relación entre la competencia docente y la cultura.

Tabla 7: Niveles de frecuencias de la cultura

	F	%
Mala	13	26,00
Promedio	17	34,00
Buena	20	40,00
Muy buena	0	0
Total	50	100,0

Fuente: cuestionario

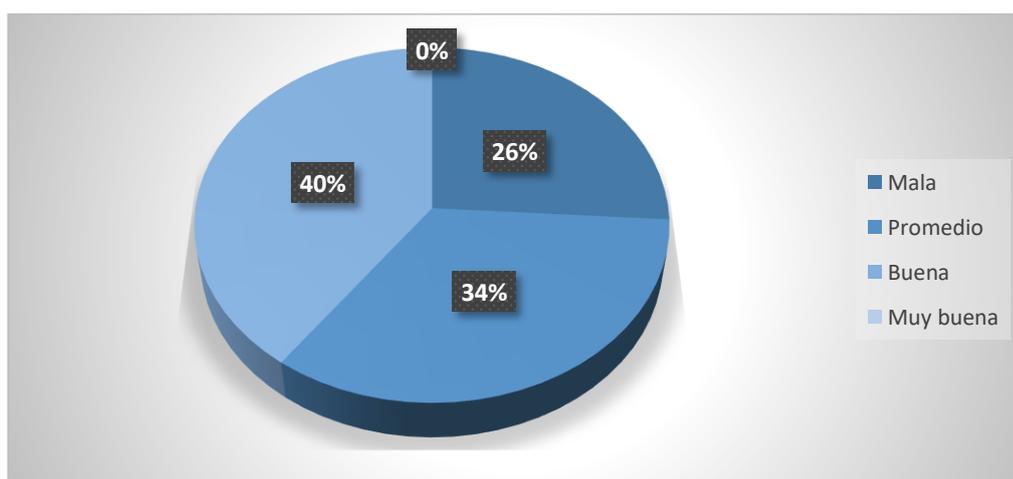


Figura 6: Tabla # 7

Interpretación:

En la tabla #7 y figura #6, se exponen los aspectos de la variable competencias cultura que fue analizado en los 50 participantes, como el valor más notorio se obtuvo el 40% (20) para la categoría buena con y la categoría promedio con el 34% (17). La cultura en las competencias pedagógicas es necesaria porque a partir de ello se puede poner en práctica la ética en el trabajo docente.

Objetivo específico 5: Determinar la relación entre la competencia docente y la política educativa.

Tabla 8: Niveles de frecuencias de la política educativa

	F	%
Mala	10	20,00
Promedio	11	22,00
Buena	29	58,00
Muy buena	0	0,0
Total	50	100,0

Fuente: cuestionario

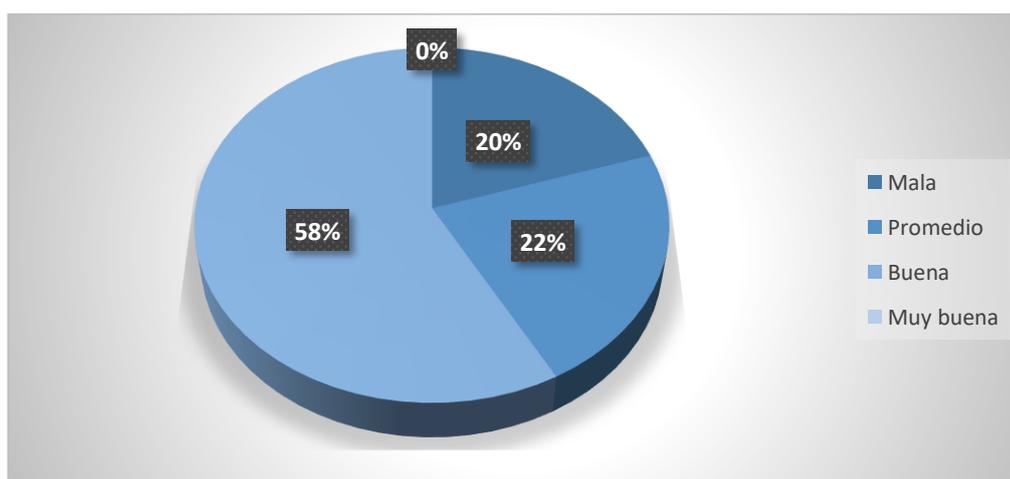


Figura 7: Tabla # 8

Interpretación:

En la tabla #8 y figura #7, se identifican los logros de la variable política educativa que fue medida en los 50 participantes, en este sentido el resultado mayor se evidenció en la subcategoría buena con el 58% (29) y la condición de promedio con el 22% (11). Es evidente que la práctica de las políticas educativas requiere fortalecerse para brindar mejor calidad de educación a todos los estudiantes.

Objetivo específico 6: Determinar la relación entre la competencia docente y la práctica educativa.

Tabla 9: Niveles de frecuencias de la práctica educativa

	F	%
Mala	10	20,00
Promedio	15	30,00
Buena	25	50,00
Muy buena	0	0,0
Total	50	100,0

Fuente: cuestionario

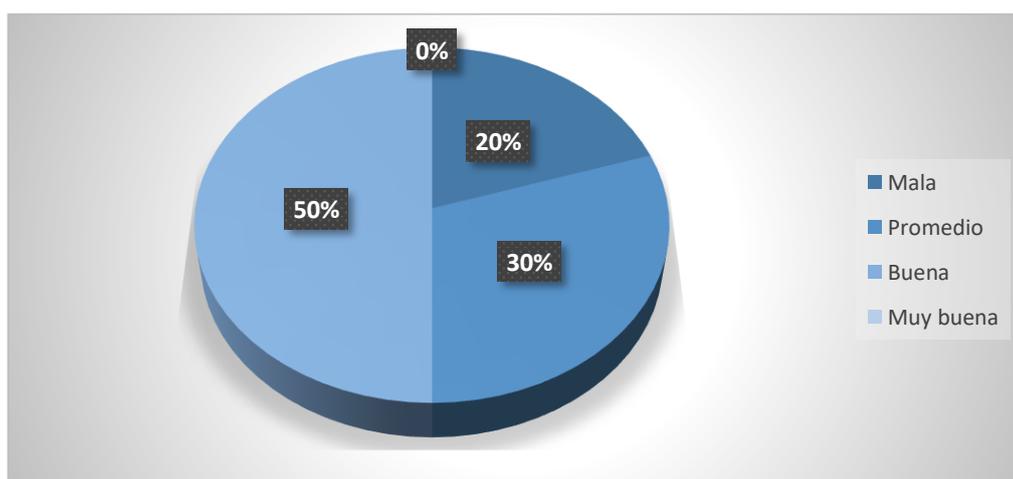


Figura 8: Tabla # 9

Interpretación:

En la tabla #9 y figura #8, se refleja la variable práctica educativa que fue analizada en los 50 sujetos implicados, en la que se logró el porcentaje más significativo en la subcategoría buena con el 50% (25) y la subcategoría promedio con el 30% (15). La práctica educativa se encuentra conformada por muchos aspectos relevantes que son esenciales para llevar a cabo una buena labor docente, y entre ellos se deben aplicar estrategias para fortalecer estas áreas importantes de la educación.

Estadística Inferencial

Tabla 10: Ajuste de normalidad mediante Shapiro-Wilk

Esta prueba se aplicó a una muestra de 50 docentes, mediante las preguntas de cuestionarios desarrollados por cada variable.

Prueba de ajuste de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Convivencia escolar	,736	50	,000	,971	50	,000
Práctica de valores	,708	50	,000	,868	50	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación:

Se evidencia en la tabla #7 la justificación de ajuste de normalidad de inclusión educativa y la competencia docente, variables donde se utilizó el método de Shapiro-Wilk, se arrojaron datos que se identifican al grado de significancia de 0,000 siendo menor a 0.05, se ultima de que las cifras obtenidas no alcanzan una distribución normal, en base a ello, se puede emplear la prueba del coeficiente de correlación de Rho de Spearman para la corroboración de las hipótesis.

Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis general

Ha: Existe relación directa entre la inclusión educativa y la competencia docente en una unidad educativa del Guayas, 2020.

H0: No existe una relación directa entre la inclusión educativa y la competencia docente en una unidad educativa del Guayas, 2020.

Tabla 11: relación directa entre la inclusión educativa y la competencia docente

			Inclusión educativa	Competencia docente
Rho de Spearman	Inclusión educativa	Coeficiente de correlación	1,000	,890**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
	Competencia docente	Coeficiente de correlación	,890**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

En la tabla #5, se observa el coeficiente de correlación con un resultado de ,890**, que de acuerdo a la escala de criterio del método se manifiesta que las variables analizadas poseen una correlación de significancia elevada. Así mismo se estimó el grado de significación, con un ponderado de 0,000 que por ser menor a 0,05 se refuta la H_0 y se justifica la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 1

H_a: - Existe relación entre la inclusión educativa y las competencias pedagógicas.

H₀: No existe relación entre la inclusión educativa y las competencias pedagógicas.

Tabla 12: relación entre la inclusión educativa y las competencias pedagógicas.

			Inclusión educativa	Competencias pedagógicas
Rho de Spearman	Inclusión educativa	Coefficiente de correlación	1,000	,804**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
	Competencias pedagógicas	Coefficiente de correlación	,804**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

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

En la tabla 6 se manifestó un resultado de ,804** indicando que existe una correlación muy alta y significativa entre las variables. De igual forma, el valor alcanzado de significancia fue de 0,000 que según los juicios de la regla de decisión por ser menor a 0,05 se rechaza la H₀ y se ratifica la hipótesis específica alterna.

Prueba de hipótesis específica 2

H_a: Existe relación entre la inclusión educativa y las competencias de gestión.

H₀: No existe relación entre la inclusión educativa y las competencias de gestión.

Tabla 13: Relación entre la inclusión educativa y las competencias de gestión

			Correlaciones	
			Inclusión educativa	Competencias de gestión
Rho de Spearman	Inclusión educativa	Coeficiente de correlación	1,000	,754**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	50	50
	Competencias de gestión	Coeficiente de correlación	,754**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	50	50

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

En la tabla 7 el resultado del coeficiente correlacional de Spearman alcanzo el 0,754**, lo que indica que las variables presentan una interrelación elevada y significativa. El grado de significancia fue de ,001 , que en atención a la regla de decisión por ser menor a 0,05 se refuta H₀ y se justifica la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 3

H_a: Existe relación entre la inclusión educativa y las competencias ; social, ética y legal.

H₀: No existe relación entre la inclusión educativa y las competencias ; social, ética y legal.

Tabla 14: Relación entre la inclusión educativa y las competencias ; social, ética y legal.

			Correlaciones	
			Inclusión educativa	Competencias; social, ética y legal.
Rho de Spearman	Inclusión educativa	Coeficiente de correlación	1,000	,798**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
	Competencias; social, ética y legal.	Coeficiente de correlación	,798**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

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

En la tabla 8 el valor de coeficiente correlacional de Spearman tuvo un resultado de ,798** , lo que indica que las variables tienen una interrelación elevada y significativa. El grado de significación fue de ,000, que en base a la regla de decisión por ser menor a 0,05 se objeta H₀ y se justifica la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 4

H_a: Existe relación entre la competencia docente y la cultura.

H₀: No existe relación entre la competencia docente y la cultura.

Tabla 15: Relación entre la competencia docente y la cultura

			Correlaciones	
			Competencia docente	La cultura
Rho de Spearman	Competencia docente	Coeficiente de correlación	1,000	,899**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
	La cultura	Coeficiente de correlación	,899**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

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

En la tabla 9 el valor de coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de ,899**, lo que indica que las variables presentan una correlación muy alta y significativa. El grado de significancia fue de ,000 lo que según la regla de decisión por ser inferior a 0,05 se rechaza H₀ y se demuestra la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 5

H_a: Existe relación entre la competencia docente y la Política educativa.

H₀: No existe relación entre la competencia docente y la Política educativa.

Tabla 16: Relación entre la competencia docente y la Política educativa

			Correlaciones	
			Competencia docente	Política educativa
Rho de Spearman	Competencia docente	Coeficiente de correlación	1,000	,740**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
	Política educativa	Coeficiente de correlación	,740**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

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

En la tabla 10 el valor de coeficiente correlacional de Spearman tuvo un resultado de ,740**, significa que las variables presentan un relación elevada y trascendente. Su grado nivel de significancia fue de ,000, en razón de la regla de decisión al ser menor a 0,05 se deniega H₀ y se acepta la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 6

H_a: Existe relación entre la competencia docente la práctica educativa.

H₀: No existe relación entre la competencia docente la práctica educativa.

Tabla 17: Relación entre la competencia docente la práctica educativa.

			Correlaciones	
			Competencia docente	Práctica educativa
Rho de Spearman	Competencia docente	Coeficiente de correlación	1,000	,969**
		Sig. (bilateral)	.	,005
		N	50	50
	Práctica educativa	Coeficiente de correlación	,969**	1,000
		Sig. (bilateral)	,005	.
		N	50	50

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

En la tabla 11 el valor de coeficiente correlacional de Spearman tuvo un resultado de ,969**, ello indica que las variables portan una interrelación significativa y muy elevada. El grado de significancia fue de ,000 , a criterio de la regla de decisión por ser menor a 0,05 se deniega H₀ y se acepta la hipótesis alterna.

V. DISCUSIÓN

En relación al objetivo general: Determinar la relación entre la inclusión educativa y la competencia docente en una unidad educativa del Guayas, 2020. Se consideraron los referentes teóricos de Pavlov (1849-1936), citado por Vergara (2018), con la teoría del conductismo que es una de las perspectivas que sustentan la práctica de la educación inclusiva. El autor afirma que el conductismo que es una de las perspectivas que sustentan la práctica de la educación inclusiva. El autor afirma que el conductismo asumido a su vez como psicología comportamental, es interpretada como un constructo teórico de aprendizaje que instituye que los modos comportamentales se asimilan mediante el intercambio con el contexto social y a través del condicionamiento. Los resultados de la tabla 5, se aprecia el coeficiente de correlaciónen ,890**, que de acuerdo a la escala de criterio del método se manifiesta que las variables analizadas presentan una interrelación muy elevada y trascendente. Así mismo el análisis del grado de significancia se alcanzó una cifra de 0,000, al ser menor a 0,05 se deniega la H_0 y acepta la hipótesis alterna. Lo que asimila lo dicho por Caballero (2018), acerca de la inclusión educativa que es una formación que incluye a todos, con personas sin discapacidades y discapacitadas incluidas aquellas con necesidades educativas especiales que aprenden juntas en escuelas, colegios y universidades convencionales. Y concuerda con Selvi (2017), quien indica que la competencia docente se asume como la integración de saberes, destrezas en la práctica educativa exigibles en el desempeño, concretadas en la labor educativa diaria. también se centra en actitudes, valores, motivaciones y creencias que los docentes necesitan para tener éxito en su trabajo.

En referencia al objetivo específico 1: Determinar la relación entre la inclusión educativa y las competencias pedagógicas. El referente teórico fue descrito por Rahman, (2019), quien indica que las competencias pedagógicas, es la habilidad de garantizar el conocimiento, lo que encierra la planeación, consumación y estimación de los logros del aprendizaje de los discentes. Todos los docentes deben poseer estas competencias para lograr el éxito en el aprendizaje y la enseñanza. En la tabla 6 se clarificó un resultado de 804, evidenciando que existe una correlación muy alta y significativa entre las variables. De forma similar, el valor alcanzado de significancia fue de 0,000 que según los criterios de la regla de

decisión por ser inferior a 0,05 se rechaza la H_0 y se aprueba la hipótesis específica alterna. Lo que contrasta lo dicho por Venetz, et al (2019), en su estudio sobre “*Los maestros y la inclusión educativa de sus estudiantes*”. Los resultados de un modelo de diferencias latentes indicaron que los efectos generales del método pueden explicarse en parte por el género de un estudiante o sus necesidades educativas especiales. Las correlaciones latentes entre los autoinformes y los informes de los maestros fueron 0.67 para la inclusión social, 0.44 para la inclusión emocional y 0.64 para el autoconcepto académico, lo que indicó una validez convergente de correlación alta.

En contexto del objetivo específico 2: Determinar la relación entre la inclusión educativa y las competencias de gestión. Se utilizó el referente teórico de (Giménez, 2016), sobre las competencias de gestión, se pueden precisar como indiscutibles caracteres o destrezas que debe portar una persona para desempeñar actividades concretas en una institución. Las destrezas de gestión se logran desplegar desde la conjugación del aprendizaje y la experiencia práctica. En la tabla 7 el valor de coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de 0,754**, lo que indica que las variables presentan una alta y significativa correlación. El nivel de significancia fue de ,001 lo que según la regla de decisión por ser inferior a 0,05 se rechaza H_0 y se comprueba la hipótesis alterna. Y estos resultados se asimilan con el estudio de Zwane y Malale (2018), indagaron acerca de las limitaciones que enfrentan los docentes en la consecución de acciones para insertar la educación inclusiva en las escuelas secundarias, con el objetivo de investigar las problemáticas suscitadas en las escuelas secundarias con miras a encontrar soluciones duraderas para informar la investigación y las estrategias desplegadas por el gobierno. Así mismo, se observó que el 30% de escuelas no tienen espacio físico para reclutamiento de estudiantes, no obstante, el 55% si han incluido una gran cantidad de estudiantes en sus aulas. Lo que demuestra que existe inclusión en algunas instituciones.

En relación al objetivo específico 3: Determinar la inclusión educativa y las competencias; social, ética y egal. Se consideró el referente teórico de Freire (1950), citado por García (2016), quien habla de la práctica educativa como una experiencia predominante que gira en torno a los intentos de los profesores de

depositar conocimientos en los estudiantes, que se entienden como características pasivas y vacías. En la tabla 8 el valor de coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de ,798**, lo que indica que las variables tienen una correlación alta y significativa. Y, en el nivel de significancia fue de ,000 lo que según la regla de decisión por ser inferior a 0,05 se rechaza H_0 y se comprueba la hipótesis alterna. Los resultados se comparan con el estudio de Laitón, et al, (2017), quienes desarrollaron un estudio titulado: “*Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente*”, en el cual el 89% de los docentes aprendieron a manipular las herramientas tecnológicas y por ende se fortaleció la práctica educativa inclusiva. En conclusión, la noción de inclusión emerge en las políticas internacionales y reafirma temas como la educación universal, la igualdad de oportunidades y la participación social que señalan la importancia de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, donde las personas con discapacidad o cualquier condición no puedan ser excluidas.

Con base en el objetivo específico 4: Determinar la relación entre la competencia docente y la cultura. Tomando como referente teórico a (Kugelmass, 2017), la cultura de la inclusión educativa se enmarca en la inclusión como una reforma que apoya y acoge la diversidad entre todos los alumnos. Sus objetivos son eliminar la exclusión social que es consecuencia de las respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad. En los resultados de la tabla 9 el valor de coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de ,899**, lo que indica que las variables tienen una correlación muy alta y significativa. Y, en el nivel de significancia fue de ,000 lo que según la regla de decisión por ser inferior a 0,05 se rechaza H_0 y se comprueba la hipótesis alterna. Estos resultados evidencian los resultados de Navarro et al, (2019) sobre “*El dominio social factores relevantes para las actitudes positivas hacia la educación inclusiva*”. En conclusión, de los modelos de regresión sugieren que el dominio social es el principal predictor de actitudes, sentimientos y preocupaciones sobre la inclusión. El dominio social se relaciona negativamente con las actitudes y positivamente con los sentimientos y preocupaciones. Solo la oposición a la igualdad y la empatía emocional están relacionadas con las actitudes.

Con respecto al objetivo específico 5: Determinar la relación entre la competencia docente y la Política educativa. Se consideró el referente teórico de (Bauer, 2016), quien habla de la política de la inclusión educativa, ofrece recomendaciones, enfocándose en convocar cumbres educativas estatales, expresar preocupaciones a líderes políticos, generar programas de desarrollo profesional y educar a los padres. Se insta a los educadores especiales a asegurarse de que solo aquellos estudiantes que necesitan su tratamiento especializado se consideren discapacitados y que los demás regresen a las aulas regulares. En los resultados de la tabla 10 el valor de coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de ,740**, lo que indica que las variables tienen una correlación alta y significativa. Y, en el nivel de significancia fue de ,000 lo que según la regla de decisión por ser inferior a 0,05 se rechaza H_0 y se comprueba la hipótesis alterna. Lo que se asimila con el estudio de Manghi, et al, (2020), quienes desarrollaron un estudio titulado : *“La educación inclusiva en Chile como una visión general de la investigación política y educativa”*. En el que, se desarrollaron reglamentos que permitan la educación inclusiva. En este caso el rol del maestro eficaz se definió como alguien capaz de proporcionar evidencia de que sus alumnos han adquirido efectivamente los conocimientos y habilidades adecuados, lo que hace que el aprendizaje sea similar a la adquisición, y la eficacia de los indicadores de evaluación nacional.

Con referencia al objetivo específico 6: Determinar la relación entre la competencia docente y La práctica educativa. Se tomó en consideración el referente teórico de (Körner, 2017), quien habla de la práctica de la inclusión educativa, es la responsable de hacer uso de los métodos para promover los resultados y los efectos del aprendizaje. Los cuales deben estar adaptados al trabajo para fortalecer el conocimiento en los estudiantes variando las estrategias dentro de los temas y materias de tal manera que todos puedan participar. En la tabla 11 el valor de coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de ,969**, lo que indica que las variables tienen una correlación muy alta y significativa. Y, en el nivel de significancia fue de ,000 lo que según la regla de decisión por ser inferior a 0,05 se rechaza H_0 y se comprueba la hipótesis alterna. Los resultados se asimilaran al estudio de Rodríguez (2017) realizó una investigación titulada: *“El apoyo, inclusión y actitudes de los maestros de educación especial hacia la educación de estudiantes con trastornos”*. Quien determinó la razón de probabilidades de esta

variable confirma su importancia, ya que indica que recibir apoyo de una red ASD aumenta en 6,6 las posibilidades de estar en el grupo más favorable.

VI. CONCLUSIONES

En conclusión a los objetivos se plantea:

- En respuesta al objetivo general existe relación directa entre la inclusión educativa y la competencia docente. Se observa el coeficiente de correlación con un valor de ,890**, y nivel de significancia se obtuvo un valor de 0,000.

Y en los objetivos específicos:

- Existe relación entre la inclusión educativa y las competencias pedagógicas. Se reflejó un resultado de ,804** y la significancia fue de 0,000.
- Existe relación entre la inclusión educativa y las competencias de gestión. El coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de 0,754**, y la de significancia fue de ,001.
- Existe relación entre la inclusión educativa y las competencias; social, ética y legal. El coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de ,798** y la significancia fue de ,000.
- Existe relación entre la competencia docente y la cultura. Ya que el coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de ,899* y la significancia fue de ,000.
- Existe relación entre la competencia docente y la Política educativa. El valor de coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de ,740**, y el nivel de significancia fue de ,000.
- Existe relación entre la competencia docente la práctica educativa. El coeficiente correlacional de Spearman tuvo un valor de ,969**, y la significancia fue de ,000.

VII. RECOMENDACIONES

De acuerdo a los hallazgos obtenidos se recomienda:

- Los directivos de la institución deben capacitar a los docentes en materia de inclusión educativa para desarrollar competencias docentes.
- Es relevante aplicar un programa docente sobre inclusión educativa y las competencias pedagógicas para mejorar la calidad educativa.
- Se debe realizar talleres de inclusión educativa con el propósito de desarrollar las competencias de gestión y favorecer a la funcionalidad de la institución.
- Es esencial crear programas de inclusión educativa y las competencias ; social, ética y legal para fortalecer la caluada educativa en la institución.
- Es importante desarrollar competencias docente basadas en la cultura para que se brinden conocimientos a los estudiantes acerca de estos factores importantes para la formación académica.
- Es esencial crear talleres de desarrollo de competencia docente para dar a conocer la política educativa y mejorar los lineamientos.
- Se debe desarrollar la competencia docente para fortalecer la práctica educativa mediante estrategias innovadoras y motivacionales.

REFERENCIAS

- Adler, A. H. (2017). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica*, no.37.
- Agudelo, S. (2017). *Revista CEDEFOP No1; . Competencia laboral*, 23-90.
- Alarcón, M. S. (2017). La inclusión en la educación superior. MONOGRÁFICO: Artículo científico , 13-67.
- Andrade, D. (2018). La importancia de la comunicación en la educación. *Educational Technology Guy*, Vol 44. N°5.
- Bauer, N. J. (2016). La política de la inclusión: . una perspectiva disidente, <https://eric.ed.gov/?id=ED378718>.
- Benson, P. (2016). Conceptos de autonomía en el aprendizaje . *Autonomía en el aprendizaje* , 537-560.
- Caballero, D. S. (2018). «La educación inclusiva aporta más a la persona sin discapacidad que a quienes la tienen». *Aula*, CERMI .
- Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Vol 10, Núm 2.
- Cebrián, G., & Mulà, I. (2020). *Competencies in Education for Sustainable . Development: Emerging Teaching and Research Developments*, Department of Pedagogy, Universitat Rovira i Virgili, Campus Sescelades, 43007 Tarragona, Spain.
- Danielson, C. (2017). Mejorando el rendimiento estudiantil. *Competencias* , <http://www.ascd.org/publications/books/102109/chapters/School-Organization.aspx>.
- Élder, L. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico. . *Una teoría de etapas .*, Vol 89.
- García Còrdoba, F. (2005). *El Cuestionario*. Mexico: LIMUSA Noriega Editores.
- García, J. Á. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica. *Revista Educación* , 113-132; 40(1).

- Giménez, A. (2016). Revista Páginas de Educación. . The role of management of educational institutions in competencybased learning, Vol. 9, Núm. 1 .
- Granados, C. (2019). Un marco para la construcción de comunidades académicas. Folios, Vol 12. N° 4.
- Hammond, D. (2016). Construyendo la formación del profesorado del siglo XXI. Revista de formación docente, 57 (3), 300-314. doi: 10.1177 / 0022487105285962.
- Hernández. (2014). Metodología de la Investigación Científica (sexta edición ed.). Mexico: Mexicana.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández, L. (2018). ¿Por qué es importante el aprendizaje continuo para las organizaciones? Aprendizaje continuo, Vol 12 .
- Hueso González, A., & Cascant i Sempere, J. (2012). Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. España: Universitat Politècnica de València.
- Körner, I. (2017). A Policy Framework for Inclusive Education . President of Inclusion Europe , Inclusion Europe; Daniela Rígrová, Inclusion Europe. .
- Kugelmass, J. (2017). ¿Qué es una cultura de inclusión? El Marco de Acción (Salamanca), Binghamton, NY 13902.
- Laitón, E. V., Gómez, S. E., Sarmiento, R. E., & Mejía, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. Rev Sophia, vol.13 no.2: Doi: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502> .
- Manghi, D., Conejeros, M. L., & Bustos, A. (2020). Entendiendo la educación inclusiva en Chile: una visión general de la. Cadernos de Pesquisa, vol.50 no.175.
- Márquez, J., & Díaz, J. (2017). Formación del recurso humano por competencias. Artículo científico. Revista SAPIENS, vol.6 no.1.

- Martínez, R. G., Sánchez, I. M., & González, D. G. (2020). Strategies for Attention to Diversity: . Perceptions of Secondary School Teaching Staf.
- Molina, M. G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto . Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad., 86-104.
- Mucci, O. O. (2018). Competencias laborales.
- Navarro, D., & Franco, J. (2019). El dominio social factores relevantes para las actitudes positivas hacia la educación inclusiva. PLoS One, Doi: 10.1371 / journal.pone.0225993.
- Nessipbayeva, O. (2016). The competencies of the modern teacher. Part 2: Pre-Service and In-Service Teacher Training, Pedagogical Sciences.
- Pagadala Suganda, D. (2017). Research Methodology. India: Notion Press.
- Panev, V. (2018). The need of strengthening the pedagogical . Faculty of Philosophy, Ss.Cyril and Methodius University - Skopje, 7.
- Perez, J. (2017). Un Concepto muy Controvertido: Competencias Laborales. . Revista Científica, 12-89.
- Pintado, A. B., & Bianchi, C. (2018). Educational diversity, organizational structure and innovation . Evidence from Uruguayan industry, 203-229.
- Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education , 803-817; Doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>.
- Rahman, M. H. (2019). Competencia pedagógica y desempeño de los profesores de ciencias de la escuela secundaria. Competencia profesional, <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/11868#:~:text=Teachers%20pedagogical%20competence%20is%20the,success%20in%20learning%20and%20teaching%20>.
- Richards, J., & Lockhart, C. (2016). Enseñanza reflexiva en aulas de segunda lengua . Cambridge: Cambridge University Press.

- Rodríguez, I. R. (2017). Apoyo, inclusión y actitudes de los maestros de educación especial hacia la educación de estudiantes con trastornos del espectro autista. *Tratamiento para el autismo*, Vol 44- N° 6.
- Selvi, K. (2017). Teachers' Competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, vol. 7, no. 1.
- Soto, C. R. (2016). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 3, núm. 1.
- Thomas, L., & May, H. (2019). Aprendizaje inclusivo y enseñanza en la educación superior. 45-190.
- Vela, J. A., & Moya, A. (2016). Implementación didáctica de recursos accesibles en el alumnado con diversidad funcional por limitación de la movilidad. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva* , Volumen 9, Número 3.
- Venez, M., Zurbriggen, C. L., & Schwab, S. (2019). ¿Qué piensan los maestros sobre la inclusión de sus estudiantes? Coherencia de los autoinformes de los estudiantes y las calificaciones de los profesores. *Psicol delantero* , 10 - 163.
- Vergara, C. (2018). ¿En qué consiste el enfoque conductual en psicología? El conductismo y en que consiste(<https://www.actualidadenpsicologia.com/enfoque-conductual-psicologia/>).
- Viveros, S. M. (2018). La gestión académica . *Universidad y sociedad: Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*. Artículo , 424-433.
- Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Las barreras que enfrentan los maestros en la implementación de la educación inclusiva en las escuelas secundarias . *Afr J Disabil* , Doi: 10.4102 / ajod.v7i0.391.

ANEXOS

Anexo 1. Declaración de autenticidad del autor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo **Moreno Vera José Rodrigo** egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejo, campus Piura, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan al Trabajo de Investigación titulado: **“INCLUSIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIA DOCENTE EN UNA UNIDAD EDUCATIVA DEL GUAYAS – 2020”**, es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el trabajo de investigación:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado ni presentado anteriormente para la observación de otro grado académico o título profesional
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad Cesar Vallejo.

Piura 27 de noviembre de 2021

Moreno Vera José Rodrigo

DNI: 0927637462

ORCID: 0000-0001-8340-7321

Anexo 2. Declaración de autenticidad del asesor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, **Ulloa Parravicini Cesar Eduardo**, docente de la Escuela de posgrado y Programa académico Maestría en Administración de la Educación de la Universidad César Vallejo Filial Piura, asesor (a) del Trabajo de Investigación / Tesis titulada: **“INCLUSIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIA DOCENTE EN UNA UNIDAD EDUCATIVA DEL GUAYAS – 2020”** de autor **Moreno Vera José Rodrigo**, constato que la investigación tiene un índice de similitud del 19% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender el trabajo de investigación / tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Piura, 10 de febrero de 2021

Ulloa Parravicini Cesar Eduardo	
DNI 43650898	Firma: 
ORCID 0000-0002-0127-157X	

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTRUMENTO	ESCALA DE MEDICIÓN
V1.- INCLUSIÓN EDUCATIVA	Según Caballero, (2018), la inclusión educativa es una formación que incluye a todos, con personas sin discapacidades y discapacitadas incluidas aquellas con necesidades educativas especiales que aprenden juntas en escuelas, colegios y universidades convencionales.	La variable de inclusión educativa se medirá mediante una escala ordinal: Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Nunca (1)	La cultura	- La construcción de una comunidad educativa - Prácticas Educativas de valores inclusivos (respeto, de solidaridad, de justicia y de equidad).	Cuestionario	ORDINAL
			La Política educativa	- Existencia de políticas que gestionen una escuela inclusiva. -La organización y atención a la diversidad		
			La práctica educativa	-Utilización de métodos de aprendizaje en atención a las diferencias individuales -Recursos disponibles - Integración de la escuela, la familia y actores sociales.		

V2.- COMPETENCIAS DOCENTES	Selvi, (2017), indica que las competencias docentes se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y experiencia necesarios para el futuro, que se manifiesta en actividades, también se centra en actitudes, valores, motivaciones y creencias que los docentes necesitan para tener éxito en su trabajo.	La variable de inclusión educativa se medirá mediante una escala ordinal: Incipiente (1) En desarrollo (2) En consolidación (3) Consolidada (4)	Las competencias pedagógicas	- Empleo de una comunicación desde una didáctica inclusiva. - Desarrollo de habilidades para la integración de conocimientos, habilidades, actitudes que promuevan la inclusión educativa. - Atención a las diferencias individuales dentro del grupo.	Cuestionario.	ORDINAL
			Las competencias técnicas	- Aplicación de estrategias innovadoras para la inclusión. - Capacidades investigativas. -Habilidades didácticas para la inclusión de estudiantes con habilidades diferentes.		
			Las competencias de gestión	- La capacidad de planificar y organizar -La distribución inteligente del espacio -El compromiso con el aprendizaje continuo.		

			<p>Las competencias; social, ética y legal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento del reglamento escolar. - Comportamiento ético-profesionalizante. -Habilidades sociales en el contexto educativo inclusivo. 		
			<p>Las competencias de desarrollo y responsabilidad del profesorado</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El acceso a una educación general. - Nivel de Autopreparación continua. - Nivel de compromiso con el aprendizaje desarrollador de sus estudiantes. 		

Anexo 3. Instrumentos

Cuestionario sobre Inclusión Educativa

Cultura de la inclusion educativa					
N°	Preguntas	Siempre	Casi Siempre	A Veces	Nunca
1	¿Considera ud que la Institución Educativa promueve la participación de los docentes en el intercambio de experiencias con otras instituciones educativa?				
2	¿Cree usted que existen condiciones viables actualmente en la educación de los estudiantes con discapacidad en la institución?				
3	¿Opina usted que la Institución Educativa brinda información y orientaciones para favorecer la inclusión progresiva de los estudiantes con discapacidad?				
4	¿ A su juicio la Institución Educativa brinda orientaciones para desarrollar los valores de la Institución con mis estudiante?				
5	La Institución Educativa promueve el seguimiento sobre el desempeño de los estudiantes con discapacidad				

Política de la inclusión educativa					
6	¿Cree usted que los roles y funciones de cada uno de los actores educativos se articulan para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje?				
7	¿ A su criterio la Institución Educativa ofrece espacios donde los docentes pueden trabajar de manera conjunta con otros miembros de la comunidad educativa en el logro de las metas u objetivos estratégicos de la institución?				
8	¿ Cree usted que en la Institución Educativa se realizan acciones que promueven el trato respetuoso y las buenas relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa				
9	¿ A su juicio la Institución Educativa realiza acciones y/u orienta a la comunidad para lograr la integración de la diversidad de estudiantes?				
10	¿Se establecen reglamentos para brindar orientaciones sobre cómo prevenir y solucionar conflictos?				

Práctica de la inclusión educativa					
11	¿La Institución Educativa ofrece a los docentes acompañamiento, capacitación, supervisión, talleres, u otros mecanismos para la enseñanza – aprendizaje?				
12	¿Considera usted que la Institución Educativa atiende a la diversidad de estudiantes y sus necesidades educativas, tales como: estilos y ritmos de aprendizaje, problemas de aprendizaje, bilingüismo, talento, discapacidad, entre otras?				
13	¿En la Institución Educativa se actualizan los conocimientos sobre cómo aprenden los estudiantes de acuerdo a su edad y nivel de desarrollo?				
14	¿Se realizan ajustes en las estrategias de enseñanza de acuerdo a las competencias que van a desarrollar los estudiantes?				
15	¿Considera usted que se brinda retroalimentación a los estudiantes con orientaciones que les permitan mejorar su desempeño?				
16	¿Se evalúa el nivel de logro de los estudiantes para mejorar la programación de actividades de aprendizaje?				

Observaciones: -----

Muchas Gracias por su colaboración.

Cuestionario sobre competencias docentes dirigido a los 50 profesores de la Institución Educativa San Francisco de Asís” de Guayas, 2020.

Objetivo: Analizar la competencia docente para la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado.

Datos Generales del estudiante encuestado:

Años de Experiencia como docente. -----

Categoría Académica o Grado científico. -----

INSTRUCCIONES: Estimado docente a continuación se les presenta las preguntas de encuesta de la inclusión educativa para que las responda con la veracidad que amerita el caso, marcando con una X las alternativas que crea conveniente en las escalas observadas.

Las competencias pedagógicas					
N°	Preguntas	Incipiente	En desarrollo	En consolidación	Consolidada
1	¿Conoce usted los contenidos que enseña y puede traducirlos en objetivos de aprendizaje?				
2	¿Trabaja usted a partir de las representaciones de los alumnos?				
3	¿Construye y planifica usted sus secuencias didácticas en función				

	de las diferencias individuales?				
4	¿Compromete usted a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento?				
5	¿Posee usted una panorámica completa de los objetivos según el estadio de desarrollo formativo del estudiante?				
Las competencias técnicas					
6	¿Puede vincular usted la teoría psicopedagógica con la práctica docente, concretamente con las actividades de aprendizaje, orientadas a las diferencias individuales de los estudiantes?				
7	¿Observa y evalúa usted a los estudiantes desde un enfoque formativo y continuo?				
8	¿Establece usted controles periódicos de competencias en los estudiantes?				

9	¿Toma usted decisiones a partir de la de progresión en el desarrollo de competencias de los alumnos?				
10	¿Favorece usted la gestión del conocimiento de la clase más allá del contexto áulico?				
Las competencias de gestión					
11	¿Promueve usted la enseñanza mutua y la cooperación entre los alumnos?				
12	¿Apoya usted a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje?				
13	¿Fomenta usted la autoevaluación en los alumnos?				
14	¿Negocia usted con los alumnos las reglas del salón de clases?				
15	¿Ofrece usted a los alumnos actividades de estudio distintas a las que me marcan los libros de texto?				
16	¿Elabora usted un proyecto de trabajo en equipo?				

Las competencias; social, ética y legal					
17	¿Impulsa usted a un grupo de trabajo y dirige reuniones de trabajo con los compañeros de la escuela?				
18	¿Favorece usted la formación y renovación pedagógica de los compañeros docentes?				
19	¿Confronta y analiza usted situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales?				
20	¿Elabora con los compañeros y directivos los proyectos institucionales?				
21	¿Administra usted los recursos de la escuela que se le asignan?				
Las competencias de desarrollo y responsabilidad del profesorado					
22	¿Coordina y fomenta en su práctica educativa una escuela abierta a la comunidad?				
23	¿Coordina y promueve usted una escuela atenta a las necesidades de los				

	alumnos y padres de familia?				
24	¿Organiza y hace evolucionar usted en la escuela, la participación de los alumnos?				
25	¿Fomenta usted reuniones informativas con los padres de familia?				
26	¿Implica usted a los padres de familia en la construcción de conocimientos de los alumnos?				

Observaciones: -----

Muchas Gracias por su colaboración.

Anexo 4. Matriz de validación



ANEXO 6.1 CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo Ramon Cabrera Fani Esperanza, con CI N.º 1900247352, Ms. Desarrollo de la Inteligencia y educación, inscripto en SENESCYT, con Resolución número 1031-10-711010 de 2020 profesión Lic. en Educación, desempeñándome actualmente como Rectora de la Unidad Educativa San Francisco de Asís.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del instrumento: **Cuestionario sobre competencias docentes dirigido a los 50 profesores de la Institución Educativa San Francisco de Asís” de Guayas, 2020.**

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

Cuestionario de estilos de Aprendizaje.	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy Bueno	Excelente
46. Claridad				x	
47. Objetividad				x	
48. Actualidad				x	
49. Organización				x	
50. Suficiencia				x	
51. Intencionalidad				x	
52. Consistencia				x	
53. Coherencia				x	
54. Metodología				x	

En señal de conformidad firmo la presente.

Guayaquil, 17 de octubre de 2020.

CE No 1900247352

Especialidad: Ms. Desarrollo de la Inteligencia y educación

E-mail :eramon@uesfa.edu.ec

Firma

ANEXO 5.1 CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo Moreno Vera Ana Noemi, con CI N.º 0919312827, Diseño Pedagógico Universitario, inscrito en SENESCYT, con Resolución número 1014-09-691439 de 2020 profesión Bióloga, desempeñándome actualmente como docente de la Universidad Técnica de Quevedo.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del instrumento:

Cuestionario sobre competencias docentes dirigido a los 50 profesores de la Institución Educativa San Francisco de Asís” de Guayas, 2020.

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

Cuestionario de estilos de Aprendizaje.	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy Bueno	Excelente
28. Claridad				x	
29. Objetividad				x	
30. Actualidad				x	
31. Organización				x	
32. Suficiencia				x	
33. Intencionalidad				x	
34. Consistencia				x	
35. Coherencia				x	
36. Metodología				x	

En señal de conformidad firmo la presente.

Piura, 15 de octubre de 2020.

CE No 0919312827

Especialidad: Diseño Pedagógico Universitario

E-mail : amoreno@uteq.edu.ec

Firma



ANEXO 5 CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo Moreno Vera Ana Noemi, con CI N.º 0919312827, Diseño Pedagógico Universitario, inscrito en SENESCYT, con Resolución número 1014-09-691439 de 2020 profesión Bióloga, desempeñándome actualmente como docente de la Universidad Técnica de Quevedo.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del instrumento: **Cuestionario sobre Inclusión Educativa dirigido a los 50 docentes de la Institución Educativa San Francisco de Asís” de Guayas, 2020.**

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

Cuestionario de estilos de Aprendizaje.	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy Bueno	Excelente
19. Claridad				x	
20. Objetividad				x	
21. Actualidad				x	
22. Organización				x	
23. Suficiencia				x	
24. Intencionalidad				x	
25. Consistencia				x	
26. Coherencia				x	
27. Metodología				x	

En señal de conformidad firmo la presente.

Guayaquil, 15 de octubre de 2020.

CE No 0919312827

Especialidad: Diseño Pedagógico Universitario

E-mail : amoreno@uteq.edu.ec



Firma

ANEXO 4.1 CONSTANCIA DE VALIDACIÓN.

Yo Dayron Lugo Denis, con carné de extranjería N° 001911323, docente universitario, con grado científico de doctor, inscripto en Sunedu, con Resolución número 4622 de 2020 profesión abogado, desempeñándome actualmente como docente en la Universidad César Vallejo de Piura.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del instrumento: **Cuestionario sobre competencias docentes dirigido a los 50 profesores de la Institución Educativa San Francisco de Asís” de Guayas, 2020.**

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

Cuestionario de estilos de Aprendizaje.	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy Bueno	Excelente
10. Claridad				x	
11. Objetividad				x	
12. Actualidad				x	
13. Organización				x	
14. Suficiencia				x	
15. Intencionalidad				x	
16. Consistencia				x	
17. Coherencia				x	
18. Metodología				x	

En señal de conformidad firmo la presente.

Piura, 12 de octubre de 2020.

CE No 001911323

Especialidad: Doctor en Ciencias Pedagógicas.

E-mail :dlugo@ucv.edu.pe



.....
Firma



ANEXO 4 CONSTANCIA DE VALIDACIÓN.

Yo Dayron Lugo Denis, con carné de extranjería N° 001911323, docente universitario, con grado científico de doctor, inscripto en Sunedu, con Resolución número 4622 de 2020 profesión abogado, desempeñándome actualmente como docente en la Universidad César Vallejo de Piura. Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del instrumento: **Cuestionario sobre Inclusión Educativa dirigido a los 50 docentes de la Institución Educativa San Francisco de Asís” de Guayas, 2020.**

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

Cuestionario de estilos de Aprendizaje.	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy Bueno	Excelente
1. Claridad				x	
2. Objetividad				x	
3. Actualidad				x	
4. Organización				x	
5. Suficiencia				x	
6. Intencionalidad				x	
7. Consistencia				x	
8. Coherencia				x	
9. Metodología				x	

En señal de conformidad firmo la presente.

Piura, 12 de octubre de 2020.

CE No 001911323

Especialidad: Doctor en Ciencias Pedagógicas.

E-mail :dlugo@ucv.edu.pe


Firma

Estadístico de fiabilidad

Cuestionario sobre Inclusión educativa

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	22	100,0
	Excluidos (a)	0	0,0
	Total	10	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,876	16

Anexo 7.1 Estadístico de fiabilidad.

Cuestionario sobre Competencia Docente.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	22	100,0
	Excluidos (a)	0	0,0
	Total	10	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,727	26