



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Facultad de Ciencias de la Educación

Escuela Profesional de Educación Especial

DIFERENCIA ENTRE EL NIVEL DE COMPETENCIAS DOCENTES  
PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD  
EN IIEE. BR. DE LIMA Y AREQUIPA

Tesis presentada por:

EVELYN KATHERINE ARROYO GONZALES

LIZ ANDREA MURILLO OCAMPO

Para obtener el Título Profesional de  
Licenciada en Educación Especial  
Especialidad: Audición, Lenguaje y Aprendizaje

Línea de investigación: Diversidad, interculturalidad e  
inclusión educativa

Asesor (a)

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Cód. ORCID: 0000-0003-0919-0296

Lima – Perú

2024



Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

EVELYN KATHERINE ARROYO GONZALES  
LIZ ANDREA MURILLO OCAMPO

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Asesora: Nombre(s) y Apellidos

Rosa Sonia Carrasco Ligarda

Presidente del jurado: Nombre(s) y Apellidos

María Alexandra Portilla Candiotti

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Consuelo Tula Cossio Morales

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

---

Dra. ROSA SONIA CARRASCO LIGARDA  
Decana de la Facultad de Ciencias  
de la Educación

## Declaratoria de Originalidad del Asesor

<b>Facultad o Escuela de Posgrado:</b>	Facultad de Ciencias de la educación								
<b>Escuela Profesional o Programa Académico:</b>	Escuela Profesional de Educación Especial								
<b>Dependencia a la que pertenece el docente asesor:</b>	Departamento Académico de Educación								
<b>Docente asesor que verifica la originalidad:</b>	Mariella Victoria Mendoza Carrasco								
<b>ORCID:</b>	0000-0003-0919-0296								
<b>Título del documento:</b>	DIFERENCIA ENTRE EL NIVEL DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN IIEE. BR. DE LIMA Y AREQUIPA								
<b>Autora(s) del documento:</b>	EVELYN KATHERINE ARROYO GONZALES LIZ ANDREA MURILLO OCAMPO								
<b>Mecanismo utilizado para detección de originalidad:</b>	Software Turnitin								
<b>Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)</b>	2363244412								
<b>Porcentaje de similitud detectado:</b>	16%								
<b>Fuentes originales de las similitudes detectadas:</b>	Fuentes de internet = 15% Publicaciones = 6% Trabajos del estudiante = 9 %								
(imagen del 16% similitud y fuentes detectadas)									
<b>TURNITIN - TESIS - ARROYO - MURILLO - 26-04-24</b>									
<b>INFORME DE ORIGINALIDAD</b>									
<p>The image shows a summary of the originality report with four categories and their respective percentages: 16% for the similarity index, 15% for internet sources, 6% for publications, and 9% for student work.</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="font-size: 2em; color: red;"><b>16%</b></td> <td style="font-size: 2em; color: red;"><b>15%</b></td> <td style="font-size: 2em; color: red;"><b>6%</b></td> <td style="font-size: 2em; color: red;"><b>9%</b></td> </tr> <tr> <td>INDICE DE SIMILITUD</td> <td>FUENTES DE INTERNET</td> <td>PUBLICACIONES</td> <td>TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</td> </tr> </table>		<b>16%</b>	<b>15%</b>	<b>6%</b>	<b>9%</b>	INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE
<b>16%</b>	<b>15%</b>	<b>6%</b>	<b>9%</b>						
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE						
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.									
<b>Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)</b>	26-04-24								

## RESUMEN

La presente investigación contribuye en el ámbito educativo ya que brinda información sobre cómo se encuentran las competencias de los docentes en dos regiones del Perú para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas. La metodología que se desarrolló en la investigación fue bajo un enfoque cuantitativo de nivel descriptivo ya que delinea características específicas descubiertas de la investigación. Asimismo, presenta un diseño comparativo ya que desea comparar las competencias docentes de dos poblaciones. La investigación presenta dos variables "competencias docentes y estudiantes con discapacidad". La técnica que se utilizó en la investigación fue la encuesta la cual permitió encontrar los colegios inclusivos con docentes que atienden a estudiantes con discapacidad teniendo como muestra 100 docentes entre ambas regiones. El instrumento que dio paso a que se desarrolle la investigación para la recopilación de datos fue el cuestionario el cual brindó el nivel real y deseado de las competencias docentes. Los resultados determinaron que ambas regiones respecto al nivel deseado en las competencias integradoras requieren de más información y capacitación para la atención de sus estudiantes, pero la región de Arequipa manifiesta que le gustaría recibir más información la brindar una educación de calidad y equidad para sus estudiantes que se encuentran en sus aulas inclusivas.

**Palabras claves:** inclusión educativa, docente inclusivo, aulas inclusivas, competencias docentes

## ABSTRACT

This research contributes to the educational field by providing information on teachers' competencies in two regions of Peru for the care of students with disabilities in inclusive educational institutions. The methodology developed in the research was under a quantitative and descriptive approach since it delineates specific characteristics discovered in the research. It presents a comparative design since it wishes to compare the teaching competencies of two populations. The research presents two variables "teaching competencies and students with disabilities". The technique used in the research was the survey which allowed finding including schools with teachers who serve students with disabilities. The sample consisted of 100 teachers from both regions. The instrument that gave way to the development of the research for data collection was the questionnaire which provided the current and desired level of teaching competencies. The results determined that both regions concerning the desired level of inclusive competencies require more information and training for the care of their students. Still, the Arequipa region states that it would like to receive more information to provide quality education and equity for its students in their inclusive classrooms.

**Key words:** educational inclusion, inclusive teacher, inclusive classrooms, teaching competencies

## RECONOCIMIENTOS Y DEDICATORIA

### RECONOCIMIENTOS

La presente tesis de titulación fue concluida gracias a una beca otorgada por el Ministerio de Educación del Perú mediante el PRONABEC entre los años 2016 y 2020. Esta investigación se nutrió de diferentes actores a quienes agradecemos y reconocemos fuertemente: Dra. Mariella Mendoza, asesora de esta tesis quien pudo dirigir nuestra mirada sobre los factores relevantes y encontrar el detalle que enriquecería nuestra investigación al lograr la comparación entre las dos regiones propuestas; a la Dra. María Paz García Sanz y a la profesora Rochedy Mena Ramos por el permiso para el uso del instrumento de esta evaluación, así como también su aporte intelectual al mostrarnos la importancia que tenía cada aspecto del cuestionario. A nuestra directora Mg. Ana María Adriazola León quien nos motivó a aplicar este cuestionario enfocado en la diversidad de discapacidad que hay y en la atención que requiere el profesorado formado para atender a la inclusión en la básica regular. Finalmente, a todos aquellos especialistas involucrados en nuestra formación a lo largo de los cinco años de nuestra educación superior que nos retaron siempre a dar lo mejor de nosotras.

## DEDICATORIA

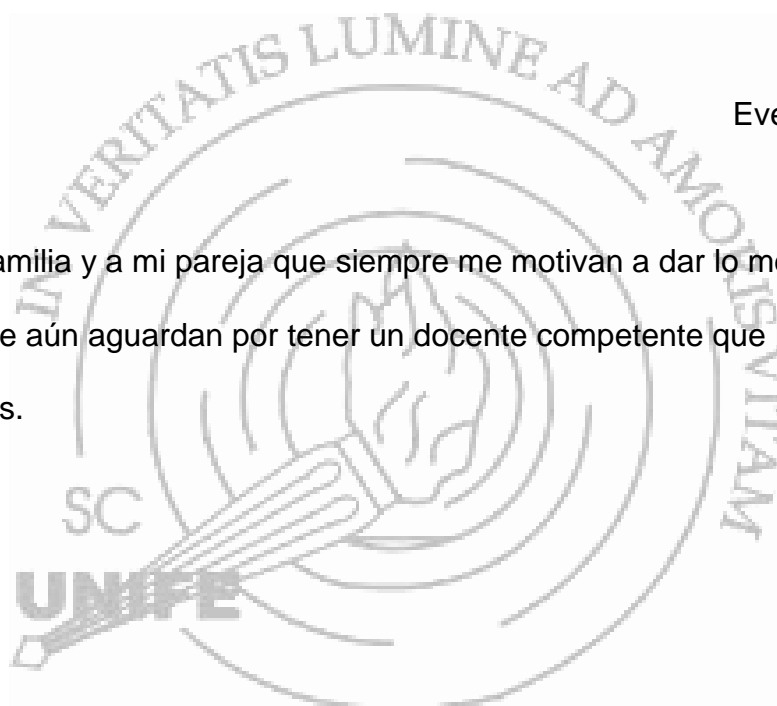
A mi hija y esposo que me dan fuerzas para seguir forjando mi camino por un mejor futuro.

A mi madre y hermanos por su apoyo incondicional y por motivarme a seguir adelante de manera personal y profesional.

Evelyn Arroyo

A Dios, a mi familia y a mi pareja que siempre me motivan a dar lo mejor de mí.  
A los niños que aún aguardan por tener un docente competente que los saque de las sombras.

Liz Murillo



# ÍNDICE

	Página
CARÁTULA.....	1
RESUMEN .....	5
RECONOCIMIENTOS Y DEDICATORIA.....	6
ÍNDICE.....	8
LISTA DE TABLAS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 Planteamiento del Problema.....	14
1.2 Justificación de la investigación.....	20
1.3 Delimitación y limitación de la investigación.....	22
1.3.1 Delimitación .....	22
1.3.2 Limitación.....	23
1.4 Objetivos de la investigación.....	23
1.4.1 Objetivo general.....	23
1.4.2 Objetivos específicos.....	24
CAPITULO II: MARCO TEORICO .....	25
2.1 Antecedentes de la investigación .....	25
2.1.1 Antecedentes Nacionales .....	25
2.1.2 Antecedentes Internacionales.....	28
2.2 Bases Teóricas .....	31
2.2.1 Educación inclusiva .....	31
2.2.2 Educación inclusiva en el Perú .....	33
2.2.2.1 Aproximación histórica de atención educativa a la discapacidad..	35



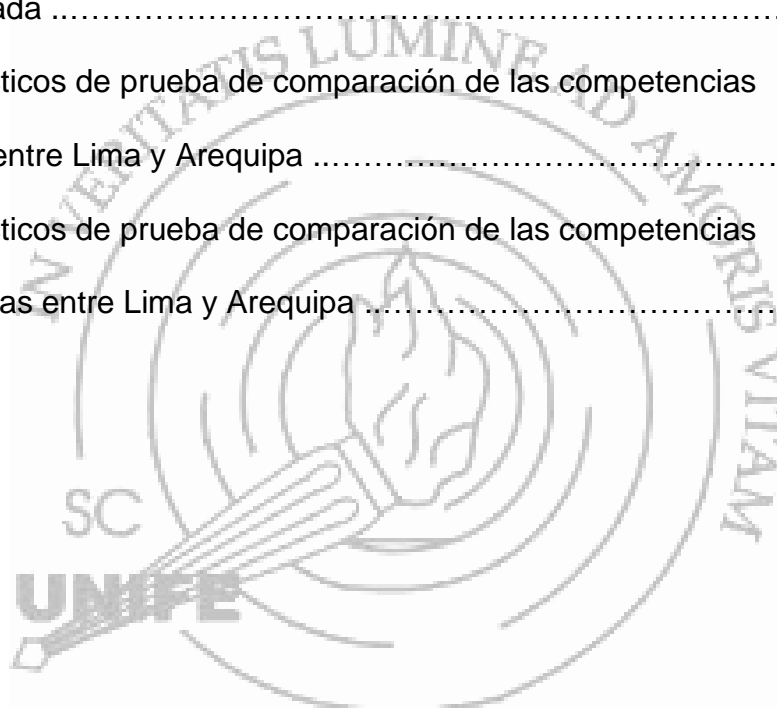
	Página
2.2.2.2 Atención educativa a la discapacidad en el Perú.....	36
2.2.2.3 Características de las aulas inclusivas.....	38
2.2.3 Competencias en la formación docente.....	38
2.2.3.1 Competencias en la formación docente en el Perú.....	39
2.2.4 Competencias del docente inclusivo.....	44
2.3 Definición de términos.....	46
2.4 Hipótesis .....	48
2.4.1 Hipótesis generales .....	48
2.4.2 Hipótesis específicas .....	48
CAPITULO III: METODOLOGÍA .....	49
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación .....	49
3.2 Participantes .....	50
3.2.1 Población .....	50
3.2.2 Muestra .....	50
3.3 Variables de investigación.....	50
3.3.1 Definición operacional .....	51
3.3.2 Matriz de operacionalización de variable .....	52
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	53
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	54
CAPITULO IV: RESULTADOS .....	55
4.1 Objetivo general .....	55
4.2 Nivel real de las competencias docentes .....	56
4.3 Nivel deseado de las competencias docentes .....	57
CAPITULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	59

	Página
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	62
REFERENCIAS .....	64
APÉNDICES .....	72
Apéndice A. Matriz de consistencia.....	72
Apéndice B. Prueba de normalidad .....	77



## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Dominios y competencias docentes .....	42
2. Estadísticos de prueba de comparación de las competencias real y deseada .....	55
3. Estadísticos de prueba de comparación de las competencias reales entre Lima y Arequipa .....	56
4. Estadísticos de prueba de comparación de las competencias deseadas entre Lima y Arequipa .....	57



## INTRODUCCIÓN

La investigación se encuentra enmarcada en el desarrollo de las competencias docentes para la práctica inclusiva en instituciones de básica regular. El estudio se cimentó en la recopilación de información de diferentes autores allegados al tema. La mayor parte de información recopilada fue limitada debido a que la valoración de competencias docentes para el trabajo inclusivo es relativamente nueva dentro del contexto peruano.

El presente estudio está formado por seis capítulos, los cuales se organizan de la siguiente manera:

El primer capítulo muestra el planteamiento del problema de la investigación, donde se desea conocer cuál es la diferencia entre el nivel real y nivel deseado de competencias docentes para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa; a su vez se desarrollan los aportes teóricos, metodológicos, investigativos en la práctica docente inclusiva, resaltando el perfil del docente y sus funciones para una convivencia escolar adecuada en el aula. Se menciona las limitaciones de la investigación, considerando principalmente que este estudio es uno de los pioneros a nivel nacional.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico; los antecedentes que sustentan el estudio, las bases teóricas de diferentes autores con experticia en el tema de inclusión y trabajo con discapacidad en aulas regulares.

En el tercer capítulo se presenta el planteamiento metodológico, el enfoque y la naturaleza del diseño, se describe el proceso de recogida de data,

según las variables estudiadas; y se explica los procesos de validación de los instrumentos y la aplicación a la muestra comprendida en dos regiones.

El cuarto capítulo muestra la descripción estadística de los resultados obtenidos a partir de la recolección de información y, en el quinto capítulo, se hace mención del análisis y explicación de los resultados.

Finalmente, en el sexto capítulo se menciona las recomendaciones y conclusiones que son el producto de esta investigación.



# CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se identifica el problema de la investigación, se justifica y se plantea la delimitación y limitaciones de este. Finalmente, se formula el objetivo general y los específicos los cuales orientan la investigación.

## 1.1 Planteamiento del problema

La educación formal, que corresponde a la formación en las escuelas, ha ido tomando una mirada inclusiva para la atención de todos los estudiantes a nivel internacional desde 1990. Inició en Reino Unido, con una mirada integradora para el análisis de la educación de estudiantes con habilidades diferentes que se detalla en el “Informe Warnock”. Este informe pone énfasis en la no – exclusión de estudiantes denominados “deficientes” remarcando la carencia educativa que presentaban y que debía ser atendida desde una manera más holística. El mismo año, en Tailandia, específicamente en Jomtien, se aprueba la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” donde se resalta que los estudiantes con habilidades diferentes requieren de una atención especializada.

Hacia el año de 1994, en España – Salamanca, se realizó una “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” organizada por la UNESCO la cual se enfoca en el concepto de una educación integradora para la atención de estudiantes con habilidades diferentes.

A inicios del siglo XXI se continua este trabajo con un “Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos” en Dakar el cual sigue poniendo el foco de interés y mayor énfasis en la educación de la persona con necesidades educativas especiales, pero en esta ocasión no desde una mirada integradora

sino desde un nuevo enfoque denominado “inclusivo” el cual tiene como objetivo lograr una educación de equidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes a pesar de su condición. (Arroyo & Murillo, 2021).

En el Perú esto se reflejó en la normativa del país gracias a las promulgaciones establecidas a nivel internacional, partiendo en el sector de educación hacia el año 2002 en la promulgación de la Ley General de Educación N.º 28044 la cual hace mención en el artículo 3 sobre la educación como un derecho fundamental bajo los principios de justicia para todos, calidad e igualdad.

Asimismo, hacia el año 2007, se instaura el Proyecto Educativo Nacional, más conocido como PEN, con temporalidad del 2007 hasta el 2021. Este proyecto cobra relevancia en la inclusión educativa queriendo lograr, durante los años propuestos, igualdad y calidad en las oportunidades educativas para los estudiantes. Al culminar el tiempo del proyecto notaron que se logró alcanzar determinados logros en la educación, pero otros fueron afectados por diversas concausas como el nivel socioeconómico, género, la lengua materna, etc. Por este motivo, el 28 de julio del año 2020 se actualiza el Proyecto Educativo Nacional hasta el año 2036, el cual fue aprobado mediante Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU, este se basa en un enfoque centrado en la persona y las necesidades educativas que presentan a lo largo de la vida. Simultáneamente, se apela a las personas en tanto actores educativos, y a modificaciones en el funcionamiento del sistema educativo y la organización de esta que permitan delegar la acción de las personas en vez de restringirlas (Consejo Nacional de Educación, 2020).

El Perú viene trabajando en un enfoque inclusivo que parte desde el D.S. N°026-2003-ED, el cual inicia como un plan piloto hacia la década de la inclusión 2003 al 2012 donde se plantea formar escuelas inclusivas con docentes capacitados que puedan ser idóneos en responder a las necesidades de todos los educandos, así como impulsar la participación de los miembros de la comunidad para favorecer las potencialidades y lograr los estándares de aprendizaje en los estudiantes incluidos en instituciones educativas de básica regular (MINEDU, 2012).

Hoy en día, el enfoque inclusivo ha sido participe de modificaciones e incorporaciones los cuales se encuentran en el Decreto Supremo N°007 – 2021 (2021) el cual tiene como prioridad brindar una educación inclusiva en todos sus niveles, pero siempre teniendo en cuenta lo previsto en la Ley N° 30797 para actuar con base legales las practicas educativas frente a un enfoque inclusivo.

Según la información brindada de CONADIS (2022) el porcentaje de las personas inscritas en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad en el año 2022 ha variado en puntos porcentuales durante el mes de octubre 2021 hasta enero 2022 en el cual, la población con discapacidad leve a tenido un decrecimiento del 13.6% (octubre 2021) a 13.2% (enero 2022). Asimismo, la población con discapacidad moderada ha decrecido de 35.5% (octubre 2021) a 34.7% (enero 2022). Este decrecimiento se ha visto a causa de la pandemia del COVID -19 ya que todo tramite era de forma virtual y la población peruana no estaba capacitada para dar uso a la inscripción digital de hijos o prefería darlas al término de esta situación.

Por otro lado, la educación de los estudiantes se vio afectada debido a que el sistema educativo peruano no estaba preparado para brindar clases de forma virtual. Una de las causas más notorias de esta coyuntura fue que cada miembro de la



comunidad educativa inclusiva no estaba capacitado para poder atender a distancia las necesidades de los niños y garantizar la calidad de la enseñanza a estos, poniendo en evidencia a un agente importante dentro de la comunidad educativa, “los docentes”, ya que en este tiempo de enseñanza a distancia se vio en práctica el manejo de competencias para la atención de los estudiantes con discapacidad de todos los niveles en escuelas inclusivas de básica regular.

En el presente año, la defensoría del pueblo (2023) refiriere que más de 80 mil estudiantes con discapacidad leve o moderada deben tener acceso a una educación inclusiva y recibir los aprendizajes de igual de condiciones para todos (Ley General de Educación, ley N°28044, 2003, Art 39). Asimismo, las instituciones educativas deben de permitir la matrícula de estos educandos, pero muchas veces estos no lo hacen debido a que señalan no tener la infraestructura adecuada, materiales no accesibles y profesores no capacitados para las adaptaciones de las sesiones a los educandos. Ante ello, el representate de la defensoría del pueblo hace mención que bajo el enfoque inclusivo que se viene trabajando desde el 2003 ya no es una excusa que docentes de escuelas públicas o privadas no estén capacitados para la atención a la diversidad ya que deben garantizar la calidad de la enseñanza desarrollando estrategias que puedan ir dirigidas acorde a los alumnos con discapacidad.

Por consiguiente, el profesor requiere de características esenciales como ser líder, ser una persona dinámico, creativa, ser abierto al cambio, y de esta manera ser constante para poder actualizarse de acuerdo con los requerimientos de la tecnología actual y de esta manera contribuir a la calidad de la educación. El MINEDU junto a otras entidades desarrollaron “El Marco de Buen Desempeño Docente”, el cual fue instaurado en el 2009 bajo la Resolución

Ministerial 0547-2012-ED, tomando desde ahí mejoras para realizar un seguimiento a la labor docente que se encarga de realizar las prácticas pedagógicas que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Dicho documento tiene como finalidad orientar la formación de los docentes y la evaluación de las prácticas. Debido al marco instaurado, hoy la profesión del docente debe responder a la valoración de la diversidad de los estudiantes en cuanto a los actores sociales que se encuentran en la educación y los aspectos culturales. Con esta visión se quiere ver reflejado a un docente como agente de cambio para formar a todos los educandos respondiendo a las necesidades por igual. Además, se espera que en el desarrollo de su profesión a la hora de la práctica se vean reflejadas las competencias docentes para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDU, 2012).

La profesión docente en el Perú es evaluada en el marco de la Ley de la Reforma Magisterial en dos etapas. La primera es “la Prueba Única Nacional” más conocida por sus iniciales PUN, la cual se basa en dar un examen y ser evaluados por un conjunto de personas capacitadas que conforman el MINEDU. La segunda es la “Evaluación de Desempeño Docente” (EDD), la cual tiene como objetivo ser aplicada en los tres niveles de educación durante cinco años de forma gradual para convertir y optimizar las prácticas de los docentes en favor de los estudiantes que ingresan al sistema educativo público.

En el 2017 se dio inicio con el primer tramo de docentes que se hallaban en las escalas 1 y 2 de la carrera pública; el segundo tramo en el año 2018, se da inicio con el nivel inicial y en el año 2019 se inicia la Evaluación de Desempeño Docente del nivel primaria, que se desarrolla hasta el año 2020. Por último, se evaluaron a los docentes de secundaria desde el año 2021 al 2022.

Esta prueba es de carácter formativo ya que los instrumentos que se usan para la aplicación de dicha prueba permiten que los docentes reflexionen sobre las prácticas pedagógicas dentro de su aula debido a que los resultados son devueltos para que ellos conozcan las fortalezas y oportunidades de cada uno y puedan mejorar según lo evaluado (Cuenca, 2020).

Por otro lado, se encuentra el concurso Nacional de Buenas Prácticas docentes el cual es organizado también por el MINEDU llevándose a cabo desde el año 2013 según el contexto que presente el sistema educativo de todo el país. Por ende, los docentes y directivos realizan acciones de buenas prácticas en los colegios con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, se pone en práctica las competencias profesionales descritas en el Marco de Buen Desempeño Docente y el Marco de Buen Desempeño del Directivo. Este concurso permite que los docentes y directivos de las instituciones educativas tanto públicas como privadas que estén concursando puedan identificar las necesidades y oportunidades de aprendizaje, llegando a la reflexión de todos los agentes educativos para la implementación de alternativas de mejora en la educación de los estudiantes (MINEDU, 2019).

Los documentos en el sector educativo peruano se encuentran vigentes bajo el modelo social y el enfoque inclusivo. Por otro lado, los docentes cuentan con una guía denominada “El Marco Del Buen Desempeño Docente” que plantea las competencias que debe ejercer cada docente en su práctica profesional.

En tal sentido, dicha investigación formula la siguiente pregunta:

¿Cuál es la diferencia entre el nivel real y nivel deseado de competencias docentes para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa?

## 1.2 Justificación de la investigación

Esta investigación es significativa respecto a los siguientes aspectos:

Primero, la presente investigación brinda teóricas a la comunidad científica, los cuales hacen mención relevante de las competencias del profesorado relacionadas con la atención a la diversidad en aulas inclusivas.

La investigación enmarca una comparación entre las competencias de los docentes de la educación básica regular para la atención a la educación inclusiva, brindando entre los aportes la adaptación de un cuestionario que permitirá a los docentes una autovaloración de competencias sobre el estado real y el estado deseado de las mismas en las dimensiones académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras. De esta forma, no solo se benefician de la información los docentes, sino también los directivos de las instituciones educativas que podrán detectar los desafíos formativos de su plana docente para luego instaurar propuestas de capacitación y formación que permitan una mejora en la atención a los estudiantes que están incluidos en las aulas.

El Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD) realizado por Rochedy Mena Ramos y M<sup>a</sup> Paz García Sanz (Mena & García, 2017) está enmarcado en el contexto de República Dominicana y, con la adaptación al contexto peruano, deseamos incluir aspectos relevantes que considera el estado peruano dentro del Marco del Buen Desempeño Docente y las dimensiones que incluye la valoración de la inclusión.

La investigación se alinea con los objetivos establecidos en el D.S. No 026-003-ED y las posteriores regulaciones hacia el año 2018, así como la Constitución

Política del Perú de 1993, los derechos del Niño y la regulación de las políticas nacionales sobre inclusión bajo el enfoque de derechos y el enfoque social de atención a la discapacidad.

Cabe mencionar que otro aporte relevante, además del cuestionario adaptado, es la comparación que hará entre la formación y autovaloración de los docentes en dos instituciones de dos departamentos diferentes del Perú, para valorar si la premisa sobre la formación de los educadores en provincia es menor o peor que la de la capital.

Segundo, la investigación servirá respecto a la contribución metodológica a través de la identificación y adaptación al contexto peruano del Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD), luego de haber sido validado, puede servir para posteriores estudios, en otros contextos y otras variables que respondan a las demandas del contexto educativo, así como la intención de formar educadores con preocupaciones sobre la atención a esta realidad cada vez más presente en toda situación educativa.

Finalmente, el aporte a la práctica educativa es de suma importancia. La educación actual debe tener un referente claro sobre el servicio que desea brindar, es así como esta investigación parte de la intención por la búsqueda de principios axiológicos, éticos y humanísticos para juzgar al ser humano en su integralidad y entendiéndolo como ser digno y merecedor de calidad en todos los servicios que se le ofrece, siendo la educación uno de los más básicos y sustanciales, se reconoce la formación de los profesionales que lo atienden como una de las más importantes para el logro y la mejora del nivel de atención en la educación del país.

En este sentido, esta investigación pretende comparar y describir las competencias que tienen los docentes para la atención a la diversidad, así como la capacidad de evaluación de estas para que los docentes puedan generar un trabajo introspectivo sobre su desarrollo profesional y, a su vez, que los directivos tomen decisiones pertinentes que favorezcan la formación de su población docente.

El cuestionario adaptado será un insumo de aplicación que será accesible para todos los especialistas de educación que requieran una evaluación vigente, real y clara sobre la valoración de las dimensiones visualizadas. Asimismo, la comparación que se presentará será de carácter descriptivo para lograr que se tome conciencia sobre el trabajo formativo a nivel departamental haciendo hincapié en que no solo se debe especializar a los formadores de la capital, sino que todos los profesionales de esta carrera lo ameritan como un aspecto fundamental en la formación y como parte del derecho de todo estudiante peruano.

### **1.3 Delimitación y limitación de la investigación**

#### **1.3.1 Delimitación**

La investigación está delimitada en contextos nacionales de la provincia de Lima y la provincia de Arequipa. Asimismo, se tiene como muestra a 50 docentes de los tres niveles tanto en la institución educativa de Lima y 50 docentes de los tres niveles tanto en la institución educativa de Arequipa que cuenten con un mínimo 3 años de experiencia en la carrera de Educación. La investigación se ha efectuado desde el mes de abril concluyendo en el mes de octubre del año 2023. También, se delimita bajo el enfoque inclusivo que se viene

trabajando desde el 2003 dentro de las aulas inclusivas para la calidad y atención de estudiantes con discapacidad dentro de aulas regulares.

### **1.3.2 Limitación**

La presente investigación tiene como limitaciones el tiempo para la aplicación de las encuestas, ya que los docentes encuestados no cumplen en una fecha establecida la entrega de la información las cuales se realizaron con formularios virtuales situados en la herramienta de Google Forms debido al estudio que se plantea en diferentes departamentos del Perú. Por tal motivo, se envió los enlaces de acceso y recojo de información vía internet remitiendo las encuestas digitales por diversas aplicaciones de celulares y correos electrónicos.

Por otro lado, presentó limitaciones de nivel referencial y bibliográfico actualizado por no contar con variada información científica física y digital a nivel internacional, así como nacional. Sobre todo, en antecedentes de información científica comparativa en dos departamentos del Perú.

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 Objetivo general**

OG. Comparar el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

OE 1. Comparar el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes en el aspecto académica para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

OE 2. Comparar el nivel real y el nivel deseado las competencias docentes en el aspecto de la didáctica para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

OE 3. Comparar el nivel real y el nivel deseado las competencias docentes en el aspecto organizativo para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

OE 4. Comparar el nivel real y el nivel deseado las competencias docentes en el aspecto comunicativo para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

OE 5. Comparar el nivel real y el nivel deseado las competencias docentes en el aspecto integrador para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

OE 6. Comparar el nivel real y el nivel deseado las competencias docentes en el aspecto evaluativo integrador para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**



En el capítulo II, se presentan los antecedentes de la investigación tanto a nivel nacional como internacional. Asimismo, se desarrollan las bases teóricas que respaldan el estudio y las definiciones relevantes de los términos. Finalmente, se formula una hipótesis general e hipótesis específicas.

## **2.1 Antecedentes de la investigación**

A continuación, se presentarán antecedentes nacionales e internacionales relacionados con el tema de la investigación.

### **2.1.1 Antecedentes nacionales**

León et al. Realizó una investigación junto a compañeros sobre “Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva” (2023) donde el objetivo de la investigación se basa en hallar la relación que tiene la percepción de los profesores ante la educación inclusiva.

El estudio, se estableció bajo la siguiente metodología: un diseño no experimental con un enfoque cuantitativo de tipo transversal. Asimismo, la técnica que se utilizó fue la encuesta y la aplicación de diversos cuestionarios.

La muestra de la investigación fue de aplicada a 230 docentes voluntarios de las instituciones del Perú donde 145 fueron mujeres y 85 masculinos.

Finalmente, el estudio da conocer que los docentes se encuentran a favor de la inclusión educativa, pero que desconocen el proceso del “cómo” brindar la educación a estudiantes que presenten necesidades educativas en el aula, ya que no están capacitados. Por ende, las percepciones de los profesores necesitan ser vinculadas con las competencias docentes para el desarrollo de su práctica en las instituciones educativas.

Velarde, en su investigación profesional de educación titulada “Análisis de las competencias docentes frente a la inclusión educativa en dos instituciones educativas de Tacna, 2022” (2022) se centró en analizar dos instituciones educativas una privada y otra particular sobre la relación que tienen los profesores entre las competencias docentes y la inclusión educativa.

La investigación se desarrolló con enfoque cuantitativo, de nivel descriptiva correlacional y de tipo básica con un diseño no experimental. Asimismo, para ejecutar el estudio se tuvo como muestra 62 docentes donde 30 son de una institución educativa privada y 32 de una institución educativa pública. El instrumento que se utilizó para obtener la información es la escala de Likert de evaluación inclusión educativa que cuenta con 24 ítems.

El estudio determinó una asociación positiva muy baja y no significativa de los docentes, donde se pone como posibles causas la ubicación de la institución, la edad de los docentes o el tamaño de la población. En conclusión, la participación de los docentes es importante dentro de la educación de los estudiantes para que se pueda dar con éxito la inclusión educativa.

Ttito et al. en su investigación “Competencias Docentes y la educación inclusiva en el nivel inicial” (2022). Tuvo como objetivo de investigación comprobar en escuelas públicas de nivel inicial, el grado de relación que tienen las competencias docentes con la educación inclusiva en Abancay del año 2020.

El estudio se efectuó bajo un diseño no experimental de tipo básico y enfoque cuantitativo. Asimismo, la muestra de la investigación fue pequeña contando con 66 docentes del nivel inicial. Para ejecutar la investigación, se usó la técnica de la encuesta para la recolección de datos y el cuestionario como instrumento.

En conclusión, 18 docentes señalan que las competencias son buenas considerando las dimensiones técnica, metodológica, social y participativa al ser adecuadas a la atención de la educación inclusiva. Por otro lado 19 docentes manifestaron que las competencias para ejecutar la atención a niños con discapacidad son deficientes y las dimensiones no suelen responder a las necesidades educativas.

Medina, en su tesis “Competencias y actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar en instituciones educativas de nivel primario del distrito de Carabaylo, Lima 2018” (2019), desarrolló una investigación con el objetivo de determinar la relación que tienen las competencias docentes y las actitudes frente al proceso de la inclusión educativa de las escuelas de Carabaylo.

La investigación se dio bajo un diseño no experimental de enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo – correlacional. Los instrumentos que se utilizaron para la recopilación de información fueron: la escala de competencia docente percibida y la escala de actitudes de los docentes hacia los alumnos incluidos.

El estudio tuvo como población 232 profesores de 12 colegios de la UGEL 4 del distrito de Carabaylo. Por otro lado, la muestra final fue de 216 maestros ya que 16 de ellos no asistieron el día de la recopilación de la información.

En resumen, la investigación demostró que los docentes tienen competencias más desarrolladas en la implicancia con el desarrollo del estudiante fuera del aula, optando por una atención personalizada y reforzando conductas académicas que demuestren una actitud positiva ante la inclusión dentro del campo educativo.

Rios, realizó una investigación titulada “Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres” (2019) con el objetivo determinar las competencias docentes en colegios inclusivos de San Martín de Porres.

El enfoque del estudio fue cuantitativo de tipo básica – descriptiva y diseño no experimental. Asimismo, la técnica que se utilizó fue la técnica de recolección de datos y el instrumento para la recolección de la información fue el “cuestionario sobre competencias docentes en instituciones educativas inclusivas” la cual constó de 20 preguntas. Por otro lado, la población tuvo un total de 114 docentes de 5 instituciones educativas estatales.

Finalmente, la investigación dio a conocer que las competencias docentes en colegios inclusivos en el distrito de San Martín de Porres se encuentran en un nivel logrado del 64% y en proceso de 36% dando a conocer que aún falta trabajar en las competencias respecto a la dimensión pedagógica y responsabilidad profesional para lograr una inclusión educativa adecuada de los docentes hacia los estudiantes.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales**

Almanza realizó una investigación sobre "Perfil y competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en la Universidad de Guanajuato" (2022). Teniendo como objetivo: Hallar las competencias que identifican a los docentes inclusivos que enseñan a estudiantes con discapacidad intelectual.

El estudio fue descriptivo/ comprensivo y se realizó bajo un enfoque cualitativo. La herramienta que se utilizó fue una revisión documental y la

entrevista. Asimismo, tiene como población las manifestaciones de 5 docentes y 2 estudiantes de la Universidad.

Finalmente, la investigación demostró que los estudiantes con discapacidad presentan muchas barreras durante los estudios y estas se vinculan con las competencias que presentan los docentes en su práctica laboral para la enseñanza a los estudiantes.

Contreras et al. realizó una investigación junto a compañeros sobre: "Validación y fiabilidad del instrumento: escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención de las personas en situación de discapacidad". (2022) teniendo como objetivo comprobar cuál es el grado de fiabilidad y validez del cuestionario (ECoDEFyD) para dar a conocer la percepción de los docentes de educación física para la atención de estudiantes con discapacidad.

El presente estudio se realizó mediante un enfoque mixto secuencial de trascendencia exploratorio. Se tuvo como muestra para el desarrollo de la investigación la cantidad de 37 docente de educación física de 16 colegios de Chile. El instrumento que se utilizó para analizar la validación y fiabilidad es el cuestionario de Escala de Percepción de Competencia Docente en Educación Física en la Atención a las Personas Con Discapacidad (ECoDEFyD).

La investigación concluye con la fiabilidad y utilidad del cuestionario (ECoDEFyD) a nivel nacional para conocer la percepción de las competencias de los docentes de educación física y las necesidades de los ellos ante la atención a la discapacidad durante las clases.

Arboleda, realizó una investigación titulada "Competencias docentes para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales del segundo año de

educación básica de la unidad educativa “Claire Bucaram de Aivas” (2021) teniendo como objetivo general Examinar las competencias comunicacionales para beneficiar la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la institución educativa de Ecuador.

Por consiguiente, el estudio se efectuó bajo un enfoque mixto de tipo descriptiva. Se utilizó la técnica de las entrevistas y la observación virtual para visualizar la problemática de los docentes dentro de la institución. Como instrumento se utilizó una encuesta a los docentes a través del cuestionario.

Asimismo, la investigación tiene como población 1 directivo, 1 psicóloga del departamento del DECE, 8 docentes académicos, 40 representantes legales y 40 estudiantes del segundo año de la Unidad Educativa “Claire Bucaram de Aivas”. La muestra del estudio consta de 5 niños que presentan necesidades educativas especiales, los padres de familia y 8 docentes.

Finalmente, la investigación concluye que los estudiantes con necesidades educativas especiales que cursan el segundo año necesitan que los docentes mejoren las competencias comunicativas y desarrollar clases estrategias pedagógicas para que se dé la inclusión en su totalidad de los niños en segundo grado.

Haro et al, realizó una investigación junto a compañeros titulada “Competencias docentes en Educación Infantil e inclusión educativa: diseño y validación de un cuestionario” (2020). El presente artículo tiene como objetivo mostrar el desarrollo del diseño y dar a conocer la validación del cuestionario en Competencias docentes en Educación Infantil e inclusión educativa.

El estudio se asentó en un enfoque cuantitativo y con una muestra de 158 participantes, entre ellos se encuentran 7 jueces, 92 estudiantes, 35 egresados y 24 empleadores.

Finalmente, se aprobó la validez y fiabilidad del cuestionario “Ceinclusiva” la cual cuenta con 964 ítems los cuales dan respuesta para conocer las Competencias docentes en Educación Infantil e inclusión educativa.

Varas, realizó una investigación titulada “Competencias docentes relativas a educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad, desde la percepción docente” (2019) teniendo como objetivo general analizar la percepción de los docentes de pregrado respecto a las competencias docentes ante la educación inclusiva en estudiantes universitarios de la carrera de medicina en situación de discapacidad.

Asimismo, el estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y tuvo como muestra una población de participantes académicos que dictan clases en pregrado siendo 12 participantes mujeres y 8 hombres en la facultad de medicina de la universidad de Chile. La investigación tuvo como instrumento el uso de entrevistas semiestructuradas para la aproximación al fenómeno de estudio.

Los resultados de la investigación aportan una aproximación inicial a la comprensión de la percepción y brechas relativas a las competencias docentes requeridas para la educación inclusiva.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Educación inclusiva**

En este apartado se mencionará toda la normativa que se ha venido dando sobre la educación inclusiva a nivel internacional el cual ha sido fuente de

inspiración para los países en proceso de desarrollo para concientizar sobre las personas con discapacidad y los derechos a una vida sin barreras sociales.

En 1974, se fundó el Comité de Investigación del Reino Unido con la finalidad de realizar un análisis a la educación, que reciben las personas con N.E.E, fue este comité que generó el primer documento oficial que se refiere a la integración educacional, llamado “Informe Warnock” realizado en 1990 por Mary Warnock.

En dicho informe se hace hincapié sobre la exclusión y diferencia de niños y jóvenes que presenten alguna deficiencia. Así mismo se determina que las carencias educativas deben ser abordadas desde una perspectiva más holística.

UNESCO (1990) refiere en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos en 1990, se aprueba la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Tailandia, más conocida como “Jomtien”. Donde se establecieron objetivos específicos, referirnos a la universalización de la educación y difundir la atención a la diversidad con equidad. Es así, que se fomenta una educación especializada para niños con N.E.E.

Asimismo, se estableció los límites de acción sobre la educación que va dirigida todos con equidad respetando el Marco de Acción Dakar. Donde se establece una continuidad en la implementación educativa con la finalidad de atender a las diversas necesidades educativas y de las necesidades básicas de aprendizaje. Seguido, se pasó de hablar de una mirada integradora a una inclusiva dando pie a más convenciones y documentos que respalden a las personas con discapacidad y cumplan su derecho a una educación de calidad.

En la Convención sobre los Derechos del Niño (2006), se habla de la protección hacia los niños, en este sentido, se pone hincapié en la idea de crear



un sistema educativo que tome como necesidad principal las necesidades y habilidades de todos los niños. Es así que, en el artículo 28 y 29, se habla de una educación que reconozca como foco principal de atención a las capacidades y la personalidad del niño con el fin de retarlo en igual de oportunidades a una educación obligatoria que sea digna para el niño en tanto ser humano.

Por otro lado, en el año 2011 se dio a conocer el Informe Mundial sobre la Discapacidad organizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), teniendo como principal objetivo establecer que las personas con discapacidad se desarrollen en un espacio social con equidad y justicia haciendo valer los derechos de las personas.

### **2.2.2 Educación inclusiva en el Perú**

Frente a la promulgación de los diferentes documentos internacionales sobre los derechos de las personas discapacitadas en el ámbito educativo respecto al desarrollo de una educación inclusiva. Muchos países dieron a notar su preocupación de forma interna, formulando la Ley General de Educación n°28044 (2002) establece en:

Los artículos 3, 8, 18 y 80, hace mención a la educación como derecho bajo los principios del gobierno peruano y las medidas de equidad que fortalecen los principios que se apreció anteriormente en las conferencias, entre ellos encontramos calidad, igualdad y justicia. (Diario el Peruano, 2021, p.9)

De la misma manera, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) que se desarrolló desde el 2007 hasta el año 2021 tiene como objetivos estratégicos: elevar la calidad de las instituciones educativas bajo la mirada de igualdad de oportunidades a lo largo de la vida.

Por otro lado, la Ley n°29973, denominada Ley General de la Persona con Discapacidad (2012), hace mención en los artículos 35 y 37 la importancia de la educación y la calidad, la cual debe brindar un servicio de gratuidad y con las mismas oportunidades de servicio a la población.

El Decreto Supremo 007-2021 (MINEDU, 2021) del Perú tiene como objetivo principal realizar modificaciones e incorporaciones al Reglamento de la Ley N° 28044, conocida como Ley General de Educación, aprobado previamente mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED. Estas modificaciones están dirigidas a promover una educación inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos, en consonancia con lo establecido en la Ley N° 30797, que promueve la educación inclusiva. Entre las principales modificaciones realizadas por este decreto supremo se encuentra la modificación del artículo 52 de la Ley N° 28044, el cual seguramente versa sobre aspectos relacionados con la inclusión educativa. Además, se incorporan dos nuevos artículos: el artículo 19-A y el artículo 62-A, los cuales se suman a la normativa existente en la Ley General de Educación.

Es importante destacar que estas modificaciones y adiciones tienen como finalidad primordial garantizar que el sistema educativo peruano sea inclusivo, es decir, que permita la participación plena y equitativa de todas las personas, independientemente de sus características o necesidades específicas, en todas las etapas y modalidades de educación.

En resumen, el Decreto Supremo 007-2021 busca fortalecer el marco legal que promueve la educación inclusiva en el Perú, mediante la modificación y adición de artículos en la Ley General de Educación, con el objetivo de

asegurar el acceso, la permanencia y el éxito educativo de todos los estudiantes, sin discriminación alguna.

El Acuerdo Nacional de Gobernabilidad del año 2016 al 2021 los presidentes del Gobierno del Perú se comprometen a cumplir, garantizar en la política, el acceso a una educación inclusiva, llena de oportunidades para todas las personas que presenten alguna discapacidad dentro del Estado Peruano.

### ***2.2.2.1 Aproximación histórica de atención educativa a la discapacidad***

La información que se ha recogido frente a la discapacidad es un análisis histórico respecto a las concepciones, actitudes e ideas teniendo en cuenta tres etapas, las cuales se detallarán brevemente a continuación.

Según Arocena, M. (2018) señala como principal paradigma el tradicional ya que hace referencia a las actitudes que demostraba la sociedad frente a los N.E.E en dicha época, considerándolos como castigos divinos o retrasados mentales. En aquellos tiempos, la escuela era considerada una escuela para todos, pero llegada la medicina consideraron que los alumnos que muestran características diferentes al resto eran apartados ya que interrumpiría el proceso de enseñanza-aprendizaje de los demás. Frente a este modelo de rechazo de los “anormales” por parte de la sociedad, aparece el paradigma de rehabilitación el cual está bajo el paradigma médico que indica que se debe a un problema personal causado directamente por la enfermedad. Es así donde se requiere de una rehabilitación por parte de diferentes especialistas los cuales tienen el control absoluto de dicha recuperación. En este punto las instituciones cumplen un rol segregador, ya que es aquí donde nacen las escuelas especiales para dichos niños que presentan habilidades diferentes. Es así que, los colegios especiales se encargaron de clasificar a las personas por el déficit que presentan

y alejar a los niños con N.E.E a formar parte de una escuela para todos. Frente a esta situación de marginalidad de las personas con discapacidad se hace presente la discapacidad motora iniciando un movimiento llamado “independent living” el cual significa “vida independiente”. Es aquí donde nace en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad enmarcándose en el paradigma de la autonomía personal, teniendo como principal acuerdo el derecho de elegir su modo de rehabilitación y la anulación de las barreras físicas y sociales en el entorno.

Después de este enfoque, las personas se van despertando y tomando en cuenta los derechos de sí mismo y de los hijos que presentan alguna discapacidad. Cobeñas, P. (2020) afirma que el modelo social ha despertado la voz de las personas con discapacidad. Es así, donde se comienza a desarrollar la forma de cómo enseñar bajo una educación inclusiva con una mirada pedagógica desde el modelo social.

### **2.2.2.2 Atención educativa a la discapacidad en el Perú**

En la versión actualizada del PEN (MINEDU, 2020), en la versión hacia el 2036, en el apartado 2, que hace referencia a la inclusión y equidad se esclarece que es el Estado quien debe brindar aprendizajes y oportunidades en igualdad además de focalizar la atención a aquellas poblaciones denominadas “vulnerables” en las que se incluye a las personas con discapacidad. En este punto, veremos algunos indicadores del progreso de atención a la discapacidad en el país dado que no se tiene una data vigente sobre la cantidad de niños incluidos, sino información sobre la cantidad de estudiantes que reciben educación formal bajo las modalidades regular y especial.

La matrícula hacia el año 2022 en la Educación Básica Especial (EBE) alcanzó a 25,510 estudiantes. Al respecto, Daniel Alfaro nos menciona que “solo se cuenta con 907 instituciones educativas y con 4,489 docentes en EBE. En ambos casos, no superan el 0.01 % del total de instituciones y docentes en el país, alcanzando los números más bajos de todas las etapas y modalidades educativas [...] de los cuales el 46 % de estudiantes presenta deficiencia mental y el 5 %, deficiencia sensorial” (Alfaro citando al MINEDU, 2022).

En el documento “Perú: Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad, 2019” (INEI, 2021), se analiza estadísticamente los diferentes índices de asistencia escolar, comparándose la población de niños con y sin discapacidad llegando a los siguientes resultados:

Sobre la asistencia a la formación de “niños de 3 a 5 años, se puede apreciar una menor tasa de asistencia para las/os que tienen discapacidad (43,3%), que para aquellas/os sin discapacidad (83,9%), lo que equivale a una brecha de 40,6 puntos porcentuales entre ambos grupos” (INEI, 2021).

Respecto a la asistencia de niños de formación básica primaria, el Instituto Nacional de Estadística e informática en el año 2021 denota que hay una brecha desfavorable de 19,1 % con los estudiantes con discapacidad ya que asisten 74,9 % estudiantes con alguna condición y 94,0 % de estudiantes regulares entre las edades de 6 y 11 años.

Referido a la asistencia de formación básica secundaria en los estudiantes entre 12 y 16 años, se aprecia grandes diferencias entre los dos grupos valorados encontrando diferencias significativas. El 45,2% de aquellos adolescentes que presentan alguna discapacidad y el 85,1% de quienes no la

presentan, encontrando una diferencia de 39,9 puntos porcentuales desfavorable a las personas con discapacidad.

### **2.2.2.3 Características de las aulas inclusivas**

El aula es el lugar donde los alumnos son admitido dentro del centro educativo según su edad y grado que cursen los estudiantes, también es un espacio donde nace y se desarrolla la ciencia, donde los educandos pasan la mayor parte de su tiempo aprendiendo y conviviendo con los docentes y compañeros.

Por lo tanto, el aula juega un papel importante en la inclusión, aunque es un área donde esta práctica debe desarrollarse con mayor énfasis; lo que se debe pretender en la praxis educativa es una mejora en la atención para todos implementando estrategias a la metodología y otros principios que se presentará a continuación:

Según Ainscow y Miles (2008 citado por Crisol 2015), la organización escolar y la práctica de aula deben regirse por:

La eliminación de barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal. El desmantelamiento de programas, servicios y especialidades asilados. El desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permita al alumnado a aprender juntos y no separados. (Crisol, 2015)

### **2.2.3 Competencias en la formación docente**

En el marco de evaluación de conocimientos bajo el presupuesto del desarrollo de las competencias educativas, los principales enfoques encontrados en toda la literatura se desarrollan bajo la perspectiva de tres grandes bloques, principalmente, uno de ellos es el dominio de conocimientos de la profesión y el área administrativa del mismo, por otro lado, se visibiliza todo lo relacionado a la ejecución de la labor del profesorado como tal.

Aquí se hace alusión al trabajo de aula, en la que el profesor hace uso de su creatividad y dominio de conocimientos para la transmisión de conocimientos a los estudiantes. Finalmente, se detalla este gran espacio que reside en la moralidad del docente, en lo que él es para dar de sí a los estudiantes. Es notorio que quien no posee, no puede dar, es así como estas tres grandes dimensiones se ven sumamente entrelazadas para llevar a cabo para el trabajo docente, que tiene como principal objetivo educar el ser como parte de la cotidianidad del especialista en el salón de clases.

Si se desea entender las competencias de un profesional, se tiene que definir primero quién es una persona competente. Le Boterf (2001, citado en González y Gonzáles, 2008) menciona, en pocas palabras, que es quien tiene cualidades pertinentes y recursos suficientes para lograr los objetivos que se plantea. Es así como un profesional competente es quien posee todos lo necesario para lograr lo que se determine en el tiempo que lo determine dado que las competencias son un grupo de saberes, destrezas y comportamientos que le permiten al individuo ser quien es para trabajar en un entorno adecuado y facilitan su trabajo por ejercer de manera adecuada su profesión. (Gonzáles y Gonzáles, 2008).

### ***2.2.3.1 Competencias en la formación docente en el Perú***

El Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) elaborado el 2014, enmarca las políticas, dominios y competencias que debe poseer todo docente como presupuesto para su labor pedagógica, en tal sentido, se logra un consenso de especialistas del Perú que desea concretar para los estudiantes del país calidad en todos los aprendizajes, reducción o cierre de brechas además de la mejora continua del docente dentro de su gestión. Es claro que las necesidades son situacionales, por ello es que no se puede determinar que en

este momento histórico se desarrollen únicamente estas características dentro de la labor pedagógica, de hecho, la convergencia de estado vigente y la atención a la diversidad cultural, social del mundo y de lo que en este hay hace que haya una continua adaptación, mejora e impacto en toda la sociedad y los procesos que surgen para una adecuada construcción de la identidad con miras al futuro de cada ciudadano peruano.

Por ello, este manual presenta dimensiones en las que el docente peruano debe enmarcarse para lograr ser el profesional que tendrán las aulas esperadas de nuestro país. Estas dimensiones son: colegiada, reflexiva, relacional y ética.

El dimensión reflexiva se hace alusión a la cantidad de contenidos que el docente posee, además de conocer a los estudiantes de su aula haciendo una correcta caracterización de los estudiantes y su contexto, además, él mismo es capaz de ejecutar juicios críticos sobre su labor, verificando constantemente en qué áreas requieren reforzamiento y cuáles mantiene como fortalezas, en tal sentido, podemos entender la labor docente en dos grandes dinámicas: la ejecución dinámica y el trabajo especializado que demanda tecnicidad.

En la dimensión relacional vemos al docente como parte de un todo en el que él mismo es ejemplo de su comunidad, además de su propio desarrollo en el proceso dirigido de enseñanza y aprendizaje. Por lo mismo que el docente es ejemplo con su propia vida es que no debemos subestimar todas las relaciones que tiene, ya que debe mantener armonía en su hogar y su vida para lograr un ambiente confortable en las aulas.

La dimensión colegiada hace énfasis en la principal labor del docente, lograr aprendizajes en los estudiantes que, a su vez, respondan a la misión y visión de todo centro educativo, es así que su labor es indispensable para lograr



los objetivos de la institución y atender a desarrollar en cada estudiante las competencias pertinentes para, finalmente, haber cumplido con cada aspecto del perfil de egreso de los estudiantes peruanos.

Sobre la dimensión ética se afirma que tiene una sana relación con la constitución moral del especialista, ya que, en el quehacer educativo, todo profesor profesa con su vida las creencias e ideales. Es así que la responsabilidad docente es sobre cada estudiante. Partimos del presupuesto con base en la información de los documentos internacionales como la Declaración de los Derechos Humanos y los de los Niños. La aceptación de cada estudiante y el ejercicio de los deberes es algo que también debe inculcarse desde las aulas, es así como el docente rechaza las prácticas de corrupción de cualquier índole.

Saliendo de este apartado sin desligarse del mismo, este documento tan importante para todo maestro peruano se fundamenta en cuatro dominios. Los dominios son las áreas en las que ejerce el docente, podemos ver las siguientes:

- Planificación y preparación de las sesiones de enseñanza aprendizaje para los estudiantes
- Ejecución de la enseñanza aprendizaje a los estudiantes
- Participación de los ejes activos de la escuela con la comunidad.
- Profesionalismo e identidad del docente.

Que a su vez se desglosan en competencias. Las competencias son aquellas herramientas que permiten al docente resolver problemas y lograr objetivos. Así se presentan las nueve (09) dentro de cada dominio, en el siguiente cuadro:

### **Tabla 1**

#### *Dominios y competencias docentes*

DOMINIOS	COMPETENCIAS
<p>- Preparación para el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>COMPETENCIA 1: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p> <p>COMPETENCIA 2: Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.</p>
<p>- Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>COMPETENCIA 3: Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</p> <p>COMPETENCIA 4: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p> <p>COMPETENCIA 5: Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus</p>

	estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.
- Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	<p>COMPETENCIA 6: Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.</p> <p>COMPETENCIA 7: Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.</p>
- Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	<p>COMPETENCIA 8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.</p> <p>COMPETENCIA 9: Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.</p>

Nota: Manual Del Buen Desempeño Docente (2014)

#### **2.2.4 Competencias del docente inclusivo**

Las competencias del docente inclusivo son fundamentales para garantizar una educación equitativa y accesible para todos los estudiantes (Slee, 2011). Algunas competencias claves incluyen:

- Conocimiento y comprensión de las necesidades diversas de los estudiantes, incluidas las necesidades especiales y de aprendizaje.
- Habilidad para adaptar el currículo y los métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.
- Habilidad para crear un ambiente inclusivo que fomente el respeto, la aceptación y la participación de todos los estudiantes.
- Capacidades de comunicación efectiva para colaborar con otros profesionales, padres y cuidadores en el apoyo a los estudiantes.
- Conocimientos sobre tecnologías y recursos educativos inclusivos para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Habilidad para identificar y abordar barreras para el aprendizaje y la participación, ya sean físicas, sociales o emocionales.
- Sensibilidad cultural y competencia intercultural para entender y responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes de diversos orígenes y experiencias.
- Compromiso con el desarrollo profesional continuo y la reflexión sobre prácticas inclusivas.

Se habla de competencias porque dentro de este modelo detallamos el esfuerzo continuo de todos los especialistas que responden con los conocimientos a determinados problemas, en diversas situaciones y que tienen como acción un conjunto de estrategias para la atención oportuna de la reforma de la educación.

Dentro de las estrategias que deben manejar los docentes se detalla los que se presentan en las diferentes dimensiones del trabajo educativo que enmarcan este trabajo Arredondo (2011 citando a Frola y Velázquez 2011), las cuales son:

- Competencia académica: todo trabajo profesional debe regularse bajo una normatividad que incremente el desarrollo educativo y el entorno del mismo, además de los indicadores puntuales sobre los contenidos de las asignaturas y los criterios de evaluación de los mismos.
- Competencia organizativa: relacionada al conjunto de actitudes, habilidades y estrategias asociadas a la planificación, facilitación y dominio de las acciones de nivel didáctico y pedagógico.
- Competencia didáctica: dirigida a la práctica pedagógica en el aula en la que los aspectos psicológicos, sociológicos y psicológicos que posee el docente se formalizan a través de la construcción de diferentes medios y formas de proceder dentro de todos los escenarios que el docente aborda facilitando espacios con accesibilidad al saber.
- Competencia comunicativa: tiene como objetivo consolidar intereses y fomentar la expresión respetuosa de emociones y posturas desde el espacio de expresión escrita, oral y de desempeño asertivo.
- Competencia integradora: actitudes que fomenten la aceptación de las diferencias en un espacio de inclusión y rechazo a la exclusión en un proceso multidireccional en la que la relación de los educadores y los directivos, y estudiantes y profesores manejan componentes personales del proceso y con actitudes flexibles.

- Competencia evaluativa: valora todas las actitudes docentes y el trabajo del desarrollo de competencias de los estudiantes con relación a los contenidos que brinda el docente.

### **2.3 Definición de términos**

- a. Competencia:** Aptitud que tiene una persona para integrar y hacer uso de las capacidades que posee con la finalidad de obtener un propósito específico ante un problema, actuando de manera oportuna para tomar decisiones (MINEDU, 2016).
- b. Competencias docentes:** Dentro del marco del buen desempeño docente se define como la capacidad de resolver problemas que se manifiesten en la realidad escolar y lograr propósitos tomando decisiones y generando respuestas pertinentes y éticos ante situaciones que se presenten el ámbito escolar del docente (MINEDU, 2012).
- c. Docente Inclusivo:** Persona que destaca en la enseñanza, por la sensibilización y concientización de la diversidad que pueden tener dentro del aula. Tiene la habilidad de poder identificar actitudes, conductas y habilidades que manifiesten los estudiantes y poder atender las necesidades que presenten de manera oportuna y brindar una educación de calidad (Ponce & Barcia, 2020).
- d. Atención educativa:** Es un un servio multisectorial y público que debe asegurar la construcción de una vida ciudadana, que logre enfrentar desafíos asociados a la equidad e inclusión en todos los espacios, que promueva la salud emocional y una vida activa, y que logre en las personas la prosperidad mediante actividades sostenibles y productivas en beneficio de todas las personas. (CNE, 2020).

- e. Atención educativa a la discapacidad:** Es un tipo de educación que contribuye a generar espacios de igualdad de oportunidades tomando en cuenta todas las diferencias de las personas, las características y la mejor forma de darle cuidado a la educación formal de los estudiantes para el despliegue de su potencial (CNE, 2020).
- f. Estudiante con discapacidad: Estudiante que tiene una condición de vida diferente, con necesidades educativas especiales que, al interactuar con el entorno educativo, se ve impedido en la educación regular por enfrentarse con diversas barreras que generan dificultades mayores que el resto de los estudiantes para el acceso a los aprendizajes; presentando una desfase en el neurodesarrollo con relación a su edad cronológica y que pueden requerir otro tipo de apoyos, ajustes razonables y acompañamientos para el logro de los aprendizajes, basados en los estándares de los aprendizajes.
- g. Institución inclusiva: Es aquella que acepta, valora y respeta la formación integral, brindan espacios adecuados, docentes inclusivos, programación adaptada y precisada para la enseñanza de cada estudiante con el fin de atender a las necesidades que presenten y garantizar su aprendizaje escolar (MINEDU, 2016).

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

HG. Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

### **2.4.1 Hipótesis específicas**

HE 1. Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias académicas docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

HE 2. Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias didácticas docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

HE 3. Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias organizativas docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

HE 4. Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias comunicativas docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

HE 5. Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias integradoras docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

HE 6. Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias evaluativas docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

### **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA**

En el presente capítulo se plantea el nivel, tipo y diseño de la investigación. Asimismo, se menciona la población y muestra que abarcara el estudio. Finalmente, se definirán las variables y mencionara el instrumento a utilizar para el desarrollo del tema.



### 3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca en el siguiente proceso metodológico.

Esta investigación se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo ya que utiliza el análisis y recolección de datos mediante un instrumento desarrollado bajo baremos establecidos como Escala de Likert que tiene puntuaciones del 1-5, además, brinda una valoración que arroja datos que serán procesados desde la estadística para lograr informar sobre los objetivos que la presente investigación plantea.

Respecto al nivel de la investigación realizada se basa en una investigación descriptiva ya que delinea características específicas descubiertas de la investigación. Esta descripción podría realizarse usando métodos cualitativos y, en un estado superior de descripción, usando métodos cuantitativos. Las investigaciones descriptivas, en última instancia, se interesan en medir con la mayor precisión posible un grupo determinado para desarrollar la información que se encuentre de este.

Esta investigación describe la diferencia entre el nivel de competencias docentes para la atención de estudiantes con discapacidad en IIEE. BR. de Lima y Arequipa, las cuales son académica, didáctica, organizativas, comunicativas, integradora y evaluadora según lo planteado por la investigación de Mena y García (2017).

Según Hernández Sampieri, la investigación responde a las características de tipo básica dado que desea producir conocimientos para la comunidad científica para el ámbito educativo. Asimismo, presenta un diseño comparativo porque desea analizar las competencias de los participantes de

diferentes realidades y encontrar cuestiones en común o diferentes para la atención a los niños con discapacidad (Hernández, 2018).

### **3.2 Participantes**

El estudio tiene la participación de docentes de Lima y Arequipa y se distribuye en población y muestra para su desarrollo.

#### **3.2.1 Población**

Esta investigación tiene como población a docentes de instituciones de la básica regular, públicas y privadas de Lima y Arequipa.

#### **3.2.2 Muestra**

Esta investigación utiliza una muestra de 50 docentes de un colegio de Arequipa y 50 docentes de un colegio de Lima, los que se autoevaluarán para determinar el objetivo planteado.

### **3.3 Variables de investigación**

La investigación presenta dos variables: competencias docentes y estudiantes con discapacidad, que serán definidos de forma conceptual y operacional.

- a. Competencias docentes:** Minedu (2012) menciona que capacidad de resolver problemas y lograr propósitos, ella supone un actuar reflexivo que a su vez implica una movilización de recursos tanto internos como externos, con el fin de generar respuestas pertinentes en situaciones problemáticas y la toma de decisiones en un marco ético. (...) implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones (p.26).

**b. Estudiantes con discapacidad:** Minedu (2010) hace referencia a aquellos alumnos que presentan dificultades mayores que el resto de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje de:

- Medios de acceso al currículo
- Adaptaciones curriculares
- Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula.
- Servicios de apoyo especial (p.10)

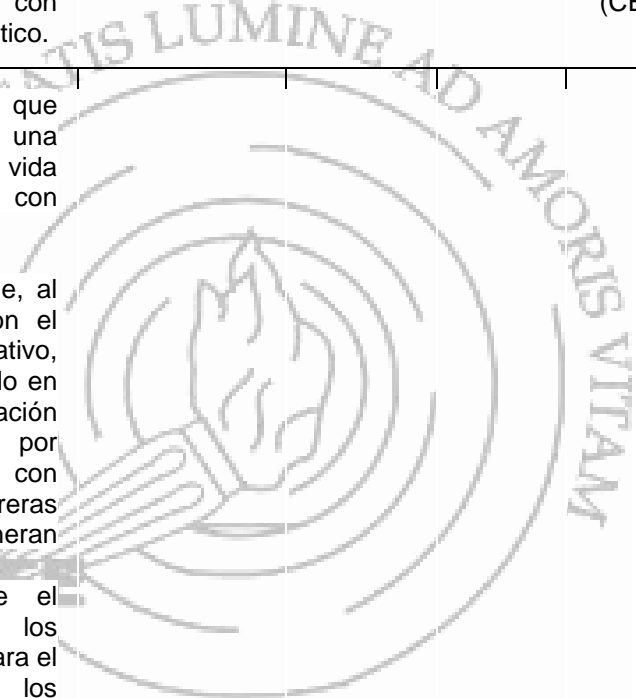
### 3.3.1 Definición operacional

**a. Competencias docentes:** Conjunto de capacidades que permiten al docente dar una serie de respuestas educativas a diferentes situaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con un respaldo teórico actualizado y con compromiso ético.

**b. Estudiantes con discapacidad:** Estudiante que tiene una condición de vida diferente, con necesidades educativas especiales que, al interactuar con el entorno educativo, se ve impedido en la educación regular por enfrentarse con diversas barreras que generan dificultades mayores que el resto de los estudiantes para el acceso a los aprendizajes; presentando una desface en el neurodesarrollo con relación a su edad cronológica y que pueden requerir otro tipo de apoyos, ajustes razonables y acompañamientos para el logro de los aprendizajes, basados en los estándares de los aprendizajes.

### 3.3.2 Matriz de operacionalización de variable

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	INSTRUMENTO
-----------	-----------------------	-------------	-------------	-------	-------------

COMPETENCIAS DOCENTES	Conjunto de capacidades que permiten al docente dar una serie de respuestas educativas diferentes situaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con un respaldo teórico actualizado y con compromiso ético.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Académicas</li> <li>- Didácticas</li> <li>- Organizativas</li> <li>- Comunicativas</li> <li>- Integradoras</li> <li>- Evaluadoras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel real (1-5)</li> <li>- Nivel deseado (1-5)</li> </ul>	1-7 8-29 30-43 44-51 52-61 62-72	<b>Instrumento base:</b> Cuestionarios para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD)
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	Estudiante que tiene una condición de vida diferente, con necesidades educativas especiales que, al interactuar con el entorno educativo, se ve impedido en la educación regular por enfrentarse con diversas barreras que generan dificultades mayores que el resto de los estudiantes para el acceso a los aprendizajes; presentando una desfase en el neurodesarrollo con relación a su edad cronológica y que pueden requerir otro tipo de apoyos, ajustes razonables y acompañamientos para el logro de los aprendizajes, basados en los estándares de los aprendizajes.				

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Primero, se solicitó el permiso de autoras Mena Ramos y García Sanz para la aplicación del instrumento “Cuestionario para la Evaluación de Competencias del Profesorado en Atención a la Diversidad (CECPAD)” a la muestra establecida en la investigación obteniendo una respuesta favorable con la autorización para poder ser utilizado.

Segundo, se transcribió el cuestionario en Google Forms para ser autoadministrado por los docentes.

Tercero, se solicitó permiso de los directivos para la aplicación del cuestionario a la plana docente. Posteriormente, se realizó la recopilación de información real y deseada de las competencias del profesorado para la atención a la diversidad mediante el instrumento aplicado en las instituciones educativas de la básica regular tanto de Lima como de Arequipa.

El instrumento en mención de las autoras Mena Ramos y García Sanz (2017) solicitó los datos básicos sociodemográficos como nombre de la IE, el tipo de centro y su ubicación, la edad del participante, sexo, si posee o no un título, grado universitario, cargo vigente y la cantidad de años de experiencia docente. Seguido, encontraron diferentes áreas a evaluar, entre estas están las académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras. En cada apartado el docente leyó los ítems y seleccionó en un rango del 1 al 5 cuál es el nivel real que tiene sobre el mismo y en una siguiente pregunta seleccionó del 1 al 5 cuál sería el nivel deseado para cada ítem.

Cuarto, se le informó a cada docente que tendrían dos días hábiles para realizar el cuestionario.

### **3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Se hizo el vaciado de las respuestas de las encuestas en la plantilla de Excel, para tener el consolidado de la información recogida para pasarlo a código de respuestas para luego procesarlo por el programa estadísticos SPSS 26.0. para el análisis de los resultados.



## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

El presente capítulo muestra los resultados obtenidos, analizados e interpretados los cuales corresponden a un diseño comparativo y a una muestra de 100 docentes de la Educación Básica Regular de los cuales 50 atienden escuelas inclusivas en Lima y 50 docentes atienden escuelas inclusivas en Arequipa, de ambos sexos (masculino y femenino) durante el año 2023.

### 4.1 Objetivo general

Comparar el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

Para dar respuesta al objetivo se planteó la siguiente hipótesis general:

**HG:** Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

Se hizo uso de las pruebas estadísticas U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon que son empleadas con repetición para la medición de medianas y medias de resultados con distribución no normal.

**Tabla 2**

*Estadísticos de prueba de comparación de las competencias real y deseada*

Estadísticos de prueba						
	Académica	Didáctica	Organizativas	Comunicativas	Integradoras	Evaluadoras
<b>U de Mann-Whitney</b>	2424.000	2240.00 0	2452.000	2829.500	2382.000	2649.500
<b>W de Wilcoxon</b>	7474.000	7290.00 0	7502.000	7879.500	7432.000	7699.500
<b>Z</b>	-6.320	-6.752	-6.236	-5.327	-6.419	-5.764
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

En la tabla 2 se ha encontrado diferencias significativas entre las competencias docentes real y deseada ( $p < 0.05$ ). Es decir, sí existen desemejanza entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

#### 4.2 Nivel real de las competencias docentes

**Tabla 3**

*Estadísticos de prueba de comparación de las competencias reales entre Lima y Arequipa*

	Estadísticos de prueba					
	Académica Real	Didáctica Real	Organizativas Real	Comunicativas Real	Integradoras Real	Evaluadoras Real
<b>U de Mann-Whitney</b>	1049.500	1159.000	1120.000	1092.500	1149.000	1120.500
<b>W de Wilcoxon</b>	2274.500	2384.000	2345.000	2418.500	2475.000	2446.500
<b>Z</b>	-1.386	-0.625	-0.895	-1.091	-0.696	-0.892
<b>Sig. asintótica(bilateral)</b>	0.166	0.532	0.371	0.275	0.486	0.372

De acuerdo con la tabla 3 no se ha encontrado diferencias significativas entre las competencias docentes respecto al nivel real ( $p > 0.05$ ) para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa. Por ende, se comprende que los docentes de ambas regiones se encuentran en el mismo nivel real de las competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras durante sus prácticas docentes atendiendo a la diversidad dentro de instituciones educativas.



### 4.3 Nivel deseado de las competencias docentes

**Tabla 4**

*Estadísticos de prueba de comparación de las competencias deseadas entre Lima y Arequipa*

Estadísticos de prueba						
	Académica Deseada	Didáctica Deseada	Organizativas Deseada	Comunicativas Deseada	Integradoras Deseada	Evaluadoras Deseada
<b>U de Mann-Whitney</b>	1109.000	1097.000	1087.500	1077.500	964.500	1025.500
<b>W de Wilcoxon</b>	2435.000	2423.000	2413.500	2403.500	2290.500	2351.500
<b>Z</b>	-0.974	-1.054	-1.121	-1.200	-1.986	-1.561
<b>Sig. asintótica(bilateral)</b>	0.330	0.292	0.262	0.230	0.047	0.119

De acuerdo con la tabla 4 no se ha encontrado diferencias significativas entre las competencias docentes: académicas, didácticas, deseadas, comunicativas y evaluadoras respecto al nivel deseado ( $p > 0.05$ ) para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

Solo se encontró diferencias significativas en la competencia docente “integradora” respecto al nivel deseado ( $p = 0.047$ ) para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa. Por ende, se infiere que, los docentes de ambas regiones, demandan más capacitación en las competencias académicas, didácticas, comunicativas y evaluadoras para poder atender a los estudiantes con discapacidad que se encuentran incluidos en sus respectivas instituciones, pero lo más significativo de la encuesta es que los docentes de la región de Arequipa desean desarrollar más la competencia integradora en comparación con los docentes de la región

de Lima para poder atender a sus estudiantes con calidad y equidad durante su formación académica y así alcanzar sus objetivos trazados en el año escolar.



## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo del estudio fue comparar el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.

En los resultados se acepta la hipótesis general planteada en la que se confirma que existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa. El nivel real presenta una puntuación baja en contraste a la puntuación de los resultados deseados sobre las competencias docentes, correspondiente a lo encontrado por León (2023) en la que los profesores sí están receptivos al proceso de inclusión; sin embargo, desconocen el “cómo” del proceso.

Se contrastó la información recibida de la valoración que realizaron los docentes de Arequipa y Lima sobre sus competencias para la inclusión, en donde se confirma la hipótesis planteada; sin embargo, destaca significativamente una diferencia en la competencia “integradora” de los docentes sobre el nivel deseado ( $p=0.047$ ) para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa en la que visibiliza que Arequipa presenta una puntuación mayor sobre la competencia deseada de integración en comparación con la puntuación recibida por los docentes de Lima.

Se encontró que los resultados sobre la valoración real de las competencias de los docentes que participaron en la investigación, es baja, lo que coincide con la investigación de Ttito (2021) en la que se manifiesta que las competencias de los docentes que laboran en la EBR son insuficientes para la

atención de las necesidades educativas que requieren los estudiantes incluidos en la institución. Esta valoración es de suma importancia porque brinda la percepción de los docentes sobre su propia labor, lo que los aproxima a una comprensión inicial de las brechas que presentan (Vara, 2019) y les permite generar juicios, además de entender las necesidades que tienen al abordar a los estudiantes con dichas condiciones, en sus aulas (Contreras, 2022).

Por su parte, Ríos (2019) reconoce que se deben trabajar las competencias pedagógicas y de responsabilidad profesional de los docentes para mejorar en el trabajo de inclusión educativa que estos proveen a los estudiantes, es así que se visibiliza en los resultados la necesidad de la formación de los maestros en todas las competencias: académicas, integradoras, didácticas, evaluadoras, comunicativas y organizativas, justificando los resultados obtenidos en todos los objetivos específicos de la investigación.

Por otro lado, según Velarde (2022), es necesario visibilizar otros aspectos que se relacionan con el desempeño docente sobre la inclusión como son: la edad de los docentes, el tamaño de la población y la ubicación de la institución que fueron presentados como posibles causas de la asociación baja que tienen los docentes al proceso de inclusión, coincidiendo con el proceso de descentralización que presenta esta investigación sobre la valoración de los resultados que se obtuvieron de Lima y de Arequipa.

Se coincide con Almanza (2022) al considerar en la verificación del objetivo y la hipótesis cinco sobre las competencias integradoras que, si el docente no tiene la formación correspondiente sobre competencias inclusivas o

integradoras, este se presentaría hacia el estudiante que requiere atención como una barrera y no como un facilitador de la inclusión.

Este resultado se contrasta con Arboleda (2022), al tomar en consideración la comprobación del objetivo y la hipótesis dos y cuatro sobre las competencias didácticas y comunicativas que, si los docentes optimizan estos aspectos, se dará una mejora en el desarrollo de la inclusión de los estudiantes.



## CAPÍTULO VI:

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 6.1 Conclusiones

1. Se concluye, de acuerdo con los resultados del nivel real y del nivel deseado que existe una diferencia significativa entre las competencias docentes de los niveles analizados. Es decir, sí existen desemejanza entre los niveles real y deseado de las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.
2. De acuerdo con el objetivo general podemos concluir que, respecto al nivel real, no se ha encontrado diferencias significativas entre las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas inclusivas de Lima y Arequipa.
3. De acuerdo con el objetivo general podemos concluir que, respecto al nivel deseado no se ha encontrado diferencias significativas entre las competencias académicas, didácticas, organizativas y comunicativas, pero sí se encontró diferencias significativas en la competencia docente “integradora” en ambas regiones.
4. Existe una diferencia significativa respecto al nivel real del nivel deseado en las competencias integradoras de los docentes de la región de Arequipa y Lima ya que carecen de esta, pero desean desarrollar más la competencia para atender a los estudiantes con discapacidad que se encuentran incluidos en las respectivas instituciones.
5. La región de Arequipa desea desarrollar mayores competencias integradoras para poder atender las necesidades de los estudiantes incluidos en

las aulas de colegios inclusivos y así poder lograr los estándares proyectados para el año académico del estudiante.

## **6.2 Recomendaciones**

1. Se recomienda a los docentes seguir actualizándose respecto a la educación inclusiva para la atención a la diversidad y poder enriquecer sus prácticas docentes para enseñar a todos con equidad en las instituciones educativas regulares.
2. Se recomienda a los directivos de las instituciones educativas de la región Arequipa brindar capacitaciones a sus docentes y comunidad educativa para fortalecer la inclusión de los estudiantes que presenten alguna discapacidad para seguir creciendo como personas y como país con mirada a la inclusión.
3. Se recomienda a las instituciones educativas adecuar las instalaciones del centro y proveer materiales adecuados a los docentes para el trabajo académico con los estudiantes incluidos.
4. Se recomienda a futuros investigadores aplicar la investigación en otras regiones, valoren el nivel de competencias en relación con la edad de los docentes y el tiempo que están ejerciendo su labor para la atención de estudiantes con discapacidad incluidos en una educación básica regular.
5. Se recomienda a la comunidad generar más espacios de divulgación y aprendizaje referidos a la inclusión educativa. Así como también, seguir difundiendo que todos tenemos que trabajar unidos en un mismo sentido derrumbando mitos y prejuicios para lograr una inclusión ya que todos los ciudadanos nos merecemos un trato equitativo y de calidad.

## REFERENCIAS

- Alfaro, A. (2018). *Percepción de los docentes que atienden aulas inclusivas, respecto a la educación inclusiva del nivel primaria en la ciudad de Trujillo, 2017*. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/10876>
- Almanza, S. (2022). Perfil y competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en la Universidad de Guanajuato. [Tesis de Maestría en Gestión Educativa, Universidad de Guanajuato, México]. Repositorio de la Universidad de Guanajuato, México. [http://repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/7695/1/SAMANTHA%20LISSET%20ZAMUDIO%20ALMANZA\\_Tesis24.pdf](http://repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/7695/1/SAMANTHA%20LISSET%20ZAMUDIO%20ALMANZA_Tesis24.pdf)
- Arboleda, M. (2021). Competencias docentes para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. [Tesis de Licenciatura en Educación, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. Repositorio de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4369>
- Arredondo, R., Avitia, J. y Solís, C. (2011) La evolución de competencias para la enseñanza en el trabajo docente. "Construyendo inéditos viables". Área Temática 5: Formación y desarrollo profesional de docentes. Revista del Primer Congreso Internacional de Educación. 1(2), 1567–1580. [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_05/a5p34.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_05/a5p34.pdf)
- Arocena, M. (2018). *La educación inclusiva como derecho: un recorrido por la historia de la discapacidad y educación en Buenos Aires, Argentina*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de San Andrés – Argentina]. Repositorio de la Universidad de San Andrés – Argentina.



<http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/15993/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.L.%20Edu.%20Arocena%2C%20Mar%C3%ADa.pdf>

Arroyo, E. & Murillo, L. (2021) *Inclusión educativa en estudiantes que presentan trastorno del espectro autista de grado I*. [Tesis de bachiller, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/809>

Cardoza, M. D. C. (2020). *Actitud docente y la educación inclusiva en la Institución Educativa N° 014 “Estrellitas de María”-José Leonardo Ortiz*. [Tesis de Maestría en Psicología de la Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/43735>

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 18(1), 65-81.

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690063/REICE\\_18\\_1\\_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690063/REICE_18_1_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). (2022) *Informe estadístico del Registro Nacional de la Persona con Discapacidad*. Observatorio nacional de la Discapacidad. – Reporte 31 de enero 2022.

[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5\\_uibd.nsf/2821C83F1CBE5C750525882B006FBC87/\\$FILE/RNPCD.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/2821C83F1CBE5C750525882B006FBC87/$FILE/RNPCD.pdf)

Consejo Nacional de Educación -CNE. (2020) *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Lima, Consejo Nacional de

- Educación, (29 julio de 2020). Repositorio del Ministerio de educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Contreras, J. P., Pérez, C. E. B., Tamayo, C. P., Muñoz, P. M., & Muñoz, E. A. (2022). Validación y fiabilidad del instrumento “escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención de las personas en situación de discapacidad”. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). *Revista Retos*, 1(43), 931-937. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8072013>
- Cuenca. R. (2020) *La evaluación docente en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. IEP. *Documento de Trabajo*, 271. 1(20), 1-34. [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1176/Cuenca-Ricardo\\_Evaluacion-docente-Peru.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1176/Cuenca-Ricardo_Evaluacion-docente-Peru.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Crisol, E., Martínez, J., & El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8(3), 254-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446541>
- Defensoría del Pueblo (2023) *Defensoría del Pueblo advierte que colegios no pueden negar educación a estudiantes con discapacidad*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-advierte-que-colegios-no-pueden-negar-educacion-a-estudiantes-con-discapacidad/>
- Frola, P. y Velásquez, J. (2011) *Estrategias didácticas por competencias diseños eficientes de intervención pedagógica para la educación básica y media superior y superior*. 1-114. [http://secgral4.edu.mx/documentos/planeacion\\_argumentada/estrategias\\_didacticas\\_competencias.pdf](http://secgral4.edu.mx/documentos/planeacion_argumentada/estrategias_didacticas_competencias.pdf)

- Frola R. H. P. & Velásquez N. J. (2011) *Competencias docentes para la evaluación cualitativa del aprendizaje*. Editorial CECI.
- Frola R. H. P. & Velásquez N. J. (2011) Desarrollo de competencias docentes a partir de trayectos formativos. Editorial CECI
- Frola Ruiz, P. (2010) Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje. Editorial Trillas.
- González, V., & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*. (47), 185–209.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>
- Gonzales, E. (2019). Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla. [Tesis de maestría en Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola.  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0a0d3417-e49b-4944-b769-7fc6dfbc45eb/content>
- Haro, R., Arnaíz-Sánchez, P., Núñez de Perdomo, C.R. (2020). Competencias docentes en Educación Infantil e inclusión educativa: diseño y validación de un cuestionario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*. 23(1), 1-20. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/407111/278131>
- Heredia, H. D. (2022). *Competencias pedagógicas docentes orientadas a la atención de Necesidades Educativas Especiales en la UE Doctor Emilio Uzcátegui, Guayaquil, 2021*. [Tesis de doctorado en educación,

Universidad Cesar Vallejo - Piura]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo - Piura. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81563>

Hernández – Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, ISBN: 978-1-4562-6096-5. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2021). *Perú: Caracterización de la población con discapacidad, 2019.* [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1769/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1769/libro.pdf)

Izquierdo, M., & Guidey, Y. (2020). *Actitud del maestro frente a la Educación inclusiva en las Instituciones educativas 314 y 52079 de Boca Colorado-Madre de Dios, 2016.* [Tesis de licenciatura en educación, de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios]. Repositorio de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. <https://repositorio.unamad.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14070/529/004-1-5-015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ley N° 30797 (2018). *Ley que promueve la educación inclusiva.* (19 de junio del 2018). Diario Oficial El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articul-ley-n-30797-1662055-2>

Medina, M. (2019) *Competencias y actitudes del docente frente al proceso de*

*inclusión escolar en Instituciones Educativas de Nivel Primario del distrito de Carabayllo. Lima, 2018.* [Tesis de Licenciatura en Educación, Universidad Nacional Federico Villareal]. Repositorio Universidad Nacional Federico Villareal. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/3814>

Mena, R.; García, M. P. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad.* Repositorio de la Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/53959/1/CUESTIONARIO%20ATENCI%c3%93N%20DIVERSIDAD%20%28CECPAD%29.pdf>

Mena, R. (2023). *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva.* Editorial Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386803>

MINEDU (2003). *Ley General de Educación. Ley Nro. 28044.* Diario Oficial El Peruano, Normas legales. Lima, 28 de julio [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

MINEDU (2012). *Educación Básica Especial Y Educación Inclusiva - Balance Y Perspectivas.* <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

MINEDU (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente.* <https://drive.google.com/file/d/1JJN5rYLiHdSf9Ngy6DjC7gFB7N9IY7Q/view>

MINEDU (2016). *Currículo Nacional De La Educación Básica (CNEB).* <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

MINEDU (2016). *Guía Para Orientar La Intervención De Los Servicios De Apoyo*

*Y Asesoramiento Para La Atención De Las Necesidades Educativas  
Especiales* SAANEE.

<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>

MINEDU (2019). Buenas prácticas docentes  
<https://www.minedu.gob.pe/buenaspracticasdcentes/>

MINEDU (2021) Decreto Supremo N° 007-2021, modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED. Diario Oficial El Peruano (Lima, 10 de mayo).  
<https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1951686-1>

León, K., Villafuerte, C. A., Llanos, E. N., Abarca, V., & Zapata, J. E. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. Horizontes. Revista de investigación en ciencias de la educación - Horizontes 7(27), 49-61.  
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/813/1502>

Ponce. J. & Barcia. M. (2020) El rol del docente en la educación inclusiva. *Revista Científica dominios de la ciencia*, 6(2), 51-71.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467933>

Ríos, R. (2019) *Competencias docentes en instituciones educativas inclusivas del distrito de San Martín de Porres*. [Tesis de Maestría en Psicología de la Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39924/R%203%20ados\\_SRE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39924/R%203%20ados_SRE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Slee, R. (2013). Inclusive Education for students with disabilities in Australian schools. *EduBirdie*, 15(8), 889-907.  
<https://edubirdie.com/examples/inclusive-education-for-students-with-disabilities-in-australia/>
- Ttito, W., Coacalla, C., Torres, A., Farfán, Y. & Juárez, R. (2022) Competencia docente y la educación inclusiva en el nivel inicial. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.  
<https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/view/32/28/48>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. New York: UNESCO.
- Varas, J. (2019). *Competencias docentes relativas a educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad, desde la percepción docente*. [Tesis de Magister en educación de la Universidad de Chile]. Repositorio de la Universidad de Chile.  
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/185835/Varas%20Reyes%2c%20Joaqu%c3%adn%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Velarde, M. L. (2022). *Análisis de las competencias docentes frente a la inclusión educativa en dos instituciones educativas de Tacna, 2022*. [Tesis para obtener el Título Profesional de Educación, de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

<https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8f2d848c-ca66-42c8-8516-c477f42d5ca8/content>






**APÉNDICE A**  
**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

**Título: DIFERENCIA ENTRE EL NIVEL DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN IIEE. BR. DE LIMA Y AREQUIPA**

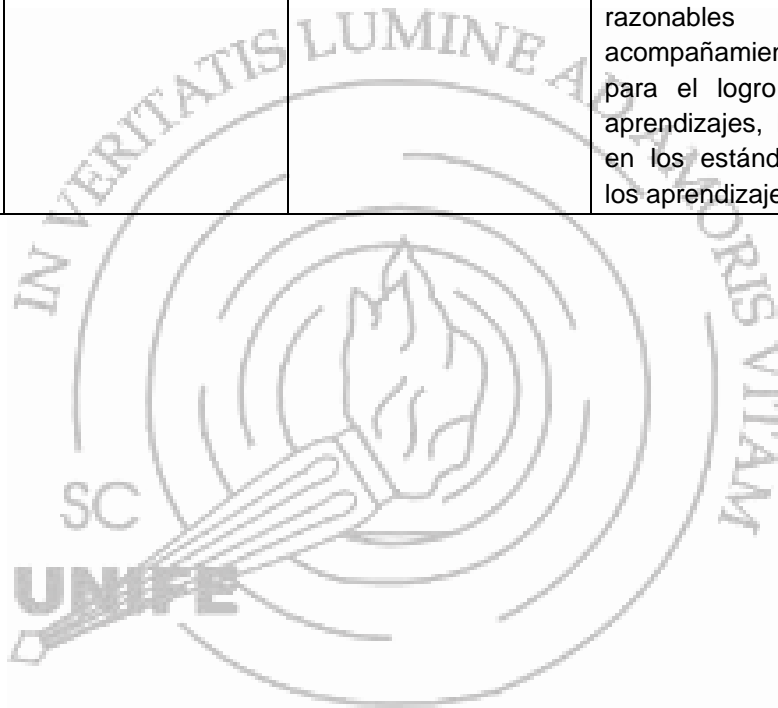
Pregunta de investigación	Objetivo general	Hipótesis general	Variable de investigación	Dimensiones	Subdimensiones/Indicadores	Metodología
¿Cuál es la diferencia entre el nivel real y nivel deseado de competencias docentes para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa?	Comparar el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.	Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias docentes</li> <li>• Estudiantes con discapacidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Académicas</li> <li>• Didácticas</li> <li>• Organizativas</li> <li>• Comunicativas</li> <li>• Integradoras</li> <li>• evaluadoras</li> </ul>	Aspecto académico: 7 indicadores Aspecto didáctico: 22 indicadores Aspecto organizativo: 14 indicadores Aspecto comunicativo: 8 indicadores Aspecto integradora: 10 indicadores Aspecto evaluadora: 11 indicadores	<b>Enfoque:</b> Cuantitativo <b>Nivel:</b> Descriptivo <b>Tipo:</b> Básica <b>Diseños:</b> Comparativa  <b>Población:</b> Docentes de Instituciones Públicas y privadas de Lima y Arequipa. <b>Muestra:</b> 50 docentes de Instituciones educativas de Arequipa 50 docentes de Instituciones educativas de Lima
	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis específicas</b>	<b>Definición teórica de la variable</b>			
	- Comparar el nivel real y el nivel deseado de las competencias docentes en el aspecto académica para la atención de estudiantes con	- Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias académicas docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones	<b>COMPETENCIAS DOCENTES</b>  <b>Definición conceptual:</b>  “(…) capacidad de resolver problemas y			

	<p>discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa</p> <p>- Comparar el nivel real y el nivel deseado las competencias docentes en el aspecto de la didáctica para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p> <p>- Comparar el nivel real y el nivel deseado las competencias docentes en el aspecto organizativo para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p>	<p>educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p> <p>- Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias didácticas docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p> <p>- Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias organizativas docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p> <p>- Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias comunicativas docentes para la atención de los estudiantes con</p>	<p>lograr propósitos, ella supone un actuar reflexivo que a su vez implica una movilización de recursos tanto internos como externos, con el fin de generar respuestas pertinentes en situaciones problemáticas y la toma de decisiones en un marco ético. (...) implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones”. (MINEDU, Marco de Buen Desempeño Docente, 2012)</p> <p><b>Definición operacional:</b></p>			
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

	<p>- Comparar el nivel real y el nivel deseado las competencias docentes en el aspecto comunicativo para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p> <p>- Comparar el nivel real y el nivel deseado las competencias docentes en el aspecto integrador para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p> <p>- Comparar el nivel real y el nivel deseado las competencias docentes en el aspecto evaluativo</p>	<p>discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p> <p>- Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias integradoras docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p> <p>- Existen diferencias entre el nivel real y el nivel deseado de las competencias evaluativas docentes para la atención de los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p>	<p>Conjunto de capacidades que permiten al docente dar una serie de respuestas educativas a diferentes situaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con un respaldo teórico actualizado y con compromiso ético.</p> <p><b>ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD</b></p> <p><b>Definición conceptual:</b></p> <p>“Hace referencia a aquellos alumnos que presentan dificultades mayores que el resto de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que</p>			
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

	<p>integrador para la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas y privadas de Lima y Arequipa.</p>		<p>pueden requerir para progresar en su aprendizaje de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Medios de acceso al currículo</li> <li>· Adaptaciones curriculares</li> <li>· Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula.</li> <li>· Servicios de apoyo especial"</li> </ul> <p>(MINEDU, Dirección General de Educación Básica Especial, 2010)</p> <p><b>Definición operacional:</b></p> <p>Estudiante que tiene una condición de vida diferente, con necesidades educativas especiales que, al interactuar con el entorno educativo, se ve impedido en la educación regular por enfrentarse con diversas barreras que generan dificultades</p>			
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

			<p>mayores que el resto de los estudiantes para el acceso a los aprendizajes; presentando una desface en el neurodesarrollo con relación a su edad cronológica y que pueden requerir otro tipo de apoyos, ajustes razonables y acompañamientos para el logro de los aprendizajes, basados en los estándares de los aprendizajes.</p>			
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--



**APÉNDICE B**  
**PRUEBA DE NORMALIDAD**

	Regional	Kolmogorov-Smirnova		
		Estadístico	gl	Sig.
<b>Didáctica Real</b>	Lima	,108	51	,199
	Arequipa	,177	49	,001
<b>Organizativa Real</b>	Lima	,097	51	,200*
	Arequipa	,151	49	,007
<b>Comunicativa Real</b>	Lima	,108	51	,191
	Arequipa	,160	49	,003
<b>Integradora Real</b>	Lima	,131	51	,029
	Arequipa	,150	49	,007
<b>Evaluadora Real</b>	Lima	,144	51	,010
	Arequipa	,144	49	,013
<b>Académica Real</b>	Lima	,152	51	,005
	Arequipa	,136	49	,023

