EDITORIAL
TERCER SOL
MEXICO

RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA INCLUSIVA Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Elí Romeo Carrillo Vásquez
Rosario Alicia Carrillo Vásquez
Francis Díaz Flores



RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA INCLUSIVA Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES

ELÍ ROMEO CARRILLO VÁSQUEZ
ROSARIO ALICIA CARRILLO VÁSQUEZ
FRANCIS DÍAZ FLORES

EDITORIAL
TERCER SOL
MEXICO

Elí Romeo Carrillo Vásquez

Correo: eli.carrillo@unmsm.edu.pe

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2801-600X

Afiliación: Universidad Nacional Mayor De San Marcos

Perfil: Docente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Facultad de Educación. Magister en Ciencias de la Educación. Investigador y asesor de Trabajos de Investigación y Tesis en pre y posgrado. Director en la Escuela Profesional de Educación, período 2019-2020, director del Programa de Complementación Pedagógica para Egresados de Institutos Superiores Tecnológicos – PROTEC – 2016. Miembro del comité de Calidad y Acreditación del Programa de Lenguaje, Literatura y Comunicación de la EPE – UNMSM.

Rosario Alicia Carrillo Vásquez

Correo: rcarrillo@senati.edu.pe

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3138-8381

Afiliación: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Perfil: Ingeniera Ambiental de la Universidad Nacional Agraria La Molina; Magister en Administración Estratégica de Empresas por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Especialista en Sistemas de Gestión y Mejora de Procesos, Gestión de Proyectos, metodologías Six Sigma, Lean Manufacturing y Auditorías ISO. Docente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en cursos de pregrado y postgrado, Docente en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en pregrado.

Francis Días Flores

Correo: fdiazf@unmsm.edu.pe

ORCID: https://orcid.org/0000 -0002-9272-9995

Afiliación: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Perfil: Doctora en Educación y Magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación. Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la UNMSM. Ha publicado, como integrante del Grupo de Investigación EDUCIENCIA, los siguientes artículos científicos: Hacia una educación humanística e integral y Reforma del currículo de posgrado. Ha desempeñado el cargo de coordinadora del Programa de Maestría en Educación en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación y actualmente integra el Comité Directivo de la Oficina de Práctica Preprofesional de la Facultad de Educación.

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-607-59519-3-5

© Elí Romeo Carrillo Vásquez

© Rosario Alicia Carrillo Vásquez

© Francis Días Flores

© Editorial Tercer Sol

www.editorialtercersol.com

Este libro es resultado de la investigación *Competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad y la escuela inclusiva en las instituciones educativas del distrito de Los Olivos – Lima*, realizada en la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle".

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Freddy Raúl Calienes Quelopana

Edición electrónica: Editorial Tercer Sol

Editado en México

Published in Mexico

ÍNDICE

INTRODUCCION

CAPÍTULO I

CONCEPCIONES MEDULARES SOBRE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL 15

1.1. Diversidad funcional en el siglo XXI 17

1.2. Definiciones de discapacidad y diversidad funcional 20

1.3. Tipos de discapacidad 24

CAPÍTULO II

NOCIONES BÁSICAS DE UNA ESCUELA INCLUSIVA 27

2.1. Origen de las escuelas inclusivas 28

2.2. Características de la escuela inclusiva 31

2.3. Escuela inclusiva en la Educación Básica Regular 34

2.4. Currículo de las escuelas inclusivas 36

2.5. Desarrollo de escuelas inclusivas en América Latina durante el siglo XXI 38

CAPÍTULO III

FUNDAMENTOS GENERALES DE LA COMPETENCIA DOCENTE 43

3.1. Conceptos de competencia docente 44

3.3. Competencia docente en la Escuela Inclusiva 52

3.4. Educación Básica Especial: competencias docentes 54

CAPÍTULO IV

COMPETENCIAS DOCENTES Y LA ESCUELA INCLUSIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PERÚ **59**

4.1 Objetivos 60

4.2 Hipótesis 61

4.3. Tipo y diseño de investigación 62

4.4. Sistema de variables 63

4.5 Población 66

4.6 Muestra 66

4.7. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección 67

4.8. Procesamiento y análisis de datos 74

4.9. Contrastación de hipótesis 85

4.10. Discusión de los resultados 93

4.11. Conclusiones 97

4.12. Recomendaciones 99

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES **103**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **109**

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Nueve escenarios donde se despliegan las 20 competencias docentes 48
Tabla 2. Operacionalización de variables 64
Tabla 3. Datos de la muestra investigada 66
Tabla 4. Juicio de expertos 69
Tabla 5. Validación de los indicadores de la dimensión cultura de la variable escuela inclusiva 70
Tabla 6. Validación de los indicadores de la dimensión políticas de la variable escuela inclusiva 71
Tabla 7. Validación de los indicadores de la dimensión prácticas de la variable escuela inclusiva 72
Tabla 8. Validación de los indicadores de la variable competencias docentes 73
Tabla 9. Características de las competencias docentes 75
Tabla 10. Características de la escuela inclusiva 76
Tabla 11. Características de la escuela inclusiva en la dimensión cultura 77
Tabla 12. Características de la escuela inclusiva en la dimensión políticas 78
Tabla 13. Características de la escuela inclusiva en la dimensión práctica 79
Tabla 14. Distribución de los participantes según colegio de procedencia 80
Tabla 15. Tabla cruzada entre las competencias docentes y la escuela inclusiva 81
Tabla 16. Tabla cruzada entre las competencias docentes y la escuela inclusiva: dimensión cultura institucional 82
Tabla 17. Tabla cruzada entre las competencias docentes y la escuela inclusiva: políticas educativas 83
Tabla 18. Tabla cruzada entre las competencias docentes y la escuela inclusiva prácticas en el aula 84
Tabla 19. Matriz de correlación de la hipótesis general 86
Tabla 20. Matriz de coeficiente de la dimensión cultura institucional 87
Tabla 21. Matriz de correlación de la dimensión políticas educativas 89
Tabla 22. Matriz de correlación de la dimensión prácticas en el aula 90
Tabla 23. Estadístico de prueba U Mann Whitney de las diferencias entre las instituciones 92

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Realidad de la situación de las personas con diversidades funcionales según la OMS (2020) 18

Figura 2. Relación entre el funcionamiento y los factores contextuales según la CIF 23

Figura 3. Adaptación de los grupos excluidos en la educación 29

Figura 4. Características de la Escuela Inclusiva (García y Fuentes, 2017) 32

Figura 5. Características de la escuela inclusiva según Fonseca y González (2019) 33

Figura 6. Relación de las categorías y las prácticas inclusivas, según Muñoz (2018) 40

Figura 7. Dominio I relacionado con las competencias 1 y 2 49

Figura 8. Dominio II relacionado con las competencias 3, 4 y 5 50

Figura 9. Dominio III relacionado con las competencias 6 y 7 50

Figura 10. Dominio IV relacionado con las competencias 8 y 9 51

Figura 11. .Competencias docentes en la Educación Especial 56

Figura 12. Competencias docentes 75

Figura 13. Escuela inclusiva 76

Figura 14. Escuela inclusiva: dimensión cultura 77

Figura 15. Escuela inclusiva: dimensión política 78

Figura 16. Escuela inclusiva: dimensión práctica 79

Figura 17. Colegio de procedencia 80

Figura 18. Competencias docentes en la escuela inclusiva 81

Figura 19. Competencias docentes y escuela inclusiva: cultura institucional 82

Figura 20. Competencias docentes y escuela inclusiva: políticas educativas 83

Figura 21. Competencias docentes y escuela inclusiva: prácticas en el aula 84

Figura 22. Diferencias entre las instituciones 92

INTRODUCCIÓN

El trasegar teórico jurídico del concepto de discapacidad ha provocado un cambio mundial en el que se reconoce la persona con discapacidad como un ser humano que tiene derechos e igualdad de oportunidades que los demás en todos los ámbitos de la vida social» (Hernández, 2015, p. 46). A pesar de que existe un respaldo legal de inclusión de personas con necesidades especiales, parece ser que este tema aún es concebido como un favor y no como un derecho, particularmente en las escuelas.

Es común observar a padres de familia realizando arduas búsquedas para encontrar escuelas que acepten a sus hijos; y algunos, sin éxito, inscribiéndolos a centros educativos especiales, pero ¿por qué ocurre ello? La respuesta es sencilla: a lo largo del tiempo se ha considerado a los niños con discapacidades como seres por los que se debe sentir lástima, como personas que no pueden de salir adelante por sí mismos; sin embargo, esta postura es totalmente equívoca.

Lamentablemente, las escuelas también han adoptado ese pensar errado, y, muchas, en lugar de adaptar su sistema educativo a las necesidades de estos niños, optan por restringir su ingreso. El clásico argumento descansa en lo siguiente: "este centro educativo no tiene la capacidad de cubrir las necesidades de su hijo". No obstante, en múltiples ocasiones, lo que no hay es interés por el tema, ya que las discapacidades de los estudiantes son leves y podrían fácilmente ser superadas por la institución.

Desafortunadamente, existe una negación casi automática por parte de las instituciones respecto a la aceptación de estudiantes con discapacidades, pues su presencia posiblemente

implica un mayor trabajo; no obstante, los logros que se pueden alcanzar tienen un mayor valor: crecimiento profesional para los docentes, consolidación de valores y empatía en los estudiantes, creación de una cultura escolar inclusiva y tolerante en la comunidad en general.

¿Cuántas escuelas realmente están interesadas en este aspecto? ¿cuántas se preocupan por crear una cultura educativa inclusiva? ¿A cuántas les interesa el verdadero crecimiento educativo? Crear una escuela inclusiva no es un reto imposible de realizar, pero requiere del apoyo de toda la comunidad educativa, es decir, requiere de una sólida organización, principalmente de los agentes que orientan los aprendizajes: los docentes.

Como es sabido, la mayoría de los docentes están capacitados para orientar los aprendizajes de estudiantes con necesidades homogéneas, pero no para alumnos con necesidades especiales, pues no existe un sistema que se preocupe por desarrollar competencias en los docentes que permitan afrontar los nuevos retos. El meollo del problema no es la inserción de estos alumnos a las aulas escolares, sino la falta de atención que se les presta.

Muchos docentes no están preparados para orientar las enseñanzas de estudiantes con ciertas discapacidades, pues han automatizado sus sesiones de clases y han olvidado actualizar sus metodologías académicas. Asimismo, no invierten tiempo para elaborar materiales novedosos y no han sistematizado un método de evaluación inclusivo. Para todo ello, se necesita organización e interés.

En ese sentido, la presente investigación busca identificar la relación que existe entre las competencias docentes y la escuela inclusiva, a fin de establecer una serie de reflexiones que promuevan en los centros educativos la creación o fortalecimiento de una cultura escolar inclusiva, democrática y justa.

CAPÍTULO I

CONCEPCIONES MEDULARES SOBRE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

Las personas que presentan alguna diversidad funcional, en el transcurso de la historia, siempre han pasado por situaciones que atentan contra su vida. En las culturas clásicas —como la de los griegos— las personas que presentaban diversidad al desarrollar su funcionamiento eran exterminadas, pues consideraban que eran seres "imperfectos", "castigo divino". Esta concepción no se aleja del "modelo de prescindencia", el cual postula que las personas con diversidad son resultados demoniacos. Para la sociedad —que quiere mantener un status quo y se aterra ante las diversidades que puedan existir: cultural, religioso, de género, de orientación sexual, de lenguas, entre otros— las diversidades o la manera diferente y variada de expresarse son prácticas que no consideran como parte de la naturaleza; por ello, demonizan aquellas diversidades (Zepeda, 2020).

A la actualidad, el "modelo rehabilitador" y el "modelo social" son aquellos paradigmas que siguen en vigencia: el primero consiste en señalar que las personas que presentan diversidades pueden rehabilitarse, pues se mantiene la concepción "religiosa" que indica que el desarrollo es equívoco; el último clasifica a las diversidades funcionales como parte de la humanidad, además de señalar que dicha diversidad se presenta como manera de opresión social por el desarrollo de la discapacidad (Palacios y Romañach, 2020).

Por tanto, la diversidad funcional es entendida como la variedad que puede existir para expresar y desarrollar el funcionamiento de la persona de la mejor manera que uno

pueda manifestar; es decir, las personas somos diferentes en su totalidad, clasificar que sólo existe una manera de desarrollarse es erróneo, pues la humanidad sigue siendo muy compleja para delimitar (Toboso, 2018).

Por otro lado, mientras que el concepto de "diversidad funcional" se presenta con el fin de visibilizar estas otras maneras de expresar el funcionamiento como parte de una sociedad, la concepción de "discapacidad" es diferente a la que se planteaba en épocas anteriores, la "discapacidad" era concebida como una enfermedad que limitaba el desarrollo de las personas; por tanto, se le consideraba "no capaz" de realizar algo.

No obstante, tras las protestas de organizaciones como el Movimiento de Vida Independiente (MVI), es que se opta por presentar una definición diferente. Actualmente, la "discapacidad" es entendida como las limitaciones o barreras que presenta la persona para desarrollarse en la sociedad Esta limitación está relacionado con los factores de la sociedad y el ambiente, pues son estas mismas las que deben velar por los derechos y la facilitación del desarrollo del funcionamiento diverso que aquellas personas presentan (Cobeñas, 2020).

Es por ello que se presentan tipos de discapacidades, pues se clasifican de acuerdo a la diversidad del funcionamiento corporal. Dentro de las discapacidades o limitaciones se encuentran las siguientes: discapacidad física, entendida como la limitación para desarrollar las actividades cotidianas como caminar, sujetar, correr, entre otros; discapacidad sensorial, comprende a las limitaciones que se relacionan con los sentidos, los más conocidos son la auditiva y la visual; discapacidad intelectual, limitación que se relaciona con el funcionamiento mental (Cuenot, 2018).

1.1. Diversidad funcional en el siglo XXI

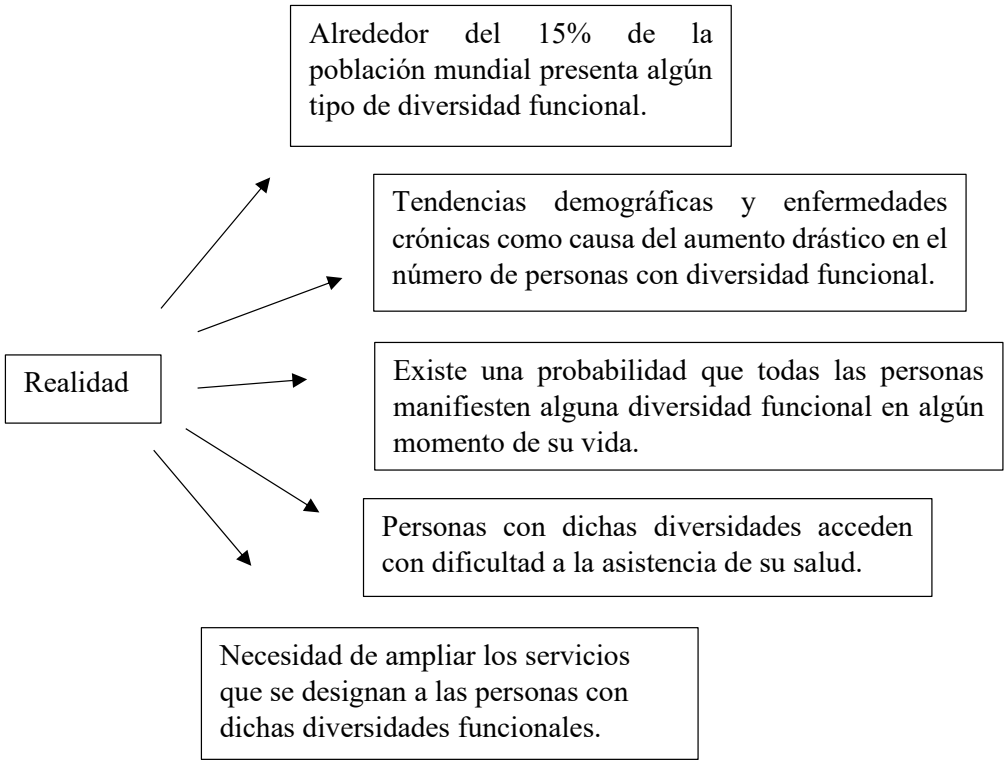
La discriminación a personas con diversidad funcional estuvo presente en el transcurso de la historia, así como en la actualidad. Tal como en la época del nazismo alemán, donde las personas con diversidad funcional fueron asesinadas para exterminar la "imperfección" (Arnaiz, 2019). Dada estas circunstancias de discriminación, en España se crearon diversos modelos que manifiestan un trato social a dichas personas: "modelo de prescindencia", el cual consiste en considerar a las diversidades funcionales como castigo divino y la sociedad considera prescindir de las personas que manifiestan estas diversidades; "modelo rehabilitador", comprende calificar a la diversidad funcional como una causa científica y se realiza rehabilitaciones para ocultar la diversidad; finalmente, "modelo social", considera que la diversidad funcional es una construcción y una manera de opresión social; por tanto, el último modelo incluye, como parte de la sociedad, a las personas con dichas diversidades (Palacios y Romañach, 2020).

Asimismo, a pesar de cierta mejora en las leyes y actitudes que se expresan para las personas con diversidad funcional, existen otras formas de excluir a dichas personas: desigualdad de oportunidades para acceder a la información, educación, trabajo, medios de transporte, entre otros. De acuerdo con la Ley 29973 de Perú, en el Artículo 20 se señala lo que es necesario que las organizaciones de transporte público dispongan de unidades asequibles, disponibilidad de asientos y espacios preferenciales con facilidad de acceso y con la señalización correcta (Díaz, 2019). Esto quiere decir que los medios de transporte deben ser accesibles para las personas con diversidad funcional; sin embargo, en dichos medios no se presentan los espacios apropiados para el fácil acceso, como en

el caso de las personas que usan sillas de ruedas. En el área de la accesibilidad al estudio superior, no existe una preparación para personas que presentan una facultad auditiva o visual diferente. Esto se debe al difícil acceso de las personas con diversidad funcional a la información.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), muy pocos países han considerado el desglose para atender a personas con discapacidad durante la pandemia de la COVID-19, lo cual conllevó a que personas con diversidad funcional se expongan a 3 riesgos: «el riesgo de contraer la COVID-19, de cursar la enfermedad con síntomas graves o de morir por su causa, además de tener peor salud durante la pandemia y después, estuvieron o no infectados por la COVID-19». Asimismo, la OMS considera la siguiente realidad:

Figura 1. *Realidad de la situación de las personas con diversidades funcionales según la OMS (2020)*



Respecto con la Figura 1., se observó que las diversidades funcionales están en aumento en el transcurso de la historia, ello se presenta en la realidad. Asimismo, se nota la deficiencia del sector salud para considerar una adecuada atención a las personas que manifiestan diversidades funcionales.

Por otro lado, autores como Felipe, Garoz y Tejero (2020) postularon el diseño de un programa de sensibilización para el área de Educación Física en las escuelas. Este programa considera la formación adecuada de los docentes para fortalecer la aceptación e inclusión de las personas con diversidades funcionales, dado que, en diversas políticas, —a pesar de las leyes o programas que tiene cada país— no se afianzan para que estas no mermen en la práctica.

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017), se señaló que se expresa una invisibilidad de las personas con diversidades funcionales cuando se realizan censos de la población; por tanto, ello constituye un muro para que se puedan realizar y velar plenamente los derechos de dichas personas. Esta reunión se realizó para presentar una Agenda 2030 para el cumplimiento del Desarrollo Sostenible y el Programa Mundial de Censos de Población y Vivienda de 2020, dicha Agenda consiste en el desarrollo estadístico de personas con diversidades funcionales, pues mediante esto se puede intervenir para apoyar la inclusión de dichas personas.

Asimismo, en 2019, el Secretario General de las Naciones Unidas manifestó la Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad (UNDIS), la cual promueve «un progreso sostenible y transformador hacia la inclusión de la discapacidad en todos los pilares de la labor de las Naciones Unidas» (OMS, 2020).

1.2. Definiciones de discapacidad y diversidad funcional

La discapacidad es comprendida como la interacción que se genera entre un problema de salud y los factores personales o ambientales (OMS, 2020); por tanto, se considera que la discapacidad es la limitación de actividades que presenta la persona para realizar tareas, así como también es entendida como el problema para participar en situaciones de la vida. Autores como Cobeñas (2020), sostienen que la discapacidad es la barrera social que limita a las personas que presentan ciertas características; por tanto, se considera que la discapacidad es una manera de opresión social que se ejerce a ciertos individuos.

De acuerdo con la Real Academia Española (en línea), la *discapacidad* se define de la siguiente manera:

Discapacidad. 1. f. Situación de la persona que por sus condiciones físicas o mentales duraderas se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social.

Dichas barreras son expuestas por la misma sociedad y denota una manera de discriminación, así como también se expresa la desigualdad para acceder a diversos medios.

El término "diversidad funcional" es empleado a partir de la intención negativa que presentaba anteriormente la clasificación de "discapacidad", pues esta constituía a aquellas personas que no presentaban alguna capacidad; es decir, la ausencia. Por tanto, el Movimiento de Vida Independiente (MVI), movimiento que vela por las personas con diversidad funcional, mediante protestas es que difunde la crítica hacia la clasificación médica que se le daba a la "discapacidad", pues era considerada como una enfermedad. Dicho movimiento llevó el concepto de "discapacidad" a lo social y destacó el de "diversidad funcional", el cual está basado en los diversos funcionamientos que puede emprender una persona, dado que cada persona desarrolla un propio funcionamiento basado en sus capacidades. En este término se considera la realidad en el ámbito del funcionamiento físico, sensorial y psíquico (Cobeñas, 2020).

Para Sánchez *et al.* (2017), una persona que presenta diversidad funcional es aquella que presenta de diversas maneras su funcionamiento en la sociedad, pues las personas presentan una complejidad al momento de expresarse, no todas manifiestan la misma funcionalidad al momento de desarrollarse. Además, Díaz (2020) indicó que el concepto de "diversidad funcional" manifiesta una percepción que se contrapone a diversos términos que poseen una carga peyorativa y han pasado por una mejor conceptualización. Por ello, este autor consideró que lo que vincula a esta comunidad no es la diversidad funcional, sino la discriminación que se visibiliza contra las personas con dicha diversidad.

Por tanto, al ser la diversidad funcional la manera de expresar de diferentes maneras el funcionamiento, se considera que está ligada al entorno; es decir, el desenvolvimiento de estas diversidades funcionales depende del ambiente (la sociedad) para que se pueda

manifestar en óptimas condiciones y de manera equitativa sin generar la discriminación (Palacios y Romañach, 2020). La discriminación aparece cuando la sociedad considera que todas las personas poseen la misma forma de expresar su funcionamiento; por ello, presenta una normativa que restringe el desarrollo de las demás personas que no se presentan en las mismas condiciones (barreras), cuando en realidad deberían fomentar aspectos que satisfagan el funcionamiento de las personas que se desarrollan de otra manera (facilitadores).

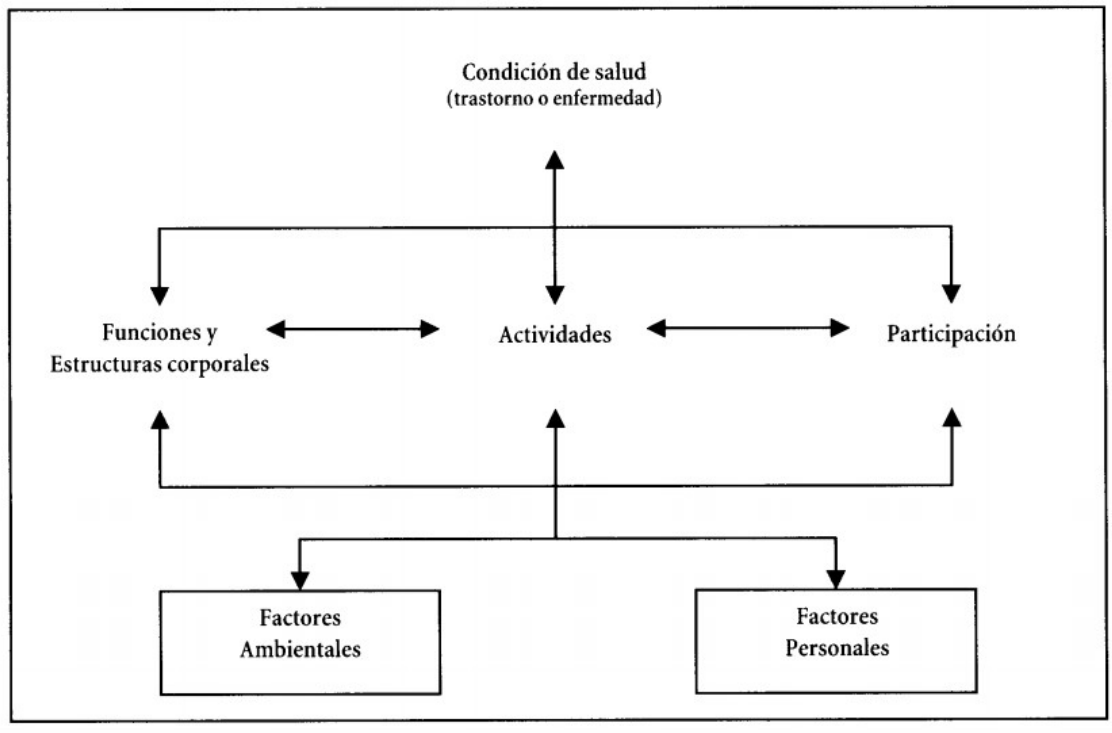
Según Fernández y Alonso (2017), se entiende por diversidad funcional como el término que tiene el fin de traspasar las definiciones que comparten palabras con carga semántica peyorativa, pues relaciona a esta diversidad con la manifestación de desarrollar diversas capacidades. El uso de este término representa la propuesta que comparte la misma comunidad para sentirse representada desde un término que no la menosprecia, sino que promueve la visualización de que las personas que pertenecen a dicha comunidad manifiestan su funcionamiento de una manera diferente a lo común que no quiere decir que sea "estricto". Por tanto, el término propuesto manifiesta una autodenominación que expresa un contenido ideológico que combate la realidad social.

Asimismo, se considera que la diversidad funcional es parte de la expresión de una característica que es inseparable de la condición humana; es decir, la diversidad funcional presenta una aceptación como parte de las diversidades humanas que se presentan: diversidad de nacionalidad, de religión, de cultura, de orientación sexual, de género, etc. Esta demostración de diversidad o diferencia es considerada en su mayoría como motivo de la discriminación que sufren las personas de diversas funciones. Para este autor, la

diversidad funcional mantiene una relación con la presencia del funcionamiento, el cual consiste en lo que una persona considera que puede realizar en su desarrollo cotidiano (Toboso, 2018).

En la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), se detalló que el funcionamiento presenta una relación interactiva con la discapacidad y que depende de los usuarios originar una creatividad para el desarrollo favorable de las personas con diversidades funcionales (Cuenot, 2018). Asimismo, se postuló que el funcionamiento de la persona frente una interacción entre los factores contextuales y la condición de la salud, así como se observa en la siguiente figura:

Figura 2. *Relación entre el funcionamiento y los factores contextuales según la CIF*



1.3. Tipos de discapacidad

Como se explicó anteriormente (1.2.), la discapacidad es entendida como la limitación que tiene la persona para desarrollarse en la sociedad; por tanto, es la discapacidad una manera de opresión social y amerita que la misma sociedad desarrolle facilitadores para el desenvolvimiento de las personas con diversidades funcionales (OMS, 2020). Asimismo, Lozada y Vargas (2020) consideran diversos tipos de limitaciones en las personas con diversidad funcional, tales como las siguientes:

A. Discapacidad física

Para Bravo *et al.* (2017), la discapacidad física es la modificación del aparato motor, la cual imposibilita que la persona se desarrolle en la realización de las actividades que se emplean en la vida cotidiana: caminar, desplazarse, manipular objetos con la mano, hablar, entre otros. El autor considera que la discapacidad física es debido a la variación del sistema motor; sin embargo, ignora la posición del entorno, pues como se indicó antes, la discapacidad es la limitación que genera la sociedad al no considerar la diversidad del funcionamiento.

Por tanto, una discapacidad física corresponde a la limitación que presenta la persona para desplazare, caminar, manipular objetos, entre otros. Esta limitación se debe a la manera que manifiesta su funcionalidad corporal, así como también al factor social y del ambiente, pues son estos los que condicionan el desarrollo de las funciones de las personas que presentan dicha diversidad en el área motor.

B. Discapacidad sensitiva

De acuerdo con Fuentes (2019), la discapacidad sensorial es la ausencia del funcionamiento de algunos de los sentidos; generalmente, se perciben casos en la funcionalidad del órgano visual o auditivo; no obstante, los otros sentidos también pueden estar involucrados: funcionamiento deficiente del olfato (anosmia), del tacto (somatosensorial) y del gusto.

Por tanto, según la OMS (2020), esta discapacidad se relaciona a las barreras que se crean en el desarrollo de la persona con diversidad funcional, tales como: la docencia sin lengua señas para personas mudas o sordomudas, la realización de pruebas sin el uso del formato Braille, entre otras.

C. Discapacidad intelectual

Afección que se diagnostica antes de los 18 años, el cual implica un funcionamiento que se desarrolla debajo del promedio, así como también se expresa una escasez de conocimientos que son necesarios para la vida diaria. Asimismo, esta discapacidad se relaciona con factores de riesgo, los cuales se consideran como causas: infecciones, ambientales, anomalías cromosómicas, metabólicas, tóxicas, nutricionales, traumatismo, entre otros (Biblioteca Nacional de Medicina de los EE. UU., 2021). Cabe destacar que el uso de "retraso mental" se retiró como término que referencia la discapacidad intelectual, dado que la última es empleada por la interacción que maneja con las funciones mentales y los factores externos.

Para Vidal *et al.* (2018), esta discapacidad comprende al conjunto de limitaciones que se desarrollan durante el funcionamiento intelectual y las habilidades que se desenvuelven para el desarrollo eficiente de la persona con diversidad funcional. Asimismo, dentro de esta discapacidad se diferencian tres categorías: Discapacidad Intelectual, Discapacidad Intelectual no Especificada y Retraso Global del Desarrollo. También se considera una clasificación respecto con los grados de gravedad (leve, moderado, grave y profundo). Los grados se delimitan mediante el funcionamiento y el desarrollo de las habilidades adaptativas, antes se clasificaban por medio del coeficiente intelectual.

CAPÍTULO II

NOCIONES BÁSICAS DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

La instauración de las escuelas inclusivas se dio con la finalidad de erradicar con las segregaciones y discriminación que se ostentaba a las comunidades que presentaban alguna diversidad; por lo tanto, de acuerdo con la Declaración de Salamanca y la Declaración de Educación Para Todos, se promueve una educación inclusiva en la que no excluyen a los estudiantes, sino que los consideran como parte de la misma sociedad, pues todos somos individuos que pertenecemos a la misma especie (homo sapiens). Es desde esta perspectiva que se considera a la escuela inclusiva como la organización que debe realizar dicha educación y considerar el respeto y la aceptación de las personas diversas. Asimismo, la escuela es la institución que permite el desarrollo de las planificaciones que las organizaciones gubernamentales desarrollan (López, 2018).

Por lo consiguiente, las escuelas inclusivas deben presentar características que velen por los derechos de las personas y mantenga el adecuado funcionamiento de la educación; así como la accesibilidad a las diversidades. Por ello, las características mantienen una relación con los agentes que desarrollan en el espacio educativo, dado que también puedan enfatizar y garantizar la aceptación, el respeto y la equidad a las diversidades (García y Fuentes, 2017). Dichas características son presentadas por diversos autores, pero todas mantienen la relación de velar por el mismo derecho: educación para todos y todas.

Las escuelas inclusivas forman parte de la Educación Básica Regular (EBR), la cual promueve la educación para los ciudadanos y ciudadanas de cualquier país. Para ello se considera la inclusión de las diversidades en las escuelas, así como también la planificación de un currículo que visibiliza a las diversidades; por tanto, se necesitan estructuras capaces de tratar y promover la educación para todos y todas (Duk y Murillo, 2018; Bolívar, 2019). Esta planificación del currículo muchas veces se realiza. Sin embargo, la organización de los currículos inclusivos suele realizarse con miras a una educación urbana.

Por lo tanto, diversos autores criticaron las políticas que se realizan en sus países respectivos, pues se realizan políticas educativas descentralizadas, donde no consideran el ambiente donde estudian los niños, las niñas y los jóvenes. Asimismo, se recalcan los factores que se alinean a la desigualdad del acceso a la educación, pues muchos de los casos se vinculan a los aspectos socioeconómicos (Huanca y Canaza, 2019).

2.1. Origen de las escuelas inclusivas

Según Crisol (2019), el origen de las escuelas inclusivas se relaciona con la exclusión generada por factores de pobreza; es decir, el desarrollo de un país se relaciona con la educación; sin embargo, existen países que tienen un índice alto de pobreza, lo cual dificulta el acceso a la educación. Desde esta perspectiva se observó que la educación antes de ser un derecho se vuelve un privilegio que puede ser tomado por aquellas personas que tienen un mejor acceso económico. Debido a este desajuste en la propagación de la educación es que niños y niñas se encuentran sin educación, dentro de estos grupos minorizados y segregados se encuentran los niños que trabajan, las minorías étnicas y lingüísticas, los

que pertenecen a comunidades originarias, comunidades rurales, niños con diversidad funcional, huérfanos debido al VIH/SIDA, entre otros.

Figura 3. *Adaptación de los grupos excluidos en la educación*



Asimismo, esta exclusión se encuentra en la disparidad que existe también en los mismos gobiernos estatales. Por tanto, se alinean directrices para generar la inclusión de dichas personas segregadas y marginadas, pues se necesitan políticas que velen, propongan y realicen equitativamente un mejor desarrollo para estos grupos, así como se señaló como parte de los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM): educación inclusiva (Simón y Echeita, 2016).

Por otro lado, la escuela inclusiva es comprendida como la institución que organiza el desarrollo educacional que uno desea como persona; es decir, que las futuras generaciones tengan una educación de calidad que no segregue o excluya a las diversidades o grupos

minorizados, tales como las comunidades originarias, comunidades rurales, personas con diversidad funcional, entre otros. Por ello, la UNESCO protege el cumplimiento de una educación que incluya a esos grupos y sea de manera equitativa, pues se considera que la educación es un derecho y debe ser para todos y todas. Asimismo, el objetivo de este plan es fomentar que los ciudadanos y las ciudadanas contribuyan de una mejor manera a la construcción de una sociedad que acepte y apoye a las diversidades, pues se vela la armonía y el aprendizaje de convivencia (López, 2018).

La relevancia de esta educación que se instaura en las escuelas inclusivas reside en la Declaración de Salamanca en su Marco de Acción, pues es mediante esta que se emite por primera vez el término junto al concepto de "educación inclusiva". De esta manera es que fortalece los objetivos de EPT y presenta una mayor focalización en aquellos grupos que no acceden fácilmente a la educación e, incluso, grupos que ni pueden acceder la educación, así como se señaló anteriormente. Por tanto, mediante esta Declaración es que se prioriza la realización de políticas educativas con aras a la inclusión de las comunidades minorizadas: étnicas, con diversidad funcional, lingüísticas, rurales, entre otras (Duk y Murillo, 2018).

De acuerdo con Bernaschina (2019), la escuela inclusiva es vista como la solución frente a la problemática de las desigualdades y la discriminación a las personas con diversidad de funcionamiento, diversidad cultural, entre otras. Por tanto, así como se desarrolla la humanidad, también se considera el progreso en la educación, la cual debe estar focalizada en el desenvolvimiento de las personas con diversidad de cual fuera la índole. Asimismo, se considera este tratamiento de inclusión como el fortalecimiento de las instituciones

para bregar las políticas que se desarrollen a favor de las diversidades. De esta manera se puede desarrollar la cohesión y el sentido de pertenencia, en la que se acepten y respeten las diversidades que existan.

Para Fernández y Reyes (2019), la inclusión en las escuelas es una forma de democratizar las oportunidades para que así se obtenga una formación equitativa para todos los ciudadanos y ciudadanas; es decir, se presenta como un derecho, así como se estipula en la DD. HH.

2.2. Características de la escuela inclusiva

La escuela inclusiva, al ser entendida como la institución que reforma el estado tradicional de la educación, vela no sólo por la participación y el acceso de las personas con diversidad funcional al derecho de la educación, sino que también cumple una labor para que dichas personas permanezcan y perciban un desarrollo de calidad en la educación. Asimismo, se entiende que la Escuela Inclusiva prioriza el cumplimiento de las políticas que se desarrollan en miras del progreso de la educación que incluye a las diversidades. Por lo tanto, en este proceso de eliminación de barreras para el acceso a la educación y cumplimiento de dichas políticas que promueven la educación equitativa, García y Fuentes (2017) señalaron las siguientes características que promueven el valor en las diversidades que se puedan presentar en diferentes grupos sociales:

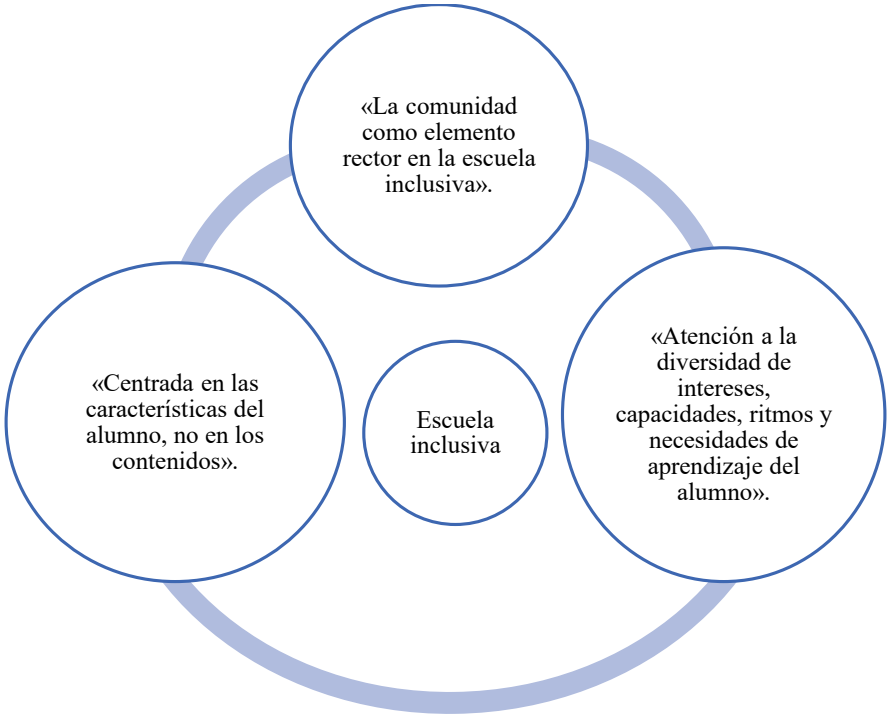
Figura 4. *Características de la Escuela Inclusiva (García y Fuentes, 2017)*



Estas características son consideradas para afianzar que la educación sea desarrollada sin discriminación; es decir, se considera como parte del mismo grupo educacional a aquellas agrupaciones que presentan diversidades en su funcionamiento; por tanto, la escuela inclusiva presenta el acceso a la educación sin restringirla a ninguna comunidad. Dichas características apelan a la aceptación de las personas diversas, así como la incentivación al respeto de la condición en que estén. Por ello, las características se resumen en la aceptación, el respeto y la equidad que debe presentar tanto la organización como la docencia; asimismo, se considera a la familia también como un agente que está comprometido con la comunidad educativa.

Por otro lado, autores como Fonseca y González (2019) consideran que las características de la escuela inclusiva se clasifican de la siguiente manera:

Figura 5. *Características de la escuela inclusiva según Fonseca y González (2019)*



Asimismo, los autores (2019) postularon que mediante estas características y el desarrollo de la sociedad se delimitan los objetivos que cumple la escuela inclusiva. Por tanto, las finalidades son las que se aprecian a continuación:

- Recepcionar las necesidades de acuerdo con la diversidad del estudiante.

- Aceptar y respetar las diversidades que se muestran en cada estudiante.

- Promover la participación de acuerdo con las características que posean.

- Capacitar a la escuela para la difusión de la información.

- Desarrollar la institución para dichas características y promover la formación.

- Buscar alternativas que mejoren la práctica en el aula.

Además, dichas características propuestas por García y Fuentes (2016) y Fonseca y González (2019) manifiestan una relación con los principios que se estipulan en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la educación inclusiva, pues tiene como fundamentos lo siguiente: calidad, diversidad, interculturalidad, equidad, pertenencia y participación. Todos estos pilares se tienen en consideración para la eficiencia de la educación inclusiva como funcionamiento dentro de la escuela inclusiva (Arizabaleta y Ochoa, 2016).

2.3. Escuela inclusiva en la Educación Básica Regular

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Perú (en línea), si cerca de la localidad del estudiante no existe un Centro de Educación Básico Especial (CEBE), las instituciones educativas que emplean una Educación Básica Regular (EBR) y una Educación Básica Alternativa (EBA) deben presentar, por cada aula, dos vacantes reservadas para estudiantes que presenten diversidad de funcionamiento.

Asimismo, según Carrillo (2021), la UNESCO señala una dimensión que se relaciona con la aplicación de políticas que bregan por la inclusión de comunidades que presentan una brecha en la educación, pues se consideró que se debe garantizar el desarrollo de los aprendizajes básicos y fundamentales para el desenvolvimiento de las personas en la sociedad; por ello, se dilucida que la equidad —en cuanto a esta oportunidad— es imprescindible de la calidad.

Consecuentemente, la autora considera que la EBR presenta brechas incluso tras el desarrollo de políticas. Estas brechas se relacionan con situaciones de discriminación y los estereotipos que puedan existir en la misma escuela. Entonces, se comprende que el acceso a la educación sigue siendo parte de los privilegios, mas no se considera un derecho, pues la accesibilidad se torna restringida para aquellos grupos o comunidades minorizadas: la de diversidad funcional, las étnicas, las lingüísticas, entre otras. Esta brecha se vuelve cada vez más extensa de acuerdo con los niveles de educación (inicial, primaria, secundaria). También se considera como principal factor el desarrollo ineficiente de la educación en lengua originaria. Por otro lado, estas brechas educacionales presentan relación con otros aspectos, tales como los socioeconómicos (Carrillo, 2021).

Por tanto, como señalaban Duk y Murillo (2018) y Bernaschina (2019), al presentarse una educación inclusiva, las escuelas inclusivas presentan la labor de incluir a las diversidades existentes en el misma educación que se presenta los ciudadanos y las ciudadanas que no son clasificados en las diversidades que se expresen, debido a que se considera que la educación —como parte de un derecho— corresponde a que debe ser de fácil acceso para todos y todas sin distinción de raza, género, religión, funcionamiento, entre otros.

Esta inclusión es realizada por el bajo índice de la educación en grupos que se encuentran al margen de la población; es decir, que son minorizadas y discriminadas: comunidades originarias, comunidad de diversidad funcional, comunidades étnicas, entre otras.

Cabe resaltar que la educación inclusiva es una organización que debe presentar más políticas que favorezcan y cumplan con las características que demanda ser una escuela inclusiva, dado que, en la praxis, las instituciones educativas no priorizan a aquellas comunidades que se consideran minorizadas, sino que también presentan actitudes discriminatorias o estereotipadas respecto a las comunidades en juicio. La ineficacia se puede observar en la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual manifiesta una política realizada desde el punto de vista gubernamental, mas no se prioriza o considera la perspectiva de la misma comunidad, lo cual conlleva a una hegemonización en la educación y ello no es inclusivo.

2.4. Currículo de las escuelas inclusivas

Antes de señalar lo que corresponde al currículo que se realiza en las escuelas inclusivas es necesario detallar las configuraciones que existen en el sistema de dichas escuelas, pues lo que se busca es la realización de sistemas educativos que sean equitativos para todos y todas. De acuerdo con López (2018), el sistema que se instaura como norma en las escuelas es mediante factores que niegan las diversidades; por ello, primero se trata de (re)estructurar y organizar dichos sistemas, con el fin de bregar por la equidad en las posibilidades del acceso a la educación y en la permanencia de los estudiantes de comunidades que necesitan más atención, pues se posicionan en una desventaja frente

a los sectores que se consideran como "norma". Asimismo, estas nuevas normalidades (sistema educacional) se realizan también para evitar que los estudiantes que pertenezcan a las comunidades segregadas abandonen las escuelas por motivo socioeconómico.

Por consiguiente, las escuelas inclusivas realizan también una modificación en el currículo de enseñanza. Dicho currículo debe manifestar condiciones que engloban a las diversidades; es decir, debe ser inclusivo. Para que este currículo se considere apto para la escuela inclusiva también tiene que manifestar una política de equidad, dado que en la sociedad se percibe un riesgo de exclusión a dichas diversidades que mencionaron anteriormente. Por lo tanto, el beneficio de un currículo con aras a la inclusión es que beneficia el cumplimiento del derecho a la educación y no se percibe como un privilegio de ciertos grupos sociales, además de evitar la segregación y discriminación de las comunidades que presentan en cierto grado de vulnerabilidad, debido a que se considera a un solo grupo de estudiantes que se diferencian por las diversidades que puedan presentar (Bolívar, 2019). Desde este punto de vista, entra en cuestión el currículo que se realiza para la Educación Básica Especial, pues tiene como fin el desarrollo de planificaciones para el progreso en la enseñanza de niños y niñas que presentan alguna discapacidad funcional; por tanto, son segregados de las otras agrupaciones.

Por otro lado, para plantear una democratización en el desarrollo de la educación se requiere la modificación del currículo, pues para bregar que los estudiantes con diversidad de funcionamiento sean incluidos, primero se debe velar por que ingresen a las escuelas y se pueda cumplir el desarrollo del currículo inclusivo. Por tanto, se considera que esta adaptación del currículo consiste en afrontar —en el ámbito educativo— la relación que

existe entre el estudiante y el ambiente, el cual funciona como factor que puede dificultar el aprendizaje. De este modo, se entiende que el currículo presenta un proceso de planificación que manifiesta las estrategias que se desarrollarán en la educación. Asimismo, se considera que dichos ajustes que se realcen en el currículo también se apliquen al ambiente donde se desarrolla el estudiante, pero de manera individualizada (Echevarría *et al.*, 2017).

No obstante, existen instituciones que incluyen a personas con diversidad de funcionamiento en las escuelas catalogadas como inclusivas, pero estas no presentan una metodología o una preparación adecuada para atender a estudiantes con dicha diversidad; por tanto, desde este punto de vista, se mantiene la exclusión del individuo para acceder a la educación y no se manifiesta una equidad para el aprendizaje. Asimismo, siguiendo este lineamiento, se considera que la modificación y adecuación del currículo es de vital importancia para eliminar la segregación y evitar que la educación sea parte de un privilegio antes que un derecho (Corredor, 2016).

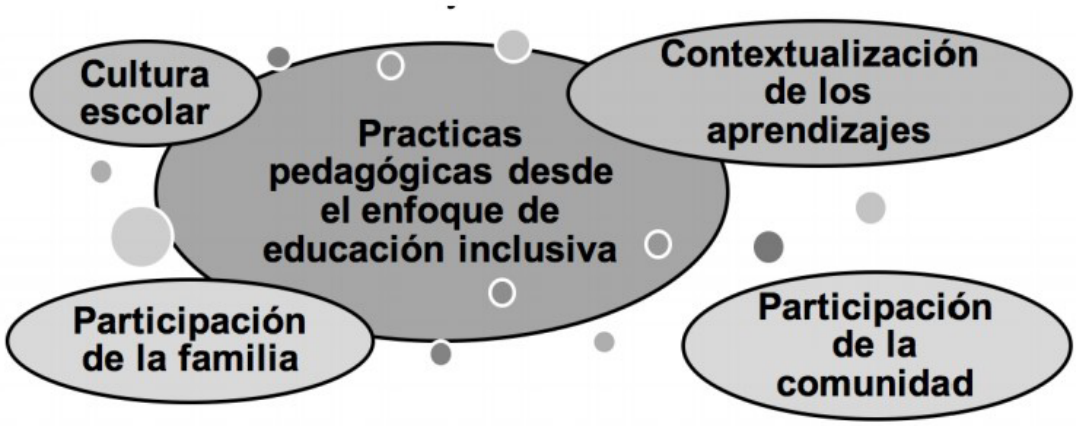
2.5. Desarrollo de escuelas inclusivas en América Latina durante el siglo XXI

En primer lugar, se considera que la (re)estructuración de los cimientos del sistema educativo en América Latina con miras a la diversidad comienza con la Declaración Mundial sobre la EPT (1990), Declaración de Salamanca (1994), Declaración de Lima (2004), entre otras. Dichas declaraciones manifiestan que la educación debe considerarse un derecho, el cual debe ser ejercido y enseñado a todos y todas sin distinción de género, etnia, religión, orientación sexual, entre otros (Blanco y Duk, 2019).

En el caso de El Salvador, Muñoz (2018) sostuvo que el Plan Social Educativo 2009-2014: "Vamos a la escuela" se realizó para la organización de una escuela inclusiva, la cual otorga las mismas oportunidades a todos y todas; asimismo, se promulga la Política de Educación Inclusiva para garantizar que la educación también se centre en las personas que presentan alguna diversidad. Por lo consiguiente, el Ministerio de Educación de dicho país presentó sistemas de apoyo que complementan el desarrollo de los y las docentes en la educación: Estrategia del Docente de Apoyo a la inclusión, Comités Departamentales de Apoyo a la Inclusión, Centro de Orientación y Recursos. Estos sistemas, además de manifestar un apoyo a los docentes para el trato adecuado a las personas diversas, también considera a los agentes que se encuentran en el entorno escolar, pues en dichos sistemas se plantearon políticas para erradicar con la discriminación y los procesos de segregación.

En este contexto, la educación inclusiva en El Salvador promovió la aceptación y el respeto de las personas diversas, así como también se destacaron las prácticas pedagógicas de diversos agentes que se encuentran en el entorno educativo. Asimismo, la cultura escolar se considera como una influencia en el desarrollo de estas prácticas que incluyen a las diversidades; no obstante, la participación de las familias y la comunidad se desarrolló en menor medida (Muñoz, 2018). A continuación, se presenta la relación que tienen ciertas categorías con las prácticas inclusivas:

Figura 6. *Relación de las categorías y las prácticas inclusivas, según Muñoz (2018)*



En el Perú, de manera teórica se instaura la escuela inclusiva tras la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, así como también de las declaraciones de EPT y de Salamanca. Sin embargo, la escuela inclusiva en la praxis recién entra en vigencia tras la Ley N.º 30797 (2018), la cual promueve la educación inclusiva en las escuelas y garantiza que esta educación se desarrolle en todos los niveles sin discriminar a nadie por su género, etnia, lengua, cultura, función, entre otros. Por tanto, en el transcurso de los años se realizó una educación cuasi - inclusiva, incluso como las actuales a pesar de las directrices que fueron señaladas por la UNESCO. La educación que se imparte en los espacios rurales no manifiesta una inclusión para el desarrollo eficiente, dado que las bases educativas que se consideran para esta educación son las mismas de la educación urbana y no se considera el ambiente como factor importante para el desarrollo de los niños y las niñas. Por tanto, se manifiesta una política descentralizada desde los niveles de gobierno (local, regional y nacional) (Huanca y Canaza, 2019).

Asimismo, se recalcó que esta brecha educacional también tiene como principal factor la pobreza monetaria que ascendió al 60.8% en el 2015, lo cual conlleva a los inexistentes servicios públicos de necesidades básicas que el 30.2% de los ciudadanos puneños posen: luz, desagüe, agua, telefonía, educación, salud, entre otros (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018).

Por lo consiguiente se entiende que el desarrollo de las escuelas inclusivas entra en vigencia desde la promulgación de la Declaración de Salamanca (1994), a la actualidad, puede detallarse que el desarrollo de la educación inclusiva ha sido para evidenciar que existen políticas educativas que no bregan para que la educación sea para todos y todas. Por ello, se instaura la escuela inclusiva, para esparcir la educación a las diversidades que son minorizadas y, de este modo, promover una equidad en el acceso de la educación y no mantenerlo como un privilegio. No obstante, en la praxis, la educación sigue siendo un factor que se limita a ciertas poblaciones. En su mayoría, se responsabiliza al desarrollo de los docentes que no se capacitan o a los mismos estudiantes por el ineficiente desenvolvimiento en clase. Cuando, en realidad, la responsabilidad es del sistema educativo que no brega o afianza las políticas educativas para una mejor perspectiva del desarrollo equitativo de la educación; por ende, se mantiene la postura hegemónica en cuanto a la impartición del aprendizaje en las escuelas. Por lo tanto, la responsabilización del sector macroeducativo se evidencia por el mantenimiento del sistema "segregador" que mantiene (Navarrete, 2019).

CAPÍTULO III

FUNDAMENTOS GENERALES DE LA COMPETENCIA DOCENTE

En primera instancia, las competencias son comprendidas como el cúmulo de conocimientos que desarrolla una persona; por tanto, se manifiesta capaz de abordar un tema. Sin embargo, autores como Romero et al. (2018) consideraron que las competencias no sólo se limitan a concebir aquellos conocimientos, habilidades y virtudes, sino que las competencias consisten en tomar los conocimientos como el medio para expresar algún aprendizaje. Por lo consiguiente, se entiende que las competencias docentes son aquellas dinámicas que se utilizan para expresar los conocimientos de los docentes a los estudiantes. Asimismo, Ayuso y García (2016) plantearon que las competencias docentes deben ser desarrolladas desde una perspectiva global, integradora y reflexiva.

Por otro lado, las competencias docentes son estructuradas de diversas maneras según el país, pues se consideran los aspectos adecuados respecto con el ambiente. No obstante, estas competencias presentan ejes comunes que se desarrollan en la integración de todos los estudiantes: destrezas, los saberes, actuaciones y compromisos (Valle y Manso, 2018).

Asimismo, estas competencias se han desarrollado en torno a la escuela inclusiva, pues autores como García, Herrera y Vanegas (2018) afirmaron que al desarrollarse una educación inclusiva implica que los docentes desarrollan las capacidades para desarrollar y aceptar las diversidades en la Educación Básica Regular (EBR). Estas competencias son

fiscalizadas por la misma escuela, dado que la educación se considera un derecho y debe llegar a todos y todas mediante un empleo multicultural y diverso en todo el sentido de aceptación a las diferencias que existan en el aula.

En comparación con la Educación Especial (EE), la cual manifiesta competencias individualizadas respecto al desarrollo del estudiantado, además de la segregación que realiza, pues aparta a cierto grupo con capacidades diferentes. Por ello, se instaura la escuela inclusiva, para que las personas diversas, incluso las de diversidad funcional— puedan ser integradas en la EBR con los mismo derechos y oportunidades de otros.

3.1. Conceptos de competencia docente

De acuerdo con la Real Academia Española (en línea), "competencia" presenta la siguiente definición:

Competencia[2]. (Del lat. competentia; cf. competente). […] 2. f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Por lo tanto, el concepto que se considera para este término indicó que la "competencia" es el conocimiento que se tiene respecto a un tema; por ello, la persona con dicho conocimiento puede intervenir en el asunto. Sin embargo, las competencias no pueden considerarse como los conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan, ya que se movilizan e integran por medio de estos; por ello, se consideran que las competencias implican procesos cognitivos que son más complejos que los que se emplean

situacionalmente. Asimismo, se propuso que las competencias son el conjunto dinámico de aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se vinculan en la toma de decisiones, los cuales son realizados en un ambiente propicio (profesional, laboral, entre otros.). El desarrollo de estas competencias es adecuado para resolver el problema, de esta manera, se logra el resultado que se espera (Romero et al., 2016).

Entonces, las competencias docentes son entendidas como el conjunto de dinámicas y conocimientos que desarrolla el docente en la escuela; es decir, se presentan ciertas características propias para afianzar el desarrollo de la docencia en la escuela. Para Ayuso y García (2016: 118-119), las competencias docentes son las habilidades y técnicas que el docente debe desarrollar en el ámbito del conocimiento y, de manera simultánea, manifestar una «visión global, integradora y reflexiva ante situaciones que pueden ser abiertas, novedosas e inciertas». Asimismo, los autores recalcan la importancia de estas competencias, dado que son las que los alumnos y las alumnas necesitan para extender sus conocimientos, así como también, se considera que dichas competencias son las que velan por el desarrollo de la educación en el ambiente y reforzar que esta educación sea de manera multicultural.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Perú (s. f.) postuló que las competencias docentes son las capacidades que presenta el docente para resolver los problemas y alcanzar un logro. Asimismo, se comprende que dichas capacidades son las que beneficia el desarrollo de los estudiantes, pues el docente manifiesta una postura más reflexiva que le ayudará a exponer soluciones frente a situaciones de problemas. También se recalcó que las competencias son más que conocimientos que forman parte de un asunto, pues se relaciona

con los compromisos y la disposición para manifestar un eficiente desenvolvimiento de la educación como parte del derecho de los estudiantes.

Estos lineamientos no son ajenos a otros autores como Valle y Manso (2018), quienes señalaron que las competencias docentes son aquellos ejercicios logrados por parte de los docentes, quienes manifiestan dichas competencias y las desenvuelven en los escenarios donde se fomenta su labor (centro, aula, familias, tutorías, reuniones, entre otros.). Así como también Villafuerte, Pérez y Delgado (2019) sostuvieron que señaladas competencias son comprendidas como los principios que posee el docente para manifestar un mejor desarrollo en la difusión de la educación. Esto comprende al aprendizaje y dominio de procedimientos con base en la práctica profesional, el replanteamiento de metas y el autoanálisis.

3.2. Pasos para el desarrollo de competencias docentes

El desarrollo de las competencias docentes se forma desde la perspectiva de un mismo marco, el cual es la educación. En este apartado se enfocan las competencias que se desarrollan en Europa y América Latina, específicamente Sudamérica. De acuerdo con Ayuso y García (2016), el docente debe desarrollar competencias que se alineen al progreso en la educación para los estudiantes; es decir, que considere la distribución de una educación para todos y todas. Siguiendo esta perspectiva, los autores propusieron competencias que se vinculan con los siguientes marcos: de la convivencia, el cual consiste en manifestar un ambiente de armonía y respeto a todas las personas sin recaer en la discriminación; de la multiculturalidad, concebido como la competencia que se relaciona

con una descentralización de la educación que es promovida de manera transversal; de la tecnología, competencias desarrolladas en el área del acceso al internet y producción en el mismo medio tras la búsqueda de información; de los valores, relacionado con la enseñanza de valores y la distribución de esos para el desarrollo de los problemas, y, finalmente, del bienestar mental., el cual se vincula con las gestiones del estrés y la producción de competencias emocionales.

Las competencias docentes fueron estipuladas por la Comisión Europea en el 2012, dentro de estas competencias se señalaron que son 28, las cuales se encuentran circunscritas en torno al conocimiento y comprensión, las habilidades, y las disposiciones (actitudes, creencias, valores y compromisos). Por tanto, Valle y Manso (2018) plantearon un modelo que relaciona las 20 competencias docentes en 9 escenarios. El desarrollo de este modelo se hizo tras investigaciones con docentes, para ello se consideraba la Capacidad Profesional Docente como instrumento de medición para recolectar los datos. Asimismo, los autores comprenden que las competencias docentes son concebidas desde el desarrollo de tres dimensiones: cognitiva, instrumental y actitudinal. A continuación, se presenta la distribución que realizaron los autores de las 20 competencias en 9 escenarios:

Tabla 1. *Nueve escenarios donde se despliegan las 20 competencias docentes*

Competencias docentes	Escenarios
1. Compromiso ético personal/profesional	Conmigo
2. Dominio de los saberes propios	Conocimiento
3. Dominio de los saberes psicopedagógicos	
4. Actualización y aprendizaje permanente	
5. Aprovechamiento tecnológico	Espacio virtual
6. Planificación docente (diseño, programación)	Aula
7. Gestión de experiencias de aprendizaje	
8. Apreciación del progreso de los estudiantes	
9. Cuidado del clima del aula	
10. Acompañamiento (tutoría y orientación)	
11. Inclusión de la diversidad	
12. Trabajo en equipo	Escuela
13. Liderazgo pedagógico	
14. Participación institucional	
15. Relación interpersonal	
16. Optimización educativa	
17. Relación familiar	Familia
18. Integración contextual	Contexto escuela
19. Responsabilidad administrativa	Adm. educativa
20. Implicación social	Sociedad

Fernández (2005) consideró las 10 competencias que postuló Perrenoud: organizar y gestionar escenarios de aprendizaje, gestionar el avance de los aprendizajes, contemplar y promover el progreso de los dispositivos de diferenciación, involucrar a los estudiantes

en el proceso de aprendizaje y el trabajo, trabajar en equipo, involucrarse en la gestión de la institución, comunicar a los pares, aplicar nuevas tecnologías, cumplir los deberes y dilemas éticos relativos a la profesión, administrar la propia formación continua.

Estas competencias son consideradas por el Ministerio de Educación de Perú (2020). Esta institución plantea la agrupación de las competencias mediante una relación de cuatro dominios. Los cuales se dividen de la siguiente manera:

Figura 7. *Dominio I relacionado con las competencias 1 y 2*

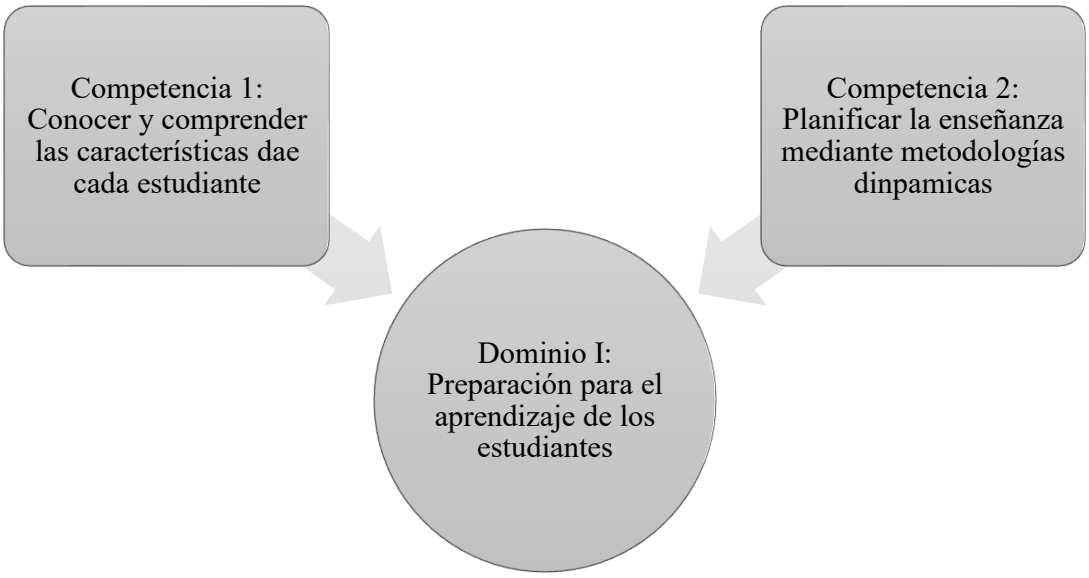


Figura 8. *Dominio II relacionado con las competencias 3, 4 y 5*

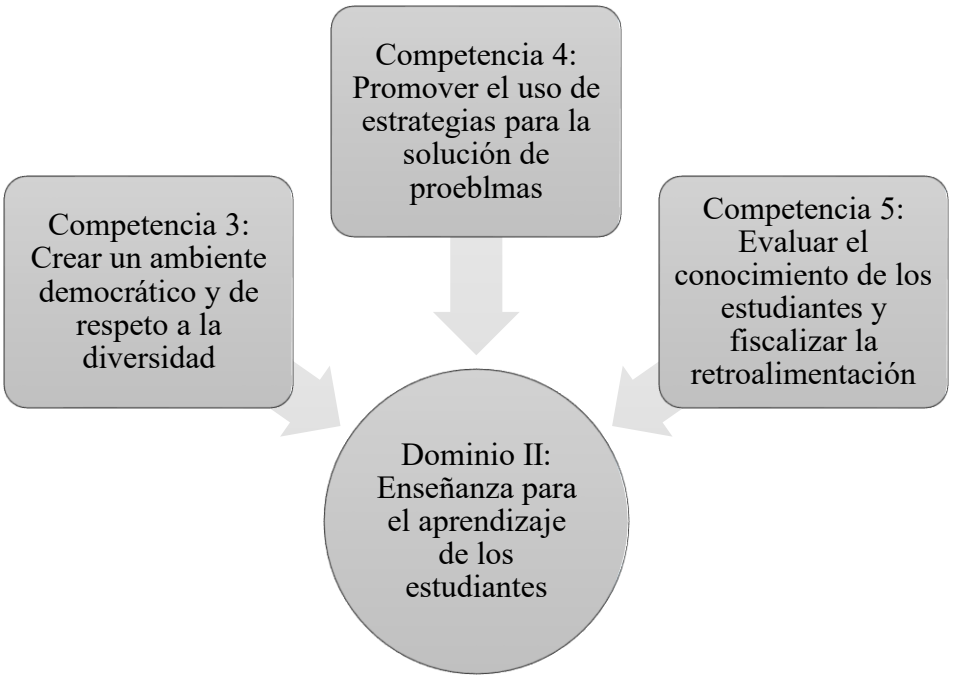


Figura 9. *Dominio III relacionado con las competencias 6 y 7*

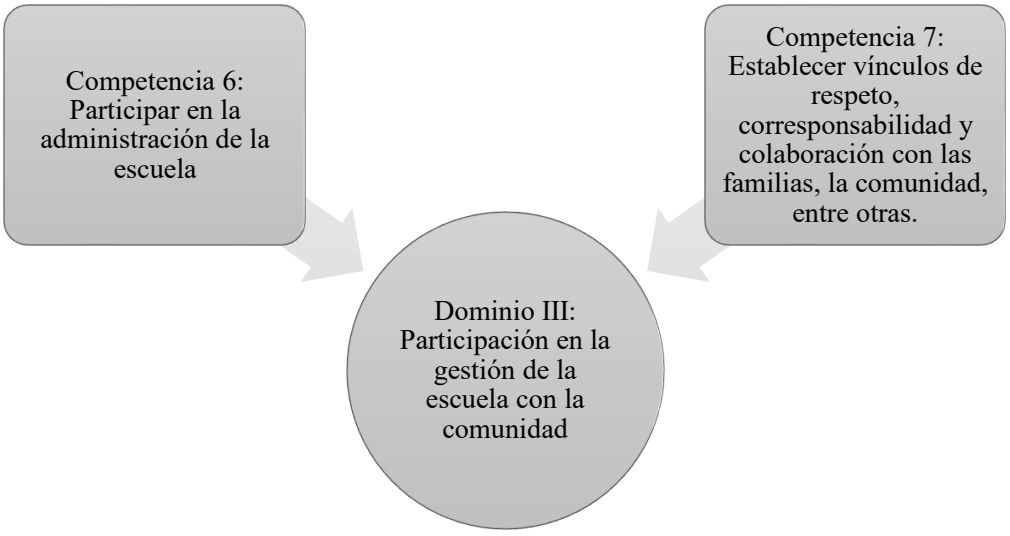
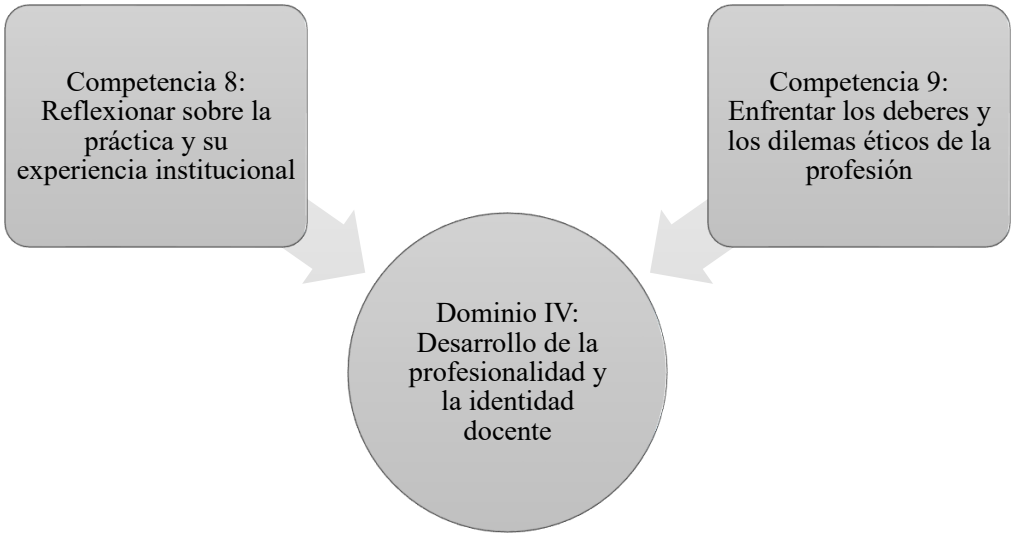


Figura 10. *Dominio IV relacionado con las competencias 8 y 9*



Las competencias docentes de Europa y de América Latina—como se observó—presentan una relación con la articulación de manifestar conocimientos, habilidades y valores que se orienten con la equidad y la calidad para emitir el aprendizaje, pues se consideran las dimensiones que implican el saber, el qué hacer y el cómo querer hacer. Dichas dimensiones son los pilares para desarrollar una educación con miras a la inclusión de todos los estudiantes. Por ello, cada competencia manifiesta una relación con la diversidad de la población, pues se agrega el respeto y la aceptación de dichas diversidades en cada competencia que el docente debe desarrollar como parte de su profesión.

De acuerdo con Campa, Valenzuela y Guillén (2017), el desarrollo de estas competencias permite la facilitación del desenvolvimiento de los estudiantes, pues implica a las destrezas, los saberes, actuaciones y compromisos que son características del ser humano como parte de una sociedad. Asimismo, estas autoras consideraron que se tiene

que manifestar una relación entre enseñanza-aprendizaje desde cualquier nivel educativo. Por tanto, el docente debe manifestar una formación que se desarrolle desde los pilares mencionados anteriormente.

3.3. Competencia docente en la Escuela Inclusiva

A pesar de las competencias docentes que se propusieron en el campo de la Educación Básica Regular, diversos autores solicitan una mejor organización de las competencias con miras a la inclusión de las diversidades sin discriminación alguna, menos la segregación. Fernández (2012) sostuvo que la individualización es una de las problemáticas cuando se realizan políticas para el fomente de una educación inclusiva, además de la descentralización. Asimismo, este autor recalca que se debe priorizar la dirección de esfuerzos y capacidades a la diversidad del estudiantado. Por tanto, las competencias docentes en la escuela inclusiva deben velar también por la inclusión de las diversidades, así como la accesibilidad que deben poseer las personas diversas a la educación, pues es un derecho de todos y todas.

Por lo consiguiente, dentro de las competencias que el docente debe desarrollar es la aceptación y el conocimiento de las diversidades de todo el grupo estudiantil; es decir, una aceptación a la heterogeneidad que existe en el aula y aplicar esta misma diversidad para la enseñanza. De acuerdo con este lineamiento, García, Herrera y Vanegas (2018) afirmaron que la educación inclusiva al ser incluida dentro de la educación escolar ha permitido analizar los desafíos propios que se proponen en el mismo Estado; por ello, es que se transforma el sistema educativo para desarrollar la equidad y la calidad de la educación como derecho que es.

No obstante, también esto ha sido claro ejemplo para visibilizar las problemáticas que se aprecian en la actualidad; por lo tanto, las escuelas están incluidas para extender la presencia, el aprendizaje y la participación del estudiantado, así como la minimización de las barreras sociales que existan. Asimismo, se considera de necesidad prioritaria las competencias adecuadas para el desarrollo de esta educación, pues la institución educativa es una organización que presenta una jerarquía; por tanto, se empieza desde la cabeza para empezar a realizar cambios en el sistema educativo.

Análogamente, se manifiesta una transformación de la docencia para las mejoras en la misma enseñanza, para ello el docente debe analizar y (re)estructuras la metodología que empleará, pues tiene que considerar y aceptar la diversidad de su aula. En otras palabras, el profesor o la profesora debe generar una metodología que velará por la inclusión de todos los estudiantes en el acceso a la educación. De esta manera, se consideran métodos que se relacionan con el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje con base a proyectos que facilitan el aprendizaje de todos los estudiantes (Marchesi, 2020).

Asimismo, autores como Marchesi y Hernández (2019) plantearon que la inclusión no sólo consiste en presentar una armonía entre estudiantes, sino que se centra en la facilitación de los estudiantes diversos para acceder a la educación; por ello, es preciso señalar que el docente debe manifestar una capacidad para expresar actividades que se relacionen y visibilicen estas diversidades y las favorezca en el aprendizaje. Por lo consiguiente, los autores recalcan que la modificación del currículo para añadir alguna materia con relación a la diversidad no es suficiente, por ello, el futuro de esta inclusión se centra en que los profesores sean conscientes de la diversidad y esta sea plasmada en las diversas materias

que existen en la escuela. Esta formación debe considerarse como algo permanente, pues la humanidad estás en una constante evolución; por tanto, los factores que se alineen a ella también deben evolucionar y aplicarse a tal similitud.

Por otro lado, Mendioroz, Rivero y Aguilera (2019) indicaron que la priorización de investigaciones internacionales, multiculturales y multidisciplinarios son de importancias para visibilizar las prácticas que se desarrollan para las altas capacidades de las escuelas inclusivas. Desde esta perspectiva, la investigación fomenta la colaboración y el crecimiento específico del profesorado en el conocimiento de los estudios que se tornan a la diversidad.

3.4. Educación Básica Especial: competencias docentes

La Educación Especial (EE) es considerada como parte del aprendizaje de aquellas personas que presentan algunas limitaciones fisiológicas y mentales para desarrollarse en una Educación Básica Regular (EBR); por tanto, se entiende que dichas personas requieren una atención "especial". Los planes de la EE se han trasformado tanto a nivel nacional como internacional, pues se busca que el sistema educativo para estas personas sea más inclusivo. Asimismo, se identifica que dichas personas con diversidades funcionales se encuentran incluidas en el desarrollo de una educación inclusiva; es decir, al buscar que la educación sea para todos y todas (derecho), se integra a todas las diversidades en este aspecto; por tanto, se incluye a dichas personas diversas en el marco de la EBR (Corona et al., 2018).

Las competencias docentes que señalaron Corona et al consisten en una atención especial a los conocimientos y las habilidades para asistir a personas que presentan

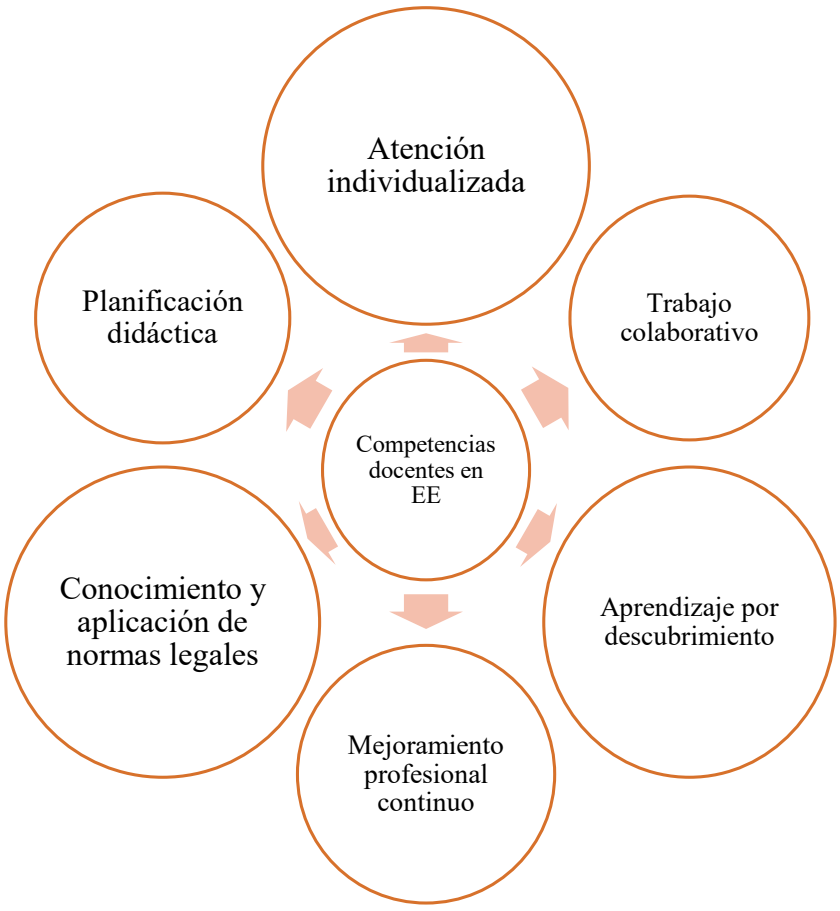
limitaciones fisiológicas y mentales por medio del factor personal y del ambiente. Asimismo, las autoras recalcaron que en la EE también se fomenta una educación inclusiva, pues se debe bregar por la educación de todos los niños y las niñas. Esto cosiste tanto en el acceso como en la permanencia y el egreso con calidad.

Por tanto, autores como Zeballos (2019), Fernández (2018) y Amiama (2020) afirmaron que la EE es netamente para aquellos estudiantes que manifiestan una necesidad educativa más diversa, pues es mediante este tipo de educación que dichas personas pueden acceder al aprendizaje y eliminar las barreras que le limitan el acceso. También Zeballos consideró que dicha educación presenta una labor muy importante para los docentes, pues ellos y ellas deben manifestar competencias a favor de la educación como derecho que debe llegar a todos y todas, así como también habilidades y conocimientos que sean de movilidad para el desarrollo pedagógico y científico de los estudiantes.

Asimismo, las competencias docentes que se desarrollan en las EE presentan una relación muy significativa para el desarrollo de las habilidades y conocimientos que debe poseer para transmitir a los estudiantes (Muñoz y Cubo, 2019). Por ello, dichas competencias presentan estrategias que mantienen el proceso de calidad y de eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje. Zeballos clasifica seis competencias, las cuales se presentan a continuación: atención individualizada, la cual consiste en la atención a cada estudiante según su necesidad; trabajo colaborativo, el cual se centra en la involucración de todos los estudiantes al desarrollar las actividades del aula; aprendizaje por descubrimiento, entendido como la competencia que desarrolla el docente para que el estudiante descubra y aprenda en la educación; mejoramiento profesional continuo, comprendido como

el desarrollo y mejoramiento que realiza el docente para adaptarse a la evolución de la sociedad; conocimientos y aplicación de normas legales, interpretado como la competencia que se relaciona a las orientaciones políticas sociales, las cuales se aplican en el aula; planificación didáctica, entendida como la metodología que desarrolla el docente para plasmar sus conocimientos.

Figura 11. .*Competencias docentes en la Educación Especial*



No obstante, se considera que el empleo de la Educación Especial mantiene una postura segregadora, pues agrupa a un solo colectivo dependiendo de sus características; por ello, se manifiestan las escuelas inclusivas, las cuales son organizaciones que integran a las diversidades e intentan que la segregación y discriminación a las diversidades comiencen

a mermar, pues quienes deben capacitarse para aceptar la diversidad y enseñar con base a ella son los mismos docentes con la modificación del sistema educativo, la cual debe ser promovida por el Estado y sus instituciones gubernamentales.

CAPÍTULO IV

COMPETENCIAS DOCENTES Y LA ESCUELA INCLUSIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PERÚ

Las competencias docentes son comprendidas como aquellas dinámicas que el profesorado desarrolla para expresar los conocimientos, habilidades y virtudes a los estudiantes. Asimismo, estas competencias son las que velan por la igualdad de oportunidades que se manifiesta para los niños y niñas que presentan alguna diversidad, pues —según la UNESCO— la educación se ha considerado como un favor a las comunidades minorizadas, mientras que otros grupos sociales se mantienen con el privilegio al acceder. Por tanto, la educación es entendida como derecho de todos y todas, así como se señala en los DD. HH.

Por tanto, mediante la Declaración de Salamanca (1994) y la Declaración de Educación Para Todos (1990), se expresa que la educación debe ser incluyente con todas las diversidades; de esta manera, se institucionaliza la escuela inclusiva. Esta tiene como fin la integración, la aceptación y el respeto a todas las diversidades. De este modo, se intenta mermar la segregación de la Educación Especial (EE) y la discriminación por parte de la Educación Básica Regular (EBR). Además, las escuelas inclusivas también velan por la permanencia y el eficaz egreso de los estudiantes diversos.

Asimismo, cabe destacar que el estudio se centra en aquellas competencias que han desarrollado los docentes de las escuelas inclusivas en torno a las personas con diversidad

funcional, también se manifiesta el conocimiento que los docentes tienen respecto a estas políticas que se emplean en las instituciones estudiadas.

4.1 Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación entre las competencias docentes, en el marco de la atención a la diversidad, con las características de la Escuela Inclusiva en las instituciones educativas del Distrito de los Olivos, Lima.

Objetivos específicos

- Describir las competencias docentes de las instituciones educativas del Distrito de los Olivos, en el marco de la atención a la diversidad en las instituciones educativas N°2091y 2025 del Distrito de los Olivos

- Describir las características que identifican a la Escuela Inclusiva en las instituciones educativas N°2091y 2025 del Distrito de los Olivos

- Determinar la relación que existe entre las competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a la cultura.

- Determinar la relación que existe entre competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a las políticas.

- Determinar la relación que existe entre competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a las prácticas en el aula.

- Explicar si existen diferencias significativas entre las variables de estudio, competencias docentes y Escuela Inclusiva en las instituciones educativas en estudio

4.2 Hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación significativa entre las competencias docentes, en el marco de la atención a la diversidad, con las características de la Escuela Inclusiva en las instituciones educativas del Distrito de los Olivos, Lima.

Hipótesis específicas

- Existe una relación significativa entre las competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a la cultura.

- Existe una relación significativa entre las competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a las políticas.

- Existe una relación significativa entre las competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a las políticas.

- Existen diferencias significativas entre las variables de estudio, competencias docentes y Escuela Inclusiva en las instituciones educativas en estudio

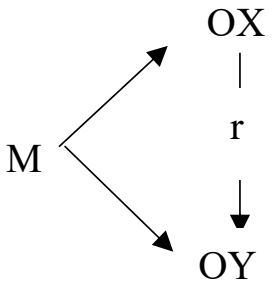
4.3. Tipo y diseño de investigación

El método de la investigación utilizado en el presente estudio es descriptivo, adicionalmente, es de diseño no experimental con enfoque cuantitativo, de corte transversal.

Se cataloga como descriptivo porque caracteriza a las variables en estudio, describe una situación o fenómeno, estableciendo las características relevantes de dichas variables.

Asimismo, es una investigación con enfoque cuantitativo, debido a que busca describir y analizar las variables de manera tangible y medible tomando el mayor número posible de individuos. También se considera que es no experimental, transversal, dado que se investigó el fenómeno en un solo momento; es decir, haciendo un corte en el tiempo.

Además, se comprende que el diseño de la investigación es correlacional, ya que tiene como finalidad determinar el grado de relación o asociación no causal existente entre las dos variables señaladas en esta investigación.



M1: Docentes de Educación Básica Regular Primaria

Ox: Desempeño docente.

Oy: Escuela Inclusiva.

r: Correlación

4.4. Sistema de variables

Variable 1: competencias docentes

Variable 2: escuela inclusiva

Tabla 2. *Operacionalización de variables*

Variables	Dimensiones	Indicadores
Competencias docentes	Promotor de políticas inclusivas	1. Aporte al proyecto educativo institucional (PEI) 2. Coordinación con "El Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Especiales (SAANEE)"
	Impulsor de diversificación curricular	3. Diversifica el currículo de acuerdo con las necesidades educativas. 4. Realiza nuevas prácticas pedagógicas en el aula. 5. Promueve en los alumnos el aprendizaje integral.
	Impulsor de nuevas prácticas pedagógicas en aula	6. Diversidad de actividades de aprendizaje 7. Altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos 8. Apoyo necesario a los alumnos 9. Práctica de la evaluación diferenciada 10. Evaluación del progreso de los alumnos
	Impulsor del desarrollo personal	11. Cambios importantes en la formación personal y profesional 12. Conocimientos básicos, teóricos y prácticos respecto a la diversidad 13. Trabajo en colaboración con otros
	Promotor de evaluación psicopedagógica	14. Plan de Orientación Individual del alumno en la escuela inclusiva (POI) 15. Define cómo conducir el aprendizaje de los alumnos y el trato a utilizar.
	Impulsor de una nueva cultura en la escuela	16. Evaluación de capacidades y limitaciones de alumno 17. Promoción del cambio participativo y democrático 18. Aliento del buen trato 19. Promoción del diálogo entre los niños y jóvenes de la escuela 20. Promoción de la participación de todos 21. Aliento a los niños y jóvenes a expresarse con libertad 22. Uso de técnicas lúdicas 23. Promoción del compañerismo 24. Reconocimiento y respeto a la individualidad de cada niño y sus ritmos de aprendizaje 25. Respeto a la procedencia cultural

Escuela inclusiva	Cultura institucional	1. Recepción de la escuela a los alumnos de diferente procedencia, cultura, situación física o mental, idioma, etnia, etc. 2. Relación de la escuela con las comunidades locales 3. Organización de la comunidad educativa 4. Valoración profesor-alumno 5. Valoración alumno-alumno 6. 6. Apoyo mutuo entre alumnos 7. Apoyo mutuo entre profesores 8. El personal participa en la toma de decisiones.
	Políticas educativas	9. Colaboración del personal con los padres 10. Coordinación general de políticas de apoyo 11. Las políticas de apoyo a niños cuyo idioma materno no es el idioma de instrucción. 12. Las políticas relacionadas con problemas de comportamiento de apoyo y distribución de recursos en la escuela 13. Existe una política de aliento a los padres en trabajar con sus hijos. 14. Apoyo por parte de los servicios externos (psicólogos, paramédicos) 15. Apoyo mediante rampas, pasamanos, baños para personas con discapacidad
	Prácticas en el aula	16. Planificación de diversidad de actividades de aprendizaje 17. Motivación de los alumnos hacia el aprendizaje 18. Realización de adaptaciones curriculares para cada niño, niña o adolescente 19. Empleo de diversidad de estilos y estrategias de enseñanza 20. Aliento y motivación al trabajo en equipo 21. Trabajo de las normas de convivencia 22. Empleo de estrategias adaptativas por los docentes 23. Promoción del trabajo cooperativo 24. Diálogo de los grupos docentes sobre la inclusión 25. Todos los maestros se involucran en la evaluación y planificación de los avances en la práctica 26. Participación del personal directivo en los procesos de monitoreo de interaprendizaje

4.5 Población

La población está conformada por los docentes del aula y el personal directivo y jerárquico de las instituciones educativas de educación primaria del distrito de los Olivos, Lima.

4.6 Muestra

Para fines del estudio se ha considerado la muestra conformada por 75 docentes las instituciones educativas, Mariscal Andrés Avelino Cáceres e Inmaculada concepción de educación primaria de las instituciones educativas del Distrito de los Olivos, Lima cuya distribución se resume en el siguiente cuadro. La selección de la muestra ha sido no probabilística e intencional, tomando como criterio, la decisión del investigador basada en las características de la población.

Tabla 3. *Datos de la muestra investigada*

Instituciones Educativas	Nivel	N.º de profesores	N.º de personal directivo y jerárquico
N.º 2091, Mariscal Andrés Avelino Cáceres	Primaria	40	2
N.º 2025, Inmaculada Concepción	Primaria	31	2
Total		75	4

4.7. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección

Selección y validación de los instrumentos

Para el estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

A. Cuestionario para evaluar la variable competencia docente

Comprende 5 dimensiones y consta de 24 ítems en total:

- Promotor de políticas inclusivas 1
- Impulsor de diversificación curricular 3
- Impulsor de nuevas prácticas pedagógicas en el aula 5
- Impulsor del desarrollo personal 3
- Promotor de evaluación psicopedagógica 2
- Impulsor de una nueva cultura en la escuela 10

B. Cuestionario para evaluar la variable escuela inclusiva

Comprende 3 dimensiones y consta de 42 ítems en total:

- Cultura institucional 14
- Políticas educativas 10
- Práctica en el aula 18

Validez de contenido

Se evaluó a través del juicio de expertos aplicado a 5 docentes especialistas en investigación y pedagogía. El puntaje promedio alcanzado fue 85 % (excelente) en forma global y por cada indicador alcanza puntajes que superan al 80, en consecuencia, los instrumentos son válidos.

Tabla 4. *Juicio de expertos*

Indicadores	Jueces					Acuerdos
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	
Claridad	80	90	80	80	90	84 (excelente)
Objetividad	80	90	90	80	80	84 (excelente)
Actualidad	89	100	90	80	80	88 (excelente)
Organización	90	100	100	80	80	90 (excelente)
Suficiencia	90	100	100	60	90	88 (excelente)
Intencionalidad	60	90	100	90	80	84 (excelente)
Consistencia	80	100	80	80	80	84 (excelente)
Coherencia	80	80	80	80	80	80 (muy bueno)
Metodología	80	90	80	80	80	82 (excelente)
Promedio						85 (excelente)

Validez de constructo y confiabilidad del instrumento

Se ha procedido a la validación de los indicadores de las dimensiones correspondientes a las variables en estudio.

A. Respecto con la variable Educación inclusiva

Se aprecia que los ítems de la variable educación inclusiva son válidos dado que los valores obtenidos por cada ítem son mayores a 0.20, por consiguiente, presentan alta confiabilidad. En consecuencia, la confiabilidad del instrumento es alta (mayor a 0,80).

B. Respecto con la variable competencias docentes

En el caso de los ítems de la variable competencias docentes la mayoría son válidos excepto el ítem 2 cuyo valor es 0,08 que fue eliminado, en consecuencia, la confiabilidad del instrumento es alta (mayor a 0,80).

Tabla 5. *Validación de los indicadores de la dimensión cultura de la variable escuela inclusiva*

Ítems	**r**	**Resultado**
1	0.31	Válido
2	0.37	Válido
3	0.42	Válido
4	0.7	Válido
5	0.55	Válido
6	0.51	Válido
7	0.71	Válido
8	0.56	Válido
9	0.7	Válido
10	0.61	Válido
11	0.52	Válido
12	0.63	Válido
13	0.55	Válido
14	0.43	Válido
Alfa de Cronbach		0.82

Tabla 6. *Validación de los indicadores de la dimensión políticas de la variable escuela inclusiva*

Ítems	r	Resultado
1	0.46	Válido
2	0.58	Válido
3	0.75	Válido
4	0.46	Válido
5	0.76	Válido
6	0.7	Válido
7	0.74	Válido
8	0.66	Válido
9	0.54	Válido
Alfa de Cronbach		0.84

Tabla 7. *Validación de los indicadores de la dimensión prácticas de la variable escuela inclusiva*

Ítems	r	Resultado
1	0.75	Válido
2	0.8	Válido
3	0.74	Válido
4	0.56	Válido
5	0.61	Válido
6	0.51	Válido
7	0.55	Válido
8	0.73	Válido
9	0.68	Válido
10	0.69	Válido
11	0.64	Válido
12	0.67	Válido
13	0.56	Válido
14	0.75	Válido
15	0.56	Válido
16	0.55	Válido
17	0.55	Válido
18	0.61	Válido
Alfa de Cronbach		0.87

Tabla 8. *Validación de los indicadores de la variable competencias docentes*

Ítems	r	Resultado
1	0.44	Válido
2	0.08	Válido
3	0.77	No válido
4	0.77	Válido
5	0.88	Válido
6	0.87	Válido
7	0.76	Válido
8	0.77	Válido
9	0.65	Válido
10	0.71	Válido
11	0.81	Válido
12	0.72	Válido
13	0.67	Válido
14	0.19	Válido
15	0.77	Válido
16	0.72	Válido
17	0.83	Válido
18	0.85	Válido
19	0.89	Válido
20	0.88	Válido
21	0.87	Válido
22	0.76	Válido
23	0.84	Válido
24	0.84	Válido
25	0.85	Válido
Alfa de Crombach	0.89	

Otras técnicas de recolección de datos

También se utilizaron como técnicas de recolección de datos:

A. Análisis de documentos

Para acceder a datos del perfil académico de los docentes, de su desempeño, méritos y reconocimientos sobre labor profesional el registro del consolidado de notas promocionales correspondiente al rendimiento académico de los estudiantes como referente de las competencias docentes.

4.8. Procesamiento y análisis de datos

Para el análisis e interpretación de los resultados se empleó la estadística descriptiva el análisis de frecuencias y porcentajes en las variables cualitativas y medias en el caso de las variables numéricas. Los datos colectados fueron introducidos en una base de datos, para tratamiento mediante el paquete estadístico computacional SPSS. Versión 18 y resumidos en tablas y gráficos.

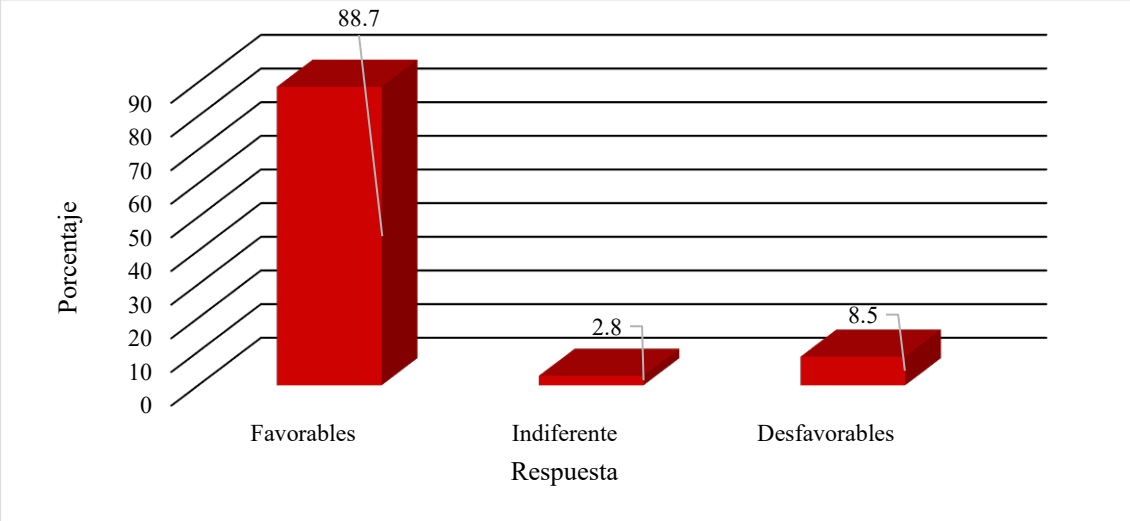
Para la comprobación de hipótesis se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas el estadístico de prueba Chi cuadrado con un nivel de significación al 5 % que determinaron y confirmaron la correlación positiva entre las variables en estudio, asimismo, mediante la prueba estadística U Mann Whitney se determinó que no existen diferencias significativas entre las variables en estudio de las instituciones Andrés Avelino Cáceres e Inmaculada Concepción de la población estudiada.

Tabla 9. *Características de las competencias docentes*

Respuesta	n	%
Favorables	63	88.7
Indiferentes	2	2.8
Desfavorables	6	8.5
Total	71	100

*2 personas no respondieron las preguntas.

Figura 12. *Competencias docentes*



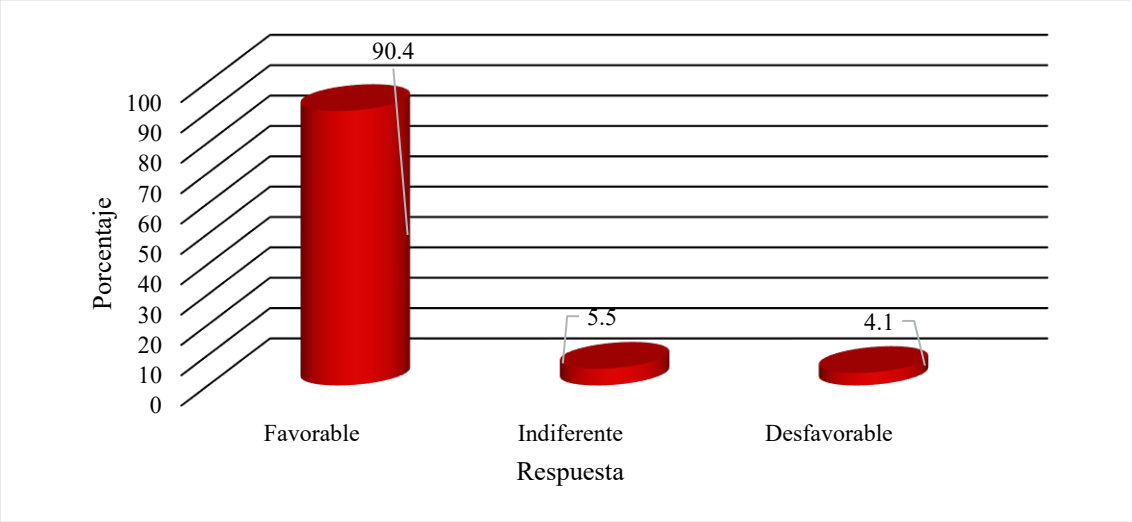
Con relación a las competencias docentes en forma global en el marco de la atención a la diversidad los resultados obtenidos en todos los profesores evaluados evidencian competencias favorables en el 88.7 %, indiferentes en el 2.8 %, y desfavorables en el 8.5 %.

B. Características que identifican a la escuela inclusiva de manera global

Tabla 10. *Características de la escuela inclusiva*

Respuesta	n	%
Favorables	66	90.4
Indiferentes	4	5.5
Desfavorables	3	4.1
Total	73	100

Figura 13. *Escuela inclusiva*



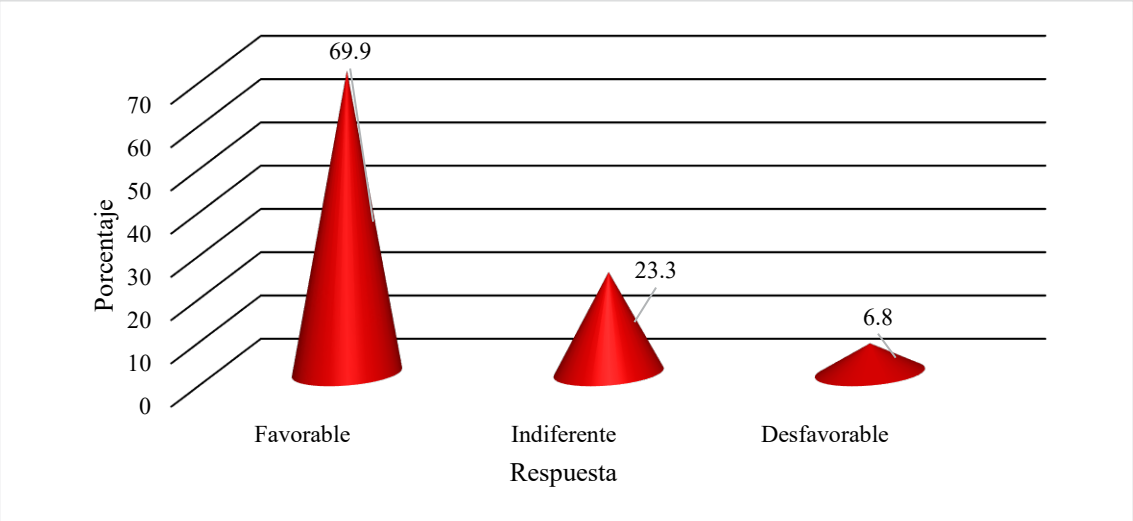
En relación a la Escuela Inclusiva en forma global los resultados obtenidos en todos los profesores evaluados evidencian un predominio de las condiciones favorables en el 90.4 %, indiferentes en el 5.5 %, y desfavorables en el 8.5 %.

C. Características de la escuela inclusiva en la dimensión cultura institucional

Tabla 11. *Características de la escuela inclusiva en la dimensión cultura*

Respuesta	n	%
Favorable	51	69.9
Indiferente	17	23.3
Desfavorable	5	6.8
Total	73	100

Figura 14. *Escuela inclusiva: dimensión cultura*



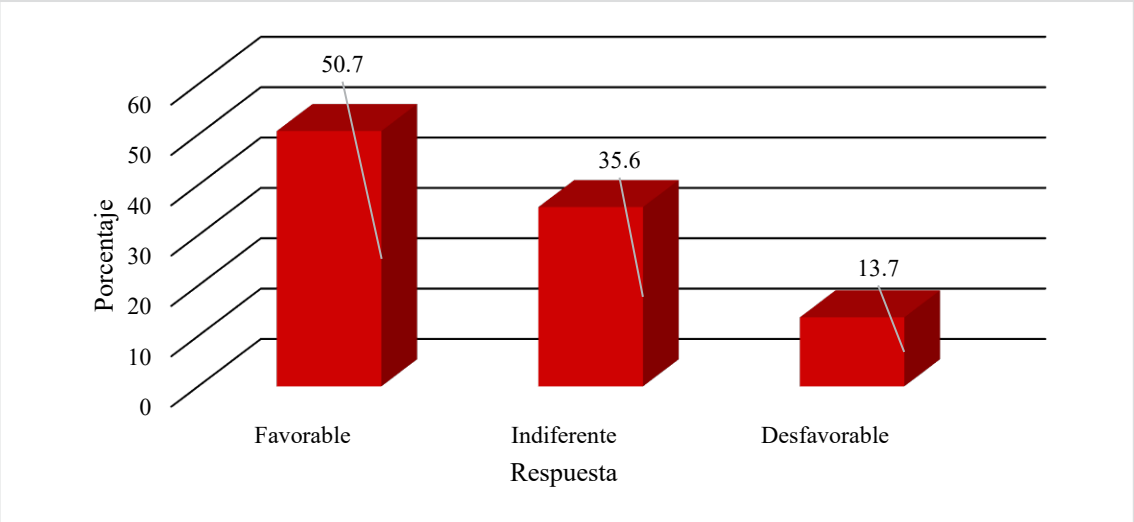
En relación a la cultura institucional, como dimensión de la educación inclusiva, los resultados obtenidos en todos los profesores evaluados se evidencian un predominio de las características favorables en el 69.9 %, indiferentes en el 23.3 %, y desfavorables en el 6.8 %.

D. Características de la escuela inclusiva en la dimensión políticas educativas

Tabla 12. *Características de la escuela inclusiva en la dimensión políticas*

Respuesta	n	%
Favorable	37	50.7
Indiferente	26	35.6
Desfavorable	10	13.7
Total	73	100

Figura 15. *Escuela inclusiva: dimensión política*



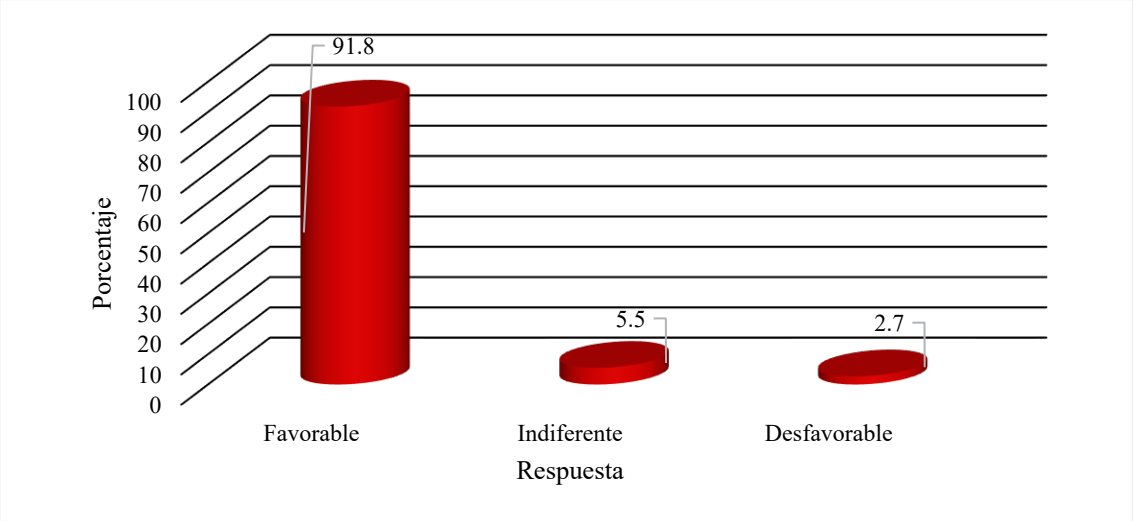
En relación a las políticas educativas, como dimensión de la Escuela Inclusiva, los resultados obtenidos en todos los profesores evaluados evidencian competencias favorables en un 50.7 %, indiferente en un 35.6 %, y desfavorables en un 13.7 %.

E. Características de la escuela inclusiva de la dimensión práctica en el aula

Tabla 13. *Características de la escuela inclusiva en la dimensión práctica*

Respuesta	n	%
Favorable	67	91.8
Indiferente	4	5.5
Desfavorable	2	2.7
Total	73	100

Figura 16. *Escuela inclusiva: dimensión práctica*



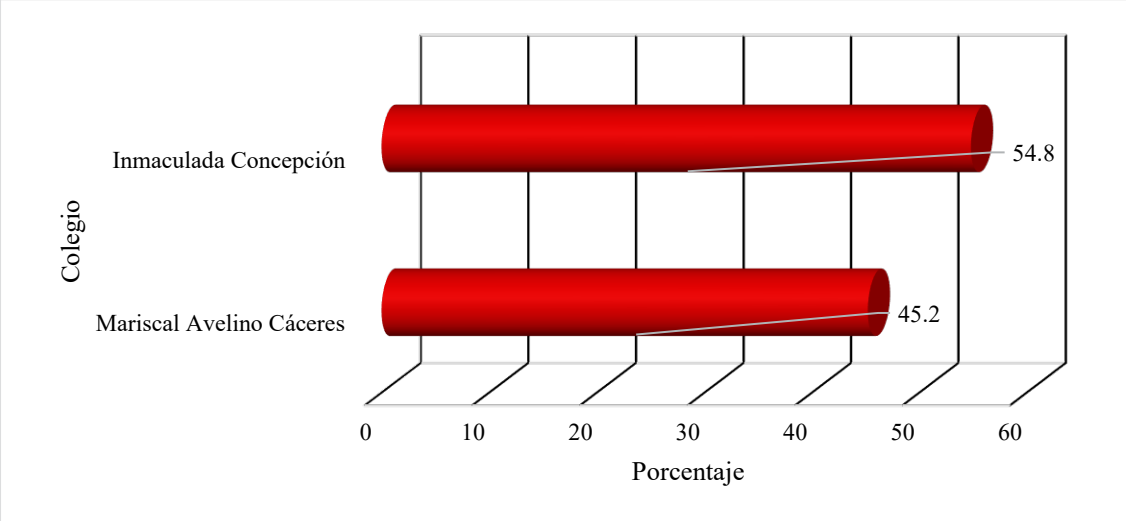
En relación a las prácticas, como dimensión de la educación inclusiva, los resultados obtenidos en todos los profesores evaluados evidencian competencias favorables en el 91.8 %, indiferentes en un 5.5 %, y desfavorables en un 2.7 %.

F. Docentes participantes según colegio de procedencia

Tabla 14. *Distribución de los participantes según colegio de procedencia*

Colegio	n	%
Mariscal Avelino Cáceres	40	54.8
Inmaculada Concepción	33	45.2
Total	73	100

Figura 17. *Colegio de procedencia*

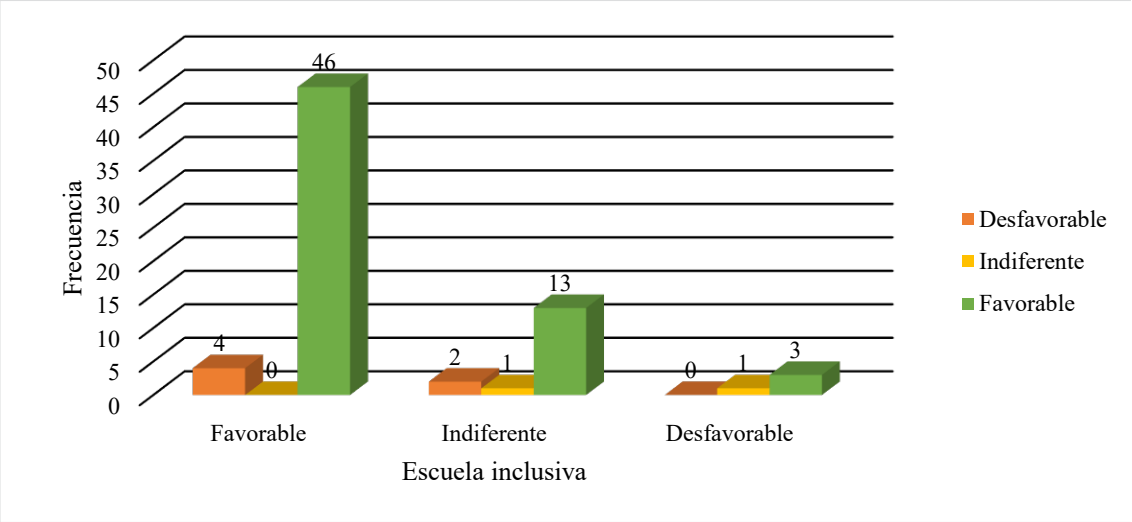


En relación al colegio de procedencia, los resultados obtenidos en todos los profesores evaluados evidencian que, el 54.8 % provienen del Colegio mariscal Avelino Cáceres y el 45.2 % provienen del Colegio Inmaculada Concepción.

Tabla 15. *Tabla cruzada entre las competencias docentes y la escuela inclusiva*

Competencias docentes	Escuela inclusiva			
	Favorable	Indiferente	Desfavorable	Total
Desfavorables	6	0	0	6
Indiferentes	0	0	2	2
Favorables	58	4	1	63
Total	64	4	3	71

Figura 18. *Competencias docentes en la escuela inclusiva*

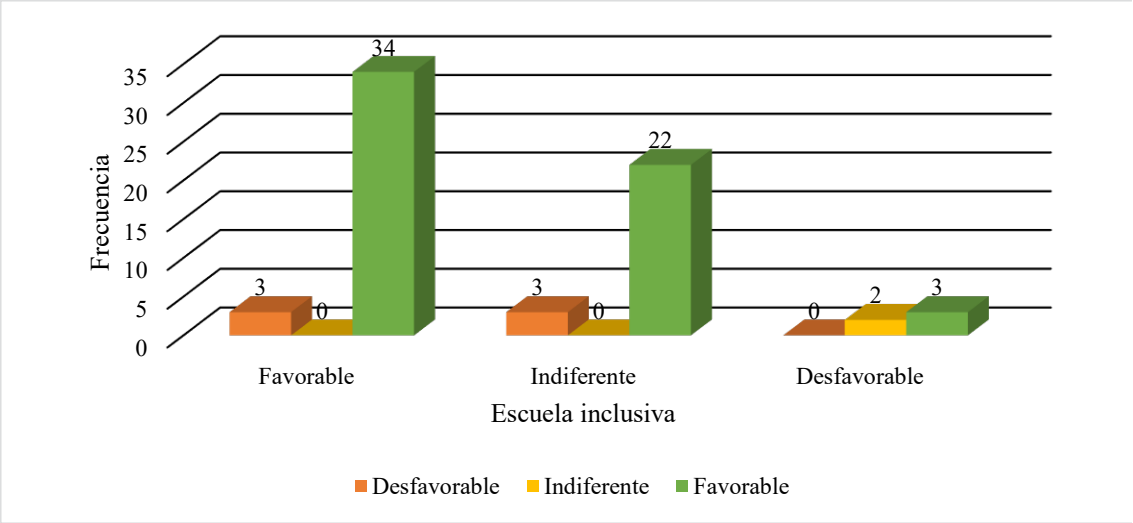


En la figura 18 se muestran los resultados cruzados entre las competencias docentes y la escuela inclusiva, se observa que 6 docentes consideran las competencias docentes desfavorables y además consideran favorable la escuela inclusiva. Por su parte, 2 docentes consideran indiferentes las competencias docentes y a su vez consideran desfavorable la escuela inclusiva. Sin embargo, 58 docentes consideran tanto las competencias docentes como la escuela inclusiva son favorables

Tabla 16. *Tabla cruzada entre las competencias docentes y la escuela inclusiva: dimensión cultura institucional*

Competencias docentes	Escuela inclusiva: cultura			
	Favorable	Indiferente	Desfavorable	Total
Desfavorable	4	2	0	6
Indiferente	0	1	1	2
Favorable	46	13	4	63
Total	50	16	5	71

Figura 19. *Competencias docentes y escuela inclusiva: cultura institucional*



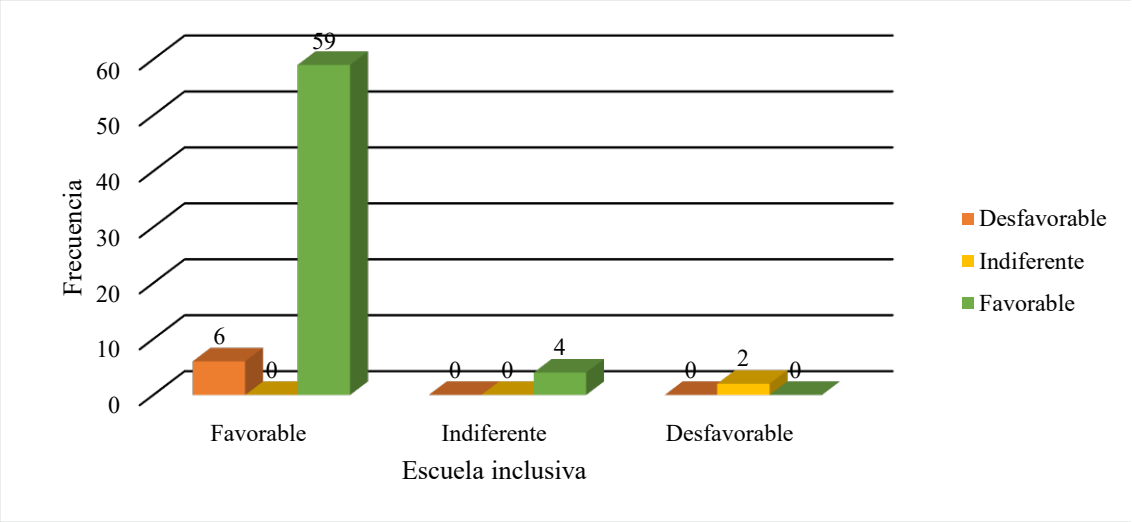
En la figura 19 se muestra los resultados cruzados entre las competencias docentes y la escuela inclusiva en la dimensión cultura institucional, se observa que 4 docentes consideran las competencias docentes desfavorables y además consideran favorable la dimensión cultura de la escuela inclusiva. Por su parte, 1 docente considera indiferentes las competencias docentes y a su vez consideran desfavorable la dimensión cultura de la escuela inclusiva. Sin embargo, 46 docentes consideran tanto las competencias docentes como la cultura institucional como favorables. Por su parte 13 docentes consideran las

competencias docentes favorables y a su vez consideran indiferente la dimensión cultura institucional de la educación inclusiva.

Tabla 17. *Tabla cruzada entre las competencias docentes y la escuela inclusiva: políticas educativas*

Competencias docentes	Escuela inclusiva: políticas			
	Favorable	Indiferente	Desfavorable	Total
Desfavorable	3	3	0	6
Indiferente	0	0	2	2
Favorable	34	22	7	63
Total	37	25	9	71

Figura 20. *Competencias docentes y escuela inclusiva: políticas educativas*



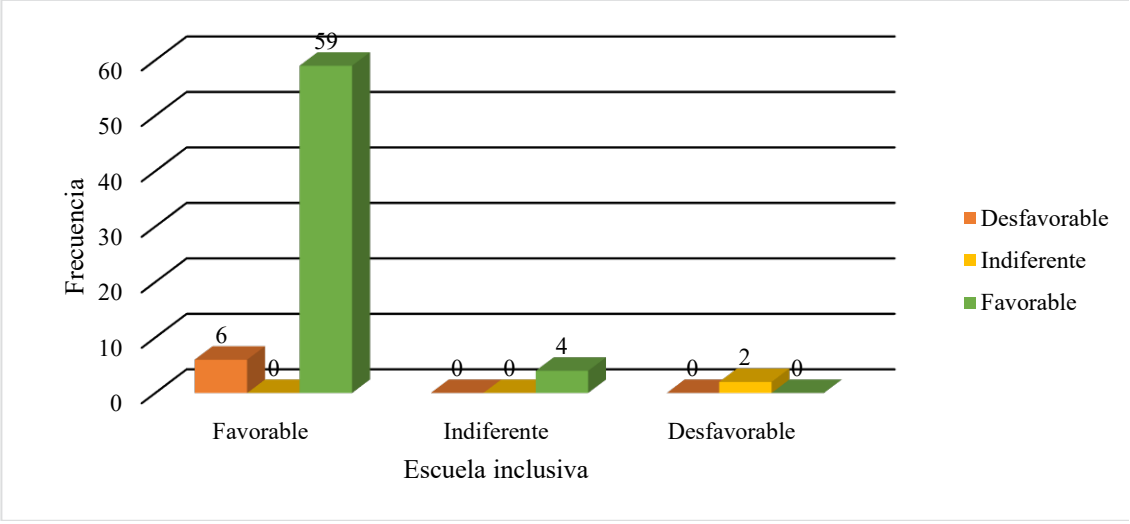
En la figura 20 se muestra los resultados cruzados entre las competencias docentes y la escuela inclusiva en la dimensión políticas educativas, se observa que 3 docentes consideran las competencias docentes desfavorables y además consideran favorable la dimensión políticas educativas de la escuela inclusiva. Por su parte, 2 docentes consideran indiferentes las competencias docentes y a su vez consideran desfavorable la dimensión políticas educativas de la escuela inclusiva. Sin embargo, 37 docentes consideran tanto las

competencias docentes como las políticas educativas como favorables. Por su parte 25 docentes consideran las competencias docentes favorables y a su vez consideran indiferente la dimensión políticas educativas de la educación inclusiva.

Tabla 18. *Tabla cruzada entre las competencias docentes y la escuela inclusiva prácticas en el aula*

Competencias docentes	**Escuela inclusiva: prácticas**			
	Favorable	Indiferente	Desfavorable	Total
Desfavorable	6	0	0	6
Indiferente	0	0	2	2
Favorable	59	4	0	63
Total	65	4	2	71

Figura 21. *Competencias docentes y escuela inclusiva: prácticas en el aula*



En la figura 21 se muestra los resultados cruzados entre las competencias docentes y la escuela inclusiva en la dimensión prácticas en el aula, se observa que 6 docentes consideran las competencias docentes desfavorables y además consideran favorable la

dimensión prácticas en el aula de la escuela inclusiva. Por su parte, 2 docentes consideran indiferentes las competencias docentes y a su vez consideran desfavorable la dimensión prácticas en el aula de la escuela inclusiva. Sin embargo, 59 docentes consideran tanto las competencias docentes como las prácticas en el aula como favorables. Por su parte 4 docentes consideran las competencias docentes favorables y a su vez consideran indiferente la dimensión prácticas en el aula de la educación inclusiva.

4.9. Contrastación de hipótesis

A. Hipótesis general

Hipótesis alterna

H1: existe una relación significativa entre las competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad con las características de la Escuela Inclusiva en las instituciones educativas del Distrito de los Olivos, Lima.

Hipótesis nula

Ho: no existe una relación significativa entre las competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad con las características de la Escuela Inclusiva en las instituciones educativas del Distrito de los Olivos, Lima.

Nivel de significación: 5 %

Tabla 19. *Matriz de correlación de la hipótesis general*

			Competencias docentes	Escuela inclusiva
Rho de Spearman	Competencias docentes	Coeficiente de correlación	1,000	,862**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	71	71
	Escuela inclusiva	Coeficiente de correlación	,862**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	71	71

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

Decisión

Como p<0.05, se rechaza Ho.

Conclusión

Hay evidencia de una relación significativa entre competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad y la Educación Inclusiva en un nivel de significación del 0,05 y un coeficiente de correlación de 0.862, siendo esta relación estadísticamente significativa (p<0,05).

B. Contrastación de hipótesis específica 1

Hipótesis específica 1

Hipótesis alterna

H. E. 1: existe una relación significativa entre las competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a la cultura institucional.

Hipótesis nula

H. E. o: no existe una relación significativa entre las competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a la cultura institucional.

Nivel de significación: 5 %

Tabla 20. *Matriz de coeficiente de la dimensión cultura institucional*

			Competencias docentes	**Escuela inclusiva**
Rho de Spearman	Competencias docentes	Coeficiente de correlación	1,000	,857**
		Sig. (bilateral)	.	,061
		N	71	71
	Cultura institucional	Coeficiente de correlación	,857**	1,000
		Sig. (bilateral)	,061	.
		N	71	71

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

Decisión

Como p>0.05, no se rechaza Ho

Conclusión

No hay evidencia de una relación significativa entre las competencias docentes en el marco de la diversidad y la educación inclusiva en lo referente a la cultura institucional (p= 0.061), estadísticamente esta relación no es significativa (p>0.05) a pesar que se obtuvo un coeficiente de 0.857.

C. Contrastación de hipótesis específica 2

Hipótesis específica 2

Hipótesis alterna

H. E. 2: existe una relación significativa entre las competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a las políticas educativas.

Hipótesis nula

H. E. o: No existe una relación significativa entre las competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a las políticas educativas.

Nivel de significación: 5 %

Tabla 21. *Matriz de correlación de la dimensión políticas educativas*

			Competencias docentes	Escuela inclusiva
Rho de Spearman	Competencias docentes	Coeficiente de correlación	1,000	,821**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	71	71
	Políticas educativas	Coeficiente de correlación	,821**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	71	71

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

Decisión

Como p<0.05, se rechaza Ho

Conclusión

Hay evidencia de una relación significativa entre competencias docentes y la educación inclusiva en lo referente a políticas educativas, con un coeficiente de correlación de 0.821 y un nivel de significancia de 0.000. Por tanto, estadísticamente la relación es significativa, (p<0,05).

D. Contrastación de hipótesis específica 3

Hipótesis alterna

H. E. 3: Existe una relación significativa entre las competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a las prácticas pedagógicas.

Hipótesis nula

H. E. o: No existe una relación significativa entre las competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a las prácticas pedagógicas.

Nivel de significación: 5 %

Tabla 22. *Matriz de correlación de la dimensión prácticas en el aula*

			Competencias docentes	**Escuela inclusiva**
Rho de Spearman	Competencias docentes	Coeficiente de correlación	1,000	,789**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	71	71
	Prácticas en el aula	Coeficiente de correlación	,789**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	71	71

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

Decisión

Como $p<0.05$, se rechaza Ho

Conclusión

Hay evidencia de una relación significativa entre competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad y la Educación Inclusiva en lo referente a las prácticas en el aula, con un coeficiente de 0.789 y un nivel de significancia de 0.000. Por lo tanto, estadísticamente la relación es significativa, ($p<0,05$).

E. Contrastación de hipótesis específica 4

Hipótesis alterna

H. E. 4: Existen diferencias significativas entre variables de estudio, competencias docentes y la Escuela Inclusiva según institución educativa

Hipótesis nula

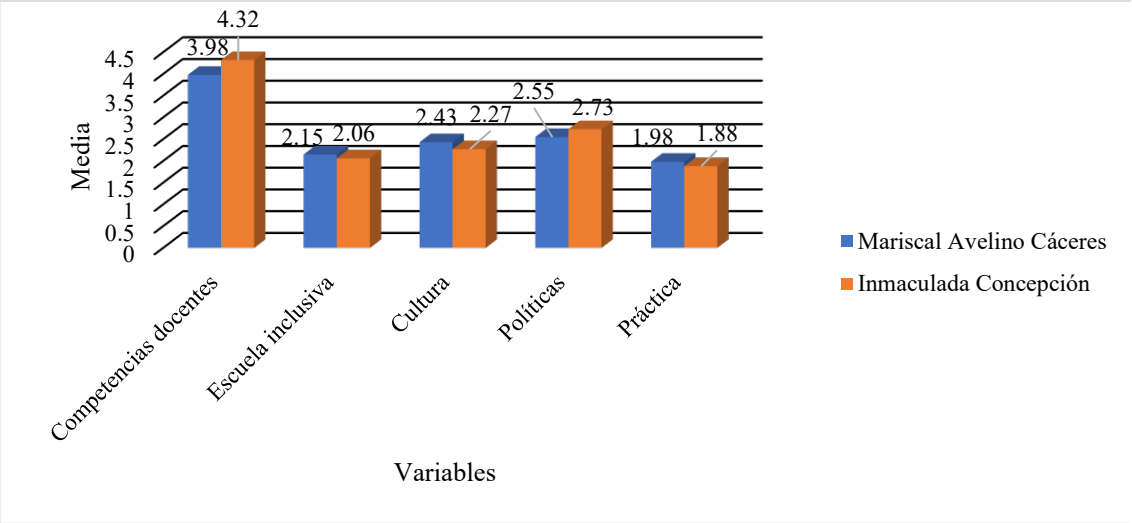
H. E. o: No existen diferencias significativas entre las variables de estudio, competencias docentes y la Escuela Inclusiva según institución educativa.

Nivel de significación: 5%

Tabla 23. *Estadístico de prueba U Mann Whitney de las diferencias entre las instituciones*

Variable	Institución Educativa	n	Media	D. Estándar	Z	P
Competencias docentes	Mariscal Avelino Cáceres	40	3.98	1.25		
	Inmaculada Concepción	31	4.32	0.54	-0.42	0.67
Escuela inclusiva	Mariscal Avelino Cáceres	40	2.15	0.08		
	Inmaculada Concepción	33	2.06	0.07	0.85	0.39
Cultura	Mariscal Avelino Cáceres	40	2.43	0.12		
	Inmaculada Concepción	33	2.27	0.09	0.74	0.46
Políticas	Mariscal Avelino Cáceres	40	2.55	0.11		
	Inmaculada Concepción	33	2.73	0.15	-1.03	0.30
Práctica	Mariscal Avelino Cáceres	40	1.98	0.09		
	Inmaculada Concepción	33	1.88	0.09	0.85	0.39

Figura 22. *Diferencias entre las instituciones*



Decisión

Como p>0.05, no se rechaza Ho.

Conclusión

No hay evidencia de diferencias significativas entre variables, tanto de las competencias docentes, (p=0.67) como de la escuela inclusiva, (p=0.39) en las instituciones educativas en estudio en forma global.

Asimismo, no hay evidencia de diferencias significativas entre dimensiones de la variable educación inclusiva: cultura institucional (p=0.46), políticas educativas (p=0.30) y práctica pedagógica (p=0.34), de las instituciones educativas en todos los casos p>0.05.

4.10. Discusión de los resultados

En el ámbito educativo, los profesores deben mostrar un nivel de preparación óptimo en competencias docentes para atender la diversidad de su aula. Al respecto, en el estudio, dicha variable comprende seis dimensiones: (1) promotor de políticas inclusivas, (2) impulsor de la diversificación curricular, (3) impulsor de nuevas prácticas pedagógicas en el aula, (4) impulsor del desarrollo personal, (5) promotor de la evaluación psicopedagógica, y (6) impulsor de una nueva cultura en el aula. Estas dimensiones están referidas a las funciones del docente en la atención a la diversidad, en este marco, los resultados

encontrados expresan un proceso de crecimiento en el desarrollo de las competencias docentes. Frente a esta necesidad, los profesores encuestados en las instituciones estudiadas han respondido favorablemente con respecto al perfil de las competencias docentes (88.7 %), seguido en un porcentaje menor, los docentes evidencian competencias desfavorables (8.5 %), finalmente, un porcentaje mínimo evidencia ser indiferente hacia la atención a la diversidad (2.8 %).

Este proceso de mejora podría atribuirse a la aplicación de las normas vigentes con respecto a la Escuela inclusiva, la atención a la diversidad, el nivel de preparación en su formación inicial y las capacitaciones docentes que se viene dando en el ámbito curricular y metodológico. Sin embargo, hay un porcentaje menor de docentes a quienes debieran diagnosticarse con mayor profundidad a fin de recoger información sobre sus carencias, necesidades, capacidades y habilidades en el marco de la atención a la diversidad. También reorientar a través de jornadas pedagógicas su función docente a fin de mejorar su enseñanza y aportar con eficiencia en la integración de los estudiantes y en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sociales y afectivas.

En concordancia con los hallazgos encontrados en el presente estudio, Arteaga y García (2008) señalan que parece ser que la experiencia y formación del profesorado es un indicador de la calidad de la enseñanza —así como diversos autores sustentaron (Wang, 1994; Muntaner, 1999; Guisasola, Pintos y Santos, 2001)— y que, en los últimos años, se está viviendo una redefinición del perfil docente, dando más importancia a su dimensión social y actitudinal que a la transmisión de conocimientos.

Sin embargo, los estudios previos ponen en manifiesto que el profesorado, principalmente de secundaria, percibe que sí está bien preparado en los contenidos de la materia; en cambio, no está preparado para atender la diversidad, además de percibir que las vías propuestas y los recursos gestionados por la administración educativa son insuficientes para la realidad actual, tal como se explicó en los estudios de otros autores (Alvarez Rojo *et al.*, 2002; Marchesi y Martin, 2002; Jiménez Trens, 2003; Cardona, 2005).

Posiblemente el profesorado no esté suficientemente preparado, pero en muchos centros se están llevando a cabo anónimamente estrategias innovadoras eficaces (García *et al.*, 2005-06) y los pedagogos pueden poner a disposición de los centros las herramientas técnicas que les ayuden a pautar la mejor manera de solucionar el problema.

Con relación a la variable escuela inclusiva en las Instituciones Educativas Mariscal Avelino Cáceres e Inmaculada Concepción, ambas del distrito de Los Olivos - Comas, se evidenció tres dimensiones: (1) cultura institucional, (2) políticas educativas y (3) práctica en el aula. Respecto con las características que identifican a la escuela inclusiva, se observó un mayor predominio de las condiciones favorables (90.4 %), seguido —en un menor porcentaje— por condiciones desfavorables (8.5 %) y, finalmente, indiferentes (5.5 %). En términos generales, estos resultados son alentadores, sobre todo tratándose de una realidad como la nuestra, donde se encuentran muchas carencias, entre ellos: recursos materiales y humanos.

En lo referente a la relación que existe entre las variables en estudio: competencias docentes —en el marco de la atención a la diversidad— y la escuela Inclusiva en las dos

instituciones educativas primarias en estudio en forma global, se observó que sí existe una relación significativa entre las dos variables, así como también se presentó una relación entre competencias docentes y cada una de las dimensiones de la variable educación inclusiva. Sin embargo, en lo referente a la cultura institucional, se encontró que no existe correlación probablemente porque la escuela no ha asumido su rol con respecto a la educación inclusiva en lo referente a la valoración a los estudiantes por parte de los docentes, de sus padres y de sus compañeros, la falta de organización de parte de la comunidad educativa para darle una bienvenida y acogida grata a los estudiantes, entre otros.

Asimismo, es pertinente precisar que no hay evidencia de diferencias significativas respecto con la variable competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad, así como de la variable escuela inclusiva entre las Instituciones Educativas Mariscal Avelino Cáceres e Inmaculada Concepción del distrito de los Olivos, Comas.

Del mismo modo, se observó que no hay evidencia de diferencias significativas entre las dimensiones de la variable escuela inclusiva (cultura institucional, políticas educativas y práctica pedagógica) de las instituciones educativas en estudio: Mariscal Avelino Cáceres e Inmaculada Concepción del distrito de los Olivos, en todos los casos ($p>0.05$).

Estos resultados corroboraron el hecho de que ambas instituciones están enmarcadas dentro de la jurisdicción del distrito de los Olivos; por tanto, podrían denominarse instituciones representativas, donde los resultados podrían extrapolarse a las instituciones con similares características.

4.11. Conclusiones

1. En el presente estudio realizado en las instituciones educativas Mariscal Avelino Cáceres e Inmaculada Concepción del Distrito de los Olivos, Comas, se concluyó lo siguiente:

   Respecto al perfil de las competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad, se evidenciaron mediante seis dimensiones: (1) promotor de políticas inclusivas, (2) impulsor de la diversificación curricular, (3) impulsor de nuevas prácticas pedagógicas en el aula, (4) impulsor del desarrollo personal, (5) promotor de la evaluación psicopedagógica, y (6) impulsor de una nueva cultura en el aula.

   Asimismo, en forma global, destacaron en un mayor porcentaje las competencias docentes favorables hacia la atención a la diversidad (88.7 %), seguido en un porcentaje menor por los docentes que evidenciaron competencias desfavorables (8.5 %), finalmente, un porcentaje menor evidenció ser indiferentes hacia la atención a la diversidad (2.8 %).

2. Con relación a la escuela inclusiva en las instituciones educativas Mariscal Avelino Cáceres e Inmaculada Concepción del distrito de los Olivos, Comas, se evidencian en tres dimensiones: (1) cultura institucional, (2) políticas educativas y (3) práctica en el aula.

   Asimismo, en forma global, con respecto a las características que identifican a la escuela inclusiva, se observó un mayor predominio de las condiciones favorables

(90.4 %), seguido —en un menor porcentaje— por condiciones desfavorables (8.5 %) y, finalmente, indiferentes (5.5 %).

3. En forma global, se concluyó que existe una relación significativa entre competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad y las características que identifican a la escuela inclusiva en las Instituciones Educativas Mariscal Avelino Cáceres e Inmaculada Concepción del distrito de los Olivos, Comas, en un nivel de significación del 0,05 ($X2=46,86$), siendo esta relación estadísticamente significativa ($p<0,05$).

4. No hay evidencia de una relación significativa entre las competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad y la escuela inclusiva en lo referente a la cultura institucional ($p=0,1$), en las instituciones educativas en forma global, dado que estadísticamente la relación no es significativa ($p>0.05$).

5. Sí existe una relación significativa entre competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad y la educación inclusiva en lo referente a las políticas educativas ($X2=14,32$), en las instituciones educativas en forma global, debido a que estadísticamente la relación es significativa ($p<0,05$).

6. Sí existe una relación significativa entre competencias docentes y la Escuela Inclusiva en lo referente a las prácticas en el aula ($X2=69,47$), ya que estadísticamente la relación es significativa ($p<0,05$) de manera global.

7. Se concluyó que no hay evidencia de diferencias significativas respecto a la variable competencias docentes en el marco de la atención a la diversidad (p=0.67, p>0.05) entre las Instituciones Educativas Mariscal Avelino Cáceres e Inmaculada Concepción del distrito de los Olivos, Comas.

Del mismo modo, no hay evidencia de diferencias significativas respecto a la variable escuela inclusiva (p=0.39, p>0.05) entre las Instituciones Educativas Mariscal Avelino Cáceres e Inmaculada Concepción del distrito de los Olivos, Comas.

Asimismo, se observó que no hay evidencia de diferencias significativas entre las dimensiones de la variable escuela inclusiva: cultura institucional (p=0.46), políticas educativas (p=0.30) y práctica pedagógica (p=0.34) de las instituciones educativas en estudio: Mariscal Avelino **Cáceres e Inmaculada Concepción del distrito de los Olivos,** en todos los casos (p>0.05).

4.12. Recomendaciones

- Establecer una Política de Difusión de las Leyes existentes sobre los Derechos de los Niños en general, en particular, de las personas con discapacidad a nivel nacional y con un énfasis particular al derecho a la educación.

- Proponer una Política de Articulación entre las Políticas Públicas ya existentes y las varias instancias de acciones / estrategias, así como la optimización en la aplicación de recursos. Para ello es necesario que se cree una Comisión Intersectorial que apoye la implementación y el desarrollo de una nueva cultura.

- Desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social jueguen un rol fundamental.

- Un currículo amplio y flexible para responder a la diversidad ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales.

- Los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el alumno, y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes y permita romper con la cultura homogeneizadora de las escuelas y la enseñanza transmisora y frontal que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma.

- Establecer criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción. Desde la perspectiva de una educación inclusiva, para identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social, que no conlleve etiquetado o consecuencias negativas para el alumnado y con un enfoque holístico/ecológico en el que se dé cabida a los aspectos académicos, actitudinal, social y emocional.

- Proponer proyectos educativos de toda la escuela que contemple la diversidad y compromiso de cambio y se genere un trabajo colaborativo entre los profesores, entre profesores y padres y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender a la diversidad. La existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula también es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente.

- Formación de los docentes y otros profesionales. Todos los cambios señalados no pueden llevarse a cabo si los docentes y especialistas no cuentan con las competencias necesarias para desarrollar una práctica educativa distinta. Por ello es fundamental renovar los programas de formación docente inicial y en servicio y de otros especialistas para responder a los requerimientos de la educación inclusiva. Es también importante que los profesores tengan unas condiciones laborales adecuadas, una mayor valoración por el trabajo que realizan y una serie de incentivos que redunden en su desarrollo profesional.

- Desarrollar enfoques personalizados de aprendizaje para todo el alumnado, en donde se recoja y revise las metas del propio aprendizaje en colaboración con las familias y los profesores ayudando a elaborar una forma estructurada de aprendizaje independiente para tomar el control del propio aprendizaje.

- Oportunidades de participación compartida para los profesionales de los distintos servicios y sectores a fin de facilitar un trabajo eficaz de colaboración.

- Formación y participación del personal directivo en el desarrollo de sus habilidades de liderazgo y perspectivas en consonancia con los valores y la práctica inclusivos.

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES

Después de haber recorrido los capítulos del presente estudio, queda claro que las escuelas inclusivas son una necesidad emergente en el mundo de la educación, pues presentan múltiples beneficios, no solo para los alumnos con habilidades diferentes, sino para todos los estudiantes, en general. Sin embargo, la presencia de este tipo de escuelas es aún limitada, pobre e imperceptible.

Parece ser que, para lograr su generalización o diversificación hace falta trabajar en aspectos subyacentes. Uno de ellos es el concepto *homogeneización*. ¿Qué se entiende por homogeneizar? ¿Cómo se aborda este concepto en el ámbito educativo? ¿es proficuo orientar las normas educativas hacia un proceso de homogeneización?

El concepto *homogenizar* hace referencia al hecho de lograr de determinados elementos resulten iguales o uniformes. En el ámbito educativo, se entiende como la realización de ciertos ajustes en las normas educativas o procesos de enseñanza-aprendizaje de manera que los criterios aplicados a todos los estudiantes sean iguales.

Una pregunta reflexiva al respecto es la siguiente: ¿ese concepto es bueno malo? En cualquiera de los casos, ¿quiénes serían los beneficiados o perjudicados? La homogeneización, como señala Rodríguez (2017): "es una construcción artificial como la geometría" (p. 250), donde hay grupos que la respaldan y otros que la rechazan.

Por un lado, los que la respaldan, sostienen que la educación requiere de ciertos parámetros que permitan medir el avance y la calidad de los aprendizajes; y, a partir de ellos solicitar una rendición de cuentas acerca de los avances educativos en cada escuela. También afirman que, por esa razón existen los currículos nacionales, pues estos determinan —en base a estudios rigurosos y a las exigencias mundiales— las asignaturas básicas y contenidos medulares que todo estudiante de determinado nivel académico debe tener:

El uso de un currículo estandarizado asegura lo que el profesor va a enseñar. Igualmente, la estandarización de los contenidos describe qué debe aprender el alumno y lo bien que debería aprender, pues la función de los estándares es describir de manera clara y especifica aquellas destrezas y conocimientos que todo estudiante debe alcanza (Niño y Gama, citado en Rodríguez, 2017, p. 251).

Incluso, fundamentan que, de no contar con una homogeneización en los aprendizajes, el sistema educativo podría ser caótico, ya que no existiría un orden por el cual regirse. Esto, a su vez, generaría un contexto de desigualdad: un grupo de estudiantes podría tener un repertorio amplio de aprendizajes, mientras que otro, uno reducido.

Por otro lado, los que rechazan el proceso de homogeneización, argumentan que no se puede homogeneizar o uniformizar lo diverso, ya que las realidades de las diferentes escuelas son muy distintas. Además, afirman que esta homogeneización predispone aprendizajes rutinarios y mecánicos, donde se enfatiza en gran medida solo los resultados; por ejemplo, las pruebas PISA solo califican los resultados (explicitado en números) y obvia los procesos.

Entonces, ¿se debe buscar homogeneizar la educación? En base a la data revisada y a las reflexiones efectuadas, se puede señalar que es menester tener una postura crítica y matizada respecto a dicho concepto; es decir, no descartarlo por completo, pues —como ya se ha explicado— tiene aspectos positivos que pueden considerarse, pero tampoco aceptarlo en su totalidad como una verdad absoluta.

Como se sabe, cada ámbito geográfico tiene su propio abanico cultural, es decir, sus propias actividades, sus particulares ritmos de vida, sus distintas prioridades: por ejemplo, en algún lugar la escultura puede no tener presencia alguna, pero en otro, puede ser la base de la economía o de los aprendizajes culturales que se comparten de generación en generación, etc. En ese sentido una propuesta plausible sería adaptar los aprendizajes a la realidad cultural de cada contexto, con la finalidad de obtener aprendizajes más sólidos y significativos.

Asimismo, es pertinente recalcar que, muchas veces los mecanismos de evaluación estandarizados tienden a comparar lo incomparable, es decir utilizar los mismos criterios de medición en contextos con realidades sumamente distintas: en un ámbito puede calzar perfectamente, pero en otro, desintonizar por completo. Es precisamente ahí donde surgen los problemas, ya que las evaluaciones son radicales, y, hasta cierto punto, exclusivas al tildar tajantemente de incompetentes a determinadas instituciones que no se ajustan a los mecanismos de evaluación.

En ese sentido, es importante que los centros educativos sean minuciosos y críticos con este proceso de homogeneización con la finalidad de no suprimir lo diverso y fomentar una educación inclusiva, no solo en aspectos relacionados con las materias educativas,

sino también en aquellos aspectos que no son evaluables —al menos, no de la forma cotidiana— donde los criterios éticos y justos sean los que prevalezcan.

Ahora bien, dado que las escuelas inclusivas son provechosas para la sociedad, ¿cómo crearlas? En este punto, es preciso resaltar la importancia del trabajo en equipo; es decir, la relevancia que tiene el aporte de cada participante en su construcción: toda la comunidad educativa debe participar, de lo contrario la inclusión no sea total o, incluso, real. Para ello se debe entender previamente que la inclusión supone una forma de convivencia social más beneficiosa para todos.

Empezando por las autoridades; luego, por los docentes; los propios alumnos, y la comunidad en general. Todos ellos pueden aportar de manera distinta a la formación de una escuela inclusiva, y, a su vez, la educación inclusiva puede favorecer a todos ellos; en otras palabras, existe una relación bidireccional.

Las autoridades deben promover la formación de escuelas inclusivas mediante la promulgación de políticas educativas y su respectiva difusión, donde los niños y su bienestar integral estén primeros; es decir, donde se priorice sus derechos. Cabe resaltar, que el trato debe ser igualitario para todos los estudiantes, incluidos aquellos con alguna discapacidad.

Los maestros deben recibir capacitaciones constantes para fortalecer las competencias necesarias durante el proceso de enseñanza, y además deben adoptar una actitud activa en sus labores; es decir, suprimir la idea de que solo se asiste a las aulas para el dictado de una clase. El docente debe ser un agente que participe de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), debe coordinar con las áreas respectivas para apoyar y atender las

necesidades especiales de los estudiantes, debe buscar renovar sus prácticas pedagógicas de manera creativa con la finalidad de lograr la comprensión de todos los estudiantes, debe promover el desarrollo personal, debe orientar al estudiante durante su aprendizaje, debe incentivar la creación de una nueva e inclusiva cultura escolar.

Asimismo, los compañeros de clase pueden contribuir con el fortalecimiento de una escuela inclusiva, ya que el apoyo no siempre está orientado al ofrecimiento de recursos físicos o técnicos, sino también morales. De hecho, el apoyo moral cumple un papel muy relevante porque permite demostrar a los demás una atención activa y una postura empática, las cuales ayudan a construir un ambiente de confianza. Es preciso resaltar que el apoyo moral no debe entenderse como una actitud caracterizada por *estar siempre de acuerdo*, sino como la capacidad de hacerle sentir al otro que sus dificultades son también sentidas por los demás, sin dejar de expresarse con libertad.

El aporte de todos los agentes de una comunidad educativa logrará conformar una escuela inclusiva, donde las actitudes del grupo sean adecuadas e igualitarias para todos. Es importante recordar que si un alumno con alguna discapacidad percibe un trato distinto o siente que los demás le ofrecen un favor al incluirlo al grupo, no se estaría logrando una verdadera escuela o aula inclusiva, pues esta busca que todos los niños se perciban con igual de derechos, tratos, etc. Finalmente, todos presentan peculiaridades.

Por último, es pertinente recalcar que las escuelas inclusivas suponen un espacio que contribuye con la economía local y nacional, debido a que los centros de Educación Especial implican una mayor inversión para los padres de familia y para la gestión de su

construcción, razón por la cual su presencia a nivel nacional es escasa. En cambio, si se busca adaptar las escuelas regulares a las necesidades de los estudiantes con alguna discapacidad, las inversiones son menores. Además, implicarían un crecimiento como institución, y, lo más importante, se contribuiría con la segregación, con la formación de aulas exclusivas para un grupo especial de alumnos, como si su presencia en otros espacios implicaría un estancamiento de desarrollo intelectual o social. Las escuelas inclusivas representan una manera de sensibilización y empatía con el otro que debe ser promovido por todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amiama-Espaillat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación, 4*(3), 133-143. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610211

Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo xxi. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/67359/1/Leccion%20Santo%20Tomas%202019%20-%20Pilar%20Arnaiz%20%28OK%29.pdf

Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52. http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf

Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 253-274.

Ayuso, J. y García, E. (2016). Competencias docentes para la convivencia en contextos socioeducativos. En M. Castilla, J. Leiva, V. Martín y E. Vila (Coords.), *Formación y perfil de los profesionales para la mejora de la convivencia en contextos sociales y educativos* (pp. 117- 134). Wolters Kluwer. https://bit.ly/3u2Uu2o

Bernaschina, D. (2019). Las TIC y artes mediales: la nueva era digital en la escuela inclusiva. *Alteridad, 14*(1), 40-52. http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v14n1/1390-325X-Alteridad-14-01-00040.pdf

Biblioteca Nacional de Medicina de los EE. UU. (2 de abril de 2021). *Discapacidad intelectual.* https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/001523.htm

Blanco, R. y Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 13(2), 25-43. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025

Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum, 17*(3), 827-851. https://bit.ly/3t2wlI5

Bravo, S., Villafuerte, J., Ramírez, X., Luzardo, L. y Zambrano, T. (2017). Estudiantes con discapacidad física y el acceso a Tecnologías de Información y Comunicación en centros escolares. *Investigación Cualitativa en Educación, 1*, 62-71. https://bit.ly/3t-8guHL

Campa, R., Valenzuela, B. y Guillén, M. (2017). Armonización entre las competencias docentes y discentes en educación secundaria y superior. *Enseñanzas & Teaching,* (35), 37-54. https://gredos.usal.es/handle/10366/136296

Carrillo, S. (2021). *Políticas para una educación equitativa e inclusiva.* Instituto de Estudios Peruanos. https://www.cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/11_educacion_sin_diagramar.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (20 de junio de 2017). *Llaman en la CEPAL a aumentar la visibilidad estadística y a garantizar la plena inclusión de las personas con discapacidad*. https://www.cepal.org/en/node/43134

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(1), 65-81. https://repositorio.uam.es/handle/10486/690063

Cornoa, E., Gómez, A., Pérez, M. y Acosta, Y. (2018). El concepto de competencia aplicado a la Educación Especial: una interacción funcional. *Psicología y Educación, 12*(23), 14-30. https://www.uv.mx/ipe/files/2019/04/REVISTA-Vol.-12-No.-23-Enero-Junio-2018.pdf#page=18

Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una adecuación inclusiva. *Educ@ción en Contexto, 2*(3), 56-78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296699

Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, 23*(1), 1-9. http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/viewFile/9141/7652

Cuenot, M. (2018). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. *EMC-Kinesiterapia-Medicina Física, 39*(1), 1-6. DOI: https://doi.org/10.1016/S1293-2965(18)88602-9

Díaz, E. (2020). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios, 14*(2-1), 67-81. https://www.intersticios.es/article/view/20497

Díaz, J. (2019). Discapacidad en el Perú: un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Revista Venezolana de Gerencia, 24*(85). https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29058864014/html/index.html#redalyc_29058864014_ref13

Duk, C. y Murrillo, F. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en Práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(1), 11-13. DOI: https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001

Echevarría, O., Posso, M., Galárraga, A., Gordón, J. y Acosta, N. (2017). La adaptación curricular inclusiva en la educación regular. *Ecos de la Academia,* (5), 119-129. http://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/114

Felipe-Rello, C., Garoz, I. y Tejero-González, C. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación,* 37, 713-721. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243341

Fernández, H. y Reyes, S. (2020). Inclusión: visión siglo xxi para personas con discapacidad. Programa "Impartiendo oportunidades". *Revista Electrónica Académica, 2*(5), 372-384. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7806128

Fernández, J. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(2), 1-15. DOI: https://doi.org/10.35362/rie3622827

Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de educación superior, 41*(162), 9-24. https://bit.ly/3u5Ysr0

Fernández, J. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. *Hekademos: revista educativa digital,* (24), 19-29. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542600

Fernández, J. y Alonso, S. (2017). Los conceptos de diversidad funcional y discapacidad. Una mirada a través de directivos y responsables tecnológicos. En E. Meneses, G. Maldonado, V. Marín y E. Vázquez (Eds.), *Investigaciones educativas hispano-mexicanas* (pp. 222-237). AFOE. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/84166/cap-completo-AFOE18-JMFernandezBataneroSantiagoAG.pdf?sequence=1

Fonseca, P. y González, L. (2019). La educación inclusiva desde el ejercicio físico en la diversidad de Cienfuegos. *Revista Conrado, 15*(71), 216-221. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

García, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(2), 149-167. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00149.pdf

García, M., Asensio, I., Biencinto, Ch., García, D., García, N., González, C., Mafokozi, J. y Ramos, J. (2005-06). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en ESO: *¿Qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la CAM? Contextos educativos*, (8-9), 15-32. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/555/519

García, M. y Fuentes, A. (2017). Aplicación de herramientas web 2.0 en el aula como medida de inclusión educativa. En A. Palomares (Coord.), *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 73-80). Universidad de Castilla-La Mancha. DOI: http://doi.org/10.18239/jor_08.2017.01

Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, *6*(2), 46-59.

Huanca-Arohuanca, J. y Canaza-Choque, F. (2019). Puno: educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Revista Helios, 3*(1), 97-108. DOI: http://doi.org/10.22497/Helios.31.3106

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Resultados definitivos*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/00TOMO_01.pdf

Ley 30797 de 2018. Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-a y 62-a en la Ley 28044, Ley General de Educación. 21 de junio de 2018. D. O. N.° 1662055-2. https://busquedas.elperuano.pe/download/url/ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articul-ley-n-30797-1662055-2

López-Vélez, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. https://bit.ly/3xBxBFm

Lozada-Muñoz, T. y Vargas-Hernández, J. (2020). Caracterización del desarrollo de las habilidades motrices básicas en personas con discapacidad intelectual. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte, 6*(2), 14-27. DOI: https://doi.org/10.31910/rdafd.v6.n2.2020.1566

Marchesi, Á. (7 de enero de 2020). *Inclusión educativa: ocho competencias de los docentes*. https://www.eduforics.com/es/inclusion-educativa/

Marchesi, Á., Hernández, L. (2019). Dinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2). 45-56. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-45.pdf

Mendioroz, A., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, 23*(1), 265-284. http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9154/7679

Ministerio de Educación. (s. f.). http://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/

Ministerio de Educación de Perú. (2020). *Marco de buen desempeño docente*. Ministerio de Educación. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf

Muñoz, C. (2018). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(1), 95-110. DOI: https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100007

Muñoz, E. y Cubo, S. (2019). Competencia digital, formación y actitud del profesorado de Educación Especial hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Profesorado, 23*(1), 209-241. http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9151/7666

Navarrete, M. (2019). Inclusión del siglo XXI: reflexiones sobre la educación inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Polyphōnia, 3*(2), 153-185. https://core.ac.uk/download/pdf/225618181.pdf

Organización Mundial de la Salud. (1 de diciembre de 2020). *Discapacidad y salud*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *Discapacidades*. https://www.who.int/topics/disabilities/es/

Palacios, A. y Romañach, J. (2020). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios, 14*(2-1), 43-54. https://www.intersticios.es/article/view/20493

Real Academia Española (s. f.). Competencia. En *Diccionario de la lengua española.* Recuperado el 28 de abril de 2020, de https://dle.rae.es/competencia

Real Academia Española (s. f.). Discapacidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 26 de abril de 2020, de https://dle.rae.es/discapacidad

Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *12*(2), 248-258. https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10

Romero, M., Gleason, M., Rubio, J. y Arriola, M. (2016). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad privada mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 10*(1), 1-15. DOI: http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.455

Sánchez-Fontela, N., Berrocal-Casero, M., Fesharaki, O., Grcía-Frank, A. y Rodrigo, A. (2017). Paleontología de invertebrados y reconstrucción de mapas paleogeográficos para alumnos con diversidad funcional en el Museo Geominero. En A. Barratas, F. Barroso y P. Callapez (Eds.), *Libro de resúmenes* (386- 387). Real Sociedad Española de Historia Natural. https://bit.ly/3t4z1ok

Simón, C. y Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? *Her&Mus,* (17), 25-37. https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/315067/418553

Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad, 55*(3), 783-804. https://digital.csic.es/bitstream/10261/184123/1/Diversidad_funcional.pdf

Valle, J. y Manso, J. (2018). El prácticum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía,* (489), 1-5. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685215/practicum_valle_CP_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vidal, M., López, M., Marín, D. y Peirats, J. (2018). Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 2*(18), 274-297. http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/162

Villafuerte, J., Pérez, L. y Delgado, V. (2019). Retos de la Educación Física, deportes y recreación en Ecuador: las competencias docentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación,* (36), 327-335. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260922

Zeballos, A. (2019). *Competencias específicas del docente de Educación Especial para la atención de dos tipos de mucopolisacaridosis (síndromes), Aguadulce, Coclé 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Especializada de Las Américas]. http://168.77.210.164/bitstream/handle/123456789/204/zeballos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zepeda, M. (2020). La interculturalidad crítica frente al colapso: hacia nuevas dimensiones del conocimiento y la pedagogía inter-territorial. *Intersticios de la Política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas, 9*(18), 203-230. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/PROCOAS-http:/revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/30219


EDITORIAL
TERCER SOL
MEXICO