



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

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

Competencia digital y prácticas inclusivas en docentes de primaria de
instituciones educativas públicas del distrito de Huaral, 2022

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación

AUTORA:

Espinoza Jorge, Vilma Rosario (orcid.org/0000-0002-2710-2336)

ASESOR:

Dr. Moran Ramos, Luis Daniel (orcid.org/000-0002-8244-5390)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

A mi esposo e hijos César y Gianpiero, mi motor y motivo. Gracias por ser mi fuente de inspiración.

Agradecimiento

A Dios por concederme salud, fuerza, valor para seguir adelante y lograr alcanzar mis sueños.

A mi madre que desde el cielo guía mis pasos, a mi padre, esposo e hijos por ser mi fuerza, apoyo y fuente de inspiración para obtener mi meta de graduarme como magíster.

A personas que a lo largo de esta maestría estuvieron apoyándome, orientándome, gracias por aportar en mi formación profesional y personal.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA.....	14
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	14
3.2. Variables y operacionalización	14
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	16
3.5. Procedimientos.....	18
3.6. Método de análisis de datos	18
3.7. Aspectos éticos	19
IV. RESULTADOS.....	20
V. DISCUSIÓN	27
VI. CONCLUSIONES.....	32
VII. RECOMENDACIONES	33
REFERENCIAS	34
ANEXOS.....	40

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Validadores de los instrumentos de recolección de datos	16
Tabla 2 Consistencia interna de los instrumentos de recolección de datos	17
Tabla 3 Baremos de las variables en estudio y sus dimensiones	17
Tabla 4 Competencia digital de los docentes instituciones primaria de Huaral.....	20
Tabla 5 Prácticas inclusivas de los docentes instituciones primaria de Huaral.....	21
Tabla 6 Análisis de correlación para la dimensión información y alfabetización informacional y las prácticas inclusivas	22
Tabla 7 Análisis de correlación para la dimensión comunicación y colaboración y las prácticas inclusivas	23
Tabla 8 Análisis de correlación para la dimensión creación de contenidos digitales y las prácticas inclusivas	24
Tabla 9 Análisis de correlación para la dimensión seguridad y las prácticas inclusivas	24
Tabla 10 Análisis de correlación para la dimensión resolución de problemas y las prácticas inclusivas	25
Tabla 11 Análisis de correlación entre la competencia digital y las prácticas inclusivas	26

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la competencia digital y las prácticas inclusivas en docentes de primaria de instituciones educativas públicas del distrito de Huaral en el 2022. Se estudió, mediante un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional, a una población conformada por 55 docentes inclusivos, provenientes de 15 instituciones inclusivas de educación básica. Se les aplicó cuestionarios, de los cuales, para medir las competencias digitales fueron considerados 27 ítems, y para las prácticas inclusivas, se consideró 32 ítems, ambos instrumentos fueron validados. Entre sus principales resultados se encontró que la competencia digital, según el 76% de los docentes, se encuentra en nivel alto, y un 24% señaló que esta se encontró en nivel medio. Y que el 93% de los docentes consideraron que las prácticas inclusivas se encuentran en nivel alto, y un 7% la percibieron en nivel medio. Se concluyó que existe una relación significativa entre la competencia digital y las prácticas inclusivas en docentes de primaria de instituciones educativas públicas del distrito de Huaral en el 2022, según la prueba de Rho de Spearman esta relación estuvo en un nivel fuerte.

Palabras clave: competencia digital, prácticas inclusivas, educación, básica, docentes.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between digital competence and inclusive practices in primary school teachers of public educational institutions in the district of Huaral in 2022. It was studied, through a quantitative approach, non-experimental design and correlational scope, a population of 55 inclusive teachers from 15 inclusive educational institutions of basic education. Questionnaires were applied to them, of which 27 items were considered to measure digital competencies, and 32 items were considered for inclusive practices, both instruments were validated. Among the main results, it was found that digital competence, according to 76% of the teachers, is at a high level, and 24% indicated that it was at a medium level. And 93% of the teachers considered that inclusive practices were at a high level, and 7% perceived them to be at a medium level. It was concluded that there is a significant relationship between digital competence and inclusive practices in primary school teachers of public educational institutions in the district of Huaral in 2022, according to Spearman's Rho test this relationship was at a strong level.

Keywords: digital competence, inclusive practices, education, basic, teachers.

I. INTRODUCCIÓN

La pandemia por el virus SARS-CoV-2 causó interrupción de las clases, las instituciones educativas (IE) cerraron sus puertas, afectando al 70% de los estudiantes a nivel mundial (Naciones Unidas [UNESCO], 2020). Debido al inesperado contexto, los docentes no contaban con las competencias digitales necesarias para asumir nuevos retos en su labor educadora, pero las instituciones optaron por implementar sistemas y procedimientos que les permitan alcanzar la calidad de servicio en la modalidad virtual (Quintana, 2020).

Alrededor de 1,200 millones de alumnos, abandonaron los centros de estudio por la pandemia, de ellos, 160 millones pertenecían a los países de América Latina y El Caribe (UNESCO, 2020). Así también, algunas familias no lograron que sus hijos con discapacidad puedan acceder a servicios educativos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021).

La educación inclusiva es una modalidad que busca la participación de todos los estudiantes, sea más equitativa, y por esta razón, en todos los países se debe garantizar que no exista exclusión del derecho a la formación en sus ciudadanos (Acho et al., 2021). La educación debe asegurar la igualdad de oportunidades, permitiendo acceder a las mejores prácticas educativas y al uso de las herramientas idóneas, a fin de que los educandos alcancen una educación de calidad, sin discriminación (Huillcahuari et al., 2020).

Algunos países en América Latina pusieron en práctica estrategias nacionales con medios digitales y gran parte de sus poblaciones carecían de condiciones para continuar con la educación desde el hogar. En el Perú, se reconoció que importante el retorno a la presencialidad, por el aporte de la escuela en estudiantes con riesgo de exclusión o con discapacidad (UNICEF, 2021).

Las instituciones gubernamentales peruanas, señalaron que la sociedad requiere que los docentes preparen a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos futuros (Ministerio de Educación [MINEDU], 2018). El 40% de familias peruanas cuentan con internet, pero las pertenecientes a sectores rurales alcanza solo el 12,9%, evidenciando que existe una brecha y debilidad en cuanto se refiere a un servicio educativo de calidad (Cueva, 2021; Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2021). Durante la pandemia, la plataforma multimodal de

Aprendo en Casa facilitó el acceso a la educación, a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), con presencia de discapacidad (Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad [CONADIS], 2021).

En lo que respecta a las escuelas inclusivas del nivel primaria del distrito de Huaral, se observa que en relación a las competencias digitales, un grupo de maestros no atienden a estudiantes con discapacidad de Educación Básica Regular (EBR), sostienen que no tienen los recursos tecnológicos, carecen de acceso a internet el cual hace que su participación sea de manera irregular, algunos maestros muestran poco compromiso en la utilización de estrategias adecuadas y aplicación de las competencias digitales. Esto invita a reflexionar sobre la competencia digital en los docentes.

Al respecto, Barja y Gallardo (2021), indicaron que la experiencia digital es una necesidad, se debe fortalecer las competencias tecnológicas, diversificar estrategias, emplear herramientas y contenidos, los cuales deben ser parte de los maestros. Por lo indicado, es importante que ellos tengan espacios virtuales para construir nuevos aprendizajes (Perin et al., 2021) y favorecer la elaboración de una vía de aprendizaje inclusiva, flexible, amigable y pertinente, permitiendo la creación de herramientas tecnológicas adecuadas a la condición de los estudiantes.

De mantenerse un bajo nivel en las competencias digitales de los profesores en las instituciones, generará que las prácticas inclusivas se enfrenten a barreras que obstaculizan los aprendizajes, las brechas existentes se amplíen. Así mismo, se reflejará en la calidad de los procesos educativos, pues no dará respuesta a la necesidad de cada estudiante y no podrán lograr los aprendizajes necesarios para sobrellevar los desafíos y contextos que la sociedad exige.

Por lo descrito, se diseña el problema general en el presente estudio: ¿Cuál es la relación entre la competencia digital y las prácticas inclusivas en docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022?, y de manera específica: ¿Cuál es la relación de la información-alfabetización informacional con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022? ¿Cuál es la relación de la comunicación- colaboración con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022? ¿Cuál es la relación de la creación de contenidos digitales con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el

2022? ¿Cuál es la relación de la seguridad con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022? ¿Cuál es la relación de la resolución de problemas con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022?

El presente trabajo se justifica según los criterios de Hernández y Mendoza (2018) por su *valor teórico*, porque en el marco conceptual se fundamentan las variables investigadas, a través de diferentes artículos científicos, que garantiza que la investigación es de utilidad científica y sirva de base de investigaciones futuras; por su *justificación práctica*, ya que posibilitará realizar un estudio y análisis en las competencias tecnológicas y el servicio educativo de calidad que brindan los docentes, para enfrentar a desafíos en las estrategias de enseñanza a los estudiantes incluidos; y, por último, por su *justificación metodológica*, ya que se adaptó instrumentos para ser aplicados a la educación inclusiva a fin de hacer un seguimiento a las variables de interés para brindar un mejor servicio al grupo poblacional vinculado.

En la investigación, como objetivo general se planteó el determinar la relación de la competencia digital con las prácticas inclusivas en docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, y de manera específica: determinar la relación entre la información-alfabetización informacional con las prácticas inclusivas de los docentes de educación primaria de las I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, determinar la relación entre la comunicación – colaboración y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, determinar la relación entre la creación de contenidos digitales y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, determinar la relación entre la seguridad y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, determinar la relación entre la resolución de problemas y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022.

Finalmente, se propuso como hipótesis general que existe una relación significativa y directa entre la competencia digital docente y las prácticas inclusivas en docentes del nivel primaria de las I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022. De manera específica: existe relación significativa entre la información -

alfabetización informacional y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022. Así mismo, que existe relación significativa entre la comunicación-colaboración y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, existe relación significativa entre la creación de contenidos digitales y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, existe relación significativa entre la seguridad y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, existe relación significativa entre la resolución de problemas y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Entre investigaciones elaboradas en América Latina y Europa, se encontró las contribuciones de Lima et al. (2020), quienes, en su investigación desarrollada en Brasil, consideraron el enfoque cuantitativo, con alcance correlacional-descriptivo, a fin de analizar si la formación tecnológica de los profesionales influencia en las prácticas inclusivas en el salón de clases. Optaron por estudiar a una muestra de 161 docentes, y les aplicaron un cuestionario aprobado por juicio de especialistas con escala tipo Likert. Los principales resultados muestran que, a partir de la prueba de correlación de Rho de Spearman, los docentes están de acuerdo en que existe una relación en el uso de tecnología y las prácticas inclusivas. Concluyeron que estas prácticas y la competencia digital se encuentran relacionadas, pero que es necesario considerar un plan de elaboración en conjunto que ayude el desarrollo de la educación inclusiva.

Por su parte, Muntaner et al. (2022), en su artículo realizado en Mallorca, España. Tuvieron como objetivo demostrar que las metodologías activas, en la educación básica regular, permite la inclusión educativa. Para esto, los investigadores optaron un enfoque cualitativo, y estudiaron una muestra de 8 docentes de nivel primaria, a quienes se les hizo participar de grupos de discusión para recoger la información esencial que brinde respuesta al objetivo de estudio. Entre sus principales resultados se encontró que la competencia analógica se constituye como fragmento de las competencias esenciales y que, son de interés por parte de los maestros, pero es necesario formular propuestas que puedan llevarlas a cabo dentro del aula a fin de que los estudiantes sean competenciales, independientemente de alguna metodología. Se concluyó que se debe evaluar las competencias y no solo el conocimiento adquirido, por lo que los docentes, como los principales protagonistas y promotores de su avance, deben tener en claro respecto a las dimensiones de la educación inclusiva: presencia, participación, progreso; a fin de determinar el avance a la inclusión en las escuelas y mejorar la práctica docente.

A su vez, Rodríguez (2021), en su artículo enfocado en la educación inclusiva en el Ecuador, tuvo como propósito analizar teóricamente los aspectos de relevancia en la educación inclusiva en el Ecuador, para esto consideró un enfoque

cuantitativo para alcanzar su objetivo y realizó una revisión bibliográfica de 107 artículos, tesis y libros que hayan abordado el tema, en un lapso de diez años. Los principales resultados encontrados, se evidencia la necesidad de motivar, y guiar y desarrollar la concreción de las prácticas inclusivas en las instituciones educativas. Asimismo, deben estar enmarcadas en un enfoque pedagógico vinculado al empleo de la tecnología, a fin de garantizar el logro de las destrezas dispuestas en la malla curricular ecuatoriana. Se concluyó que las TIC deben ser consideradas como un recurso valioso para acortar las brechas y favorecer así a la inclusión, la comunicación y la motivación entre los integrantes del aula.

Rodrigo et al. (2019), en su escrito desarrollado en España, consideraron implementar un proyecto educativo donde se utilizó tecnologías educativas y música para lograr una educación inclusiva. Para esto, los investigadores optaron por un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y abordando a una muestra de 54 educadores y 190 escolares, recogieron información de interés a partir de cuestionarios con escala tipo Likert. De acuerdo con el estudio, encontraron los resultados, el profesorado, se obtuvo una valoración media de 4,63 en calidad del proyecto; 4,52 en facilidad para realizar; 4,35 en materiales; 4,06 en temporalización y 4,72 en resultado de actividades; con lo que se evidenció que la valoración fue positiva, pues el 98,2% de los docentes percibe excelente o bueno el resultado alcanzado; del mismo modo, los estudiantes percibieron resultados positivos. Se concluyó que el proyecto puesto en práctica, considerando el uso de las tecnologías educativas, la creación musical y la metodología aplicada, permitió a los estudiantes tomar conciencia de sí mismos, del rol que cumplen en sus grupos, el valor de las actitudes y opiniones, lo que permite mejorar su autoestima, y reconocer el importante rol que cumple en el desarrollo de este proceso.

Vega et al. (2021), en su publicación realizada en España, buscó analizar la percepción de la TIC durante la realización de las prácticas inclusivas. Optaron los autores, por un enfoque cuantitativo y con diseño no experimental. A partir de la muestra seleccionada no probabilísticamente, se eligieron a 99 maestros del nivel inicial, primaria y secundaria, aplicándoles un cuestionario compuesto por treinta y cinco ítems con escala tipo Likert. Se encontró, entre los resultados, que los docentes con educandos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) presentaron puntuaciones más altas que otros colegas en los factores de

intervenciones didácticas de las TIC y en la forma para la inclusión por medio de la tecnología. Se concluyó que la percepción de los maestros en cuanto a las prácticas inclusivas es positiva, por lo que la mayoría considera que su uso se encuentra relacionadas.

García (2019), en su artículo realizado en Segovia - España, propuso como uno de sus objetivos analizar en qué grado las TIC fomentan la inclusión en estudiantes; para ello los investigadores optaron por un enfoque cualitativo, para ello aplicaron la observación como técnica de estudio. Estudiaron cincuenta estudiantes, de nivel primario. Entre los resultados se observó que el uso de las TIC contribuyó a lograr un aula más inclusiva, valorando estas tecnologías como medio para alcanzar un acercamiento social, pues muchos estudiantes presentaban timidez para comunicarse, las tablets y el software presente en estas, facilitaba su acercamiento a sus compañeros. Concluyendo, las TIC favorece y brinda beneficios en la búsqueda de lograr prácticas inclusivas en el aula, pero es esencial que los docentes deben tener conocimientos suficientes para llevar a cabo, prácticas educativas y garantizar su efectividad.

Naranjo y Chávez (2019), en su artículo desarrollado en Ecuador, tuvieron como propósito el identificar si las TICs son favorables para generar la inclusión educativa en la institución de nivel superior. Los autores consideraron una investigación de enfoque cuali-cuanti, bibliográfica y un alcance descriptivo, aplicando entrevistas y encuestas, así como la observación y análisis documental. Estudiaron una muestra de 104 alumnos con discapacidad. Los principales resultados encontrados, es que en la institución tiene implementadas TIC para individuos con discapacidad, esto a raíz de la determinación de necesidad en la comunidad académica y social. Estas tecnologías son utilizadas por los maestros a beneficio del estudiantado, quienes en un 100% las utilizan. Se concluyó que los alumnos ven que las TIC son importantes herramientas durante el aprendizaje, y que esta práctica debe replicarse en otras instituciones para favorecer al proceso de interrelación y comunicación entre el docente y la diversidad de estudiantes.

Campa (2020), en su artículo realizado en México, tuvo como objetivo identificar si los docentes de nivel primario utilizan TIC que permita la inclusión de estudiantes en una situación vulnerable. El autor contempló un enfoque mixto, con alcance exploratorio-descriptiva, estudiando a 84 docentes de nivel primario, a los

que se utilizó un cuestionario de quince interrogantes con escala de tipo Likert. Se encontraron que aproximadamente 8 de cada 10 docentes han trabajado con estudiantes vulnerables y que 6 de cada 10 cursó un plan curricular relacionado a la inclusión y diversidad. En cuanto al manejo de TIC, se encontró que 7 de cada 10 han sido actualizados; y 5 de cada 10 tienen un diplomado vinculado a la inclusión educativa. Se concluyó que es importante la preparación de los profesores en TIC son barreras para poner en práctica procesos inclusivos; y que no solo basta la incorporación de las TIC, también es necesaria la formación continua en estrategias didácticas, diseño de material didáctico a través de las TIC y la alfabetización digital.

En el ámbito nacional, Vértiz et al. (2018), en su artículo realizado en Lima – Perú, tuvo como propósito saber si las TIC impacta en las habilidades cognitivas, en el desarrollo de estudiantes con discapacidad. Los autores consideraron un enfoque cualitativo, aplicando la observación como una técnica para obtener información, registro de datos y encuesta a fin de realizar una triangulación de datos. De ello, se encontró que los educandos con discapacidad alcanzaron a potencializar sus capacidades intelectuales y comunicativas, así como sus habilidades y competencias. Esta familiaridad con las tecnologías permitió a los docentes emplear diversas estrategias pedagógicas en el desarrollo de aprendizaje. Se concluyó que, las herramientas digitales han motivado a educandos con discapacidad a lograr habilidades cognitivas y comunicativas, promovido por los docentes, que en algunos casos no pudieron aplicar las herramientas debido a la falta de conocimiento en su manejo.

Por su parte, Anaya et al. (2021), en su artículo realizado en Perú, enfocándose en instituciones pertenecientes a la educación básica rural, con el propósito de identificar las brechas digitales en el contexto de pandemia. Los autores consideraron una investigación cualitativa, con alcance descriptiva-exploratoria. Recopilaron información secundaria referida a la educación rural, uso de TIC, brechas digitales y otras. Entre los principales hallazgos se encontró que se refieren a la desigualdad en educación y tecnología, una manera de modificarla es permitiendo el acceso a las tecnologías a los estudiantes de educación básica y a su entorno. Concluyendo que la brecha digital en los casos estudiados se debió a limitaciones técnicas, carencia de computadores, tanto en estudiantes como

docentes de las zonas rurales debido a los elevados costos de los servicios vinculados. Los autores recomendaron que debe existir una adecuada formación docente para utilizar las tecnologías y una renovación curricular.

Del mismo modo, Ayquipa (2021), en su artículo realizado en Perú, tuvo como objetivo la forma como se abordó la atención a la diversidad estudiantil con discapacidad, para esto consideró un enfoque cualitativo, y realizó una revisión sistemática, en donde contempló el uso de artículos y publicaciones vinculadas al tema de interés. Los resultados obtenidos, mostraron que, los escolares con necesidades educativas especiales carecieron de materiales educativos adaptados a sus características y no pudieron acceder a las plataformas virtuales de aprendizaje. Se concluyó que es necesario que el enfoque inclusivo se lleve a cabo en la práctica en las instituciones estatales, empoderando a los educandos para el desarrollo de capacidades y que estos reciban el acompañamiento, guía, orientación y retroalimentación por parte de su director.

De otro lado, es necesario señalar que los maestros deben brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, permitiendo acceder a las mejores prácticas educativas y al uso de las herramientas idóneas, a fin de que alcancen una educación de calidad, desarrollando un proceso de innovación que permita gestionar espacios y recursos tecnológicos. Asimismo, fortalecer las competencias tecnológicas, diversificar estrategias, emplear herramientas y contenidos, a fin de construir nuevos aprendizajes y favorecer la elaboración de una vía de aprendizaje flexible e inclusiva a la condición y características de los estudiantes.

Entre las teorías que dan soporte a la presente investigación, se consideró al conectivismo, que es parte del desarrollo de la tecnología y se fundamenta en los recursos analógicos. Donde el principal fin es la creación de la integración didáctica de nuevos recursos, tal es el caso de las redes sociales, TIC y el software social para el aula entre otros instrumentos en los procesos de aprendizaje (Mesem, 2019).

El conectivismo se refiere a la conexión que existe entre los principios tecnológicos y los procesos pedagógicos, que lleva a una especialización y profundización, con el propósito de la evolución de las teorías de aprendizaje tradicionalistas. Por ello, su fin principal se basa en crear enlaces naturales, sin

intención explícita entre los estudiantes. En este modelo, el aprendizaje se define como un desarrollo continuo, que se lleva a cabo en escenarios diferentes: redes personales, comunidades de práctica, y desempeño en el contexto laboral.

Esta teoría nace a inicios del milenio, debido al progreso constante de la tecnología, que se orienta a una propuesta digital en el campo educativo (Siemens, 2005). La información no es constante, e individualmente sigue creándose más contenidos, nueva información en temas específicos. Esta teoría no debe ser vista como una teoría de la enseñanza, pues se orienta a ser una base para comprender el aprendizaje, y ser un inicio, donde se conecten los estudiantes y el conocimiento, este último debe ser distribuido mediante redes de información y posteriormente ser almacenados.

Para el caso de las prácticas inclusivas, se resaltan los aportes teóricos de Escribano y Martínez (2013), quienes indicaron que “la inclusión se refiere a ver con el cómo, el dónde, el por qué y las consecuencias al educar al alumnado” (p. 24); así mismo, Thomas y Loxley (2007), indicaron que “la inclusión refiere a una educación global, a la igualdad y a un dominio colectivo” (p. 182). (Padilla et al., 2018).

A fin de profundizar sobre los constructos de interés, la presente investigación, se enfocó en obtener aportes que permitan definir a la competencia digital. Según Centurión (2021), la competencia digital docente (CDD) se constituye como instrumento, en tanto ayude al proceso de innovación en los alumnos los cuales exigen un cambio y combinar actitudes, procesos y conocimientos. Por su lado, Cueva (2021), señaló que es parte del perfil de cada docente, esta competencia y que, por la pandemia, se dado más relevancia.

La CCD es considerada como un componente clave para asegurar la enseñanza, pues no solo garantiza el aprendizaje, sino también desarrollar el proceso de innovación que permita gestionar espacios y recursos tecnológicos (García et al., 2021).

La competencia digital hace referencia a aquellas habilidades para utilizar la tecnología en esta era informática (Gallardo, 2013), que adicionalmente deben referirse al conocimiento, a las posturas, valores, actitudes que va a permitir el uso creativo, crítico responsable de las herramientas tecnológicas, orientado al área del aprendizaje y otras relevantes.

De acuerdo con los estándares de la National Educational Technology Standards ([NETS], 2007), se propone seis dimensiones para la competencia digital, entre estas tenemos: la comunicación, innovación, creatividad y colaboración, localización efectiva de información, investigación, solución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones, operaciones, conceptos de las TIC y ciudadanía digital. En base a estas, Gobierno Vasco (2013), sintetizó a tres dimensiones: Fluidez tecnológica, la cual se relaciona con la comprensión, el empleo de herramientas tecnológicas y dispositivos, así mismo, el desarrollo pertinente y eficaz en entornos virtuales/digitales a fin de comunicar y trabajar colaborativamente; aprendizaje-conocimiento, se relaciona con las estrategias y criterios de búsqueda y administración de la información, de igual modo, uso de entornos virtuales y medios para comunicarse, y realizar trabajos colaborativos en sus actividades de aprendizaje, considerando una actitud crítica, innovadora y creativa; ciudadanía digital, se ve relacionada con el progreso de la autonomía digital en la participación pública, valorando la propiedad intelectual y conociendo la confidencialidad e identidad digital.

Otras dimensiones a considerar, son las obtenidas de acuerdo a los aportes de El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado ([INTEF], 2017), quienes de acuerdo al marco común de competencia digital docente, propusieron que entre las dimensiones se considera a la información y alfabetización informacional, la cual contempla la identificación, la obtención, localización, la organización, el almacenamiento y el análisis de la información digital, así como de los contenidos digitales que se obtienen para la mejora de las acciones de los docentes; así también a la dimensión comunicación y colaboración, que se refiere a la comunicación en el entorno digital, a fin de que se pueda compartir recursos mediante alguna herramienta en línea, del mismo modo interactuar y ser partícipe en redes y comunidades; a la dimensión creación de contenidos digitales, se orienta a establecer diversos contenidos digitales que fueron recopilados tras la búsqueda, para reelaborar nuevos conocimientos u otras producciones, considerando solo estos o incluyendo los propios, respetando los derechos de autor de los creadores; también, se consideró a la dimensión seguridad, la cual se orienta a conocer sobre el resguardo de información, así como referencias a nivel personal del docente, a fin de que este proteja sus contenidos

digitales, como hacer un uso responsable de la tecnología y no afectar su reputación en la red; y por último, a la dimensión resolución de problemas, en la que se identifica la necesidad de la utilización de recursos digitales, para resolver algún problema que se suscite, así mismo, resolver asuntos técnicos de manera creativa, innovadora y de forma autónoma.

Para definir a las prácticas inclusivas, se tomó los aportes de Flores et al. (2017), ellos consideran que son recursos que beneficia el proceso de aprendizaje en el aula de clase, pero está orientada a las personas vulnerables a fin de ofrecerles calidad en su educación. Por su parte, García et al. (2015), señalaron que este tipo de prácticas son actividades orientadas a contextos específicos, por lo que puede dar buenos resultados en un aula, pero no en otra. Es importante tener en cuenta las barreras que se interponen en el proceso de ejecución de las prácticas inclusivas, comúnmente se vinculan con las actitudes del alumno y del docente, así como a la falta de trabajo cooperativo en las I.E. (Matos y Fukuda, 2016; Corral et al., 2018).

Según Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa es considera como el proceso, donde los miembros de la comunidad educativa presentan la misma valoración. Estos autores dimensionaron a la variable en políticas inclusivas, en la que se detalla el cómo se realiza la gestión de la institución educativa, así mismo, los programas y planes que se aplican para cambiarla; culturas inclusivas, estas reflejan las creencias, la valoración y las diferentes relaciones que se dan en la comunidad académica. Comúnmente está orientada a darle importancia a la práctica de valores de inclusividad, a fin de concretar políticas y estrategias hacia esta; prácticas inclusivas, orientada a mostrar las estrategias desarrolladas en las aulas.

Otros aportes, más recientes, son los compartidos por Marchesi y Hernández (2019), quienes indican que la práctica inclusiva se dimensiona en: acuerdos políticos y sociales, en la cual se resalta la necesidad del impulso de procesos de inclusión de calidad, que superen la exigencia de capacidades de evaluación del entorno, alcancen un esfuerzo sostenible y creciente a largo plazo. Otra dimensión: la ampliación y la equidad de la educación infantil, en la cual se detalla que la educación temprana es una inversión, pero es necesaria la presencia de educadores preparados y condiciones en su entorno educativo que sean favorables

que permita producir niños capaces de enfrentar sus retos a futuro. La dimensión: el fortalecimiento de la profesión docente se refiere que la competencia docente, debe dar respuesta a la necesidad educativa de los estudiantes y diseñar sus actividades que fortalezca los aprendizajes, a fin de que sus posibilidades de aprendizaje se maximicen. La dimensión el valor de la cultura, refiere al convencimiento de los integrantes de la sociedad de la importancia del aprendizaje de los estudiantes diversos, así como de su convivencia con los demás estudiantes, esto es a fin de prevenir que el entorno sea percibido como peligroso, pues esto es una de las barreras más identificadas para que se concrete la inclusión. Por último, en la dimensión cambios en las actitudes sociales y educativas, se indica que las actitudes hacia la inclusión educativa son relevantes, por lo que diferentes actores, como los responsables políticos, directores y maestros deben promover actitudes positivas frente a los estudiantes inclusivos.

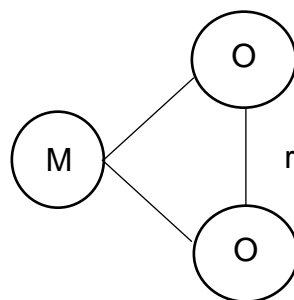
III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tomando como base los reglamentos de CONCYTEC (2018), el trabajo de investigación es aplicada, considerando la toma de aportes de investigadores en las áreas de interés a fin de construir instrumentos y permitir conocer el comportamiento de las variables estudiadas.

Según los aportes de Sánchez (2019), el trabajo de investigación tiene un enfoque cuantitativo, pues la información recopilada se analizó mediante métodos estadísticos para dar respuesta de forma cuantitativa a los objetivos propuestos, así como contrastar numéricamente las hipótesis de tipo correlacional.

El diseño del trabajo desarrollado es de tipo no experimental, debido a que no se aplicó estímulos a las variables de investigación para estudiar su comportamiento, todo lo contrario, se estudiaron las variables en su estado natural (Hernández y Mendoza, 2018). De corte transversal, dado a que se estudió a las variables en un periodo determinado. Se aplicó el método deductivo, pues de aportes generales se orientó a aspectos específicos (Prieto, 2017; Bernal, 2006). El alcance de las variables del proyecto fue de tipo correlacional, pues se estableció la relación entre ambas, aplicando métodos estadísticos. Se describe el diseño de forma gráfica:



Donde:

M: muestra de docentes de instituciones educativas

O₁: competencia digital

O₂: prácticas inclusivas

r: relación

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Competencia digital

Definición conceptual: Según los aportes de Centurión (2021), la competencia digital docente (CDD) se constituye como instrumento, exige del docente la combinación de procesos, conocimientos y actitudes, orientándose al desarrollo de la innovación en el alumnado.

Definición operacional: Fue medida a través de un cuestionario, utilizando 27 ítems. La estructura del instrumento consideró los aportes del INTEF, en el Marco Común de Competencia Digital Docente. Los resultados obtenidos fueron clasificados por los niveles: alto, medio y bajo.

Variable 2: Prácticas inclusivas

Definición conceptual: Para Flores et al. (2017), son recursos que tienen el propósito de favorecer durante el proceso de aprendizaje en el salón de clases, orientadas a los estudiantes que presenten discapacidad para brindarles educación de calidad.

Definición operacional: Será medida mediante un cuestionario, utilizando 32 ítems, los cuales se midieron con escala tipo Likert. El instrumento fue estructurado considerando las dimensiones: políticas inclusivas, culturas y prácticas inclusivas.

3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis

Ventura-León (2017), señaló a la población, como el grupo cuyos integrantes presentan características de interés de estudio. En el presente trabajo, está constituida por una población de 55 docentes inclusivos, quienes son parte de 15 I.E. inclusivas de educación básica, los cuales están dentro de la data de atención a la población del *Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales* (SAANEE) del nivel primaria, ubicada en el distrito de Huaral.

Los docentes que participarán en el estudio serán aquellos que presenten estudiantado con discapacidad en Educación Básica Regular (EBR) durante la investigación. No participarán los docentes que presenten cargo directivo.

López (2004), señaló que una muestra es una fracción que representa una población de estudio. Considerando el acceso a la información, se estudió a toda la población en estudio, conformada por los 55 docentes.

El muestreo será no probabilístico, el cual no requiere de mucho tiempo para ser diseñado y ejecutado (Muñoz, 2018). De acuerdo con los aportes de Soto (2018), este muestreo será de tipo censal, pues se estudiará a todos los individuos integrantes en este estudio.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el estudio desarrollado de ambas variables: competencias digitales y prácticas inclusivas se utilizó la técnica de la encuesta, la cual es considerada una de las técnicas que facilitan la toma de información de datos estandarizados (Hernández y Velazco, 2000).

Ambos instrumentos fueron cuestionarios, para el caso de la variable competencias digitales fueron considerados 27 ítems, y se contempló el uso de la escala tipo Likert para cada uno de ellos. Para el caso de la variable prácticas inclusivas, se consideró 32 ítems y se empleó también la escala de Likert, este instrumento fue un aporte de Álvarez et al. (2019).

El instrumento para las variables fue validado por juicio de cuatro expertos, los cuales son:

Tabla 1

Validadores de los instrumentos de recolección de datos

Instrumento 1	Instrumento 2	Validador	Grado académico
Competencia digital	Prácticas inclusivas	Asmad Mena, Gimmy Roberto	Dr. en educación Metodólogo Temático
		Cangalaya Sevillano, Luis Miguel	Dr. en educación
		Huamani Paliza Frank	Mg. en Ciencias de la Educación
		Ocaña Fernandez Yolvi Javier	Dr. en educación

A ambos instrumentos se evaluó su consistencia interna mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Tabla 2*Consistencia interna de los instrumentos de recolección de datos*

Instrumentos	Alfa de Cronbach	Interpretación
Competencia digital	0,931	Excelente
Prácticas inclusivas	0,901	Excelente

En la tabla 2, se observan los coeficientes de alfa de Cronbach, para el caso de la variable competencia digital, su instrumento mostró una consistencia interna en nivel excelente., debido al valor de 0,931 en el coeficiente. Para el caso de la variable prácticas inclusivas, su instrumento mostró una consistencia interna en nivel excelente, dado al valor de 0,901 de su coeficiente.

Tabla 3*Baremos de las variables en estudio y sus dimensiones*

Variable 1	Bajo	Medio	Alto
Competencia digital	27-63	64-99	100-135
D1: Información y alfabetización informacional	5-11	12-18	19-25
D2: Comunicación y colaboración	6-14	15-22	23-30
D3: Creación de contenidos digitales	5-11	12-18	19-25
D4: Seguridad	5-11	12-18	19-25
D5: Resolución de problemas	5-11	12-18	19-25
Variable 2	Bajo	Medio	Alto
Prácticas inclusivas	32-74	75-117	118-160
D1: Políticas inclusivas	10-24	25-37	38-50
D2: Culturas inclusivas	10-24	25-37	38-50
D3: Prácticas inclusivas	12-28	29-44	45-60

3.5. Procedimientos

Para realizar el trabajo y aplicar los instrumentos, en primer lugar, se solicitó el permiso al representante de las I.E. en estudio, a quien se le cursó una carta para llevar a cabo la presente investigación. Aceptada la solicitud, se procedió a coordinar con la Dirección para la aplicación de los instrumentos, y generar una reunión con los maestros inclusivos para explicarles lo que se desea conseguir con el trabajo de investigación y explicarles que la información obtenida será utilizada con fines educativos. Asimismo, a fin de recabar la información para ambas variables de los docentes incluidos identificados, se les facilitó un enlace que derivó a un cuestionario en formato formulario de *Google forms*, se les compartió a través de aplicativos de mensajería instantánea. Cada instrumento fue evaluado en cuanto a su consistencia interna y a partir de un estudio piloto se obtuvo resultados que acreditan la fiabilidad de los cuestionarios. Con la información y en base a los objetivos de estudio, se procedió a elaborar tablas e indicadores estadísticos que permita contrastar la hipótesis general y específicas. Estos resultados fueron comparados con lo obtenido en investigaciones anteriores y en base a ello, se obtuvieron las conclusiones y las recomendaciones del presente trabajo.

3.6. Método de análisis de datos

El análisis de la información fue realizado de manera descriptiva para así conocer el comportamiento individual de cada variable, así como de sus dimensiones, se procedió a aplicar técnicas estadísticas descriptivas, utilizando hojas de cálculo de Excel. Posterior a ello, y tras aplicar la prueba de normalidad para la determinación de la normalidad en las variables, se encontró la no presencia de normalidad en los datos, motivo por el cual se utilizó el coeficiente de correlación estadística de Rho de Spearman para encontrar si las variables de estudio se correlacionan entre sí (Akoglu, 2018; Rebekić et al., 2015), de la misma forma, se dio respuesta a los objetivos específicos, orientados a establecer si las dimensiones de la competencia digital evidencian una relación con las prácticas inclusivas.

3.7. Aspectos éticos

Los contenidos presentados en el estudio fueron obtenidos de artículos científicos y publicaciones de repositorios de Universidades, estos fueron citados y referenciados con Normas APA en su 7ma ed. La estructura y los diferentes lineamientos fueron en base a lo descrito en la Guía de Elaboración de Trabajos de Investigación aprobada por Resolución de Vicerrectorado de Investigación de la Universidad César Vallejo y se consideró lo dispuesto en la Directiva de Investigación del año 2022. La información proveniente de los docentes fue recopilada con la participación voluntaria y esta fue manejada de manera confidencial, netamente con los propósitos que rige esta investigación. La información que permite dar respuesta a los objetivos de estudio será divulgada cuidando la reputación institucional de las instituciones que albergan a los docentes participantes, así como esta no será utilizada para clasificar a los docentes participantes en cuanto a sus competencias digitales.

IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos

Con la finalidad de conocer el comportamiento de la competencia digital, se analizó descriptivamente a la información recopilada de los docentes. Encontrando que:

Tabla 4

Competencia digital de los docentes instituciones primaria de Huaral

Var. / Dim.	Nivel	Puntajes	ni	%
Competencia digital	Alto	100-135	42	76%
	Medio	64-99	13	24%
	Bajo	27-63	0	0%
Información y alfabetización informacional	Alto	19-25	48	87%
	Medio	12-18	7	13%
	Bajo	5-11	0	0%
Comunicación y colaboración	Alto	23-30	38	69%
	Medio	15-22	15	27%
	Bajo	6-14	2	4%
Creación de contenidos digitales	Alto	19-25	32	58%
	Medio	12-18	21	38%
	Bajo	5-11	2	4%
Seguridad	Alto	19-25	45	82%
	Medio	12-18	10	18%
	Bajo	5-11	0	0%
Resolución de problemas	Alto	19-25	32	58%
	Medio	12-18	23	42%
	Bajo	5-11	0	0%

A nivel de la variable competencia digital, según el 76% de los docentes, la competencia se encuentra en nivel alto, y un 24% señaló que esta se encontró en nivel medio. La dimensión que se mostró con mejor nivel fue la información y

alfabetización informacional, pues el 87% de los docentes la determinaron en nivel alto; seguida de la dimensión seguridad, la cual fue considerada por el 82% de los docentes en nivel alto. La comunicación y colaboración, presentó un nivel alto según el 69% de los docentes, un 58% de los docentes indicaron percibir en nivel alto a la dimensión creación de contenidos digitales, un comportamiento similar al de resolución de problemas.

En el caso de las prácticas inclusivas, se encontró que:

Tabla 5

Prácticas inclusivas de los docentes instituciones primaria de Huaral

Var. / Dim.	Nivel	Puntajes	ni	%
Prácticas inclusivas	Alto	118-160	51	93%
	Medio	75-117	4	7%
	Bajo	32-74	0	0%
Políticas inclusivas	Alto	38-50	32	58%
	Medio	25-37	20	36%
	Bajo	10-24	3	5%
Culturas inclusivas	Alto	38-50	54	98%
	Medio	25-37	1	2%
	Bajo	10-24	0	0%
Prácticas inclusivas	Alto	45-60	51	93%
	Medio	29-44	4	7%
	Bajo	12-28	0	0%

El 93% de los docentes consideraron que las prácticas inclusivas se encuentran en nivel alto, y un 7% la percibieron en medio. Las dimensiones: las políticas inclusivas, fueron percibidas en un nivel alto por un 58% de los docentes y un 36% en nivel medio; las culturas inclusivas, un 98% las percibieron en nivel alto; y las prácticas inclusivas, un 93% fueron percibidas en nivel alto.

Resultados inferenciales

Para el primer objetivo específico se buscó determinar la relación de la información-alfabetización informacional con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022.

Ho: No existe relación significativa entre la información y alfabetización informacional y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio.

Ha: Existe relación significativa entre la información y alfabetización informacional y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio.

Tabla 6

Análisis de correlación para la dimensión información y alfabetización informacional y las prácticas inclusivas

Coeficiente	Variable y dimensión	Rho	Sig.
Rho de Spearman	Información y alfabetización informacional (D1) Prácticas inclusivas (V2)	0,435	0,001

Según los resultados de la tabla 6, específicamente, por su valor de significancia de 0,001, menor del nivel de significancia crítica del 5% (0,05), se rechaza la hipótesis nula (Ho), aceptando la existencia de una relación significativa de la dimensión información con la alfabetización informacional y las prácticas inclusivas. Tomando como base esta relación, de acuerdo a los aportes de Akoglu (2018) y De Winter et al. (2016), lo obtenido con el coeficiente de la prueba estadística de Rho de Spearman de 0,435, se interpreta como una relación positiva y de nivel débil.

Para el segundo objetivo específico, se buscó determinar la relación de la comunicación – colaboración con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022.

Ho: No existe relación significativa entre la comunicación-colaboración y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio

Ha: Existe relación significativa entre la comunicación-colaboración y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio

Tabla 7

Análisis de correlación para la dimensión comunicación y colaboración y las prácticas inclusivas

Coeficiente	Variable y dimensión	Rho	Sig.
Rho de Spearman	Comunicación y colaboración (D2) Prácticas inclusivas (V2)	0,622	0,000

Según los resultados de la tabla 7, específicamente, por su valor de significancia de 0,000, menor del nivel de significancia crítica del 5% (0,05), se rechaza la hipótesis nula (Ho), aceptando la existencia de una relación significativa entre la dimensión comunicación y colaboración y las prácticas inclusivas. Tomando como base esta relación, de acuerdo a los aportes de Akoglu (2018) y De Winter et al. (2016), lo obtenido con el coeficiente de la prueba estadística de Rho de Spearman de 0,622, se interpreta como una relación positiva y de nivel moderada.

Para el tercer objetivo específico, se buscó determinar la relación de la creación de contenidos digitales con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022.

Ho: No existe relación significativa entre la creación de contenidos digitales y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio

Ha: Existe relación significativa entre la creación de contenidos digitales y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio

Tabla 8

Análisis de correlación para la dimensión creación de contenidos digitales y las prácticas inclusivas

Coeficiente	Variable y dimensión	Rho	Sig.
Rho de Spearman	Creación de contenidos digitales (D3) Prácticas inclusivas (V2)	0,61	0,000

Según los resultados de la tabla 8, específicamente, por su valor de significancia de 0,000, menor del nivel de significancia crítica del 5% (0,05), se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptando la existencia de una relación significativa entre la dimensión creación de contenidos digitales y las prácticas inclusivas. Tomando como base esta relación, de acuerdo a los aportes de Akoglu (2018) y De Winter et al. (2016), lo obtenido con la prueba estadística de Rho de Spearman de 0,61, se interpreta como una relación positiva y de nivel moderada.

Para el cuarto objetivo específico se buscó determinar la relación de la seguridad con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022.

H_0 : No existe relación significativa entre la seguridad y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio

H_a : Existe relación significativa entre la seguridad y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio

Tabla 9

Análisis de correlación para la dimensión seguridad y las prácticas inclusivas

Coeficiente	Variable y dimensión	Rho	Sig.
Rho de Spearman	Seguridad (D4) Prácticas inclusivas (V2)	0,632	0,000

Según los resultados de la tabla 9, específicamente, por su valor de significancia de 0,000, menor del valor crítico de 0,05 (5%), se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptando la existencia de una relación significativa entre la dimensión

seguridad y las prácticas inclusivas. Tomando como base esta relación, de acuerdo a los aportes de Akoglu (2018) y De Winter et al. (2016), lo obtenido con la prueba estadística de Rho de Spearman de 0,632, se interpreta como una relación positiva y de nivel moderada.

Como quinto objetivo específico se buscó determinar la relación de la resolución de problemas con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022.

Ho: No existe relación significativa entre la resolución de problemas y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio

Ha: Existe relación significativa entre la resolución de problemas y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio

Tabla 10

Análisis de correlación para la dimensión resolución de problemas y las prácticas inclusivas

Coeficiente	Variables	Rho	Sig.
Rho de Spearman	Resolución de problemas (D5) Prácticas inclusivas (V2)	0,683	0,000

Según los resultados de la tabla 10, específicamente, por su valor de significancia de 0,000, menor del nivel de significancia crítica del 5% (0,05), se rechaza la hipótesis nula (Ho), aceptando la existencia de una relación significativa entre la dimensión resolución de problemas y las prácticas inclusivas. Tomando como base esta relación, de acuerdo a los aportes de Akoglu (2018) y De Winter et al. (2016), lo obtenido con la prueba estadística de Rho de Spearman de 0,683, se interpreta como una relación positiva y de nivel moderada.

Como objetivo general, se buscó determinar la relación entre la competencia digital y las prácticas inclusivas en docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022.

Ho: No existe relación significativa entre la competencia digital y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio

Ha: Existe relación significativa entre la competencia digital y las prácticas inclusivas de los docentes en estudio

Tabla 11

Análisis de correlación entre la competencia digital y las prácticas inclusivas

Coeficiente	Variabes	Rho	Sig.
Rho de Spearman	Competencia digital (V1) Prácticas inclusivas (V2)	0,713	0,000

Según los resultados de la tabla 11, específicamente, por su valor de significancia de 0,000, menor del nivel de significancia crítica del 5% (0,05), se rechaza la hipótesis nula (Ho), aceptando la existencia de una relación significativa entre la competencia digital y las prácticas inclusivas. Tomando como base esta relación, de acuerdo a los aportes de Akoglu (2018) y De Winter et al. (2016), lo obtenido con la prueba estadística de Rho de Spearman de 0,713, se interpreta como una relación positiva y de nivel fuerte.

V. DISCUSIÓN

Como primer objetivo específico se buscó determinar la relación de la información-alfabetización informacional con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, esta dimensión se vincula a la identificación, la obtención, localización, el almacenamiento, la organización y el análisis de la información digitalizada y los contenidos digitales que se obtienen para la mejora de las acciones de los docentes. Según los aportes de Roe et al. (2014), las prácticas inclusivas están vinculadas al desarrollo de la alfabetización tecnológica, de esta forma se enfrentan desafíos de las personas vulnerables. Ellos señalaron que: “La tecnología juega un papel enorme y en constante cambio en la educación y en la inclusión” (p. 175). En la presente investigación se encontró que la dimensión información y alfabetización informacional se encuentra relacionada de manera significativa con las prácticas inclusivas de los docentes, esto de acuerdo a los resultados tras aplicar la prueba estadística de Rho de Spearman; así también, se determinó que esta relación es positiva y de nivel bajo. Estos resultados son coincidentes con los hallazgos de Ayquipa (2020), quien concluyó en su estudio realizado en el Perú, que es necesario el fortalecimiento de las competencias tecnológicas, el emplear herramientas y el buscar contenidos para permitir a los docentes construir nuevos aprendizajes en sus estudiantes, así como brindarles las mismas oportunidades. Así mismo, coincide con lo obtenido por Campa (2020) quien, en su estudio realizado en México, encontró que la alfabetización digital del docente es importante para lograr la puesta en práctica de los procesos inclusivos. Estos hallazgos, al ser coincidentes, así como de lo descrito en el aporte teórico de Roe et al. (2014), sostiene lo encontrado en la presente investigación: de que la información y la alfabetización información se relaciona con las prácticas inclusivas de los estudiantes.

Como segundo objetivo específico se buscó determinar la relación de la comunicación – colaboración con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, esta dimensión refiere a la comunicación en el entorno digital, a fin de que se pueda compartir recursos

mediante alguna herramienta en línea, del mismo modo interactuar y ser partícipe en redes y comunidades. Sanz y Turlea (2012), consideran que es valiosa la comunicación y el intercambio cultural, pues permite que la inclusión pueda desarrollarse en los jóvenes. En la presente investigación se encontró que la dimensión comunicación-colaboración se encuentra relacionada de manera significativa con las prácticas inclusivas de los docentes, esto de acuerdo a los resultados tras aplicar la prueba de correlación de Rho de Spearman; así también, se determinó que esta relación es positiva y de nivel moderada. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Naranjo y Chávez (2019), quienes, en el Ecuador, encontraron que la comunicación y las tecnologías son clave para alcanzar el aprendizaje del estudiantado, y que esto ayuda a la inclusión educativa. Por su parte, Vértiz et al. (2018), en el Perú, hallaron que el uso de las tecnologías de la comunicación es favorable para la inclusión, que en su estudio observaron mejoras en las habilidades cognitivas y comunicativas en estudiantes con discapacidad tras el uso de herramientas digitales. Lo encontrado en los aportes teóricos y en los trabajos previos, permite sostener lo observado en la investigación, en donde los constructos muestran una relación entre sí, de forma significativa y considerable.

Como tercer objetivo específico se buscó determinar la relación de la creación de contenidos digitales con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, esta dimensión se vincula a la creación de contenidos digitales, se orienta a establecer diversos contenidos digitales que fueron recopilados tras la búsqueda, para reelaborar nuevos conocimientos u otras producciones, considerando solo estos o incluyendo los propios, respetando los derechos de autor de los creadores. Según Guenther et al. (2020), la alfabetización digital es considerada como la capacidad de usar los medios, como el internet y otros, para tener acceso y realizar evaluaciones críticas los diversos formatos digitales e información, a fin de ser parte de actividades socioeconómicas de un contexto, mediante creaciones, comunicaciones e intercambios de contenidos de índole digital, esto invita a reflexionar sobre la importancia de la creación y socialización de los contenidos digitales, pues permite ser partícipe de actividades, por lo que al ponerse en práctica permitiría que estudiantes con dificultades de accesibilidad, ya sea por cobertura o por

discapacidad, también podrían interactuar con sus semejantes. En este estudio se encontró que la dimensión creación de contenidos digitales se encuentra relacionada de manera significativa con las prácticas inclusivas de los docentes, esto de acuerdo a los resultados tras aplicar la prueba de correlación de Rho de Spearman; así también, se determinó que esta relación es positiva y de nivel moderada. Estos resultados son coincidentes con los hallazgos de Rodrigo et al. (2019), quienes, para su artículo realizado en España, implementaron un proyecto educativo donde se creó tecnologías educativas y música, lo que les permitió lograr la inclusión educativa. Así también, estos resultados son coincidentes con García (2019) quienes determinaron que el uso de software facilitó a los estudiantes en España tener un mayor acercamiento a sus compañeros, por lo cual puede indicarse que es esencial que los docentes puedan realizar prácticas educativas para garantizar la inclusión de manera efectiva. Estos hallazgos, comparados con los resultados obtenidos, permite afianzar la relación entre la creación de contenidos digitales y las prácticas inclusivas.

Como cuarto objetivo específico se buscó determinar la relación de la seguridad con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, esta dimensión se asocia a conocer sobre el resguardo de información, así como referencias a nivel personal del docente, a fin de que este proteja sus contenidos digitales, como hacer un uso responsable de la tecnología y no afectar su reputación en la red. Dahl et al. (2018), determinaron que los profesores en educación inclusiva suelen elegir estrategias de seguridad distintas a fin de minimizar los riesgos de incidentes en estudiantes sin experiencia en este tipo de educación. En la presente investigación se encontró que la dimensión seguridad se encuentra relacionada de manera significativa con las prácticas inclusivas de los docentes, esto de acuerdo a los resultados tras aplicar la prueba de correlación de Rho de Spearman; así también, se determinó que esta relación es positiva y de nivel moderada. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Lima et al. (2020), quienes en su estudio concluyeron que es necesario la existencia de un plan para formación tecnológica en docentes, para así lograr la inclusión educativa. Este hallazgo permite identificar que no basta el uso de las TIC, también tener en cuenta su uso responsable. Teniendo en cuenta

lo obtenido en la teoría y en los trabajos previos, puede indicarse que la relación entre la seguridad y las prácticas inclusivas es sustentada.

Como quinto objetivo específico se buscó determinar la relación de la resolución de problemas con las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, esta dimensión se centra en identificar la necesidad de la utilización de recursos digitales, para resolver algún problema que se suscite, así mismo, resolver asuntos técnicos de manera creativa, innovadora y de forma autónoma (INTEF, 2017). En este estudio se encontró que la dimensión resolución de problemas se encuentra relacionada de manera significativa con las prácticas inclusivas de los docentes, esto de acuerdo a los resultados tras aplicar la prueba de correlación de Rho de Spearman; así también, se determinó que esta relación es positiva y de nivel moderada. Estos resultados son coincidentes con los hallazgos de Muntaner et al. (2022), quienes determinaron la importancia de las tecnologías para lograr la inclusión, haciendo que los profesores puedan poner en práctica el conocimiento adquirido a fin de que las dimensiones de la educación inclusiva se puedan alcanzar. Estos resultados, así como sus coincidencias con el aporte teórico, así como la información de los antecedentes, evidencia que existe una relación entre la resolución de problemas y la inclusión educativa.

Como objetivo general se buscó determinar la relación de la competencia digital con las prácticas inclusivas en docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, basándose en el conectivismo, conocida teoría vinculada al desarrollo de la tecnología y los recursos analógicos, cuyo propósito es que las TIC participen en los procesos pedagógicos, mediante softwares y redes sociales para alcanzar el aprendizaje en los educandos (Mesem, 2019, Siemens, 2005). En la presente investigación, al determinar esta relación con la prueba de Spearman, se encontró que se presenta una relación significativa y positiva-fuerte, donde a medida que la competencia digital de un docente incrementa, las prácticas inclusivas se desarrollarán en la misma orientación. Este resultado es reflejo de que la mayoría de docentes que evalúan información y contenidos digitales encontrados en sus búsquedas, almacenan digitalmente, comparten información, participan de

redes sociales y acceden a sus e-mails promueven el respeto a la diversidad en sus aulas, consideran que los estudiantes con discapacidad deben tener la misma calidad educativa, promueven el buen compañerismo, la empatía, y buscan una buena convivencia entre los estudiantes con discapacidad y los demás en una aula de clase. Estos resultados coinciden con lo sostenido por Rodríguez (2021), quien, en su investigación desarrollada en Ecuador, al realizar una revisión bibliográfica, encontró que los usos de las TIC son valiosos para acortar las brechas y favorece el desarrollo de la educación inclusiva; del mismo modo, coincide con los hallazgos de Rodrigo et al. (2019), quienes tras implementar tecnologías educativas permitió alcanzar la inclusión educativa. Los autores encontraron que, tras estudiar a 190 escolares, que tomaron conciencia del rol que cumplen en cada uno de sus equipos y el valor de sus opiniones y actitudes; permitiéndoles mejorar su autoestima y reflejando así lo valioso de las TIC para la inclusión; así mismo, en 54 educadores percibieron positivo el uso de las TIC para los propósitos de inclusión educativa. Por su parte Vega et al. (2021), en España, encontró resultados similares, después de estudiar a 99 maestros de educación básica, concluyendo que las TIC y las prácticas inclusivas se relacionan entre sí, siendo los docentes con mejores niveles de puesta en práctica de inclusión aquellos que aplican TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomando lo obtenido en la investigación, los aportes teóricos y los antecedentes, se puede concluir que la competencia digital y las prácticas inclusivas muestran relación en distintos contextos, y que uso de las TIC repercute en la práctica inclusiva del profesorado.

VI. CONCLUSIONES

1. Existe una relación significativa entre la competencia digital y las prácticas inclusivas en docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, según la prueba estadística de Rho de Spearman. La relación alcanzó un nivel fuerte.
2. La información-alfabetización informacional y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, presentan una relación significativa, positiva y de nivel débil según la prueba estadística de Rho de Spearman. En el caso de la información-alfabetización informacional presenta un nivel alto el 87% de los docentes.
3. La comunicación – colaboración y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, presentan una relación significativa, positiva y de nivel moderado, según la prueba estadística de Rho de Spearman. Donde la dimensión comunicación-colaboración, el 69% de los docentes la percibieron en nivel alto.
4. La creación de contenidos digitales y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, presentan una relación significativa, positiva y de nivel moderado, según la prueba estadística de Rho de Spearman. En el caso de la dimensión creación de contenidos digitales, el 58% de los docentes la percibió en nivel alto.
5. La seguridad y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, presentan una relación significativa, positiva y de nivel moderado, según la prueba de Rho de Spearman. La dimensión seguridad, fue percibida por el 82% de los docentes en nivel alto.
6. La resolución de problemas y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral en el 2022, presentan una relación significativa, positiva y de nivel moderado según la prueba estadística de Rho de Spearman. En el caso del 58% de los docentes, percibieron a la dimensión resolución de problemas en nivel alto.

VII. RECOMENDACIONES

1. Al *Ministerio de Educación*, crear políticas inclusivas que impulsen la eliminación de barreras digitales, de esta manera lograr que los maestros inclusivos se apoyen de herramientas digitales para brindar una educación de calidad a los estudiantes inclusivos del nivel de primaria.
2. A la *Unidad de Gestión Educativa Local*, implementar programas de información-actualización de competencia digital a docentes inclusivos, con el fin de empoderar a maestros de primaria para que diseñen experiencias de aprendizaje inclusivas.
3. Al *personal directivo*, monitorizar y acompañar la ejecución del uso de contenidos digitales adaptando a las características y condición de los estudiantes, para mejorar lo que se enseña, el cómo se enseña y la manera en que aprenden el alumnado, eliminando barreras digitales y permitan estructurar procesos de enseñanza aprendizaje orientados a una plena inclusión.
4. A los directivos, promover la realización de talleres o trabajo colegiado en la utilización de dispositivos o herramientas tecnológicas a fin de que los maestros accedan a nuevos desarrollos tecnológicos.
5. A los docentes inclusivos, elaborar y crear contenidos digitales para que los estudiantes inclusivos puedan acceder y participar con sus compañeros en el desarrollo de actividades académicas.

REFERENCIAS

- Acho, S.; Diaz, M.; Criollo, V.; y García, O. (2021). La realidad de la educación inclusiva en el Perú y los retos desde la virtualidad. *EduSol*, 21(77), 153-168. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v21n77/1729-8091-eds-21-77-153.pdf>
- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish journal of emergency medicine*, 18(3), 91-93. <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- Álvarez-Rebolledo, A. M., Santos, M. G. y Barrios, É.E. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Percepción de la inclusión educativa en nivel superior. *Sinéctica*, (53), 2-21 [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-009)
- Anaya, T.; Montalvo, J.; Ignacio, A.; y Arispe, C. (2021). Escuelas Rurales en el Perú: Factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*. 30 (58), 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Ayquipa, N. (2021). Atención a la diversidad estudiantil en la virtualidad: desafíos docentes. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 1(3), 1-9. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i3.21727>
- Barja-Ore, J. y Gallardo-Pastor, Lupe Y. (2021). Competencia Digital docente: una necesidad creciente a partir del contexto de la pandemia por la COVID-19. *Revista Cubana*. 8(1) 1-15 <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/1485>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>
- Campa, R. (2020). Formación docente en el uso de las TIC para la inclusión de estudiantes en situación vulnerable en Primarias en Sonora. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 8 (1), 1–21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i1.2416>
- Centurión, A. J. (2021). Competencias digitales docentes en época de emergencia sanitaria: necesidades y oportunidades para estudiantes de educación secundaria en Lambayeque. *Revista Peruana de Investigación educativa*, 14 (1) ,107-131. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.296>

- CONADIS (2021). Experiencias relevantes de innovación para la inclusión educativa de personas con discapacidad en el Perú. *Ministerio de la Mujer y de Poblaciones Vulnerables*. URL: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2822190/Experiencias%20de%20innovaci%C3%B3n_VF.pdf
- Concytec. (2018). *Reglamento de calificación, clasificación y registro de los investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica - reglamento RENACYT*. https://portal.concytec.gob.pe/images/renacyt/reglamento_renacyt_version_final.pdf
- Corral, K., García, M., Alcívar, A. y Reyes, A. (2018). Desarrollo de prácticas innovadoras de aprendizajes en la diversidad. *Revista San Gregorio*, 28 (1), 1-12. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/777>
- Cueva, A. y Natividad, E. (2021). *Calidad Educativa en la Competencia Digital en instituciones educativas públicas*, Lima. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/68572>
- Dahl, L., Standal, O. F., y Moe, V. F. (2019). Norwegian teachers' safety strategies for Friluftsliv excursions: Implications for inclusive education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 256-268. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1525415>
- De Winter, J. C., Gosling, S. D., & Potter, J. (2016). Comparing the Pearson and Spearman correlation coefficients across distributions and sample sizes: A tutorial using simulations and empirical data. *Psychological methods*, 21(3), 279-290. <https://doi.org/10.1037/met0000079>
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Narcea, S. A. de Ediciones. <https://books.google.com.mx/books?id=78i2cjCiNooC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Flores, B. J. (2017). Inclusive practices in teacher training in Mexico. *Liberabit-Revista Peruana de Psicología*, 23 (1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Gallardo, E.E. (2013). Competencia digital: revisión integradora de la literatura.

- Revista de Ciencias de la educación.* 1(3), 56-62.
http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_7.pdf
- García, F.; Lázaro, J.L.; y Valls, C. (2021). *Avanzando hacia la madurez digital del centro educativo: Un análisis de la competencia digital docente*, UMA Editorial, 188-199. <https://hdl.handle.net/10630/20345>
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación.* 15 (3)1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347011.pdf>
- García, R. (2019). En busca de la inclusión educativa. Una propuesta de aula a partir del aprendizaje cooperativo y las TRIC. *Revista de ensayos pedagógicos.* 14(2), 151-172, <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.8>
- Gobierno Vasco (2013) *Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital*. ED. <https://bit.ly/39UDN49>
- Guenther, J., Smede, B., & Young, M. (2020). Digital inclusion in central Australia: what is it and what makes it different?. *Rural society*, 29(3), 154-170.
- Hernández- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial McGraw Hill, México.
- Huillcahuari, E.; Huauya, P.; Alcides, V.; y Cárdenas, C. (2020). Covid-19, un desafío para la educación inclusiva en el Perú. *Revista Educación.* 45-74. <http://revistas.unsch.edu.pe/revistasunsch/index.php/educacion/article/view/173>
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital docente. Gobierno de España. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Lima, M.S., Ortiz, A. y Hernández, A. (2020). La Formación Tecnológica del docente y las prácticas inclusivas en contexto brasileño. *Revista Espacios.* 41(35). 17-25. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p02.pdf>
- López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. Artículo. *Punto Cero Final.* <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones Claves para avanzar en la inclusión educativa Latinoamericana. *Revista latinoamericana de educación.* (13)2. <https://bit.ly/3FAF4Je>

- Matos, M. D. y Fukuda, C. C. (2016). Inclusión escolar de personas con discapacidad física: el papel de las interacciones sociales. *Interpersona*. 10 (1), 22-33 <http://doi.org/10.5964/ijpr.v10isupp1.239>
- Mesén, L. (2019). Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 187-202. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>
- Muntaner-Guasp, J.J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*. 26(2). 1-21. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
- Muñoz, B.A. (2018). *Ventajas y desventajas del muestreo probabilístico y no probabilístico en investigaciones científicas*. UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12838/1/ECUACE-2018-CA-DE00859.pdf>
- Naranjo, B. (2019). TIC para la inclusión educativa universitaria en la UPSSede Guayaquil. *INNOVA. Research Journal*, (4)3, 55-71. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.1.2019.975>
- Padilla-Hernández, A.L., Gámiz-Sánchez, V. M. y Romero-López, M.A. (2018). Selección de categorías para el estudio de la evolución de la competencia digital docente del profesorado en educación superior. *Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología educativa*, 4(1),55-67. <https://revistas.um.es/riite/article/view/327881/231811>
- Perin, E., Freitas, M. y Coelho, T.R. (2021). Digital Teaching Competence Model. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1961>
- Quintana, I. (2020). Covid-19 y cierre de universidades ¿preparados para una educación a distancia de calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- Rebekić, A., Lončarić, Z., Petrović, S., & Marić, S. (2015). Pearson's or Spearman's correlation coefficient-which one to use?. *Poljoprivreda*, 21(2), 47-54. <https://doi.org/10.18047/poljo.21.2.8>
- Rodrigo-Martin, I., Rodrigo-Martin, L. y Mañas-Viniegra, L. (2019). Educación, Valores, Tecnología y música. Hacia un modelo inclusivo que apueste por la igualdad y las relaciones interpersonales. *Revista Electrónica Complutense*

- de *Investigación en Educación Musical*. 17(1), 33-47.
<http://dx.doi.org/10.5209/reciem.64141>
- Rodríguez, C. (2021). La Educación inclusiva: una mirada desde la teoría. *Maestro y Sociedad*, 19(1). <https://orcid.org/0000-0003-4486-0785>
- Roe, J., Rogers, S., Donaldson, M., Gordon, C., & Meager, N. (2014). Teaching literacy through Braille in mainstream settings whilst promoting inclusión: Reflections on our practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(2), 165-177.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.905064>
- Sánchez, F.A. (2019). Fundamentos Epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122.
<https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sanz, E., & Turlea, G. (2012). Downloading inclusion: a statistical analysis of young people's digital communication inequalities. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 25(3), 337-353.
<https://doi.org/10.1080/13511610.2012.699652>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. *Revista Internacional de Tecnología Educativa y Educación a Distancia*, 2(1).
https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- UNESCO (2020). *Impacto del Covid-19 en la educación*.
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2021). *Educación y discapacidad: el reto de avanzar en días de pandemia*. URL: <https://www.unicef.org/peru/historias/inclusion-educacion-discapacidad-reto-avanzar-dias-de-pandemia-covid19>
- Vega-Gea, E.; Calmaestra, J.; y Ortega-Ruiz, R. (2021). Percepción docente del uso de las TIC en la educación inclusiva. *Revista de medios y educación*. 62 (1), 235-268. <https://revistapixelbit.com/>
- Ventura-León, J. L. (2017). Population or sample? A necessary difference. *Revista Cubana de salud Pública*. 43 (3).
<http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v43n4/spu14417.pdf>
- Vértiz, R., Pérez, S.; Faustino, M.; Vértiz, J. y Alain, L. (2019). Tecnología de la

información y Comunicación en estudiantes del nivel primario en el marco de la educación inclusiva en un centro de Educación Básica Especial. *Propósitos y representaciones*. 7 (1), 146-164. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.266>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Formulación del problema	Formulación de objetivos	Formulación de hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala	Ítems	Rango
<p>Problema general: ¿Cuál es la relación entre la competencia digital y las prácticas inclusivas en docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022?</p> <p>Problemas específicos: PE1: ¿Cuál es la relación entre la Información-alfabetización y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022?, PE2: ¿Cuál es la relación entre comunicación-colaboración y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022?, PE3: ¿Cuál es la relación entre la creación de contenidos digitales</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación entre la competencia digital y las prácticas inclusivas en docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022</p> <p>Objetivos específicos: OE1: Determinar la relación entre la información-alfabetización informal y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022, OE2: Determinar la relación entre la comunicación – colaboración y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022, OE3: Determinar la relación entre la creación de contenidos digitales y las prácticas inclusivas de los docentes de</p>	<p>Hipótesis general: Existe una relación significativa y directa entre la competencia digital docente y las prácticas inclusivas en docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022</p> <p>Hipótesis específicas: HE1: Existe relación significativa entre la información -alfabetización y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022; HE2: Existe relación significativa entre la comunicación-colaboración y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022; HE3: Existe relación significativa entre la creación de</p>	<p>Competencia digital</p>	<p>Información y alfabetización informacional</p>	<p>Navegación Filtrado Evaluación Almacenamiento Recuperación</p>	Ordinal	1-05	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca (1) • Casi nunca (2) • A veces (3) • Casi siempre (4) • Siempre (5)
				<p>Comunicación y colaboración</p>	<p>Interacción Transferencia Colaboración Netiqueta Identidad digital</p>	Ordinal	06-11	
				<p>Creación de contenidos digitales</p>	<p>Desarrollo Integración Reelaboración Respeto por derechos de autor Programación</p>	Ordinal	12-16	
				<p>Seguridad</p>	<p>Protección de dispositivos Protección de datos Protección de salud Protección del entorno</p>	Ordinal	17-22	
				<p>Resolución de problemas</p>	<p>Resolución de problemas técnicos Identificación de necesidades Innovación Identificación de vacíos</p>	Ordinal	23-27	

<p>y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022? PE4: ¿Cuál es la relación entre la seguridad y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022? PE5: ¿Cuál es la relación entre la resolución de problemas y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022?</p>	<p>primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022. OE4: Determinar la relación entre la seguridad y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022. OE5: Determinar la relación entre la resolución de problemas y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022.</p>	<p>contenidos digitales y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022; HE4: Existe relación significativa entre la seguridad y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022; HE5: Existe relación significativa entre la resolución de problemas y las prácticas inclusivas de los docentes de primaria de I.E. públicas del distrito de Huaral, 2022.</p>	<p>Prácticas inclusivas</p>	<p>Políticas inclusivas Culturas inclusivas Prácticas inclusivas</p>	<p>Programas Accesibilidad Cultura docente Cultura estudiantil Práctica docente Práctica estudiantil</p>	<p>Ordinal Ordinal Ordinal</p>	<p>1-10 11-20 21-27</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca (1) • Casi nunca (2) • A veces (3) • Casi siempre (4) • Siempre (5) • Nunca (1) • Casi nunca (2) • A veces (3) • Casi siempre (4) • Siempre (5) • Nunca (1) • Casi nunca (2) • A veces (3) • Casi siempre (4) • Siempre (5)
<p>Tipo y diseño de investigación</p>	<p>Población y muestra</p>		<p>Técnicas e instrumentos</p>		<p>Estadística a utilizar</p>			

<p>Método. Hipotético deductivo</p> <p>Enfoque. Cuantitativo</p> <p>Tipo. Aplicada</p> <p>Nivel. Correlacional</p> <p>Diseño. No experimental</p>	<p>Población. Integrada por 55 docentes</p> <p>Muestra. Se estudiaron a 55 docentes</p> <p>Muestreo. Se empleó un muestreo probabilístico, de tipo aleatorio simple.</p>	<p>Variable 1. Competencia digital</p> <p>Técnica. Encuesta</p> <p>Instrumento. Cuestionario</p> <p>Variable 2. Prácticas inclusivas</p> <p>Técnica. Encuesta</p> <p>Instrumento. Cuestionario</p>	<p>Su alcance fue correlacional, pues el propósito central del estudio fue determinar la relación entre ambos constructos.</p>
--	---	--	--

Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables

Matriz de operacionalización de la variable competencia digital

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Competencia digital	La competencia digital docente (CDD) se constituye como instrumento, exige del docente la combinación de procesos, conocimientos y actitudes, orientándose al desarrollo de la innovación en el alumnado (Centurión, 2021).	Fue medida a través de un cuestionario, utilizando 27 ítems, cada uno medido con escala tipo Likert. La estructura del instrumento consideró los aportes del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017) plasmados en el Marco Común de Competencia Digital Docente. Los resultados obtenidos fueron clasificados por los niveles: alto, medio y bajo.	Información y alfabetización informacional	<ul style="list-style-type: none"> • Navegación • Filtrado • Evaluación • Almacenamiento • Recuperación 	Ordinal
			Comunicación y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción ▪ Transferencia ▪ Colaboración ▪ Netiqueta ▪ Identidad digital 	Ordinal
			Creación de contenidos digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo ▪ Integración ▪ Reelaboración ▪ Respeto por derechos de autor ▪ Programación 	Ordinal
			Seguridad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protección de dispositivos ▪ Protección de datos ▪ Protección de salud ▪ Protección del entorno 	Ordinal
			Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución de problemas técnicos ▪ Identificación de necesidades ▪ Innovación ▪ Identificación de vacíos 	Ordinal

Matriz de operacionalización de la variable prácticas inclusivas

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Prácticas inclusivas	Son recursos que tienen el propósito de beneficiar a los procesos de aprendizaje en un aula de clases, orientadas a los estudiantes que presenten vulnerabilidad para brindarles educación de calidad (Flores et al. (2017)	Fue medida mediante un cuestionario, utilizando 32 ítems propuesto por Álvarez et al. (2019), los cuales se midieron con escala tipo Likert. El instrumento fue estructurado considerando las dimensiones: políticas inclusivas, culturas y prácticas inclusivas, que fueron propuestos por Booth y Ainscow (2015).	Políticas inclusivas	Programas Accesibilidad	Ordinal
			Culturas inclusivas	Cultura docente Cultura estudiantil	Ordinal
			Prácticas inclusivas	Práctica docente Práctica estudiantil	Ordinal

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario para medir la competencia digital

El presente cuestionario tiene como finalidad medir la competencia digital en los docentes. La información recopilada será de uso exclusivo para la investigación en desarrollo y se manejará de manera confidencial la información de los participantes del estudio.

La respuesta a cada ítem debe realizarse utilizando la siguiente escala:

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

Considerando los propósitos del presente instrumento, y dando fe que su información será reservada y no se compartirá datos personales que puedan perjudicar su honra o reputación, ¿Usted desea participar del presente cuestionario?

- Sí
- No

De ser sí su respuesta, se le agradecería continuar con el llenado de los siguientes ítems, caso contrario, se le agradece por su gentil atención.

Competencia Digital	S	CS	A	CN	N
Dimensión 1: Información y alfabetización informacional	5	4	3	2	1
1. Busca información o contenidos digitales para mis actividades docentes a través de navegadores web					
2. Realiza estrategias de búsqueda de información o de contenidos digitales para obtener resultados precisos					
3. Evalúa la información o los contenidos digitales encontrados en las búsquedas					
4. Almacena digitalmente la información o contenidos digitales de interés en la nube, computador o dispositivo personal					
5. Ordena la información o contenidos digitales encontrados en mis búsquedas para su posterior uso en las actividades docentes.					
Dimensión 2: Comunicación y colaboración					
6. Interactúa con colegas a través de herramientas tecnológicas					
7. Comparte información o contenidos digitales a través					

del internet o plataformas digitales					
8. Participa de espacios virtuales educativos para brindar mi opinión o debatir de temas de interés					
9. Realiza actividades colaborativas con los colegas a través de medios digitales (drive)					
10. Aplica netiqueta cuando interactúa con los colegas, padres de familia y estudiantes a través de medios digitales					
11. Forma parte de redes sociales digitales manteniendo una buena reputación					
Dimensión 3: Creación de contenidos digitales					
12. Elabora contenidos digitales acorde a las actividades profesionales					
13. Emplea diferentes contenidos digitales con otros encontrados en internet, así como con los propios.					
14. Reutiliza contenidos digitales para elaborar nuevos contenidos					
15. Utiliza contenidos digitales del internet reconociendo los derechos de autor					
16. Modifica programas de código abierto de nivel básico					
Dimensión 4: Seguridad					
17. Protege los dispositivos digitales con un buen antivirus					
18. Cuida los equipos digitales de forma física					
19. Utiliza contraseñas complejas para proteger que los perfiles en internet					
20. Accede a e-mail e información solo desde dispositivos personales o los que suelo utilizar					
21. Utiliza un ambiente cómodo al emplear dispositivos digitales					
22. Ahorra el consumo eléctrico de los equipos utilizándolos de manera correcta					
Dimensión 5: Resolución de problemas					
23. Utiliza dispositivos o herramientas para resolver problemas técnicos de forma autónoma					
24. Participa de capacitaciones para conocer sobre nuevos desarrollos tecnológicos					
25. Aplica soluciones innovadoras para facilitar el aprendizaje de los estudiantes					
26. Participa de comunidades profesionales donde se abordan temáticas del uso de tecnologías en la educación					
27. Evalúa las capacidades de los estudiantes en el uso de medios digitales para lograr los propósitos de clases					

Fuente: INTEF (2017) Marco Común de Competencia Digital docente. Elaboración propia.

Cuestionario para medir las prácticas inclusivas

El presente cuestionario tiene como finalidad medir las prácticas inclusivas en los docentes. La información recopilada será de uso exclusivo para la investigación en desarrollo y se manejará de manera confidencial la información de los participantes del estudio.

La respuesta a cada ítem debe realizarse utilizando la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
5	4	3	2	1

Considerando los propósitos del presente instrumento, y dando fe que su información será reservada y no se compartirá datos personales que puedan perjudicar su honra o reputación, ¿Usted desea participar del presente cuestionario?

- Si**
- No

De ser sí su respuesta, se le agradecería continuar con el llenado de los siguientes ítems, caso contrario, se le agradece por su gentil atención.

Prácticas Inclusivas	TA	A	N	D	TD
Dimensión 1: Políticas inclusivas	5	4	3	2	1
1. En la institución educativa existen programas que brindan atención a los estudiantes inclusivos.					
2. Se evita el abandono escolar de estudiantes con discapacidad a través de programas constituidos formalmente.					
3. Se brinda apoyo a los estudiantes con discapacidad, gracias a programas en la institución.					
4. Los programas de inclusión en la institución son de fácil acceso.					
5. Los docentes son capacitados para brindarle atención a los estudiantes con discapacidad.					
6. En la institución existen cambios físicos en su infraestructura para las personas con discapacidad.					
7. Las aulas se han adaptado en accesibilidad a las características y condiciones de estudiantes incluidos.					
8. En la institución existen oportunidades de ingreso para estudiantes con discapacidad.					
9. En la institución se pone a disposición un equipo especializado para que los estudiantes con discapacidad					

accedan a las TIC.					
10. Se difunden oportunidades de acceso dirigidas a personas con discapacidad.					
Dimensión 2: Culturas inclusivas					
11. Los profesores de la institución promueven el respeto a la diversidad en sus aulas.					
12. Los educadores de la institución deben asegurarse de que los estudiantes con discapacidad tengan la misma calidad educativa.					
13. La colaboración con estudiantes con discapacidad es promovida por los profesores.					
14. Los profesores invitan a apoyar en el aula a sus compañeros con discapacidad					
15. Los profesores muestran una actitud positiva que promueve la inclusión educativa.					
16. Los estudiantes con discapacidad son motivados por los docentes para participar durante las clases.					
17. Los estudiantes con discapacidad comprenden que la inclusión es uno de sus derechos.					
18. Mi formación docente es fortalecida gracias a la inclusión de estudiantes con discapacidad.					
19. La inclusión a estudiantes con discapacidad permite desarrollar la empatía.					
20. Los estudiantes muestran una actitud positiva que permite la inclusión educativa.					
Dimensión 3: Prácticas inclusivas					
21. Los contenidos para las clases son adaptados por los profesores para que los estudiantes incluidos puedan acceder a ellas.					
22. La inclusión de estudiantes con discapacidad es promovida dentro del aula gracias a la práctica docente.					
23. Los profesores utilizan rúbricas adaptadas para evaluar a estudiantes con discapacidad.					
24. Se promueve el trabajo en equipo en el aula donde los estudiantes incluidos participan.					
25. Participa de actualizaciones a fin de brindar un mejor servicio a los estudiantes con discapacidad.					
26. Los profesores muestran experiencia en la práctica inclusiva.					
27. Los estudiantes trabajan en equipo con sus compañeros incluidos sin inconvenientes.					
28. No se ha producido actos de discriminación en el aula entre estudiantes por temas de discapacidad.					
29. Se observa compañerismo por parte de los estudiantes con estudiantes inclusivos durante el desarrollo de actividades académicas.					
30. Los estudiantes con discapacidad son incluidos por sus compañeros en la ejecución de dinámicas en clases.					

31. Los estudiantes comparten con sus compañeros inclusivos fuera del aula.					
32. Existe una buena convivencia entre los estudiantes y sus compañeros con discapacidad en el aula de clases.					

Instrumento adaptado. Fuente: Álvarez-Rebolledo, A. M., Santos Carreto, M. G., & Barrios González, É.E. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario "Percepción de la inclusión educativa en nivel superior". Sinéctica, (53).

Anexo 4. Fichas de validación de instrumentos

Validador 1: instrumentos 1 y 2



Observaciones (precisar si hay suficiencia): *El instrumento tiene suficiencia para su aplicación.*

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [*X*] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: *Asmad Mena, Jimmy Roberto.*

DNI: 09452979.

Especialidad del validador: *Dr. en Educación, Metodólogo, Temático.*

23 de mayo del 2022.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Firma del Experto Informante.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): *El instrumento tiene suficiencia para su aplicación.*

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [*X*] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: *Asmad Mena, Jimmy Roberto.*

DNI: 09452979.

Especialidad del validador: *Dr. en Educación, Metodólogo, Temático.*

23 de mayo del 2022.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Firma del Experto Informante.

Validador 2: instrumentos 1 y 2



14	Utilizo tecnologías avanzadas de exploración o simulación de escenarios complejos.	X		X		X	
15	Desarrollo proyectos para solucionar problemas donde se involucran recursos digitales apropiados.	X		X		X	
DIMENSION 3: Ciudadanía digital							
16	Me desenvuelvo de forma autónoma en procesos digitalizados.	X	No	X	No	X	No
17	Realizo gestiones educativas a través de sistemas virtuales de forma autónoma.	X		X		X	
18	Comprendo la importancia de la privacidad del internet y sus riesgos	X		X		X	
19	Respeto las reglas de la netiqueta en las comunicaciones virtuales en la que participo.	X		X		X	
20	Participo de comunidades en internet en el campo de la educación.	X		X		X	
21	Valoro la importancia de la propiedad intelectual de mis obras.	X		X		X	
22	Reconozco la autoría de las obras (textos, imágenes, videos) obtenidos del internet.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

DNI: 41772381

Especialidad del validador: Doctor en Educación

Lima, 13 de mayo del 2022.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Firma del Experto Informante.



Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

DNI: 41772381

Especialidad del validador: Doctor en Educación

Lima, 13 de mayo del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Firma del Experto Informante.

Validador 4: instrumentos 1 y 2



14	Utilizo tecnologías avanzadas de exploración o simulación de escenarios complejos.	X		X		X		
15	Desarrollo proyectos para solucionar problemas donde se involucran recursos digitales apropiados.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Ciudadanía digital		Si	No	Si	No	Si	No	
16	Me desenvuelvo de forma autónoma en procesos digitalizados.	X		X		X		
17	Realizo gestiones educativas a través de sistemas virtuales de forma autónoma.	X		X		X		
18	Comprendo la importancia de la privacidad del internet y sus riesgos	X		X		X		
19	Respeto las reglas de la netiqueta en las comunicaciones virtuales en la que participo.	X		X		X		
20	Participo de comunidades en internet en el campo de la educación.	X		X		X		
21	Valoro la importancia de la propiedad intelectual de mis obras.	X		X		X		
22	Reconozco la autoría de las obras (textos, imágenes, videos) obtenidos del internet.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí, hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Yolvi Ocaña-Fernández

DNI: 40043433

Especialidad del validador: Dr. en Educación

13 de mayo del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Firma del Experto Informante.



Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí, hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Yolvi Ocaña-Fernández

DNI: 40043433

Especialidad del validador: Dr. en Educación

13 de mayo del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Firma del Experto Informante.

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
ASMAO MENA, GIMMY ROBERTO DNI 09452973	LICENCIADO EN EDUCACION ESPECIALIDAD: QUIMICA - MATEMATICA Fecha de diploma: 14/09/2001 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
ASMAO MENA, GIMMY ROBERTO DNI 09452973	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 07/12/1999 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
ASMAO MENA, GIMMY ROBERTO DNI 09452973	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 31/01/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
ASMAO MENA, GIMMY ROBERTO DNI 09452973	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 22/11/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 14/06/2014 Fecha egreso: 30/08/2015	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU

(***) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace <https://enlinea.sunedu.gob.pe/>

Captura de grado de validadores de SUNEDU

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
CANGALAYA SEVILLANO, LUIS MIGUEL DNI 41772381	BACHILLER EN LITERATURA Fecha de diploma: 29/11/2006 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU
CANGALAYA SEVILLANO, LUIS MIGUEL DNI 41772381	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 01/10/2009 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
CANGALAYA SEVILLANO, LUIS MIGUEL DNI 41772381	LICENCIADO EN EDUCACION ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y LITERATURA Fecha de diploma: 17/11/2010 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
CANGALAYA SEVILLANO, LUIS MIGUEL DNI 41772381	MAGISTER EN LENGUA Y LITERATURA Fecha de diploma: 17/01/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 01/04/2009 Fecha egreso: 17/02/2011	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
CANGALAYA SEVILLANO, LUIS MIGUEL DNI 41772381	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 24/02/22 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 17/08/2015 Fecha egreso: 27/07/2019	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU

(***) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace <https://enlinea.sunedu.gob.pe/>

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
HUAMANI PALIZA, FRANK DAVID DNI 41523590	BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES ESPECIALIDAD HISTORIA Fecha de diploma: 10/02/2007 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
HUAMANI PALIZA, FRANK DAVID DNI 41523590	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 09/11/2009 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
HUAMANI PALIZA, FRANK DAVID DNI 41523590	LICENCIADO EN HISTORIA Fecha de diploma: 10/02/2007 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
HUAMANI PALIZA, FRANK DAVID DNI 41523590	LICENCIADO EN EDUCACION ESPECIALIDAD CIENCIAS SOCIALES Fecha de diploma: 09/12/2010 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
HUAMANI PALIZA, FRANK DAVID DNI 41523590	BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES Fecha de diploma: 12/02/2007 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
HUAMANI PALIZA, FRANK DAVID DNI 41523590	GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION EN GESTION EDUCACIONAL Fecha de diploma: 03/09/10 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
HUAMANI PALIZA, FRANK DAVID DNI 41523590	MAGISTER EN COORDINACIÓN, APRENDIZAJE Y DE SARROLLO Fecha de diploma: 05/12/20 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 17/03/2014 Fecha egreso: 19/09/2020	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ PERU

(***) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace <https://mimms.sunedu.gob.pe/>

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
OCAÑA FERNANDEZ, YOLVI JAVIER DNI 40043433	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA HISTORIA Y GEOGRAFIA Fecha de diploma: 07/11/2005 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
OCAÑA FERNANDEZ, YOLVI JAVIER DNI 40043433	MAGISTER EN EDUCACION MENCION EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR Fecha de diploma: 22/04/2013 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
OCAÑA FERNANDEZ, YOLVI JAVIER DNI 40043433	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 19/04/2005 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
OCAÑA FERNANDEZ, YOLVI JAVIER DNI 40043433	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 12/12/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 26/03/2010 Fecha egreso: 31/12/2011	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU

(***) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace <https://entlinea.sunedu.gob.pe/>

Anexo 5. Análisis complementario

Tabla 12

Análisis de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad de variables

Variable (V) / Dimensión (D)	Estadístico	gl	Sig.	Normalidad
D1: Información y alfabetización informacional	0,143	55	0,01	No existe
D2: Comunicación y colaboración	0,132	55	0,02	No existe
D3: Creación de contenidos digitales	0,111	55	0,09	Existe
D4: Seguridad	0,207	55	0,00	No existe
Resolución de problemas	0,129	55	0,02	No existe
V1: Competencia digital	0,101	55	,200*	Existe
V2: Prácticas inclusivas	0,122	55	0,04	No existe

Según los resultados de la tabla 12, tras la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la variable competencia digital presenta un comportamiento ajustado a la distribución normal, pero no en el caso de las prácticas inclusivas. Este resultado dio a pie a considerar para el análisis de correlación la prueba de correlación de Spearman.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, MORAN RAMOS LUIS DANIEL, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Competencia digital y prácticas inclusivas en docentes de primaria de instituciones educativas públicas del distrito de Huaral, 2022", cuyo autor es ESPINOZA JORGE VILMA ROSARIO, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y 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 la 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.

LIMA, 07 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
MORAN RAMOS LUIS DANIEL DNI: 40623464 ORCID 0000-0002-8244-5390	Firmado digitalmente por: MORAMOSL el 07-08- 2022 10:17:52

Código documento Trilce: TRI - 0398518