

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

TESIS:

**COMPETENCIAS DOCENTES PARA DISEÑAR UN MODELO
FORMATIVO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS DE LA
PROVINCIA DE JAEN, AÑO 2021.**

Para optar el Grado Académico de

DOCTOR EN CIENCIAS

MENCIÓN: EDUCACIÓN

Presentada por:

Mg. MARGOT LUCERO CUBAS SOLANO

Asesor:

Dr. LINO JORGE LLATAS ALTAMIRANO

Cajamarca, Perú

2025



CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador: **Margot Lucero Cubas Solano**

DNI N°: 16731025

Escuela Profesional/Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación. Programa de Doctorado en Ciencias. Mención: Educación.

2. Asesora: Dr. Lino Jorge Llatas Altamirano

3. Grado académico o título profesional

Bachiller Título profesional Segunda especialidad
Maestro Doctor

4. Tipo de Investigación:

Tesis Trabajo de investigación Trabajo de suficiencia profesional
 Trabajo académico

5. Título de Trabajo de Investigación:

Competencias docentes para diseñar un modelo formativo en Instituciones Educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021

6. Fecha de evaluación: **26/01/2026**

7. Software antiplagio: TURNITIN URKUND (OURIGINAL) (*)

8. Porcentaje de Informe de Similitud: **18%**

9. Código Documento: **3117:549713625**

10. Resultado de la Evaluación de Similitud:

APROBADO PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: **27/01/2026**

*Firma y/o Sello
Emisor Constancia*


Dr. Lino Jorge Llatas Altamirano
DNI N° 27712024

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGTH © 2025 by
MARGOT LUCERO CUBAS SOLANO
Todos los derechos reservados



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

MENCIÓN: EDUCACIÓN

Siendo las 11.30 horas, del día 16 de junio del año dos mil veinticinco, reunidos en el Auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Jurado Evaluador presidido por el Dr. SEGUNDO RICARDO CABANILLAS AGUILAR, Dra. LETICIA NOEMÍ ZAVALETÀ GONZÁLES, Dr. CARLOS ENRIQUE MORENO HUAMÁN y en calidad de Asesor, el Dr. LINO JORGE LLATAS ALTAMIRANO. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno de la Escuela de Posgrado y el Reglamento del Programa de Doctorado de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se inició la SUSTENTACIÓN de la tesis titulada: **COMPETENCIAS DOCENTES PARA DISEÑAR UN MODELO FORMATIVO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS DE LA PROVINCIA DE JAEN, AÑO 2021.**; presentada por la Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Investigación y Docencia **MARGOT LUCERO CUBAS SOLANO**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordó aprescar con la calificación de Decesas (16) la mencionada Tesis; en tal virtud, la Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Investigación y Docencia **MARGOT LUCERO CUBAS SOLANO**, está apta para recibir en ceremonia especial el Diploma que la acredita como **DOCTOR EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Mención **EDUCACIÓN**.

Siendo las 13.30 horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

.....
Dr. Lino Jorge Llatas Altamirano
Asesor

.....
Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar
Presidente-Jurado Evaluador

.....
Dra. Leticia Noemí Zavaleta González
Jurado Evaluador

.....
Dr. Carlos Enrique Moreno Huamán
Jurado Evaluador

Dicatorias

A mi adorada madre, que en todo momento estuvo inspirándome tesón, perseverancia y, sobre todo, ganas de triunfar en la vida.

Margot Lucero.

A mi esposo y adorada hija que junto a mi estuvieron apoyándome para superar las limitaciones, permitiendo lograr el éxito ahora concretizado.

Lucero

Agradecimiento

A Dios,
mi guía y protector. A mis mentores
en conocimientos, caminantes, guías
y persuasivos maestros y con especial
aprecio a mi asesor de tesis, Dr. Lino
Jorge Llatas y, finalmente a mis
colaboradores, quienes enriquecieron
el presente estudio.

Índice General

Dedicatorias	v
Agradecimiento.....	vi
Índice General.....	vii
Lista de tablas	xi
Lista de figuras.....	xii
Resumen	xiii
Abstract.....	xiv
Introducción.....	XV
CAPÍTULO I	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1. Planteamiento del problema.....	1
2. Formulación del problema	7
2.1. Problema principal.....	7
2.2. Problemas derivados.....	7
3. Justificación de la Investigación	8
4) Delimitación de la investigación.....	11
4.1. Epistemológica.....	11
4.2. Espacial	11
4.3. Temporal	12
5. Objetivos de la investigación	12
5.1. Objetivo General	12

5.2. Objetivos Específicos	13
CAPÍTULO II	14
MARCO TEÓRICO	14
1. Antecedentes de la investigación	14
2. Marco teórico-científico	21
CAPÍTULO III.....	59
MARCO METODOLÓGICO.....	59
1. Caracterización, contextualización de la investigación	59
1.1. Breve descripción del perfil de las instituciones educativas inclusivas	59
1.2. Breve reseña histórica de la red educativa.....	61
1.3. Características demográficas y socioeconómicas	62
1.4 Características culturales y ambientales	63
2. Hipótesis de investigación	64
3. Variables de investigación	64
3.2. Definición conceptual de las variables	64
3.3. Definición operacional de las variables.....	65
3.4. Dimensiones.....	66
Convivencia escolar.....	68
Es la recopilación de propuestas que sirven para orientar a los docentes en el proceso formativo a aplicar (Universidad en Internet, 2022).....	72
La convivencia escolar siempre es altamente armoniosa entre todos.	72
4. Población y muestra	74

5. Unidad de muestreo/análisis	74
6. Método de investigación.....	74
7. Tipo de investigación.....	75
8. Diseño de investigación.....	75
9. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	76
10. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	77
11. La validez y confiabilidad.....	78
CAPITULO V	100
PROPUESTA DE COMPETENCIAS INCLUSIVAS PARA DOCENTES DE	
INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS	100
I. TÍTULO DE LA PROPUESTA	100
COMPETENCIAS INCLUSIVAS PARA DOCENTES DE ESCUELAS FOCALIZADAS EN	
LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE JAÉN.	100
CONCLUSIONES	140
SUGERENCIAS	142
REFERENCIAS.....	143
Anexos	161
Título de la investigación: Propuesta de competencias inclusivas para docentes de instituciones educativas inclusivas	169
Título de la investigación: Propuesta de competencias inclusivas para docentes de instituciones educativas inclusivas	170

Título de la investigación: Propuesta de competencias inclusivas para docentes de instituciones educativas inclusivas	171
---	-----

Lista de tablas

Tabla 1: Fiabilidad del instrumento mediante SPSS v.26	79
Tabla 2. Jueces expertos que evaluaron el instrumento de recolección de datos	79
Tabla 3. Valores de fiabilidad para el instrumento aplicado.	79
Tabla 4. Variable Competencias docentes en educación inclusiva.....	80
Tabla 5. Dimensión Competencias de liderazgo.....	82
Tabla 6. Dimensión Competencias de gestión pedagógica - didáctica	84
Tabla 7. Dimensión percepción de la diversidad	86
Tabla 8. Dimensión ética	88
Tabla 9. Variable Modelo Formativo para Instituciones Educativas Inclusivas	90
Tabla 10. Dimensión enfoque Inclusivo.....	92
Tabla 11. Dimensión: Cultura Inclusiva.....	94
Tabla 12. Dimensión valoración de la inclusión educativa	96
Tabla 13. Dimensión escuela inclusiva	98

Lista de figuras

Figura 1. Variable Competencias docentes en educación inclusiva	80
Figura 2. Dimensión Competencias de liderazgo	82
Figura 3. Dimensión Competencias de gestión pedagógica - didáctica	84
Figura 4. Dimensión percepción de la diversidad.....	86
Figura 5. Dimensión ética.....	88
Figura 6. Variable Modelo Formativo para Instituciones Educativas Inclusivas	90
Figura 7. Dimensión enfoque Inclusivo	92
Figura 8. Dimensión: Cultura Inclusiva	94
Figura 9. Dimensión valoración de la inclusión educativa.....	96
Figura 10. Dimensión escuela inclusiva.....	98
Figura 11. Modelo curricular de Formación Inicial Docente construido por la DIFOID.	110
Figura 12. Diagrama de la propuesta	111
Figura 13. Componentes curriculares de formación inicial docente:.....	113
Figura 14. Modelo formativo propuesto para docentes de instituciones educativas inclusivas	117

Resumen

El presente estudio de investigación tuvo como objetivo determinar las competencias docentes para implementar un modelo formativo en instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021. La muestra fue probabilística, conformada por 20 instituciones educativas inclusivas de la ciudad de Jaén. El enfoque de investigación fue cuantitativo de tipo descriptivo propositivo. El instrumento de recolección de información estuvo basado en un cuestionario tipo Likert con cuatro alternativas construido en función de las teorías de las variables de estudio, estructurado por dimensiones haciendo un total de 28 preguntas relacionadas coherentemente con las dimensiones, indicadores y validado por expertos. En los resultados se muestra la consistencia de una propuesta de un modelo formativo para fortalecer la educación inclusiva en instituciones de educación básica basada en la teoría socio cultural y en el enfoque heurístico, resaltando tres competencias: 1) Construye un espacio de análisis y reflexión, teniendo en cuenta las diferencias y la diversidad para gestionar un currículo heterogéneo en aulas inclusivas, 2) Gestiona la convivencia, teniendo en cuenta un marco de equidad, inclusión con la finalidad de fortalecer la condición humana respetando las NNEE de los estudiantes, y 3) Gestiona estrategias pedagógica, teniendo en cuenta la convivencia en el marco de la equidad e inclusión para hacer de la escuela un espacio que fortalece la condición humana e identidad terrenal. Además, se evidenció que solo el 60% de docentes poseen la competencia pedagógica y didáctica para ejercer la función profesional en aulas inclusivas, del mismo modo en la competencia educación inclusiva se evidenció que solo un 40% de docentes poseen tener las habilidades y estrategias para gestionar aprendizajes según niveles de desempeño que requieren los estudiantes con habilidades diferentes.

Palabras claves: Capacidades inclusivas, modelo formativo, educación inclusiva.

Abstract

The purpose of this research study called: "Teaching competencies to design a training model in inclusive educational institutions in the province of Jaén, 2021" is to determine the teaching competencies to training model in inclusive educational institutions in the province of Jaén. Jaén, year 2021, whose problem arises from the limited perception in teacher training about inclusive education, motivating the proposal of a purposeful exploratory research, with an alternative design, using an observation sheet to collect information applied to a population of 20 participating teachers who They represent each of the inclusive educational institutions; study that in its results recognizes serious limitations of attention to the inclusive student, as well as the poor understanding of their problems. However, there is a percentage of teachers who consider the approach of inclusive teaching competencies relevant and viable, which should be inserted into the initial teacher training curriculum, taking into account that these are very valuable in teacher training and facing the teaching function by applying a methodology dialectics in class interacting in heterogeneous groups of diversity without any restriction and difficulty; concluding that the inclusive competencies proposed for initial teacher training are very valuable not only to understand the problem of disabilities, but also to work motivately with students of ethnic diversity, a very valuable proposal to join the training program.

Keywords: Inclusive capabilities, training model, inclusive education.

Introducción

La presente investigación es una propuesta de incorporación de competencias profesionales para enriquecer el modelo formativo a nivel de docentes de instituciones educativas inclusivas de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa local de Jaén, cuyo propósito es formar docentes con competencias que respondan a las diversas discapacidades que presentan de estudiantes, así como de la diversidad intercultural, no solo abordando el tema desde una percepción teórica, sino que además, la propuesta generada les sirva para llevarlo a la práctica, para lo cual se ha diseñado una propuesta innovadora que puede ser cristalizada en el ámbito local y extenderse a otras jurisdicciones.

En muchos países del mundo, la inclusividad viene siendo aceptada en los círculos sociales como un modo de convivencia social armónica, aunque no es una percepción universal, porque existen regiones que poca atención prestan a los niños y niñas con diferencias físicas, intelectuales y de la diversidad étnica. Un estudio de Ortiz (2023), expresa que solo hay que mirar qué es lo que se ha hecho en el milenio anterior y qué perspectiva se tiene para el presente siglo, para tratar el problema desde el punto de vista teórico y práctico, asumiendo una nueva filosofía que tiene que ver con una escuela para todos.

La presente investigación, se constituye en una contribución constructiva en el marco de la educación para la vida, para poder abordar la inclusividad educativa sin discriminación, aceptando a todos por igual y brindando las comodidades y aprendizajes necesario y adecuados según las características de los estudiantes, solo así se podrá asumir postulados de una verdadera educación inclusiva.

El estudio, se estructuró en cinco capítulos; el capítulo I versa sobre el conocimiento del problema de investigación, la justificación, la delimitación de la investigación y los objetivos planteados.

El capítulo II referido al Marco Teórico, desarrolla los antecedentes de la investigación, que son tesis relacionados con el presente estudio y de actualidad, asimismo, se desarrolla el marco teórico que es el planteamiento de teorías y conceptos referentes a las variables de estudio, enfatizando la formación docente y el planteamiento teórico de la propuesta. Finalmente, se ha esbozado algunos conceptos que son sobresalientes.

El capítulo III, está referido al Marco Metodológico, donde se caracterizó al contexto de estudio, se plantean las hipótesis, la población universo, el tipo y diseño de investigación, la parte estadística recogida mediante instrumentos de recolección de datos, su análisis y el procesamiento correspondiente.

El capítulo IV, denominado resultados y discusión, muestra la matriz general de resultados, los que se describen por dimensiones y variables, los resultados totales y la prueba de hipótesis si el caso amerita.

El capítulo V, denominada Propuesta de Mejora, se plantea la propuesta de las competencias inclusivas en el marco de la currícula para la formación docente denominada: Competencias inclusivas en la formación inicial docente.

Finalmente, se formularon las conclusiones y recomendaciones a las que se arribaron una vez finalizado el estudio. Asimismo, se anotan la lista de referencias; apéndices y anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

Se tiene una percepción global, que, en el mundo, hay una población estudiantil que presentan diferencias personales, a los cuales se les llama, niños con discapacidad, los mismos que tienen variado matiz o característica, por lo que los sistemas educativos de cada país tienen ciertas percepciones de cómo atenderlos desde el Estado. En países desarrollados, la infraestructura educativa tiene los accesos y mobiliario pertinente, pero en el contexto latinoamericano, el servicio educativo que se brinda a esta población varía de regular a deficiente o en todo caso es precario, aún, cuando reconocen los derechos de los niños y niñas con diferencias especiales, mediante sendas declaraciones, la atención que se les brinda no es la adecuada.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), estiman que todo sistema educativo constituye un espacio, cuya estructura tiene bases sociológicas. Culturales, económicas y políticas que aspiran a la formación integral de los estudiantes y no admite tendencias discriminatorias, de desigualdad, erradicando la violencia en todas sus formas que se presenta y creando entornos agradables de convivencia escolar.

Un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica, en el año 2019, en un 55.0% las instituciones educativas no incorporaban a las personas con discapacidad, porque su infraestructura no era apropiada, ya que no había condiciones de infraestructura como rampas, señalizaciones, altoparlantes y otros, imprescindibles para la

condición. En Chile ya se viene implementando el Programa de Integración Escolar cuya atención al alumnado con necesidades educativas especiales se considera prioridad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020, p27, 30).

En el caso de Cuba, se cuenta con Centros de Diagnóstico y Orientación, donde laboran equipos multidisciplinarios quienes son los que determinan y evalúan las necesidades del alumnado con discapacidad aplicando un enfoque psicopedagógico, incluso hacen un seguimiento y asesoramiento a las familias focalizadas (UNESCO, 2020). No cabe duda que la educación inclusiva a pesar de sus avances, falta mucho por hacer, pero cuando menos se ha dado un buen inicio y se espera que organismos de defensa de los derechos del niño y del adolescente, hagan cumplir las leyes, para poder crear una cultura de paz, de igualdad y sobre todo la unidad del mundo.

Respecto a las diversas declaraciones realizadas en cuanto a la educación inclusiva, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), en este foro, se propuso desarrollar políticas viables la inserción de todos los estudiantes sin distinción alguna, enfatizando en esta asamblea, a aquellos niños y niñas que presentan discapacidades o en todo caso son marginadas por su condición social, étnica, racial y de origen, proponiendo un enfoque de educación inclusiva, de manera de incorporar a todos por igual. “En concreto posibilitar que las escuelas estén al servicio de todos los niños, en especial de los que se define como niños que presentan necesidades educativas especiales” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019, p.4,5.).

Señala Llorente (2020) que en Latinoamérica y el Caribe solo una cuarta parte de los países que la conforman esta región cuentan con leyes de educación inclusiva que abarcan a

todos los estudiantes. A pesar de ello, no basta tener leyes, decretos y otras normas internas, se trata de dar cumplimiento a ellas.

En Paraguay, según el informe de la UNESCO, se cuenta con la “Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS), con rango ministerial y dependiente de la Presidencia de la República” (UNESCO, 2021), mediante la cual se atiende a estudiantes con las diferentes discapacidades que presenten, pero, además, se creó la Ley de Educación Inclusiva para dar apoyo y sostenibilidad a los diversos proyectos inclusivos, que se extienden mucho más allá de las discapacidades sino que además tienen que ver con la exclusión existente, incorporando a los diversos actores que por motivo de condición étnica, cultural sufrieron la indiferencia social. Frente a esto, la inclusión educativa no deja de ser una simple declaración, ya que las escuelas lo único que hacen es recibir a niños y niñas con discapacidades leves y en cuanto a la formación docente este aspecto no se toma en cuenta como necesaria.

En el Perú, en estos últimos años se están llevando a cabo, el desarrollo de programas de formación para docentes de distintos niveles educativos sobre el enfoque por competencias dados el énfasis a la inclusión como modelo para lograr la igualdad no solo de género, sino, además, la igualdad social, porque también hay que atender a la diversidad intercultural muy desprestigiada o mirada mal en nuestra patria, aunque esto es una práctica lenta, ya que siempre ha estado atado a ciertas ligaduras de un sistema que no ha dejado avanzar para incorporar nuevos conceptos y formas de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de ello, siempre se han recogido algunos postulados de teorías y enfoques, rompiendo con el sistema de educación tradicional, dando pasos a cambios cualitativos importantes, como, por ejemplo, en enfoque por competencias.

El Ministerio de Educación (2022) a través de la Dirección de Formación Inicial Docente, a efectos de capacitar a los docentes realizó un diagnóstico respecto al nivel de conocimiento de los docentes sobre la nueva concepción de educación en el marco de la reforma educativa y para lo cual, consideró también que debe haber un equipo altamente capacitado llamados docentes formadores en los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica, cuyo compromiso es brindar una óptima formación docente a la nueva generación de maestros con un alto fortalecimiento de sus capacidades.

En este contexto se formuló la nueva Ley General de Educación, Ley N° 28044 promulgada en julio del 2003, en la que la educación inclusiva emerge como respuesta ante las culturas y prácticas tradicionales asociadas a un modelo clínico, rehabilitador, basado en la patología, para promover una comunidad y una escuela que acoja a todos los estudiantes, sustentada en el planteamiento de atención a la diversidad en que las instancias del sector a nivel nacional, regional, local y las instituciones educativas pueden atender al conjunto de estudiantes con todas sus diferencias y en cualquier circunstancia.

En la legislación educativa peruana aborda el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad bajo una concepción de educación inclusiva, transversal al sistema educativo, explicitando entre otros principios la calidad y la equidad, y cuyos marcos orientadores fueron planteados en los reglamentos de los diferentes niveles, modalidades y formas educativas, detallándose aspectos fundamentales para proponer una respuesta educativa pertinente.

Respecto a las competencias docentes, Garzón (2021), expresa, qué, éstas, son parte medular del sistema formativo, docente, ya que ello permite el conocimiento y atención de los estudiantes en entornos de diferencias personales y de la diversidad cultural. El sistema educativo, articula los procesos didácticos – pedagógicos, las normas

del sistema, los mecanismos de atención y la infraestructura para poder atender a los estudiantes.

Los docentes están obligados a conocer los fundamentos y la temática, así como estrategias didácticas respecto a la educación inclusiva, asimilando competencias que tengan el propósito enfrentar retos respecto a ello, por ello es que ha enfatizado mucho en la formación inicial del docente, para lo cual ha incluido parte de los centros de educación superior pedagógica y universidades, muchos programas en numerosas plataformas virtuales.

Con referencia a la educación inclusiva, la UNICEF (2022), considera que en Perú se han dado importantes avances sobre la inclusión escolar, ya que ha logrado desarrollar políticas y normas nacionales acordes a los compromisos y tratados suscritos por el país con respecto a los derechos de los y las estudiantes a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Esta expresión a tenor de lo que se observa, es muy relativa los avances, por ejemplo, en la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local, solo existe un centro de Educación Especial y si bien existen instituciones educativas inclusivas, pero solo han recibido el nombre, no tienen la implementación que corresponde.

Es cierto, que, los maestros con muchos años de experiencia han sido sorprendidos por los cambios intempestivos que han surgido en la sociedad, desde hace poco y con mayor celeridad en el presente siglo XXI, siendo testigos de haber visto, cambios en las organizaciones sociales, en la economía, en las comunicaciones, las cuales han revolucionado mucho, incluido cambios en la información y el conocimiento. En la educación, ahora se cuenta con un modelo educativo por competencias que sorprendió a los maestros, porque nunca estuvieron capacitados por el Ministerio de Educación y, con respecto a las escuelas inclusivas, lo que hizo este ente rector a nivel nacional, expedir una norma exigente para que las escuelas sean inclusivas, pero los maestros no sabían nada al respecto, menos se conocía de la concepción de

escuelas inclusivas, por lo que ahora ha surgido una crisis de atención a los estudiantes de la diversidad intercultural, así como de aquellos cuyas diferencias personales ni son atendidas, ni son evaluadas, salvo en el último quinquenio que se ha dado un poco de énfasis en las escuelas inclusivas, en forma tibia, porque no hay estrategias quien plantee un cambio consistente en el sistema educativo peruano.

Se considera que hay la necesidad de aperturar áreas temáticas que el docente debe conocer indefectiblemente para una buena formación, como la formación tecnológica, una corriente de educación ambiental, de educación ciudadana, educación en salud, y sobre todo en educación inclusiva, como elementales para la formación docente.

En el contexto de la región de Cajamarca y localidad de Jaén, la escuela inclusiva no tiene el perfil adecuado, así, encontramos, escuelas convencionales que no tienen la capacidad infraestructural para recibir a estudiantes con discapacidad física, salvo un centro educativo Educación Básica Especial, con atención diferenciada, única en Jaén. Como un hecho anecdótico, en muchos colegios no se quieren atender a niños con diferencias individuales a pesar que la norma lo exige y ponen muchos pretextos, situación que corresponde a la Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén, corregir esta situación anómala. Esto es lo que ha motivado a plantear un diseño formativo en la que se incorporan competencias inclusivas para poder revertir esta situación de olvido en la atención como corresponde de estudiantes con diferentes tipos de discapacidad.

La presente investigación es pertinente, por cuanto, el momento actual necesita considerar dentro de un enfoque de igualdad, donde todos tengan la oportunidad de ser trascendentales. Así, los estudiantes con discapacidad física u otras tengan la misma posibilidad de aprender y tener éxito como los demás y por ello, es que ajustado a las normas dadas por el

Ministerio de Educación es pertinente plantear un diseño formativo, en la medida que asumimos responsablemente la educación especial como una alternativa de aprendizaje.

Tiene una relevancia no solo epistemológica, sino además social y cultural, considerando que se asumen conceptos teóricos apostados en diferentes fuentes bibliográficas, así como es socialmente positiva al considerar que debemos remarcar la equidad, la igualdad de todos aun cuando haya algunos con diferencias físicas o de otra índole, permitiendo asumir una actitud identitaria culturalmente.

Definitivamente, la presente investigación va a dar un positivo impacto en la medida que se cierran brechas de atención, puesto que se implementarán todas las instituciones educativas inclusivas y se abrirá el servicio a más estudiantes con diferencias personales en instituciones educativas regulares, respetando sus derechos.

2. Formulación del problema

2.1. Problema principal

¿Qué competencias docentes son necesarias para implementar un modelo formativo en instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021?

2.2. Problemas derivados

- ¿Cuál es el nivel de las competencias docentes que tienen los docentes que laboran en las instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021?

- ¿Cuál es la predominancia de las competencias docentes que tienen los docentes que laboran en las instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021?

- ¿Cómo diseñar un modelo formativo para docentes que laboran en las instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021?

3. Justificación de la Investigación

a) Justificación teórica:

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de ampliar y consolidar el conocimiento sobre las competencias docentes necesarias para implementar con eficacia una educación inclusiva en el contexto de las instituciones educativas de la provincia de Jaén. Desde un enfoque teórico, el estudio se inscribe en las corrientes contemporáneas de la pedagogía inclusiva y social formativa, las cuales promueven una educación centrada en la atención a la diversidad, la equidad, el respeto por las diferencias individuales y la justicia educativa. Los resultados de la investigación servirán para formular un modelo teórico con enfoque socio-formativo e inclusivo a nivel de docentes que oriente a fortalecer las competencias profesionales para responder a las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Esta investigación busca contribuir a la construcción de un modelo formativo para docentes que integre los principios de la educación inclusiva con un enfoque de competencias profesionales. Para ello, se tomarán como referentes los marcos normativos internacionales (como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030) y los lineamientos de política educativa nacional (como el Diseño Curricular Nacional y las orientaciones del Ministerio de Educación del Perú en materia de inclusión educativa). De esta manera, el estudio no solo aporta a la sistematización teórica, sino que también responde a los desafíos actuales de formar docentes capaces de atender las necesidades educativas especiales desde una perspectiva ética, pedagógica y transformadora.

b) Justificación práctica

La presente investigación tiene como propósito fortalecer las competencias de los docentes para una educación inclusiva desde una perspectiva de la calidad y de la diversidad, incorporando procesos pedagógicos, didácticos y sistemas de evaluación como propuestas para empatizar favorablemente con los estudiantes y los padres de familia desde una visión humana e integradora, que se verán plasmadas en secuencias didácticas y diversos instrumentos de gestión curricular propias del quehacer pedagógico de los docentes que laboran en las diversas instituciones educativas de la Provincia de Jaén, alcanzado objetivos institucionales y del sector en el marco de un modelo de desarrollo sostenible incorporando las tecnologías de la información y comunicación.

El modelo formativo propuesto ofrecerá estrategias aplicables en el diseño de secuencias didácticas, en el uso de instrumentos de gestión curricular y en la incorporación pertinente de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en concordancia con una visión educativa humanista, integradora y orientada al desarrollo sostenible. De este modo, se contribuirá a fortalecer la corresponsabilidad entre docentes, estudiantes y familias, promoviendo una inclusión genuina como derecho de todos los estudiantes y no como una medida de excepción.

En este contexto, las instituciones educativas inclusivas focalizadas asumirán como compromiso las políticas educativas internacionales y nacionales, fortaleciendo una educación como derechos de todos y no de unos cuantos, teniendo como soporte una educación inclusiva de calidad, donde la diversidad es el eje central de atención primaria con docentes con competencias profesionales pedagógicas y con un amplio sentido humano.

c) Justificación metodológica

Metodológicamente se justifica la investigación, puesto que el modelo formativo a elaborar, constituirá un aporte para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes y el fortalecimiento de competencias profesionales desde una dimensión inclusiva, hoy, necesaria, en las escuelas inclusivas focalizadas y en todas las instituciones educativas para hablar de un currículo integrado y megadiverso, incluso a nivel de la educación superior.

En este campo, constituye un aporte fundamental el modelo formativo docente inclusivo porque influirá en la concepción docente para interiorizarlo como una estrategia de sensibilización humana que gestará un valor intrínseco y extrínseco al hombre con necesidades educativas especiales.

Además, se plantea desde una perspectiva sistémica e interdisciplinaria que articula competencias clave como el liderazgo educativo, la gestión del aula, el aprendizaje colaborativo, la investigación pedagógica, las habilidades interactivas, la ética profesional y la conciencia social. Todo ello, expresado en estrategias concretas que permitan a los docentes operar de manera reflexiva, crítica y transformadora en contextos escolares caracterizados por la heterogeneidad y la vulnerabilidad.

En síntesis, la elaboración de este modelo formativo inclusivo representa una propuesta metodológica innovadora y necesaria para consolidar una educación que responda a los principios de equidad, calidad, justicia y respeto por la diversidad en las instituciones educativas de la provincia de Jaén, articulando las competencias pedagógicas didácticas, el liderazgo, de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y las competencias sociales, concretizadas en estrategias mediante diversas estrategias didácticas a partir de diversos instrumentos de gestión curricular.

4) Delimitación de la investigación

4.1. Epistemológica

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo-comprensivo, el cual permite analizar de manera contextualizada las competencias docentes desde una mirada crítica y reflexiva. Se sustenta en teorías del constructivismo social, el enfoque inclusivo, el enfoque sistémico, y los aportes del proyecto Tuning de Europa y América Latina, los cuales orientan la comprensión de las competencias profesionales como capacidades integrales que articulan conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos reales de práctica educativa inclusiva.

Además, se adopta un enfoque cualitativo-cuantitativo (mixto), que permite analizar tanto los discursos y prácticas docentes como los niveles de dominio de competencias inclusivas.

4.2. Espacial

La investigación se realizó en las Instituciones Educativas Inclusivas focalizadas en el distrito de Jaén. La selección de estas instituciones se basó en su reconocimiento por implementar políticas y prácticas de inclusión educativa, atendiendo a estudiantes con necesidades educativas diversas. Si bien el estudio se circunscribe geográficamente a la provincia de Jaén, sus resultados y la propuesta del modelo formativo por su concepción puede universalizarse, por lo que pueden ser aplicada a nivel regional, nacional e incluso internacional, atendiendo a contextos similares que promueven la formación docente inclusiva en el marco de una educación con equidad y justicia social.

4.3. Temporal

El tiempo de la investigación estuvo comprendido entre los meses de abril a diciembre 2021, alcanzando una duración de 09 meses.

Durante este tiempo se llevaron a cabo las fases de diagnóstico, análisis, diseño, validación y evaluación de la propuesta de competencias docentes inclusivas para la elaboración de un modelo formativo. La línea de tiempo especifica tareas como:

Mes	Actividad principal
Abril 2021	Revisión bibliográfica y elaboración del marco teórico
Mayo 2021	Diseño de instrumentos de recolección de datos
Junio – Julio 2021	Aplicación de instrumentos y recolección de datos en campo
Agosto 2021	Análisis e interpretación de resultados
Septiembre 2021	Diseño de la propuesta de competencias inclusivas
Octubre 2021	Validación de la propuesta (expertos, juicio de pares, talleres)
Noviembre 2021	Reajuste y perfeccionamiento del modelo formativo
Diciembre 2021	Redacción final del informe de investigación

5. Objetivos de la investigación

5.1. Objetivo General

Determinar las competencias docentes para implementar un modelo formativo en instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021.

5.2. Objetivos Específicos.

- Identificar el nivel de las competencias docentes que tienen los docentes que laboran en las instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021.
- Identificar la predominancia de las competencias docentes que tienen los docentes que laboran en las instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021.
- Diseñar un modelo formativo para docentes que laboran en las instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de la investigación

Se ha recurrido a estudios realizados en las diferentes universidades del mundo y del país, que tengan relación con la educación inclusiva y competencias docentes, de modo que se han acopiado algunas de mucha relevancia para el presente estudio.

Antecedentes internacionales

Los antecedentes de estudio del Modelo de formación para fortalecer las competencias de los docentes que laboran en instituciones educativas inclusivas con necesidades educativas especiales, se han realizado diversos estudios, ya que para dicha condición educativa se requiere una adecuada formación del profesorado en educación inclusiva, esto supone un reto para el docente y para las instituciones que se especializan en ello.

En su tesis doctoral, Bravo (2022) denominada, “Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba - Ecuador. Propuesta de un modelo pedagógico”, estudio relacionado con la formación docente en instituciones inclusivas, se hizo un diagnóstico sobre la formación docente reconociendo algunas bondades, así como algunas limitaciones sobre todo en atención a la inclusión estudiantil, de modo que falta mucho por hacer en lo concerniente a las diversidades no solo de discapacidades, sino de la diversidad pluricultural y el maestro le falta una percepción clara y sobre todo teórica del asunto. Se evidencia como resultados que las prácticas docentes en inclusión tienen una valoración por encima de la media tal como se

aprecia en la tabla 33, por lo que se concluye de manera categóricas que, se propone un modelo pedagógico de formación docente inicial, la cual considera principios y postulados de la educación inclusiva.

Por su parte, Valdés (2021) en su investigación doctoral: "Formación Inicial del Profesorado de Educación General Básica en Chile, en el Contexto de su Ley de Inclusión", parte del reconocimiento que, la humanidad atraviesa una dura crisis sobre todo de convivencia y que la resiliencia debe ser el portal de entrada a un nuevo espacio social para enfrentar las adversidades, encontrándose como resultado que el 96% de los futuros maestros en preparación reciben recomendaciones de prácticas inclusivas para enfrentar aulas diferenciales, concluyendo que, la formación de los docentes debe estar centrada en la exigencias de las normas educativas y que las prácticas inclusivas deben ser repotenciadas para una mejor actuación del docente en el aula inclusiva.

Luna (2021) en su tesis doctoral: "Actitudes docentes ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales", describió sobre la creciente diversidad que la escuela presenta, con aulas que albergan a niños con discapacidades diversas, cuya preocupación de los padres de familia es contar con una infraestructura adecuada, por lo que se planteó hacer una descripción de las actitudes de docentes sobre la inclusión escolar. Desarrolló una investigación de tipo transversal y como instrumento se utilizó "la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)", con una muestra de 51 docentes, teniendo como resultado que los docentes desplegaban una actitud muy favorable hacia la inclusión escolar al incluir y desarrolar estrategias de trabajo colaborativo, en equipo, cooperativo; concluyendo que, existe una relación positiva entre las actitudes docentes y la percepción inclusiva para atender a los estudiantes con NNEE.

Lima, (2020) en su tesis doctoral: "La formación tecnológica del docente y las prácticas inclusivas en el contexto brasileño", parte del conocimiento de un contexto con serias dificultades para tomar en cuenta a la inclusividad como una acción normal y la percepción de la escuela inclusiva en el marco de una sociedad justa, para lo cual se plantea como objetivo analizar la influencia de la formación tecnológicoica del docente en el carácter inclusivo de sus prácticas en el aula, para lo cual desarrolló una investigación de paradigma interpretativo o fenomenológico, en el marco de un estudio descriptivo, para lo cual utilizó la escala como instrumento de recolección de datos, concluyendo que, la formación de los maestros/as se basa en las políticas de formación docente en el contexto brasileño que incluyen la capacitación en nuevas tecnologías y la inclusión educativa, además de promover la inclusión en los centros de enseñanza y educación.

De Freitas (2017) en su investigación científica: "La formación docente como eje innovador de inclusión en la educación básica de estudiantes con discapacidad en Limoeiro/Pernambuco", empieza por hacer una reflexión sobre la percepción de la inclusión que en muchos casos ha sido reducida a reconocer la discapacidad y/o necesidades educativas especiales de algunos estudiantes, cuando esto va mucho más allá, cuando se tiene en cuenta, el tipo de pedagogía limitada al conocimiento, apostando por una pedagogía no hegemónizada, sino que se debe tener en cuenta la diversidad socio cultural, que permita la construcción de un aprendizaje crítico prospectivo, con participación de estudiantes con algunas deficiencias corporales, mentales, creando un estado de conflicto para superar las restricciones y abrir espacios de discusión democráticos y sobre todo participativa de sus interlocutores, concluyendo, que, la formación docente, es un proceso que abarca entre sus dimensiones, la formación en educación inclusiva, para lo cual se sugiere una propuesta pedagógica inclusiva para la formación que responda a las necesidades de los docentes que trabajan en las aulas con alumnos con necesidades diferentes.

Antecedentes nacionales

León, et al. (2023) en su artículo científico: “Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva”, se propuso determinar la relación sobre la percepción de los docentes en la educación inclusiva desde un enfoque cuantitativo, en la que participaron 230 docentes, evidenciándose en sus resultados que el Rho de 0,277** lo que significa una relación significativa, concluyendo que, la dimensión cultura inclusiva es aceptada en un 61,7% como un desarrolló adecuado y alto, siendo que los docentes tienen una relación muy buena sobre la educación inclusiva, lo que implica que, esta cultura tiene que ser vinculada con una propuesta de formación de competencias inclusivas en como parte de la formación docente, permitiéndoles proponer y seguir una mejorar práctica pedagógica atendiendo a la diversidad en el aula como también la participación de los mismos.

El estudio de Mazuelos (2022) en su tesis doctoral “Competencias profesionales del docente de educación desde la perspectiva de profesores y estudiantes de una universidad privada en Lima, Perú”, describiendo las competencias profesionales de los maestros, tanto en el ámbito personal como laboral, sobre todo; mediante las cuales el formador de maestros, tiene la misión de formar maestros altamente críticos y comprendidos por su realidad para que éstos repliquen estas actitudes frente a los estudiantes, sobre todo ser sensibles y permeables a los problemas de las diferencias personales de cada estudiante, comprendiendo a la inclusión como una forma de convivir armoniosamente entre todos. Entre sus resultados, se observa un desarrollo competencial personal y laboral, de modo que se construyeron dimensiones en cada espacio para considerar a todos en la igualdad de condiciones y metas a lograr. Se concluye, que, una característica docente es la afectividad, asumida ésta como competencia, dando lugar a trabajar en un ambiente de armonía y respeto. Las competencias sociales y comunicativas que expresan una fluida interlocución en contextos sociales afectivos y diversos, entre otras.

En el estudio de Torres, et al. (2022) en su investigación científica: “Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú”, tuvo como finalidad hacer un análisis del Diseño Curricular Básico Nacional respecto a la carrera de educación física y se observó los dominios y competencias y se comprobó que no existe un enfoque específico para estudiantes con discapacidad, recomendando acertadamente que es necesario incluir contenidos en el marco de enfoque de educación inclusiva.

Por su parte, Boy (2021) en su tesis doctoral: “Estrategias de formación de competencias profesionales, sustentada en un modelo individualizado de salud, para la mejora de desempeño profesional.”, observa que, las competencias formativas no son bien llevadas a la práctica por parte de los profesionales en general, por lo que plantea que es necesario replantear el currículo formativo a fin de mejorar los saberes y actitudes de forma individual, evidenciándose como resultados, que la actuación de los docentes no se ve reflejada en los estudiantes, que no solo pasa en la formación de profesionales en salud, sino que pasa además en la formación de maestros y maestras, concluyendo que, un diseño de un modelo de competencias formativas ayudaré definitivamente a percibir mejor la profesional y a valorar su mística como herramienta de entrega a sus estudiantes, máxime si el centro de atención prioritaria es una comunidad físicas e intelectuales y cognitivas.

Gastulo, et al. (2018) en su investigación "Modelo holístico configuracional para el desarrollo de la competencia intercultural en los docentes de educación secundaria en Motupe-Perú", parte de reconocer en los maestros, un precario conocimiento de los procesos interculturales de los estudiantes, por lo que se expone en sus reuniones colegidas, el enfoque holístico configuracional, para conocer la realidad socio crítica del contexto, como parte de su autoformación que le permita abrir su forma crítica e histórica de pensar en una

interculturalidad presente. En sus resultados se reconoce que el proceso histórico de su contexto, sea valorativo al momento de observar las actitudes de otras personas, y que su perspectiva ante sus modos y costumbres reconozca la riqueza de una firma de vida en valores, verificándose que un 82,5% de los docentes no desarrollan una conciencia cultural crítica, por lo que se concluye que, la teoría Holístico Configuracional, recoge el saber popular y el conocimiento epistemológico, teórico y metodológico la cual orientará a una formación integral de las habilidades interculturales en los estudiantes.

Asimismo, Medina (2017), en su tesis doctoral titulada "Programa de estrategias metodológicas para el cambio de actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con habilidades diferentes en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Lambayeque - 2016", inicia su trabajo analizando el concepto de educación inclusiva, haciendo énfasis en su aplicación dentro de las instituciones educativas del país. Desde una perspectiva humanista, el tesista busca entender la causalidad de la inclusión, proponiendo la implementación de un modelo actitudinal dirigido a los docentes que facilite la comprensión y adopción de su rol en el proceso de inclusión educativa. En cuanto a los resultados, Medina concluye que la educación inclusiva aún no es percibida como un enfoque comunitario integral. Por lo tanto, destaca que el programa propuesto requiere atención especial, ya que promueve la identificación y valoración de las diferencias personales en todas las dimensiones del desarrollo de los estudiantes. Esto resulta en la aplicación de un modelo igualitario dentro del marco de la inclusión educativa, con el fin de favorecer una convivencia más equitativa y respetuosa en las instituciones educativas.

Antecedentes locales

En el ámbito local, se cuenta con el estudio realizado por Rojas (2024) con su tesis doctoral respecto a la convivencia escolar en el marco de la educación inclusiva, tuvo como

propósito explicar cómo se desarrolla la educación inclusiva en el marco de la convivencia escolar para lo cual desarrolló un estudio de enfoque cualitativo y tipo básica para lo cual utilizó un diseño fenomenológico de nivel explicativo. Como instrumento se utilizó la entrevista no estructurada aplicada a profesores y estudiantes que involucraban además a los estudiantes con diferentes necesidades especiales y entre los hallazgos más relevantes se tuvo que, existen diferencias evidentes en el marco de la convivencia escolar, observándose una clara marginalidad hacia los estudiantes con discapacidades, concluyendo que, en la institución educativa no se promueve la inclusión de manera efectiva, afectando a la estabilidad emocional, moral y de aprendizaje de los estudiantes que presentan las diferencias individuales.

Así, también, Machuca (2023) en su tesis doctoral: “Factores que se relacionan con la educación inclusiva universitaria de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a discapacidad en la Universidad Nacional de Cajamarca, 2020”, empezó por reconocer que, la educación inclusiva tiende a formar la equidad entre estudiantes, proponiéndose a determinar la relación de los factores que la asocian a su estado social, trabajando con una muestra de 43 participantes con discapacidad, determinándose entre sus resultados, que, el 32.6% es medianamente favorable la educación inclusiva que se viene desarrollando en las escuelas y el resto va desde desfavorable hasta totalmente desfavorable, concluyendo que los factores arquitectónicos pedagógicos y sociales no presentan una correlación con la educación inclusiva.

2. Marco teórico-científico

2.1. La educación inclusiva: Competencias clave según DigCompEdu, GreenComp y el Marco Común Europeo.

No cabe duda que aparecen nuevas corrientes y paradigmas de enfocar la educación, sobre todo cuando se trata de formación docente, para ello se recurre a experiencias genuinas que se vienen experimentando, tales como las competencias claves de DigCompEdu, GreenComp y el Marco Común Europeo, cada cual, con su estilo, su argumentación epistémica y que debe asumir la educación superior, sobre todo en la formación de maestros del sistema educativo peruano.

Desde el punto de vista de su significación, el DigCompEdu, no es una novedad en el mundo globalizado, porque se trata de las competencias digitales muy conocidas, pero con poco auge en las instituciones educativas, siendo la pretensión extenderlas, puesto que todos los profesionales y, en especial los nuevos educadores deben formarse para replicar con sus estudiantes, máxime si se labora en instituciones educativas inclusivas.

En Europa se viene implementando estas competencias que le dan valor agregado a la formación profesional, nadie puede quedarse atrás en materia del conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación, que les permita "desarrollar capacidades claves para el aprendizaje permanente" (Consejo de la UE, 2005, citado en Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez. 2019).

Los docentes pueden optar por capacitaciones presenciales o virtuales, aprovechando las TICs, donde existen variedades de MOOC que son los Cursos Virtuales Masivos y Abiertos (Massive Open Online Courses), los que se dan a distancia y que se encuentran accesibles en toda la red informática. Estos cursos intensivos son una forma de democratizar el acceso a la

educación, permitiendo a un número indeterminado de participantes considerando que son gratuitos.

En la actualidad, estamos inmersos en la Cuarta Revolución Industrial, donde se urge desarrollar habilidades digitales para desempeñarse en todos los ámbitos laborales, todo esto, con la finalidad de construir una ciudadanía digitalmente alfabetizada y capacitada, de manera que se puedan hacer transformaciones profundas en todos los sectores. En educación inclusiva, la competencia tecnológica se presenta como una habilidad que deben cultivar los docentes. Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas de Formación del Profesorado (2017. Citado en Bilbao-Aiastui; et al. 2021) las competencias tecnológicas consisten en el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar metas laborales, de empleabilidad, aprendizaje, ocio, inclusión y participación social. Dada la urgencia de una Europa digitalmente competente, Ferrari lideró el proyecto DigComp del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, que define el marco de competencias digitales para la ciudadanía.

El Marco Europeo de Competencias Digitales para Docentes, conocido como DigCompEdu, se viene impulsando la competencia digital de los docentes como medio estimulante a la innovación educativa en Europa.

Frente a lo descrito, es necesario considerar que en muchos países latinoamericanos se vienen desarrollando marcos y políticas para la alfabetización digital y la competencia digital docente, influenciados por DigComp, DigCompEdu y marcos regionales. La orientación suele focalizarse en mejorar la calidad educativa, la enseñanza con TIC, y la inclusión digital para reducir brechas de acceso y desempeño (Blau, 2017 citado en Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020)

En América Latina se han adoptado marcos europeos para situar el DigComEdu en contextos locales, sobre todo en el ámbito curricular y profesional, buscando alinear a la

formación docente con los estándares de competencia digital, adaptándolos a realidades institucionales y de infraestructura (Salazar M. y Lescao G, 2022). Con esto, se acorta o mitiga la brecha digital y la desigualdad de accesos a las tecnologías educativas tanto en las áreas urbanas como rurales y en escuelas con mejor o peor conectividad.

En América del Sur como en Chile, Colombia y Brasil que han avanzado en políticas de inclusión digital y en formación docente con TIC. Por ejemplo, en Chile y Colombia existen marcos de competencia digital para docentes y programas de apoyo a la implementación en aula. En Brasil se vienen desarrollado iniciativas a gran escala en la formación continua de docentes y en infraestructura, aunque persisten retos de equidad entre redes públicas y privadas. Como política educativa bajo la concepción del DigComEdu, se obliga a los gobiernos a capacitar a los profesionales de la educación, ampliada a la inclusión escolar con programas de formación continua, porque facilita a los maestros que tengan la oportunidad de profesionalizarse mediante una actualización profesional, para ello se debe contar con el soporte de infraestructura y sostenibilidad, lo que implica el equipamiento de las TIC, su mantenimiento permanente y el soporte técnico para que puedan funcionar adecuadamente en las aulas para prácticas inclusivas.

En la región de Centroamérica y Caribe, la implementación varía mucho entre países. Algunos están integrando estrategias de alfabetización digital y formación docente con apoyo internacional (BID, UNESCO) para avanzar hacia entornos más inclusivos, pero la disponibilidad de recursos y conectividad sigue siendo una limitante. Lo mismo sucede en México, donde se vienen desarrollando planes para modernizar la educación con TIC y fortalecer la formación docente, con énfasis en equidad y acceso, y con programas de apoyo para tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

En cuanto a nuestro país, se conoce que se ha mostrado interés en la digitalización educativa y en la formación de docentes para comunidades inclusivas, existiendo proyectos vinculados al MINEDU, INTEF adaptados o experiencias similares, y programas de apoyo a comunidades rurales son comunes. Persisten retos en conectividad, brechas regionales y la necesidad de una formación continua robusta para docentes que atienden a estudiantes con diversidad funcional.

En Perú, las políticas de educación digital han estado vinculadas a esfuerzos del Ministerio de Educación (MINEDU) para digitalizar la educación, incorporar TIC en la enseñanza y promover la inclusión educativa. Si bien puede haber adaptación de marcos como DigCompEdu, la implementación real depende de la articulación entre ministerio, gobiernos regionales y escuelas.

En el contexto de las instituciones educativas de la ciudad de Jaén, no existe una verdadera inclusión a nivel de formación docente, a los maestros se les profesionaliza, mediante la formación continua con programas que no abarcan estas áreas de manera específica, sino que usan las tecnologías para fines de estudio y de manera personal, no se controla como es que las tecnologías digitales sirven para la formación de los estudiantes con discapacidades en el aula.

En la formación docente, es importante un programa de desarrollo profesional y capacitaciones para docentes sobre TIC, su uso pedagógico y sus estrategias para que sean aplicables en la educación inclusiva. La formación en inclusión educativa y atención a la diversidad tiende a fortalecerse cuando se vincula a prácticas pedagógicas y a recursos tecnológicos disponibles.

Infraestructura y acceso: La conectividad y equipamiento tecnológico varían entre escuelas urbanas y rurales. En zonas rurales, la implementación de proyectos de aula digital,

teleformación y recursos educativos abiertos ha sido una estrategia para aproximarse a la alfabetización digital y a la inclusión.

Por su parte, Bianchi, et al. (2022) el marco GreenComp prescribe:

El desarrollo de un marco europeo de competencias en materia de sostenibilidad (*GreenComp*) es una de las acciones políticas establecidas en el Pacto Verde Europeo como catalizador para promover el aprendizaje de la sostenibilidad medioambiental en la Unión Europea. *GreenComp* identifica un conjunto de competencias en materia de sostenibilidad para alimentar los programas educativos y ayudar a los alumnos a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan formas de pensar, planificar y actuar con empatía, responsabilidad y cuidado de nuestro planeta y de la salud pública.

Estas competencias marcan un antes y un después de la formación tradicional o de la modernidad, atreviéndose a implantar un sistema educativo sostenible de cara a cuidar el medio ambiente y convivir en este marco que de alguna manera va a contribuir a la formación de los docentes en educación inclusiva, específicamente en la forma de cuidar el planeta y saber interaccionar en ella.

2.2. Las competencias docentes inclusivas en américa latina: Un análisis que dimensiona la actuación docente, en el contexto del objeto de estudio.

En América Latina, abordar la inclusión educativa ha sido, históricamente, un tema tabú y un reto constante para mejorar los sistemas estratégicos y formativos dentro de las comunidades de formación profesional, sobre todo en los docentes de educación inclusiva, de modo que siempre se ha enfrentado a serias limitaciones derivadas de factores sociales, políticos y culturales subyacentes a una élite de poder y una política que no integra a la inclusión

escolar. La cooperación en equipo, la participación activa y el respeto por las opiniones y diferencias individuales siguen siendo pilares esenciales en la trayectoria de la humanidad y en el avance de las ciencias sociales (Guerron, 2022). Tal como lo señala Torres (2022):

Aún, estamos anclados en la cultura del individualismo, que sigue apostando por la homogeneidad y que es necesario un cambio actitudinal, por un lado, y nuevas líneas en la profesionalización de los docentes, por otro, que permitan responder a los retos de la inclusión. (p. 2)

Como se reconoce, la inclusión educativa al ser un proceso activo y participativo en la comunidad escolar implica cambios tanto en la filosofía y en la práctica educativa, como en el currículo y en la organización escolar. Estos cambios no solo afectan a los alumnos con necesidades específicas de apoyo, sino que tienen un alcance general para todos los alumnos.

En síntesis, la inclusión educativa, al ser un proceso dinámico y participativo cuya filosofía es convivir con todos en las mismas condiciones, aceptando las diferencias y además implicándonos en las transformaciones que en el contexto social se producen, siendo esto, parte de la práctica pedagógica, competencias que deben estar insertadas en el currículo y la estructura organizativa de la escuela. Estos cambios no se limitan a los estudiantes con necesidades de apoyo específicas, sino que tienen un efecto amplio que abarca a toda la comunidad educativa.

Del análisis crítico que podemos hacer en el ámbito latinoamericano, se asume lo expresado por Borja-Ramos (2025):

En el caso de Latinoamérica, la educación inclusiva enfrenta retos específicos derivados de las desigualdades estructurales, económicas y culturales que caracterizan a la región. Aunque se han desarrollado marcos normativos y

políticas educativas que promueven la inclusión, su implementación efectiva sigue siendo limitada. (p.2)

A pesar de ello, algunos países toman la ruta de experiencias europeas y van reacomodando sus políticas, sobre todo en la atención a la diversidad que tiene que ver con las diferencias personales de modo que se acoge a niños y niñas con discapacidad y para ello, la infraestructura se le ha adecúa.

Una experiencia ecuatoriana de formación docente se orienta a desarrollar valores y la cultura tanto de la escuela como del profesorado en un contexto de cambio, ampliando su bagaje cultural de orientación política y el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica del alumnado respecto a la sociedad (Herrera, et al., 2021).

Así es como se empieza a construir un currículo formativo que con el tiempo se le viene dando forma para atender a estudiantes dentro de la inclusión educativa.

La experiencia que se propone en la presente investigación es inédita, porque al hacer las indagaciones a nivel nacional sobre el currículo inclusivo, solo se reseña recomendaciones teóricas y normas para la atención de la diversidad, pero no existen planteamientos de competencias formativas para el futuro profesional de la educación quien debe ser el agente conocer la realidad de cada estudiante en particular, porque las diferencias son múltiples y allí es donde se debe lidiar con cada una de ellas, siendo necesario que las instituciones educativas sean atendidas en su integridad.

Pero, no solo basta plantear competencias inclusivas cuando no se cuenta con una infraestructura adecuada y haya una desmedida brecha digital, insalvable, ya que las competencias van permitir conocer mejor la situación de los niños con discapacidades y de la diversidad, saber cómo enfrentarlas con un conocimiento fáctico, pero además, de las teorías y fundamentos epistemológicos de la inclusión escolar, permitiendo que nos desarraigemos de

la discriminación y la violencia escolar que son elementos negativos para una cómoda convivencia escolar.

En tal sentido, en la presente investigación se asume que, las competencias deben obligar al Estado a equipar a las instituciones educativas de materiales muebles e inmuebles, así como de las tecnologías de la información y comunicación para poder atender a un sector que necesita igualdad de condiciones para su desarrollo integral. En tal sentido, se insta a las autoridades del Estado peruano para que en consonancia de una propuesta de competencias inclusivas las instituciones educativas sean equipadas tanto en mobiliario como en accesos inmobiliarios, además de acortar la brecha digital que es lo que más preocupa.

2.3. Enfoques y modelos de educación inclusiva: Un análisis contextual para comprender el objeto de estudio

La relevancia social de realizar estudios sobre la formación docente en el contexto de la educación inclusiva en países en desarrollo es innegable (Soto, 2023). Siendo el caso de trascendencia, por países en desarrollo o emergentes y sobre todo la comunidad educativa en el ámbito latinoamericano se viene haciendo esfuerzos por plantear modelos de educación inclusiva desde las experiencias y motivados por el aumento de una población con diferencias personales y de la diversidad en un marco de educación sostenible y con apoyo de la franquicia digital muy difundida en el contexto global.

En términos generales, los enfoques pedagógicos deben ser inclusivos, teniendo base en la formación docente inclusiva para poder comprender y valorar la diversidad de cada estudiante, asegurando que todos participen y aprendan juntos, independientemente de sus características.

La formación inicial y continua de los docentes es inevitable en el momento actual, lo que implica que a los nuevos docentes se les proporciona las competencias, estrategias y

actitudes necesarias para implementar prácticas inclusivas, transformar los entornos educativos y garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes.

En este sentido, se deben dotar de competencias formativas de inclusión para desarrollar habilidades y conocimientos y con mejor performance atender a los estudiantes en el aula.

Una educación inclusiva no es exclusividad de un modelo paradigma, por el contrario, recoge modelos teóricos sociales, psicológicos, cognitivos y culturales, y se enriquece de la práctica pedagógica, por lo que el docente tiene la oportunidad de formarse en una nueva percepción de la realidad educativa, lo que podríamos decir, una formación holística del docente, con identidad profesional y competencial para una verdadera atención educativa desde la inclusión.

En este sentido, recoge el conocimiento de muchos marcos teóricos como la teoría humanista, por la cual reconoce al estudiante como un ser humano valioso con mayores capacidades para enfrentarse a un mundo diverso y un poco complicado socialmente, y como lo expresa Mundaca (2021 citado en Banda y Centurion, 2025) siempre respetando las diferencias personales y favoreciendo la convivencia donde la participación y aporte de cada estudiante beneficie a todos.

Por otra parte, la teoría constructivista apunta a formar maestros investigadores y expertos colaboradores, potenciando la innovación pedagógica y el aprendizaje participativo colaborativo, propiciando una enseñanza de calidad (Soroa y Karrera, 2023).

En Latinoamérica, algunos países han considerado un avance con respecto a educación inclusiva; generando reformas y políticas educativas, dentro de los cuales destaca la preparación de los maestros en actividad y en formación, para cumplir los desafíos que propugna una educación inclusiva.

Un enfoque fundamental autopoietico expresa que el ser humano aspira a satisfacer sus necesidades y las realiza desde su propia percepción y conocimiento su desarrollado (Maturana y Valera (2019) "La autoeficacia, la motivación" son dos aristas a tomar en cuenta en la formación docente, porque los hará más humanos, más asertivos, más condescendientes sobre todo con quienes tienen la condición de las diferencias individuales, precisamente allí es donde radica el fundamento central de la formación docente (Jácome-León; et al., 2024, p. 551).

La autoeficacia, la motivación y las metas personales son factores clave para el éxito académico, ambas siguen unidas mutuamente y determinan el nivel de compromiso, satisfacción y rendimiento de los estudiantes, sobre todo cuando emplean los entornos virtuales donde interaccionan con flexibilidad, autonomía.

Además, la motivación de un docente formado en la inclusión, vinculada la conciencia con sus metas y compromisos actúa como catalizador para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y sensibles a la diversidad. Según Decy, (2009, citado en Castillero, 2025) la motivación intrínseca favorece comportamientos orientados al aprendizaje y a la mejora continua, elementos indispensables en un modelo formativo que aspira a ofrecer una educación realmente inclusiva y de calidad.

En este marco, hay que potenciar la autoeficacia, la motivación y las metas personales en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, lo que significa apostar por un proceso de formación que fortalezca sus capacidades psicológicas y pedagógicas. Esto no solo impacta en su rendimiento laboral, sino también en la creación de ambientes de aprendizaje más equitativos, motivadores y respetuosos de las diferencias individuales, en armonía con los principios de una educación para todos.

El fortalecimiento de los perfiles de los docentes en instituciones educativas inclusivas, es base para promover el desarrollo de su autoeficacia y motivación, lo que se traducirá en una

práctica pedagógica más efectiva, sensible y adaptada a las necesidades de todos los estudiantes.

En el marco del modelo formativo propuesto para la provincia de Jaén en 2021, se contempla en las competencias propuestas los cuales deben considerarse como ejes transversales para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

La formación docente inclusiva está obligada a fundamentarse en teorías humanistas y psicopedagógicas solo ellas permiten la construcción de un sistema educativo inclusivo y de calidad para ello hay que asimilar los conocimientos de las teorías y enfoques que potencien las competencias de los docentes. Una de estas teorías es la de la autoeficacia, desarrollada por Albert Bandura, la cual señala que la percepción de las propias capacidades influye significativamente en la motivación, el compromiso y el rendimiento de los individuos.

Un enfoque de relevancia para la formación docente inclusiva, es el enfoque heurístico. Ocampo (2021) expresa, que la educación inclusiva no es una novedad, solo propone un cambio de cómo acomodar el aula y los conocimientos a una situación especial, donde coexisten niños normales y niños con algunas limitaciones para aprender, eso es lo que hace que se "irrumpe la lógica de producción del conocimiento", ya que, no solo es conocimiento científico, sino, además, fáctico, trasversal, porque mueve todas las esferas del saber, cambia el contexto social tomando en cuenta que la normatividad se ve superada por otras concepciones mucho más complejas, diversificadas y sobre todo dinámicas, en "la producción del conocimiento" (p.161).

En este sentido es que se toma en cuenta la heurística de la educación inclusiva, por lo que se toma en cuenta las variables de la interculturalidad, la normalidad de los estudiantes y las diferencias físicas o cognitivas que puedan tener causa una con sus causales y su abordaje teórico epistemológico. Solo así se podrá asumir una formación profesional del docente con un claro entendimiento de la educación inclusiva.

Tal como se advierte, la inclusión educativa es comprender el contexto socio cultural, el modus vivendus de los estudiantes en su normalidad, pero además de aquellos que experimentan alguna diferencia física o cognitiva, de modo que se aborden toda situación limitante y con estas características se pueda construir un modelo educativo integrador, desde el fundamento teórico hasta la concepción epistemológica de lo que es la inclusión, al menos en tiempos de pos pandemia. El enfoque heurístico en educación es un método de enseñanza que promueve que los estudiantes aprendan por sí mismos a través de la resolución de problemas.

Adicionalmente, el enfoque holístico en la educación inclusiva es una filosofía que considera a los niños como seres integrales, compuestos por diferentes planos que se interrelacionan. Este enfoque busca que los niños se desarrollen de manera integral, considerando sus aspectos físicos, mentales, emocionales, sociales, espirituales y afectivos.

Otro enfoque a tomar en cuenta es el sociocultural de la formación docente en la educación inclusiva. Este enfoque se centra en la interacción individuo-ambiente social, la persona y su contexto. El aprendizaje es socializado y compartido, el centro lo ocupa el entorno y la vida del aula, y ambos aspectos son complementarios. Sin embargo, esta visión de la educación es fragmentaria, como los enfoques pasados tienen su propia debilidad, está también la tiene, y es, que se centra sólo en el desarrollo de la dimensión social de la educación, descuidando las dimensiones corporal, cognitivo, emocional, estético y espiritual del estudiante.

Escudero (2009, citado en Palma, 2018) respecto a la participación inclusiva o comunitaria, precisa que los docentes se han logrado organizar en grupos de aprendizaje en donde reflexionan sobre la práctica educativa hacen propuestas y asumen serios compromisos con los estudiantes a los cuales se deben. Así es como nacen los grupos de interaprendizaje, el

trabajo colegiado, por lo que es imprescindible “que el perfil del maestro debe mantenerse a la par de los cambios, renovándose constantemente lo que se concretiza con su participación en los talleres de actualización llamados también de fortalecimiento de capacidades”. (p.14)

La educación inclusiva, no solo es atender a personas con discapacidad física, eso es una percepción equivocada, el concepto y la realidad es mucho más amplia. La comunidad profesional sabe que existen estudiantes hay muchas diferencias entre otras, intelectuales, cognitivas, mentales, pero además, y las comunes que son físicas, orgánicas, por lo que deben estar lo suficientemente capacitados para afrontar situaciones especiales con este tipo de estudiantes, por lo que la formación inicial docente es la oportunidad de formarse en espacios de aprendizaje ampliados que les proporcione a los mismos, la posibilidad para integrarse, haciendo favorable un efectivo desarrollo integral y generar los cambios necesarios para una óptima educabilidad de los estudiantes.

Este enfoque heurístico en la formación inclusiva que debe ser la guía, la orientación teórica para la formación inicial docente sobre todo en el contexto de la investigación que son instituciones educativas inclusivas, es un marco o dispositivo que facilita la exploración y comprensión de proyectos de conocimiento diversos. Este enfoque permite abordar la multiplicidad de perspectivas y desafíos inherentes a la educación inclusiva, promoviendo la innovación y la adaptación en las prácticas educativas.

2.4. Un análisis crítico de la política educativa peruana sobre inclusión, sexualidad humana y lenguaje desde la teoría crítica de la educación.

La educación inclusiva, es derecho adquirido en todas las sociedades del mundo, por lo que el Estado está en la obligación de subsidiar su mantenimiento y fortalecerla mediante políticas que favorezcan a la población desterrando de esta manera la discriminación, el aislamiento y la falta de respeto entre los individuos, incluso, violencia escolar.

Para entender mejor el tema, la política educativa, es un conjunto de reglas, normas, principios y fundamentos, así como acciones que guían la vida del sector educativo, cuyos protagonistas son los grupos e individuos en relación a diversos temas y problemáticas, las mismas que el estado es quien las asume como parte del desarrollo del país.

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en su artículo 46º precisa que: “cualquier persona tiene derecho a la educación”, como vemos no hay discriminación, todos somos seres humanos y por tanto es un derecho incólume que los Estados están obligados a cumplir. En este marco, vale hacer recordar a los Estados miembros que la educación inclusiva no es otro apartado, se refiere a incluir a las personas con diferencias personales y sociales a ser atendidos en el sistema educativo de cada país, sin restricciones considerando que la educación que se imparte sea gratuita.

En lo que respecta a América Latina, se vienen imponiendo importantes retos relacionados con la educación inclusiva, planteándose ideas y reflexiones orientadas a transformar las prácticas educativas predominantes con el fin de generar entornos más inclusivos y, a la vez, promover sistemas educativos más equitativos y justos (Chuchon, 2024).

Frente a esto, en el Perú en la Constitución Política establece en su art. 13º, que la educación debe favorecer el desarrollo integral de la persona, también expresa que la educación es un derecho fundamental que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar; además, en concordancia con las normativas de los tratados internacionales.

Actualmente, hay un desafío que no se cumple a cabalidad a pesar que la ley General de Educación Ley N° 28044 así lo prescribe, no hay una política seria de implementar escuelas y colegios acondicionados para atender al menos las diferentes discapacidades, sea en el plano de la infraestructura como en la dotación de materiales y sobre todo, lo que se refiere a nuestro

tema de estudio, profesionalizar a los docentes en la educación inclusiva, para lo cual se plantean competencias inclusivas dentro del marco curricular de formación inicial dicente.

Como se sabe, las políticas educativas son el conjunto de decisiones y acciones que se plantean desde diferentes enfoques o paradigmas para guiar el sistema educativo. El fundamento, básicamente son sociológicas que apuntan a visionar los cambios sociales que se producen, estableciendo objetivos, metas, estrategias y recursos para mejorar la calidad, accesibilidad, equidad y pertinencia de la educación.

Su campo organizativo de una política educativa es la formulación de planes, programas y proyectos a tres niveles, el nacional, el regional y el local, cuyo fin primordial es formar ciudadanos integrales y contribuir a una sociedad democrática y justa y solidaria en el marco de una convivencia armónica para ser parte del desarrollo de la nación.

La inclusión educativa en la Ley General de Educación N° 28044 de Perú se establece como un principio fundamental que garantiza la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, incluyendo a personas con discapacidad, grupos marginados y vulnerables, asegurando su participación plena y el desarrollo de sus aprendizajes en condiciones de equidad y respeto a la diversidad. La ley promueve un sistema educativo que atiende las distintas necesidades y capacidades de los participantes.

La educación en el Perú ha pasado por muchas etapas, de acuerdo a la organización y cambio social, así, desde el año 1821 al año 1095, se consideraba a la educación como fundamental para el progreso económico (Oliart & al., 2024). Al entrar al siglo XIX la mayoría de escuelas fueron administradas por gestiones municipales, y al entrar al siglo XX, la educación tenía un perfil religioso, moral y las oportunidades seguían siendo para los varones, importando solo escribir y leer, aunque al entrar a la república el interés era formar

ciudadanos patriotas con cierto sentido de patriotismo y es a mitad del siglo IXI cuando se construyó una política de instrucción popular en observancia a la ley y dice el autor en armonía con lo racial.

A partir del siglo XXI, la política educativa tiende a descentralizarse, así, en el año 2003, la Ley General de Educación manifiesta que la educación respeta la autonomía pedagógica y administrativa, para lo cual elabora el Proyecto Educativo Nacional, con el objetivo de hacer una efectiva descentralización, que luego fue desmantelándose hasta que el Ministerio de Educación centraliza nuevamente la política educativa por actos de corrupción y mala administración a nivel de regiones, pero persiste un organigrama de desconcentración de funciones.

Oliart, et al (20124) en sus referencias históricas, manifiesta:

A lo largo de los primeros 100 años de vida independiente, las familias esperaban que la educación primaria proporcionara un mínimo de habilidades prácticas, preparación moral y adoctrinamiento religioso.

En las primeras décadas luego de la independencia, había una gran variedad de escuelas privadas y las familias pagaban solo por aquellas asignaturas específicas que sus hijos estudiaban. (p. 209)

Las políticas educativas de inclusión en Perú deben estar diseñadas para asegurar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su género, idioma y/o características o necesidades que presenten cada uno de ellos, eliminando barreras físicas, sociales y culturales para construir una sociedad más justa y democrática. Estas políticas se basan en un currículo flexible, apoyo pedagógico y la

participación activa de la comunidad educativa para garantizar una educación de calidad y sin discriminación.

Actualmente, la política educativa en el Perú está replanteada para un currículo por competencias que incluye la equidad de género, aunque con un marcado rechazo social, habiéndose producido grandes irrupciones por sectores de la población y, además, tiene incorporando el uso de las lenguas originarias, muy aceptables, pero que no se universalizan.

En el ámbito regional y local, la política educativa de la inclusión es la misma que se desarrolla a nivel nacional, ya que tenemos un currículo centralista, siempre desarrollan directrices y normativas desarrolladas que guían el funcionamiento y la mejora del sistema educativo, por ello es que cuando se distribuyen materiales muchas veces son incompatibles con las realidades locales. Si bien se dice que, se fomenta el desarrollo de habilidades y competencias y que promueven la inclusión y equidad en el acceso a la educación para garantizar que todos se beneficien, pero esto es solo el discurso, no hay nada concreto, lo poco que se hace en las instituciones públicas solo llega a la metrópoli o a las grandes ciudades, no así a los lugares distantes, menos a áreas rurales e indígenas de la selva.

2.5. Competencias docentes para una educación inclusiva en la educación primaria: Un análisis desde la teoría crítica, basada fundamentalmente en Giroux y Freire.

Partimos desde la concepción de lo que es una competencia, tal como lo expresa el Ministerio de Educación (2020) ésta es una facultad que tiene una persona de desarrollar capacidades y habilidades corporales, manuales, cognitivas y, emocionales a fin de lograr un propósito dada una situación concreta, actuando siempre empáticamente y con sentido ético. (p.6)

En opinión de Espinoza y Campusano (2019, citado en Founes-Mendez; et al. 2024) El concepto de competencia surge de la necesidad de valorar no solo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo. (p. 251)

Con respecto al enfoque de competencias, Espinoza y Campuzano (2019) señala:

El enfoque de competencias desde lo conductual ha tenido notables desarrollos en el campo de la gestión del talento humano en las organizaciones, donde se asume con la orientación de buscar que los trabajadores posean competencias clave para que las empresas sean competitivas. Desde mediados de la década de los años noventa esta concepción de las competencias también ha sido implementada en instituciones educativas de varios países, buscando con ello formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral. (párrafo 6)

Efectivamente hay un aporte significativo en el desarrollo de las competencias en el mundo laboral, lo que ha inducido a que técnicos pedagogos los llevan al sector educación y por ello se asume que la educación debe formar al nuevo ciudadano para la vida y dice Espinoza y Campuzano (2019) para el trabajo con calidad, solucionando problemas y siendo parte de las innovaciones en un mundo cambiante y acelerado donde se integra conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, se sumen valores y se vitaliza la esfera emocional atitudinal.

La pedagogía crítica está determinada a dar una respuesta a las limitaciones y problemáticas inherentes al sistema educativo tradicional, así es como han surgido muchos psicopedagogos que abiertamente han discrepando de la educación porque de manera general se considera una concepción tecnocrática, teórica, pero sin visión a la realidad

fáctica. A través de la crítica se tiene que reconocer que existen desigualdades y marginación de determinados grupos. Esta perspectiva educativa propone una reflexión profunda sobre las estructuras del sistema escolar que favorecen la exclusión y la obediencia a esquemas estandarizados, desafiando los modelos que no satisfacen las necesidades reales de docentes y estudiantes.

La pedagogía crítica invita a replantear la práctica educativa como una experiencia reflexiva y transformadora, en la que docentes y estudiantes quedan inmersos en procesos emocionales, vivenciales e históricos. Según Bárcena (2005, citado en Valdez y Garrido (2025), este compromiso con la enseñanza va más allá de lo que se puede planificar, prever o evaluar en su totalidad, subrayando la necesidad de una educación inclusiva que valore la diversidad y trate de reducir las barreras que afectan a distintos grupos de estudiantes.

Los docentes desempeñan un rol importante en el proceso de inclusión de los estudiantes en las escuelas y colegios, precisamente por ello es que se ha planteado la propuesta de incorporar competencias inclusivas en el currículo formativo, considerando que con esto se podrán eliminar las barreras que afectan la igualdad de condiciones para atender a un sector población de estudiantes que presentan diversos niveles y tipos de discapacidades que obstaculizan el acceso al conocimiento, por lo que se debe implementar prácticas innovadoras para que los estudiantes alcancen los objetivos curriculares propuestos (Royo, et al., 2020). La formación del docente inclusivo fortalece sus conocimientos teóricos, reconoce las habilidades y competencias que complementan su perfil y enriquecen su desempeño, permitiéndoles actuar ante la inclusión educativa en su práctica pedagógica cotidiana.

En consecuencia, estas competencias resultan decisivas para crear un ambiente de convivencia armoniosa, desarrollar experiencias de aprendizaje con la participación activa y dinámica en equipos heterogéneos de trabajo, logrando éxitos en todos los estudiantes, sin importar sus características personales, tal como lo expresa García Ferrandis et al., (2021) conllevando a integrar una combinación de destrezas, conocimientos, motivación, valores y actitudes que propician una acción eficaz y constituyen un componente esencial de la labor profesional.

Si bien resulta ilustrativo, la teoría educativa desde el punto de vista pedagógico en consonancia con los cambios, ero está muy distante de ser cierta o cuando menos de ser equilibrado en sus planteamientos y en su práctica, por eso Giroux (2000) precisa la irrelevancia de los útiles cambios que supuestos expertos hacen para mejorar el sistema educativo y hace una crítica en la que cuestionando al sistema educativo, busca crear las condiciones puedan aprender en contra modelo perimetrado que se dan para desarrollar como parte de la política educativa, siendo necesario la creación de espacios para "producir nuevas formas de conocimiento subjetividad e identidad" (Sánchez, et al., 2018).

Mucha razón tiene Giroux, en su planteamiento, la pedagogía de fronteriza, desde su punto de vista de una visión de pedagogía crítica cuando afirma que toda construcción del aprendizaje es mediada por la subjetividad, porque no hay nada que esté construido, todo se construye, eso es lo que se llama experiencia, el hacer las cosas y todo esto, traducirlo en conocimiento disciplinar. Coincide con Freire quien problematiza el proceso educativo, mediante el diálogo y la investigación.

Lo cierto es que hay la necesidad de enfrentarse a corrientes pedagógicas revisionistas, tradicionales y hasta repetitivas, se tiene que desafiar y redefinir los límites existentes, procura do crear condiciones naturales para que estudiante en interacción pueda leer y describir lo palpable, lo fáctico, lo que lo induce a producir nuevos conocimientos,

propios, por eso es que la denomina pedagogía fronteriza porque asume las diferencias y la reconoce como la pedagogía de las diferencias que implica una visión mucha más amplia de lo que se conoce con cruzar fronteras, pues no hay nada estático, la problematización que infiere Freire es el lado más agudo que permite indagar por lo desconocido todos juntos, no hay estudiantes normales y discapacitados, creándose un clima familiar vinculada a las necesidades y oportunidades a pesar que se reconocen relaciones de oposición tanto en la forma de penar como en "oposición a las estructuras dominantes de poder" (Giroux, 1989, citado en González, 2020).

Paulo Freire, con su obra de pedagogía crítica denominada pedagogía del oprimido, al igual que Giroux en pedagogía fronteriza, siempre ha cuestionado las formas tradicionales de enfocar las políticas educativas sometedoras, domesticadoras, y aspira a una estructura de pedagogía popular donde el diálogo y la investigación son la base para conocer la realidad. En suma, Freire, sostiene que: "Este enfoque busca no solo la transmisión de conocimientos, sino también la transformación de la sociedad a través de la educación" (Martínez, et al., 2025). Considera Freire que, la inclusión educativa es una manifestación de justicia social que busca eliminar la opresión y la marginación para que todos puedan ejercer sus derechos humanos en igualdad de oportunidades.

Freire, (1970), "Plantea la pedagogía de la liberación, la educación es un proceso dialógico y emancipador que capacita a los oprimidos para la comprensión y análisis crítico de su realidad y la transformación de ella" (Arrecillas, 2025).

Efectivamente, necesitamos una liberación del pensamiento, por la cual los estudiantes desarrolle una conciencia crítica para cambiar el mundo injusto, liberándose de las estructuras que los limitan y alcanzando su máximo potencial en una sociedad solidaria.

2.6. Liderazgo docente para una educación inclusiva en el contexto del siglo XXI: Una mirada de la teoría crítica de Giroux

Muñoz (s/f.) respecto a la formación de docentes en educación inclusiva, sostiene:

La integración educativa constituye una trama permanente en el desenvolvimiento social desde donde procede. La integración educativa es un intento por desbaratar la desintegración, o más bien la exclusión con que las distintas sociedades desenvuelven un discurso acerca de los derechos y una práctica no siempre cercana a tales derechos. (párrafo 1)

Según la experiencia realizada en Chile en la formación docente inclusiva, en la intervención pedagógica inclusiva realizada y empleando el Método de Acción Cultural de Paulo Freire, en EBR, se propusieron erradicar los actos hostiles para las personas con ciertas discapacidades que asistan a la escuela, se sientan seguros en su confort físico como emocional, porque ese es el objetivo de la pedagogía incluyente sin sesgos de una "ideología discriminatoria, que margina social y educativamente, deshumanizando al hombre mujer, volviéndolo sectario, intolerante, autoritario, cruel" (Muñoz, s/f).

Giroux (20|13) en su libro La Pedagogía crítica en tiempos oscuros, expresa:

Dada la actual crisis, los educadores necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para abordar los cambiantes contextos y cuestiones que enfrenta un mundo en el cual el capital se vale de una convergencia de recursos sin precedentes – financieros, culturales, políticos, económicos, científicos, militares, y tecnológicos – para ejercer formas de control poderosas y diversas. (.14)

Sabemos que, desde hace tres décadas en el Perú, cada vez hay una marcada privatización de todo y el Estado se aleja de los derechos de su población, sin embargo, ha creado un sistema de dádivas a la clase trabajadora para mantenerlos dentro de una comunidad individualista consumista, cultura mediática que se ha construido. Así es como los maestros se encuentran encasillados a escuchar tanta teoría programática de una política educativa que no responde a los intereses nacionales, menos locales, su formación profesional y moral no es la adecuada para reconocer que se viven cambios cruciales y ahí la necesidad de integración en una comunidad inclusiva, sin márgenes de discriminación por diferencias de todo tipo, haciendo cada vez más difícil reconocer la enorme responsabilidad que tienen para enfrentar las amenazas actuales al planeta y a la vida cotidiana.

Frente a esto, los maestros deben asumir un liderazgo no solo pedagógico, sino transformador, para lo cual es necesario tal como lo dice Giroux (2013) fusionar sus roles de forma interdependiente: como educadores críticos y como ciudadanos activos.

Este liderazgo se traduce en encontrar formas de conectar la enseñanza en el aula con las dinámicas de poder que operan en la sociedad en general, y en crear condiciones para que los estudiantes se reconozcan así mismos como agentes críticos capaces de actuar, para que quienes ejercen autoridad se sientan responsables de sus acciones.

El liderazgo docente en un enfoque de pedagogía crítica docente en una educación crítica no se limita a preparar a los estudiantes para trabajar; también implica educarlos para cuestionar de manera rigurosa las instituciones, políticas y valores que configuran sus vidas, sus relaciones con los demás y sus vínculos con el mundo en su conjunto. En esta línea, es relevante la visión de que los docentes deben contribuir con conocimiento crítico que esté por delante del conocimiento tradicional: ideas serias que superen lo que propone el saber convencional, porque solo así pueden destacarse. Simultáneamente, es fundamental que los

docentes se comprometan, desafíen y aprendan de lo mejor de otras tradiciones, especialmente de paradigmas que complementen o cuestionen los enfoques académicos tradicionales.

Asimismo, la educación como forma de “esperanza educada” no consiste solo en fomentar una conciencia crítica; también, como señalaba Zygmunt Bauman, implica enseñar a los estudiantes a hacerse cargo de sus responsabilidades, o solo las personales y/o familiares sino también las responsabilidades políticas o globales. En la medida que los docentes se formen bajo una percepción de pedagogía crítica se debe sensibilizar sobre las fuerzas ideológicas y estructurales que generan sufrimiento humano innecesario, reconociendo al mismo tiempo que se necesita mucho más que simple concienciación para abordar estas cuestiones; todo esto debe ser canalizado para transferir estas ideas a sus estudiantes. En resumen, el liderazgo educativo debe cultivar tanto la capacidad crítica como la responsabilidad cívica y moral, capacitando a docentes para formar ciudadanos activos y agentes de cambio.

Solo así, podemos entender a fondo lo que es una educación inclusiva, sin sesgos, sin medias verdades, integrando a todos en una comunidad de personas humanas que confraternizamos, que somos parte de un solo árbol genealógico universal, el hombre y la mujer, sin distinción de raza, color, ideas, marcos interculturales y discriminación por diferencias físicas.

La pregunta concreta que se hace Loaiz, et al. (2025)

¿En qué medida están preparados los líderes pedagógicos para enfrentar los desafíos complejos de una crisis educativa prolongada y, al mismo tiempo, impulsar procesos sostenibles de mejora continua en contextos de incertidumbres? Esa interrogante revela una necesidad imperante de formar y empoderar a los equipos directivos desde un enfoque humanista, ético y estratégico. (p. 1409)

Cómo señala Meza y Ortega (2024) la incertidumbre educativa actual requiere liderazgos que puedan gestionar no solo la complejidad técnica, sino también las emociones y los vínculos comunitarios. En sintonía, Espinosa (2024) argumenta que, ante situaciones de crisis, el liderazgo no se limita a mantener la operatividad del sistema, sino que debe fomentar el sentido, la pertinencia y la esperanza.

2.7. Gestión pedagógica y didáctica, proceso dual, para una educación inclusiva, según Freire.

Muñoz (2000) con respecto a lo planteado por Freire, sostiene que: la Pedagogía de la inclusión Social y Educativa, es un intento desde la praxis (experiencia realizada en 1998) en la formación de profesores de intervenir la realidad heterogénea y culturalmente diversa, desde un paradigma sociocrítico que desde la comprensión de los componentes de la trama social en que se desenvuelven las interacciones sociales en la sala de clases que provistas de creencias, ideologías y bajo el poder dinámico de esas interacciones articulan una intervención curricular cuyos efectos se desenvolverán por boca de los actores que emergen de un espacio y tiempo determinado por su historia.

En esta percepción, Freire plantea una acción dual en la formación de los docentes, por la cual deben asumir la pedagogía en su concepción formativa del estudiante, pero además interactuar para alimentarse del conocimiento universal, siempre tomando en cuenta y como referencia la realidad social y de la visión de sostenibilidad en el marco de sus creencias, de sus costumbres y de involucrarse demás en la innovación para transformar la vida

En este proceso dual, es cuando se da la integración educativa, expresando así una estructura constante en el desarrollo social del estudiante, erradicando así, la desintegración o mejor dicho la exclusión, desecharlo las retóricas y discursos románticos que nunca se han llevado a la práctica.

Pero, además, se debe tomar en cuenta la dualidad en tanto se considera el desarrollo personal y social del estudiante, siendo esta la visión que debe tener el docente inclusivo, esto tiene que ver con adecuar la planificación curricular en una fundamentación no solo epistemológica, sino además filosófica y su visión de la teoría crítica para poder comprender y responder a los problemas que se suscitan en la vida diaria.

Por eso, es que Freire (2004), asume que:

experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento. La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera reproductora ni mera desenmascaradora de la ideología dominante. (p. 45)

en su teoría crítica, Freire, toma posición al considerar que es inevitable la intervención del ser humano en el mundo, con un carácter ideológico insalvable, asumiendo que la educación es dialéctica y por tanto transformadora de manera que hay una intención, todo esto tiene que estar relacionado con la integralidad que implica incorporar a todos los seres humanos, sin excepción. Eso es lo que se toma como referencia al momento de plantear competencias inclusivas, que el maestro nuevo, inclusivo, no solo mira la normalidad; en esa posición dialéctica concibe que todos tenemos el derecho de aprender y cada cual, a su propio ritmo, pero integrados, sin crueldades, es decir, sin discriminación alguna y las oportunidades igualitarias a todos para poder convivir en un contexto de humanidad.

La propuesta de competencias formativas en la inclusión, precisamente se apoya en esta realidad crítica que plantea Freire, lo que en esencia es donde se construye la verdadera inclusión educativa.

2.8. La diversidad en la educación básica: Un análisis desde la teoría crítica y la mirada docente inclusiva

La UNESCO (2022) como otros organismos consideran que la inclusión constituye una respuesta a la exclusión social, que no solo incorpora a las personas con discapacidades físicas, sino que también incorpora a los seres humanos en el marco de un enfoque que valora la diversidad de manera que todos participen en las diversas actividades de la vida cotidiana y de acuerdo a sus potencialidades lo que expresará la garantía de igualdad y participación activa; de manera que el curso de vida escolar sea heterogénea, que quepan todas las potencialidades.

La diversidad intercultural en la educación básica, en el marco de la promoción de la inclusión educativa, implica reconocer, valorar y respetar las diferentes culturas presentes en el aula, fomentando un intercambio equitativo de saberes y prácticas para superar desigualdades y discriminación, y así formar ciudadanos críticos, empáticos y capaces de construir una sociedad más justa, solidaria y sobre todo, constructiva donde todos sin distinción alguna construyan su desarrollo

León, et al. (2024), considera que el espacio donde se congregan los estudiantes, sea de confort para recibir y convivir todos sin excepción, donde desaparezca la palabra diversidad, tal como dice el autor, "transformar las prácticas institucionales para crear ambientes de aprendizaje que reconozcan y valoren la diversidad estudiantil". Por ello, es imprescindible que, las políticas educativas implantadas sean de carácter inclusivas y

proactivas para construir aprendizajes significativos, idóneos, compartidos, constructivos y de desarrollo de equipos.

El Ministerio de Educación (2024), según la Resolución Ministerial N° 556-2024-MINEDU, que resuelve aprobar la norma técnica para el año escolar 2025, en el numeral 5, respecto a las orientaciones generales para el año escolar 2025, se precisa en el apartado 5.1.2. precisa que la diversidad es una oportunidad para una convivencia escolar armónica, reconociendo que en la comunidad educativa existe una población estudiantil con diferencias personales de discapacidad y de características de la diversidad como el origen del estudiante, la raza, la etnia, incluso, los talentos y la superdotación que en ella existen, por lo que la institución educativa y sobre todo los docentes deben garantizar la igualdad y el respeto a los derechos y oportunidades para el aprendizaje y la convivencia, eliminando cualquier barrera que obstaculice el desarrollo integral de los estudiantes con las características antes mencionadas.

Reconociendo que las profesiones deben tener un alto perfil de productividad en su labor cotidiana, es que se debe formar a los jóvenes estudiantes de todas las especialidades en el manejo de competencias, que no es otra cosa sino el dominio de sus capacidades y habilidades que se expresan en su profesión y que deben estar circunscritas a conocer además de las diferencias individuales, la diversidad de los estudiantes.

El Proyecto Educativo Nacional ha considerado dentro de sus lineamientos de política educativa, la formación de maestros con una visión protagónica para una escuela transformada en el marco de una convivencia intercultural, de cara a la diversidad, la democrática, como conocimiento claro de lo que es la inclusión, cultivando valores; es decir, desarrollando una pedagogía de la emocionalidad, lo que permitirá afrontar los retos que nos impone los acelerados cambios de la sociedad.

La propuesta, básicamente incorpora en sus competencias el conocimiento teórico-práctico de la diversidad como elemento inclusivo, siempre reconozca en sus prácticas profesionales a los estudiantes de las diversas identidades, aceptándolos con su idioma, con sus formas de actuar y de mirar al mundo y con respeto a las normas de convivencia que se hayan generado dentro de la comunidad áulica y de la institución educativa.

En particular, la educación inclusiva planteada en la propuesta, tiene retos que el docente en ejercicio debe conocer y desarrollarlo en la práctica educativa y se considerando, que:

- Desarrollar estrategias de integración y participación de los estudiantes con necesidades especiales y de la diversidad en el aula y fuera de ella.
- Disponer de los recursos y apoyos que el estudiante requiera para sentirse cómodo y pueda desarrollar su proceso de integración construyendo aprendizajes significativos ya sea de manera individual como en equipo.
- Propiciar la participación activa de los padres, quienes estarán involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

2.9. La ética como pilar de la educación inclusiva: Una mirada desde la socioformación y la teoría crítica

Por su parte, con relación al enfoque de la socioformación, Tobón (2015 citado en León y Zerpa, 2022) hace hincapié en el enfoque de la socioformación del docente, mencionando que la formación integral del individuo y en este caso del docente, toma en cuenta el proyecto ético de vida, respetando la idiosincrasia del contexto, la sociedad donde labora, el uso de los sistemas tecnológicos, incluso la visión sobre el medio ambiente que permita dar un aporte a las soluciones o nuevos enfoques en la sociedad, haciendo posible la

trascendencia del proceso educativo, que implica "el desarrollo y construcción de saberes realmente significativos, que trasciendan lo cognitivo, lo complejo, hasta una visión holística del ser humano con su entorno, punto de referencia en la superación constante de los docentes".

La propuesta de Tobón toma en cuenta las capacidades, competencias y conocimientos del contexto social y que son desarrollados desde la actuación individual y colectiva.

La motivación de los estudiantes para involucrarse en el proceso de aprendizaje se refleja, de cierta manera, en el comportamiento que presentan en el aula los alumnos motivados, revelando así que el maestro cumple un papel fundamental en la organización estructural del aula y teniendo como responsabilidad crear estrategias diferenciadas que aporten en la construcción y consolidación del conocimiento y a la vez favoreciendo la participación de los estudiantes (Palacios -González; et al., 2020, p.395).

Para lograr lo anteriormente citado, el docente debe estar altamente calificado, debe desarrollar competencias profesionales que permitan expresarse en logros y, en el éxito de sus estudiantes, tal como lo afirma Cabezas y Sánchez (2021, p.41) al señalar que las “Competencias docentes, representan la capacidad que tiene de activar diversos recursos cognitivos con la finalidad de enfrentar una determinada situación educativa”, pero además, expresar una posición conductual idónea frente a los demás, lo que en suma, “permiten poner en práctica el desarrollo de su labor” (Cabero-Almenara, 2020, p.26 citado en Carrascal y Sanchez-Paulete, 2022)

Es decir, que, cuando el maestro o maestra asume su práctica pedagógica, no solo ve el entorno del aula o hace una mirada a sus estudiantes, sino que además desarrolla estrategias con la finalidad de atender las individualidades y sobre todo las inclusivas que tienen que ver

con las diferencias de discapacidades o diversidad intercultural, con las cuales muchas veces hay que lidiar.

Partimos desde la concepción de lo que es una competencia, tal como lo expresa el Ministerio de Educación (2020) ésta es una facultad que tiene una persona de desarrollar capacidades y habilidades corporales, manuales, cognitivas y, emocionales a fin de lograr un propósito dada una situación concreta, actuando siempre empáticamente y con sentido ético. (p.6)

Bajo esta perspectiva, corresponde a los profesionales de docentes inclusivos de diseñar un sistema que no solo integra a estudiantes con diversas particularidades, sino que, la convivencia sea armónica. Considerar el aspecto ético, implica que, se convive sin distensiones, al amparo de sendas normas nacionales, sobre todo, la Constitución Política del Perú, respecto a la dignidad humana, así como las normas del derecho internacional como es la Declaración de los Derechos del Niño y otras normas conexas al considerar al estudiante como parte de una comunidad igualitaria, sin distensión ni por las diferencias individuales, menos por la diversidad, porque consideramos que somos una nación pluralista e intercultural donde caben todas las sangres y por ende, todos nos congregamos para sentirnos satisfechos construyendo aprendizajes significativos; por ello, en el perfil del docente inclusivo, uno de sus características es el ser ético, responsable, y emocionalmente amigo de todos, un compañero y guía.

2.10. Tendencias en la formación del profesional docente: Educación inclusiva para reinventar la escuela en el contexto del siglo XXI.

La praxis de esta pedagogía se expresa como Acción Cultural, y se establece como punto de partida para una Pedagogía de la Inclusión en la Formación de Profesores. Esta pedagogía busca habilitar un ejercicio político, social y cultural de la democracia mediante la configuración del currículo y las prácticas formativas docentes. Desde la experiencia cotidiana

de la praxis surgen aspectos de la cultura que se traducen en objetos de conocimiento. A través de procesos dialógicos, los actores reconocen que la cultura nace del pensar, del sentir y del actuar en el mundo humano, en relación con los demás; es una dimensión humana, situada y contextualizada en el tiempo.

El currículo crítico y el proceso democrático se presentan como una unidad que promueve la diversidad de maneras de vivir, pensar y sentir, cultivando las diferencias individuales como la expresión más genuina de la tolerancia social y de la comunidad humana. Un estadio superior de conciencia, la conciencia crítica, representa el trayecto definitivo de las relaciones que el ser humano puede percibir, invitándolo a la transformación; es la transición de situaciones límite hacia acciones límite que, de hecho, se vuelven ilimitadas cuando la persona, impulsada por su utopía, trasciende, toma conciencia, expresa y documenta el testimonio de la transformación. El impulso de la conciencia humana se materializa en la concreción de sus obras culturales.

En todas las instituciones educativas públicas del Perú, la diversidad es notoria y se produce como parte de la migración urbana, así es como las instituciones educativas existe una marcada diversidad de estudiantes de origen rural y de la selva, además de otras regiones y urbanas como parte de la movilización de las personas por cuestiones de desarrollo y/o laboral,

González (2014 citado en Verdeja, 2015), la sociedad actual, y por ende nuestro entorno, es cada vez más compleja y variada; la uniformidad es la excepción y la diversidad, la norma. Por ello, define la diversidad como una situación social de normalidad en la que se observan diferencias entre las personas derivadas de factores individuales (sexo, edad, origen, etc.) y/o socioculturales (nacionalidad, lengua, religión, etc.) (p. 14).

La presencia de la diversidad en el sistema educativo es un hecho natural y una condición necesaria para la convivencia armónica entre sus componentes que permite mantener

relaciones armónicas para su proceso de desarrollo personal y social, las instituciones educativas siempre han acogido con ciertas reticencias a estudiantes de la diversidad y que poco a poco se van tomando en cuenta criterios de unidad y conservación de la interculturalidad, tal como Freire plantea en la pedagogía de la autonomía y en su pedagogía crítica, siendo necesario construir la unidad en base a la diversidad.

Ripoll-Rivaldo (2021) respecto a la formación del docente, señala que debe tener un amplio conocimiento de su práctica pedagógica; sus capacidades y habilidades están orientadas para dar respuesta a las necesidades e intereses de sus estudiantes, transformando los saberes teóricos en saberes prácticos.

La formación del docente debe estar centrada en la esencia del ser humano, con amplio conocimiento del mundo y sus relaciones; es decir, desde una perspectiva integral, de manera que se destierre la formación tradicional que inducía a replicar un entrenamiento mecánico de sus estudiantes. Todo esto se hace en base al desarrollo progresivo de lo idóneo en el hecho, en el que se necesita una sólida formación no solo metodológica sino también en actitudes y conceptos en el marco de la investigación, características que lo definirán como un docente de alto perfil profesional, por sus dotes de humanidad y de responsabilidad frente a su labor educativa.

La formación docente, es un proceso de constante cambio con las visiones que hemos podido repasar anteriormente, para llegar a ser un proceso de carácter integral con visión holística, para superar la realidad que hasta hoy ha venido siendo carga para el sistema educativo, y afrontar sus consecuencias; sin embargo, el proceso de formación debe ser concretado a partir de un perfil humano y profesional, según las exigencias de la sociedad actual, con el enfoque por competencias donde lo principal sea el desarrollo y logro de capacidades que se ejerzan mediante las experiencias de aprendizaje.

Frente a esto, es necesario:

- Una capacitación continua, para lo cual hay que buscar espacios de formación específicos en inclusión, promoviendo la reflexión y actualización constante, no solo de instituciones educativas, sino universalizando en la jurisdicción educativa local y regional Jaén - Cajamarca.

- Promover de manera permanente las prácticas reflexivas que estimule la autoevaluación y el análisis crítico de la práctica pedagógica en los docentes.
- Se implementen estrategias basadas en evidencia, aplicando metodologías probadas en el contexto local, adaptándolas a las necesidades específicas de toda la comunidad estudiantil, restricciones.

En el proyecto de un modelo de formación para maestros inclusivos es imperativo tomar en cuenta estos lineamientos y precisamente eso es lo que se ha elaborado toda vez que se han planteado tres competencias inclusivas en la que toma en cuenta criterios de las diferencias personas y de la diversidad, las mismas que se dan cuenta en la propuesta esquematizada.

En esta línea de pensamiento, la propuesta fundamentada en las ideas (Freire, 1993) están ligadas a las propuestas de organismos internacionales como es la UNESCO (2010) que ven la diversidad cultural y el diálogo intercultural como herramientas centrales para avanzar hacia una paz basada en la “unidad en la diversidad”. En este marco, una comprensión plena de la diversidad cultural contribuye al ejercicio efectivo de los derechos humanos, a una mayor cohesión social y a una gobernanza democrática.

Todo esto alimenta a las competencias inclusivas propuestas para la formación docente, abrazar y promover esta visión inclusiva: reconocer la diversidad como norma, aportar

estrategias pedagógicas que contemplen diferencias individuales y socioculturales, y fomentar el diálogo intercultural y el respeto mutuo en el aula para fortalecer derechos, cohesión social y democracia educativa.

2.11. La inclusión educativa como un asunto de justicia social

La inclusión educativa es considerada como un asunto de justicia social porque garantiza que todos los estudiantes, sin importar su origen o características, tengan acceso a una educación equitativa y de calidad en un entorno seguro y respetuoso. Desde esta perspectiva, la inclusión busca eliminar barreras y opresiones sistémicas que afectan a grupos marginados por su clase social, etnia, género o capacidades, promoviendo la participación activa, el reconocimiento de la diversidad y la creación de un espacio de pertenencia para todos.

La Educación Inclusiva surge como respuesta a la diversidad no solo de la interculturalidad sino que con mayor énfasis sobre la base de una población con discapacidades físicas, cognitivas e intelectuales y que ha transcendido en el contexto sociedad, teniendo como propósito convivir y aprender juntos en una comunidad escolar, aun cuando algunos de los estudiantes presenten características funcionales, sociales y culturales distintas; de manera que se ofrece oportunidades de ser y crecer conduciendo a tener una percepción clara del desarrollo integral de la persona, en igualdad de condiciones y con participación plena.

Oviedo (2023) considera que la educación inclusiva implica asumir derechos y dentro de ello el enfoque de equidad, garantizando nuevos compromisos en la sociedad actual para lograr su vigencia plena y respeto por los demás. La educación inclusiva, entonces, se considera como un asunto de justicia social ya que es un nuevo enfoque que busca una mejor opción de vida evitando la marginación, promoviendo un sentido de comunidad educadora basado en un trabajo en equipo, estimulando a las personas a crecer y realizarse de acuerdo a sus intereses,

necesidades, expectativas e ilusiones; y fundamentalmente promueve que las escuelas, en estrecha relación con la familia, preparen a todos los individuos para la vida, el empleo, la independencia y la participación en la comunidad. Reconoce las diferencias individuales y las rescata para alcanzar el desarrollo integral y la inclusión en la sociedad.

Por su parte, Albalá (2021) señala que, la escuela hace esfuerzos para crear una sociedad más justa, más equitativa, democrática y solidaria, aceptando a la inclusión educativa con la finalidad de desterrar actos de discriminación, exclusión, incluso inequidad de género. Por consiguiente, siendo esto, un buen inicio, se debe entender que uno de los factores para superar las deficiencias de visión de la exclusión social, es la formación docente, donde cada futuro maestro debe tener las competencias necesarias para asumir el control de aulas con estudiantes con diferencias y de la diversidad, reduciendo la exclusión.

Asimismo, la construcción de competencias en este campo implica un proceso de diálogo con la sociedad civil, promoviendo la incorporación de su cultura, biodiversidad y tradiciones en la formación de las futuras generaciones. Este proceso fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales, orientadas a construir comunidades académicas más inclusivas, humanas y fraternales, donde las diferencias físicas y mentales enriquecen la convivencia y el aprendizaje colectivo. En consonancia con ello, las instituciones de educación superior asumen un papel estratégico y responsabilidad social en la formación de docentes competentes, innovadores y sensibles a las necesidades del entorno, procurando consolidar un perfil profesional que permita responder a los desafíos presentes y futuros en ámbitos educativos y sociales.

3. Definición de términos básicos

Cultura inclusiva: La cultura inclusiva es un conjunto de formas de percepción de la sociedad integrada, justa y solidaria, con sus creencias y valores la cual se identifica (Mateus; et al., 2017).

Competencias docentes: “Las competencias docentes del nivel superior abarcan todo lo que ha tenido relación con su práctica docente, con su finalidad, con la preocupación por mejorarla y con su profesionalización”.

Diferencias personales: Son las discapacidades que presentan algunos niños con limitaciones físicas, intelectuales, cognitivas y que en opinión de la UNICEF (s/f) “son uno de los grupos más marginados y excluidos de la sociedad, cuyos derechos son vulnerados de manera generalizada”.

Docente inclusivo: En opinión de Tejada (s/f.) el docente inclusivo, es parte de un grupo heterogéneo de personas formadas en educación y con responsabilidades asignadas a atender a estudiantes de las diferencias personales y de la diversidad, en un marco de la complejidad.

Inclusión educativa: Es la integración de los estudiantes con normalidad física y con aquellos que tienen alguna limitación física, intelectual y/o cognitiva, siendo esto, una respuesta a la segregación, a la desigualdad social, “donde los estudiantes son quienes deben adaptarse a la escuela” (Dorado y Benavides, 2023).

La equidad: La equidad, implica la búsqueda de justicia en el marco de la igualdad. Cuando se habla de equidad educativa, término que proviene de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se traduce en hacer efectivo para todos los derechos humanos fundamentales de la educación” (Castro, 2023).

Modelo formativo inclusivo: También conocido como modelo de formación en educación inclusiva, está basado en teorías del conocimiento, cuenta con su finalidad, además de una metodología empleada y los contenidos además de los instrumentos de evaluación que servirán de referencia para lograr los objetivos trazados en el modelo, todo ello forma un plan curricular.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Caracterización, contextualización de la investigación

1.1. Breve descripción del perfil de las instituciones educativas inclusivas

Las Instituciones Educativas inclusivas, involucrados en la presente investigación se sitúan en la provincia de Jaén, pertenecen a la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa local de esta ciudad, Unidad Ejecutora N° 303, región Cajamarca, Ministerio de Educación.

La infraestructura que alberga a la comunidad educativa, no es tan implementada, porque el tema de inclusión recién se viene promoviendo y la infraestructura del aula no es apropiada en cuanto a espacios para estudiantes con discapacidades, menos tiene los implementos tecnológicos y en algunos casos, los aparatos para movilizarse, ni para el conforte del niño o niña discapacitada. Por otra parte, el acceso a la escolaridad regular de parte de estudiantes con problemas de discapacidad, es limitada.

Entre sus debilidades del sistema educativo peruano y local, existen docentes que no están lo suficientemente capacitados en el manejo de competencias inclusivas, por lo que es una limitante para poder atender a este tipo de estudiantes, mucho más cuando se enfrenta a problemas sociales como es el bullying, la marcada discriminación que, aunque parezca imperceptible, existe a veces a vista y paciencia e las autoridades escolares. Sin embargo, hay que reconocer ciertas fortalezas, como es la predisposición por superar las limitaciones y deficiencias de concepción de la inclusión educativa, se cuenta con una abundante bibliografía como soporte teórico para poder incorporar conceptos y apreciaciones de inclusión educativa.

En la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa local de Jaén, existe instituciones educativas inclusivas focalizadas que de manera general se encuentran ubicadas en el mismo radio de la ciudad. Estas entidades ofrecen un servicio educativo con grandes carencias de infraestructura física, medios y materiales deficientes, incluso con ausencia de personal en áreas especializadas que complementen la labor pedagógica de los docentes. En esta jurisdicción, existen un solo Centro de Educación Básica Especial: “Corazón de Jesús”, con dirección domiciliaria entre la calle Unión N° 103, sector Miraflores. Su infraestructura sí está adaptada a las necesidades en los procesos pedagógicos de los estudiantes con necesidades educativas especiales y a los docentes encargados de llevar a cabo la práctica pedagógica si esta capacitados desde un enfoque inclusivo para atender a dicha población estudiantil.

En esta institución educativa de EBE “Corazón de Jesús”, los servicios educativos se desarrollan en el marco de los lineamientos de la política educativa nacional vigente con el apoyo del Grupo SAANEE y en el marco del diseño curricular nacional de esta modalidad con sus respectivas adaptaciones dando respuesta a un enfoque inclusivo, al campo normativo del buen inicio del año escolar. El personal docente que labora en esta institución educativa en su mayoría son nombrados, existiendo plazas vacantes para docentes con título de psicología, tecnólogos Médicos, que son cubiertas por la UGEL –Jaén mediante contrato.

La población estudiantil del CEBE “Corazón de Jesús”, alberga la institución educativa está conformada por un grupo heterogéneo conformado por varones y mujeres, con Discapacidad Severa y Multidiscapacidad, todos provenientes de diversos hogares y sectores económicos sociales pertenecientes a los grupos A, B y E, con edades que oscilan entre los 04 y 20 años, respectivamente.

1.2. Breve reseña histórica de la red educativa

Las instituciones educativas públicas inclusivas forman parte de la Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén, la misma que tuvo su origen en el año 1970, con la denominación de Dirección Zonal de Educación N° 14; con un ámbito jurisdiccional de las provincias de Jaén, San Ignacio, 2do Sector de Cutervo y el distrito de Pion de la provincia de Chota en el departamento de Cajamarca; Bagua, Utcubamba y Condorcanqui en el departamento de Amazonas hasta el año 1985, que se implementa un sistema de Núcleos Educativos Comunales, en un numero de 25 con funciones Técnico-Pedagógicas y Administrativas (delegadas). En 1986, se crean las Unidades de Servicios Educativos (USE), hasta el año 1990. Por aplicación de la Resolución Suprema N° 203-2002-ED, publicada el 10/01/2003, se aprobó la creación de la Unidad de Gestión Educativa Local Jaén, la misma que ahora es una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional de Cajamarca, con autonomía en su ámbito de ejecución, esto en merito am DS. N° 009-2005-ED, del Reglamento del Sistema Educativo (Gobierno Regional de Cajamarca, 2022).

Actualmente el equipo SAANEE de la UGEL Jaén, atiende a 20 instituciones educativas de la provincia de Jaén siendo las siguientes:

Ord.	Institución Educativa
1	N° 17507 San Juan de Dios
2	N° 16002
3	N° 16003
4	Hermógenes Mejia Solf
5	N° 16077 Santa Rosa de Lima
6	N° 17514 – Las Palmeras

7	N° 16049 Inmaculada Concepción
8	N° 16001 Ramón Castilla y Marquesado
9	N° 16082
10	N° 16657 “Antonio Panta Balladares”
11	San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22
12	N° 16004
13	CETPRO Jaén
14	16011 Señor de los Milagros
15	Víctor Raúl Haya de la Torre
16	16042 Francisco Bolognesi Cervantes
17	Inicial 006
18	Inicial 001
19	019
20	Cetpro Santa María de La Merced.

1.3. Características demográficas y socioeconómicas

En nuestra realidad las instituciones educativas contexto del objeto de estudio ofrecen servicios educativos albergando un aproximado de 650 padres de familia los cuales están comprendidos entre las edades de 23 a 68 años provenientes tanto del área urbana como rural; cada una de éstas instituciones tiene como órgano de apoyo a su junta de consejo directivo, órgano que está conformado en su mayoría por mujeres así como también por un consejo de vigilancia encargado de fiscalizar las acciones que se realizan por los padres de familia dichos integrantes en los consejos directivos son personas voluntarias que están comprometidos en el engrandecimiento de su institución, razón por la cual involucran a todos los padres de familia

a través de reuniones y/o asambleas generales donde la asistencia es mayormente por obligación, teniendo en cuenta que cada inasistencia será efecto de una sanción económica logrando pues una masiva concurrencia de padres de familia y solo son para efecto de consideraciones de actos administrativos o legitimidad los acuerdos como por ejemplo cuotas de APAFA, pago por derecho de matrícula, arreglos diversos al interior de la institución. Sin embargo, en el aspecto pedagógico no están comprometidos de tal forma que las diversas experiencias que vienen siendo obtenidas a través de sus actividades diarias no son insertadas en el currículo y en una verdadera gestión educativa.

En su mayoría los padres de familia están constituidas por una familia nuclear y su formación o grado de instrucción es en su mayoría cuentan con estudios superiores, escasamente con nivel instrucción comprendida en los niveles primaria y secundaria.

1.4 Características culturales y ambientales

La Provincia de Jaén en la actualidad se destaca básicamente por sus diferentes manifestaciones culturales vinculadas específicamente al campo de la religión donde la celebración de la semana santa se destaca por la masiva oración y representación viva de la vida, pasión y muerte de Cristo. Al mismo tiempo en el mes de setiembre la provincia de Jaén celebra su fiesta patronal en honor al patrón Señor de Huamantanga, fiesta costumbrista donde participan todos los barrios o sectores e instituciones públicas y privadas a través de la novena donde se refleja la profunda devoción de sus fieles cuando en su día central todo en pueblo concurre a la procesión recorriendo las diferentes calles de nuestra ciudad acompañados siempre con una banda de músicos.

Además, entre otras manifestaciones culturales que se destaca en nuestra provincia se encuentra: el museo Hermógenes Mejía Solf, ubicado en el Instituto Superior Tecnológico “4 de junio de 1821 el asentamiento arqueológico ubicado en Montegrande, el museo arqueológico

ubicado en el Colegio Nacional Jaén de Bracamoros. Igualmente se encuentra la cuenca hidrográfica el Río Amojú cubierto por las barreras de contención de los bosques de Huamantanga y el área de conservación privada: bosque seco “Gotas de Agua” que se encuentra ubicada en el sector San Isidro, Caserío Montegrande.

2. Hipótesis de investigación

Hipótesis alternativa (H_1)

La propuesta de competencias inclusivas es altamente valiosa para el modelo formativo de los docentes de las Instituciones Educativas Inclusivas de la provincia de Jaén.

3. Variables de investigación

3.1. Operacionalización de variables

V1: Competencias docentes

V2: Modelo formativo

3.2. Definición conceptual de las variables

V 1: Competencias docentes

Las competencias del docente, constituyen las guías por la cual el maestro o maestra desarrollan su práctica pedagógica y que han sido asimiladas como actitud de vida “desde su formación inicial hasta su vida profesional”. Éstas permiten que el (la) docente se convierta en un innovador, en un amigo para sus estudiantes, pero sobre todo que aplique estrategias en su práctica que permita a los estudiantes producir mejores aprendizajes (Salazar; et al., 2022).

V 2: Modelo formativo inclusivo

Un modelo inclusivo, atiende las necesidades de aprendizaje de las personas que expresan ciertas diferencias, incluyendo de la diversidad, sobre todo, de aquellos que expresan vulnerabilidad. Tal como lo señala el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2016), “Es considerada como un proceso que toma en cuenta y responde a las diversas necesidades asociadas a la discapacidad y al ambiente”.

3.3. Definición operacional de las variables

V 1: Competencias docentes

Tal como se aprecia en la tabla de operacionalización de variables, el docente debe expresar liderazgo, es decir demuestre capacidad innovadora, pero que además sea representativo y ayude a un cambio emocional positivo, generador de un ambiente agradable, sobre todo en la gestión pedagógica – didáctica, teniendo en cuenta las diferencias y diversidad de los estudiantes, con un sentido ético

V 2: Modelo formativo inclusivo

El modelo formativo está referido a un currículo mínimo para la labor en las escuelas inclusivas, los cuales toman en cuenta aspectos como el enfoque inclusivo, la cultura inclusiva, a través de una percepción valorativa a la inclusión en el contexto de la escuela inclusiva

3.4. Dimensiones

Dimensiones de la variable Competencias docentes

- De liderazgo
- De gestión pedagógica - didáctica
- Concepción a la diversidad
- Ética

Dimensiones de la variable Modelo formativo inclusivo

- Enfoque inclusivo
- Cultura inclusiva
- Percepción valorativa a la inclusión
- Escuela inclusiva

3.5. Indicadores

Indicadores de liderazgo

Habilidades interpersonales.

Procesos de acompañamiento a los padres de familia

Tomo decisiones

Clima de confianza y comunicación.

Manejo de conflictos.

Las diversidades en el centro educativo.

Toma de decisiones.

Indicadores de gestión pedagógica - didáctica

Manejo de materiales didácticos

Espíritu dinámico e innovador.

Gestión de estrategias innovadoras.

Manejo de las características individuales
Planificación y organización de la actividad pedagógica.
Refuerzo de las competencias de los estudiantes
Las situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje.
Situaciones para la reflexión.
La práctica pedagógica.
Evaluación de la práctica docente.

Indicadores de concepción a la diversidad

Apoyo a las necesidades específicas del estudiante.
Percepción de las necesidades específicas.
Necesidades específicas plasmadas en el currículo.
Carga docente con estudiantes con NNEE.
Relaciones de comunicación.
Tolerancia, cooperación y solidaridad entre las personas diferentes.
Programa curricular inclusivo.

Indicadores de Ética

Tolerancia en el proceso de aprendizaje.
Resultados de aprendizaje de los niños.
Principios y valores.
Compromisos y tareas.
Me considero un modelo para los estudiantes, padres de familia y comunidad educativa.
Puntualidad y responsabilidad.

Indicadores de enfoque inclusivo

Currículo para la inclusión escolar.

Estrategias en su programación curricular.

Trabajo colaborativo bajo el enfoque de la inclusión.

Confort e interacción adecuada de los estudiantes con discapacidad.

Estrategias de aprendizaje cooperativo.

Políticas anti-intimidación en la institución educativa.

Comunicación fluida con los actores de la institución educativa.

La inclusión escolar en la misión y visión de la I.E.

Metodologías activas en la práctica docente.

Convivencia escolar.

Indicadores de cultura inclusiva

Actitudes positivas hacia la multiculturalidad.

Bienvenida a los estudiantes con discapacidades.

Consideración por la discapacidad y diversidad intercultural.

Cultivo de valores.

Sensibilidad humana por las diferencias.

Involucramiento de los estudiantes con diferencias personales.

Indicadores de percepción valorativa a la inclusión

Adaptación de los estudiantes con diferencias en la I. E.

Filosofía de la inclusión.

Igualdad.

Atención a los estudiantes.

Las barreras en el aprendizaje en los estudiantes con NNEE.

Eliminación de prácticas discriminatorias.

Indicadores de escuela inclusiva

La infraestructura escolar.

Profesionales calificados.

Las tecnologías educativas adaptadas a la atención a los niños con discapacidad.

Recreación en actividades de su preferencia.

Los grupos de trabajo inclusivos.

Los ritmos de aprendizaje.

Atención a la diversidad de los estudiantes.

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnica/Instrumento
V1: Competencias docentes	Es la aptitud que expresa un docente para enfrentar eficazmente situaciones de manejo psicopedagógico a estudiantes con diferencias y necesidades especiales y de diversidades intercultural, (Perrenoud, 2004 citado en Jurado R., M.; et al. 2022, p. 245).	Son el conjunto de capacidades y habilidades socio-pedagógicas como parte de la formación docente para ser aplicadas a un determinado contexto de la práctica pedagógica.	Liderazgo	Poseo habilidades interpersonales. Sé liderar los procesos que requiere el aprendizaje de los estudiantes y acompañamiento de los padres de familia Tomo decisiones oportunas. Creo un clima de confianza y comunicación. Manejo conflictos. Actúo de nexo entre las diferentes diversidades del centro educativo. Fomento la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.	Técnica: Observación

				<p>Evalúo de forma continua mi práctica docente para reorientar y cambiar estrategias.</p>	
			Concepción a la diversidad	<p>Preferiría no tener en mi aula estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.</p> <p>Creo que un estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros.</p> <p>Creo que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículo.</p> <p>Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase</p> <p>Establezco una relación de confianza con las familias y favorece la comunicación.</p> <p>Promuevo la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes.</p> <p>Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes.</p>	
			Ética	<p>Soy paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del estudiante.</p> <p>Me interesa y motivo para que logren sus resultados de aprendizaje los niños.</p> <p>Soy coherente y fiel con mis principios y valores.</p> <p>Asumo compromisos y tareas.</p> <p>Me considero un modelo para los estudiantes, padres de familia y comunidad educativa.</p> <p>Me caracterizo por ser puntual y responsable</p>	

<p>V2:</p> <p>Modelo formativo</p>	<p>Es la recopilación de propuestas que sirven para orientar a los docentes en el proceso formativo a aplicar (Universidad en Internet, 2022).</p>	<p>Es una propuesta organizada en ideas que se plasman en objetivos y acciones para hacer una innovación en el campo educativo.</p>	<p>Enfoque inclusivo</p>	<p>Revisa el currículo para conocer si se ha considerado la inclusión escolar.</p> <p>Elabora estrategias en su programación curricular, para mejorar la autoestima de los estudiantes.</p> <p>Se elaboran las actividades de aprendizaje con estrategias que responden a la diversidad.</p> <p>Se desarrolla el trabajo colaborativo bajo el enfoque de la inclusión.</p> <p>Los estudiantes con discapacidad encuentran comodidad interactuando con sus demás compañeros de estudios.</p> <p>Desarrolla estrategias de aprendizaje cooperativo entre estudiantes.</p> <p>Revisar las políticas anti-intimidación en la institución educativa.</p> <p>Existe una fluida comunicación entre la familia de los estudiantes con diferencias personales y los actores de la institución educativa.</p> <p>En la misión y visión de nuestra institución educativa se asume la inclusión educativa como filosofía del servicio educativo.</p> <p>Se toma en cuenta las metodologías activas en la práctica docente.</p> <p>La convivencia escolar siempre es altamente armoniosa entre todos.</p>	<p>Técnica: Observación</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p>
			<p>Cultura inclusiva</p>	<p>Se promueve actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la institución educativa, evitando el racismo en el contexto de la comunidad educativa.</p> <p>La bienvenida a los nuevos estudiantes es muy emotiva y tienen preferencia los estudiantes que presentan alguna discapacidad.</p> <p>Percepción de que todos debemos ser considerados, sin importar las diferencias no solo de discapacidad sino de diversidad intercultural.</p> <p>Se cultiva en los estudiantes valores de ayuda mutua.</p> <p>Los docentes expresan gran sensibilidad humana por todos son diferenciación.</p> <p>Se involucra a los estudiantes con diferencias personales de discapacidad y diversidad intercultural, en acciones de trabajo en la institución educativa</p>	

		<p>Percepción valorativa a la inclusión</p> <p>Se tienen expectativas positivas en todo el alumnado de adaptación en la Institución Educativa.</p> <p>Toda la comunidad educativa comparte una filosofía de inclusión.</p> <p>El docente considera que todos los estudiantes son iguales e importantes.</p> <p>Los estudiantes sin excepción son el centro de atención dentro de la práctica pedagógica que desarrolla el docente.</p> <p>El docente desarrolla acciones para eliminar barreras en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidades y diversidades interculturales.</p> <p>Se concretizan acciones de eliminación de prácticas discriminatorias a los estudiantes con discapacidades.</p>	
		<p>Escuela inclusiva</p> <p>La infraestructura escolar está acondicionada para recibir a estudiantes con discapacidades físicas.</p> <p>El local escolar cuenta con los accesos amplios para la viabilidad de los estudiantes con discapacidades físicas.</p> <p>Se cuenta con la asistencia de profesionales en materia psicopedagógica para atender posibles conflictos que se presenten.</p> <p>Las tecnologías están adaptadas para la atención a los niños con discapacidad física y/o cognitiva.</p> <p>La institución educativa brinda elementos accesorios para que los estudiantes con discapacidad se recreen en actividades de su preferencia.</p> <p>Los grupos de trabajo en el aula se forman con inclusión de los niños con discapacidades y diversidades.</p> <p>Las actividades en el aula están diseñadas para atender los diferentes ritmos de aprendizaje.</p> <p>Los docentes y plana directiva reconocen y atienden la diversidad de los estudiantes.</p>	

4. Población y muestra

Población: Está compuesta por 124 docentes pertenecientes a 20 instituciones inclusivas de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén, actualizada al año 2022.

Muestra: La muestra se compone de 20 docentes, cada uno representa un docente participante de las 20 instituciones educativas inclusivas de la ciudad de Jaén.

El muestro es probabilístico. En opinión de Salazar (2024) cada unidad de análisis cuenta con una probabilidad de selección, lo que influye en la posibilidad de generalizar los resultados del estudio a toda la población objetivo. Solo estos métodos de muestreo probabilístico garantizan que la muestra obtenida sea representativa y, por ende, son los más recomendados. Bajo este parámetro se ha considerado solo un docente de cada institución educativa, enumerándose a cada maestro de cada institución educativa inclusiva y el que tiene el número 5, fue el seleccionado hasta obtener la muestra de 20 participantes. Por consiguiente, es un muestro aleatorio simple

5. Unidad de muestreo/análisis

En lo referente a la unidad de análisis, estará conformado por docentes que laboran en instituciones educativas de Educación Básica Regular. “Son los sujetos que van a ser medidos” (Hernández-Sampieri, et al., 2016).

Cada uno de ellos, se convierten en informantes a través de diversos instrumentos aplicados y que son de entera confiabilidad.

6. Método de investigación.

La metodología que se utilizó en la investigación será el método dialéctico, por la cual en opinión de Rodríguez y Pérez (2017), se parte de la dialéctica del conocimiento fáctico sensible

hasta práctica para resolver un problema. Asimismo, se utilizará el método inductivo – deductivo, ya que se analiza los aspectos puntuales del contexto, del conocimiento de la dura realidad que atraviesan los niños con diferencias personales y de la diversidad intercultural y se propone un diseño curricular formativo, esto en correspondencia con lo que afirma Andrade, et al. (2018), lo investigado proviene de la inducción de pensamientos deductivos y es deductivo en la medida que las hipótesis se ofrecen a priori, los datos se recogen, y los análisis se realizan para determinar el grado en que las hipótesis son apoyadas..

7. Tipo de investigación

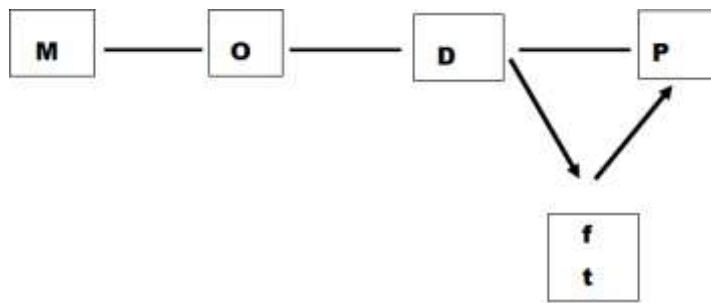
La investigación es de enfoque cuantitativo y tipo descriptivo propositivo. Gallardo (2021, p.21), expresa que este estudio hace una rigurosa verificación de una propuesta que en suma es una hipótesis, usando datos cuantificables para medirlos y analizarlos estadísticamente, lo que presisamente se hace en la presente investigación. Señala, además, que, el tipo exploratoria propositiva, está orientada a resolver un problema fáctico, existente en el contexto del objeto de estudio; precisando las características de un “fenómeno que se somete a un análisis”. Está orientada a describir con rigurosidad la realidad de la formación académica del personal docente respecto a las competencias en el contexto de una educación inclusiva y proponer un diseño como solución.

8. Diseño de investigación

La investigación para responder a los objetivos planteados asume un diseño propositivo alternativo, que corresponde a las investigaciones de tipo no experimental, diagnóstico, donde se aplica el instrumento al grupo establecido para conocer la situación problemática del objeto de estudio y se formula una propuesta. Asimismo, no hay manipulación directa o control de alguna de las variables intervenientes o extrañas, tampoco se determina un grupo de control

(Hernández-Sampieri, 2016). Gráficamente, se determina el diseño alternativo de la manera siguiente:

Es un diseño **propositivo alternativo**, pues, el investigador está en plenas condiciones intelectuales de plantear algo nuevo, una propuesta, para lo cual se plantea el siguiente esquema:



De donde:

M = Muestra de estudio (instituciones educativas inclusivas).

O = Observación que se hace al contexto de estudio

D = Diagnóstico y evaluación

Ft = Fundamentación teórica

P = Es la propuesta formulada y validada por expertos.

9. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Fichaje

El fichaje permitió recoger información fidedigna de las fuentes de estudio que es el contexto empírico y de las fuentes bibliográficas (Loayza, 2021, p.21).

Desde esta perspectiva se recurrió a la elaborar fichas de investigación elaboradas directamente con el procesador de texto y herramientas TIC, básicamente serán de tipo resumen, paráfrasis y comentario.

La observación

La técnica de observación es una técnica de investigación que consiste en observar personas, fenómenos, hechos, casos, objetos, acciones, situaciones, etc (Castellanos, 2017). En la presente investigación, se observa el contexto de estudio, sobre todo la realidad socioeducativa de las instituciones educativas inclusivas, y se extrae información valiosa en instrumentos de recolección de datos que luego serán procesados.

Instrumentos

Cuestionario

Es un conjunto de ítems redactados secuencialmente para recoger información “durante el trabajo de campo” (Meneses, 2016). El cuestionario en dimensiones de las variables, con un total de 28 preguntas en la variable competencias docentes y 30 preguntas en la variable diseño formativo inclusivo. Es un cuestionario tipo Likert con cuatro alternativas donde el encuestado marcó según convenga.

10. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

La presentación y procesamiento de los datos se llevará a cabo mediante:

Tabulación

Proceso que se llevó a cabo haciendo uso de tablas de doble entrada para registrar los datos, distribuyéndolos en frecuencias para el procesamiento y análisis de los datos.

Figuras Estadísticos

Las figuras estadísticas se llevaron a cabo con la finalidad de representar los resultados obtenidos en forma gráfica, utilizando para ello los polígonos de frecuencia.

Tabla de análisis estructural de datos

El análisis de datos se llevó a cabo empleando el software SPSS con la finalidad de procesar y organizar los datos en tablas y dar respuesta a los objetivos formulados en la investigación, resultados simbólicos que permitirán realizar el análisis del comportamiento de la variable según el número de objetivos e hipótesis correspondientes. También se recurrirá a prueba estadísticas, empleándose la prueba Z con un nivel de significancia de 0,05. Además, el análisis, discusión de resultados y conclusiones, se elaboraron usando el método analítico - sintético, teniendo en cuenta las bases teórico –conceptuales y los objetivos planteados.

11. La validez y confiabilidad

El enfoque en la validación de los instrumentos muestra una preocupación por la precisión y la utilidad de las herramientas educativas en proceso de creación, con una intención de asegurar que estos métodos sean efectivos y funcionen en diferentes entornos escolares (Guillermo C., 2025). En este sentido, el instrumento y cuestionario empleado tienen un alto grado de validez, porque no hay sesgos, habiéndose determinado a partir del análisis de las personas encargadas en temas de investigación y los entes institucionales de la elaboración y seguimiento del informe, por ende, se solicitó el apoyo de tres expertos: uno en el ámbito de la pedagogía, otro en redacción científica y otro en metodología de la investigación, cada uno de ellos revisaron el instrumento y le dieron la validez de constructo y contenido.

Respecto a la confiabilidad, se dio cuenta a través del alfa de Cronbach, que arroja ,993, lo que significa que el instrumento es altamente confiable.

Tabla 1: Fiabilidad del instrumento mediante SPSS v.26

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,993	58

Fuente: Software SPSS v. 22

El instrumento fue validado por juicio de expertos, bajo criterios técnicos, cuya evaluación fue de aprobado. Estos fueron:

Tabla 2. Jueces expertos que evaluaron el instrumento de recolección de datos

Ord	Juez experto	calificación
1	Dr. Armando Carhuatocito Huamán	95 puntos
2	Dr. Carlos Rafael Suárez Sánchez	95 puntos
3	Dr. Gumercindo Vega Vitón	95 puntos

Tabla 3. Valores de fiabilidad para el instrumento aplicado.

Intervalo al que pertenece el coeficiente alfa de Cronbach	Valoración de la fiabilidad de los ítems analizados
[0 ; 0,5[Inaceptable
[0,5 ; 0,6[Pobre
[0,6 ; 0,7[Débil
[0,7 ; 0,8[Aceptable
[0,8 ; 0,9[Bueno
[0,9 ; 1]	Excelente

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4. Resultados por dimensiones de las variables de estudio

A continuación, se presentan los resultados establecidos en el recojo de información mediante el instrumento de encuesta, por la cual se procesó mediante el software SPSS versión 26.

Cada tabla tiene su respectiva figura e interpretación, lo que da respuesta a los objetivos planteados.

Tabla 4

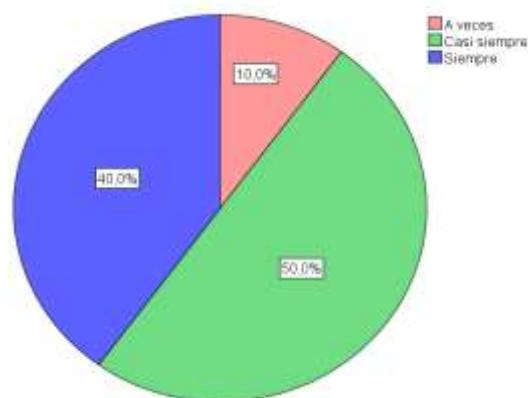
Variable Competencias docentes en educación inclusiva

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	2	10,0
Casi siempre	10	50,0
Siempre	8	40,0
Total	20	100,0

Nota: Resultados obtenidos a partir de la matriz general de resultados. 2023

Figura 1

Variable Competencias docentes en educación inclusiva



Análisis y discusión:

En la presente tabla 4, figura 1, respecto a la variable competencias docentes en educación inclusiva, el 50.0% de los encuestados señalan que casi siempre desarrollan, mientras que, el 40.0% lo hace siempre y solo el 10.0% lo hace a veces.

Lo que indica que hay limitaciones para poder entender lo que es la educación inclusiva; así, se observa que hay un buen porcentaje de docentes que asumen que las competencias docentes inclusivas son significativas y viables para la formación docente y ponerlas en práctica, aun cuando hay un porcentaje relativamente poco considerable que poco conocen de estas competencias y por consiguiente poco son desarrolladas.

Estos resultados son el reflejo de lo que pasa en Latinoamérica, ya que, en Costa Rica, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020, p27, 30), no se incorporaban a estudiantes con discapacidad, porque los docentes no tenían competencias para abarcar este tipo de trabajo y porque la política educativa no admitía la inclusión escolar.

Esto se contrasta con una exitosa experiencia en Cuba, que según la UNESCO (2020), donde existen grupos interdisciplinarios y de orientación a los estudiantes con discapacidades diversas, aplicando un enfoque psicopedagógico, lo que no se hace en nuestro país y sobre todo en la ciudad de Jaén, que no existen especialistas en las escuelas ni siquiera para atender a estudiantes con problemas de conducta y emocionales.

Esto tiene correlato con lo planteado en los antecedentes por Bravo (2022) en cuyos resultados respecto a la inclusión educativa la cual está por encima de la media, concluyendo proponer un modelo pedagógico de formación docente inicial, asumiendo principios y postulados de la educación inclusiva.

Tabla 5

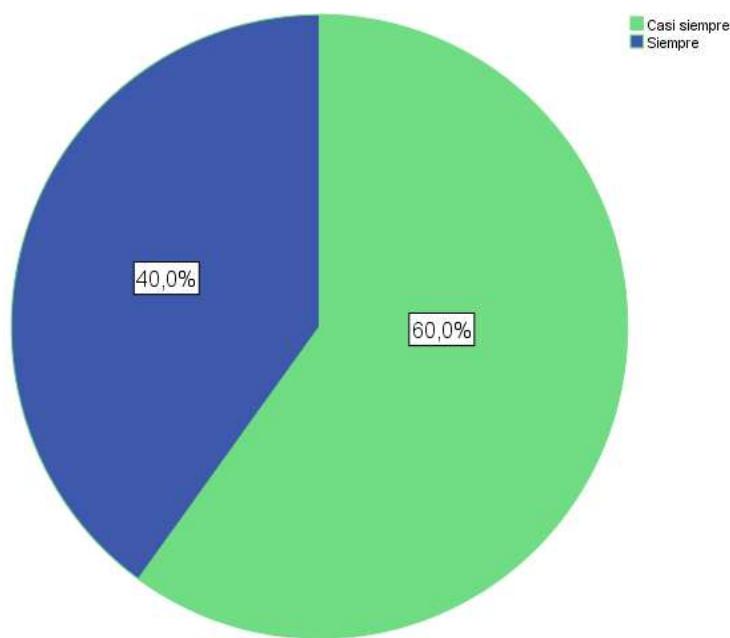
Dimensión Competencias de liderazgo

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	12	60,0
Siempre	8	40,0
Total	20	100,0

Nota: Resultados obtenidos a partir de la matriz general de resultados. 2023

Figura 2

Dimensión Competencias de liderazgo



Análisis y discusión:

En la presente tabla 5, figura 2, respecto a la dimensión competencias de liderazgo, el 60.0% de los docentes encuestados señalan que casi siempre desarrollan un liderazgo pedagógico, mientras que, el 40.0% lo hace siempre. Esto, indica que falta un buen porcentaje de docentes que expresen frente a sus estudiantes un liderazgo de autoridad y sensibilidad humana, así como otras características de buen líder.

Si bien es cierto hay una buena percepción del liderazgo docente en las instituciones educativas inclusivas, pero se mejoraría si se desarrolla una óptima preparación del maestro en aspectos de la inclusividad, pero la verdad que esto pasa porque no hay un eficiente perfil elaborado para el docente inclusivo. González (2019), considera que el maestro líder, es aquél que afronta retos, que son visibles a los estudiantes y éstos, los puedan emular, de modo que en el aula inclusiva encuentren no a una rígida autoridad por sus conocimientos en materias del conocimiento humano, sino que además demuestre sensibilidad, humanismo, para lo cual, la concepción de liderazgo debe estar inmerso dentro de la misión y visión institucional, porque este norte conduce a los estudiantes a tener confianza, sentirse seguros y sobre todo que aprendan a convivir en un ambiente de equidad y felicidad al desarrollar sus aprendizajes.

Por su parte Luna (2012) en su antecedente respecto a la educación inclusiva, resalta que los docentes despliegan una actitud muy favorable al incluir y desarrollar estrategias de trabajo colaborativo, en equipo, cooperativo; concluyendo que, existe una relación positiva entre las actitudes docentes y la percepción inclusiva para atender a los estudiantes con NNEE.

Tabla 6

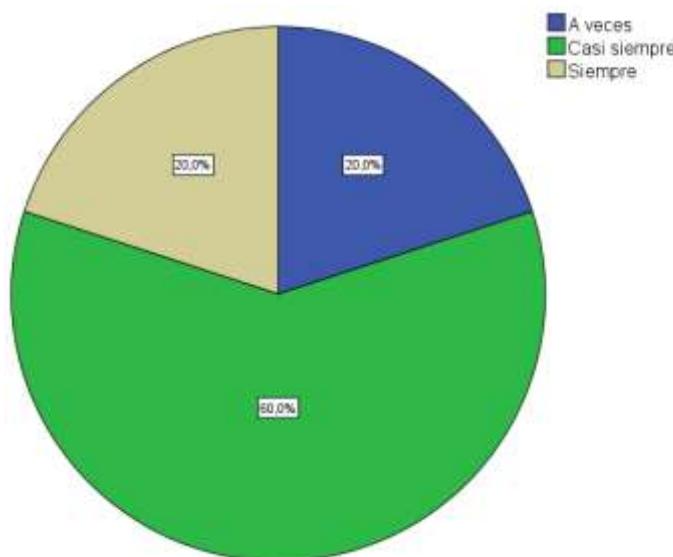
Dimensión Competencias de gestión pedagógica - didáctica

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	4	20,0
Casi siempre	12	60,0
Siempre	4	20,0
Total	20	100,0

Nota: Resultados obtenidos a partir de la matriz general de resultados. 2023

Figura 3

Dimensión Competencias de gestión pedagógica - didáctica



Análisis y discusión

En la presente tabla 6, figura 3, respecto a la dimensión competencias de gestión pedagógica - didáctica, el 60.0% de los docentes encuestados señalan que casi siempre desarrollan estas competencias, mientras que, el 20.0% lo hace siempre y otro 20.0% lo hace a veces.

Esto, indica que aún falta un buen porcentaje de docentes que no asumen la importancia de desarrollar competencias de gestión pedagógica – didáctica, siendo esto una acción medular en la práctica docentes, por lo que es necesario asumir compromisos de cambio para mejorar esta dimensión.

En este sentido, se coincide con Blanco, et al. (2015, citado en Fererras-Montero y Nava-Bautista, 2022) cuando señala que la educación inclusiva es una acción personalizada, teniendo en cuenta el nivel de discapacidad de los estudiantes y para ello la acción pedagógica debe ser gestionada teniendo en cuenta las características del aula inclusiva, la cual debe ser entendida como aula ordinaria pero con las particularidades de cada persona, “entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y, con ello, nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa”.

Si no atendemos en concordancia con las particularidades de cada estudiante, entonces es imposible asumir el compromiso de un aula inclusiva porque la acción didáctica, sobre todo estará diseñada para un grupo de estudiantes ordinarios que se aparejan sin tomar en cuenta a los estudiantes de NNEE y/o de la diversidad

Tabla 7

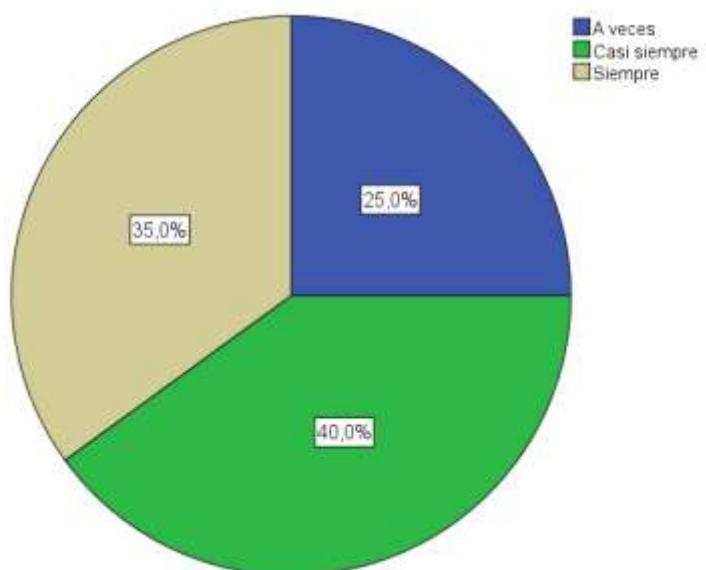
Dimensión percepción de la diversidad

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	5	25,0
Casi siempre	8	40,0
Siempre	7	35,0
Total	20	100,0

Nota: Resultados obtenidos a partir de la matriz general de resultados. 2023

Figura 4

Dimensión percepción de la diversidad



Análisis y discusión

En la presente tabla 7, figura 4, respecto a la dimensión de la percepción de la diversidad, el 25.0% de los docentes encuestados señalan que a veces reflexionan sobre la percepción de la diversidad, el 40.0% lo hace casi siempre y el 35.0% lo hace siempre.

Frente a esto, hay que tomar en cuenta lo expresado por UNICEF (2022), que, admite que la diversidad cultural es la fuerza motriz del cambio, de la concepción de vida en comunidad, aceptando la identidad de cada uno y asumiéndola como parte de un contexto social solidario y comunitario. En este sentido, los maestros deben comprender que el aula inclusiva no solo es tener niños con NNEE, sino además estudiantes de diferentes etnias, grupos culturales que a veces pasan desapercibidos y son marginados porque el docente no sabe qué hacer ante esta situación, aconteciendo muchas veces discriminación y hasta violencia porque cuando no se sabe convivir en una comunidad heterogénea, entonces surgen las divergencias por la forma de hablar, de hacer algunos ritos propios de una creencia diferente, pero cuando el maestros no están preparados en el marco de una percepción de la diversidad, entonces estos cuadros no se presentan, cuando menos se evitan y se corrigen.

Esto, indica que la mayoría de docentes poco reflexionan sobre la diversidad en la institución educativa, siendo esto un tema de mucha importancia en la formación docente, si es que se quiere diseñar un modelo formativo inclusivo.

Asimismo, De Freitas (2017) en su antecedente desarrollado, expresa que, la formación docente, es un proceso que abarca entre sus dimensiones, la formación en educación inclusiva, respondiendo de esta manera a una propuesta pedagógica inclusiva para la formación de los docentes que trabajan en las aulas con alumnos con necesidades diferentes.

Tabla 8

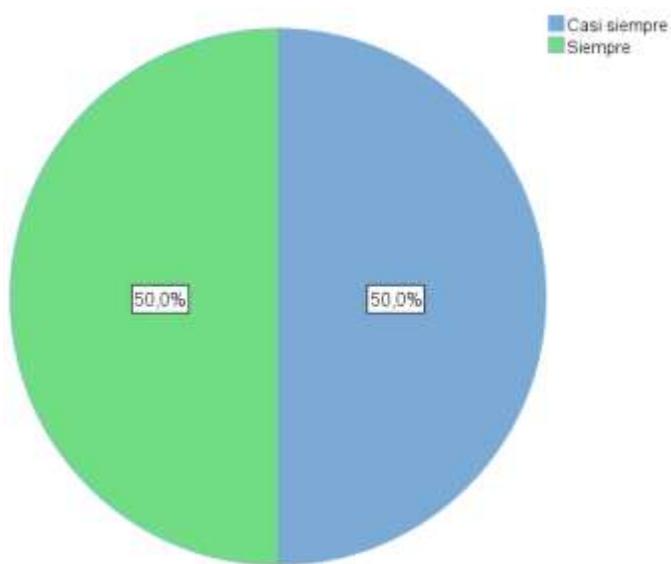
Dimensión ética

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	10	50,0
Siempre	10	50,0
Total	20	100,0

Nota: Resultados obtenidos a partir de la matriz general de resultados. 2023

Figura 5

Dimensión ética



Análisis y discusión

En la presente tabla 8, figura 5, respecto a la dimensión ética del docente, el 50.0% de los docentes encuestados señalan que casi siempre y otro 50.0% expresa que siempre.

Esto, indica que un buen porcentaje de docentes no asumen los principios éticos alrededor de la educación inclusiva, poco valoran o cuando menos se hacen los desatendidos,

y esto sucede cuando no hay un serio compromiso, pero además porque nadie capacita al docente en la trascendencia de trabajar en la diversidad y con estudiantes con NN.EE.

En la dimensión ética se describe que el maestro debe enseñar con el ejemplo, con una mirada con una percepción de amor a sus estudiantes, de cordial consideración a las diversidades, que nadie se sienta incómodo o se sienta relegado, evitando la camarería, porque eso trae disgregación, distanciamiento entre uno y otro grupo, el docente debe respetar las diversidades y las diferencias de los niños y niñas con necesidades especiales, y para ello se deben asumir normas en códigos elaborados por los mismos estudiantes.

Tabla 9

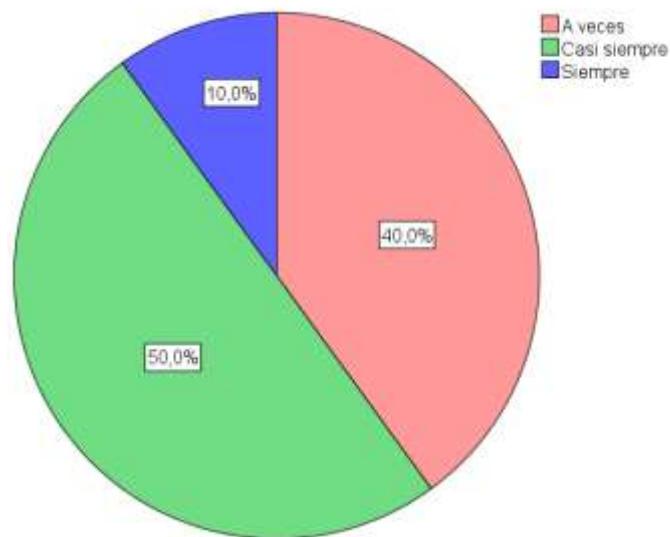
Variable Modelo Formativo para Instituciones Educativas Inclusivas

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	8	40,0
Casi siempre	10	50,0
Siempre	2	10,0
Total	20	100,0

Nota: Resultados obtenidos a partir de la matriz general de resultados. 2023

Figura 6

Variable Modelo Formativo para Instituciones Educativas Inclusivas



Análisis y discusión

En la presente tabla 9, figura 6, respecto a la variable Modelo formativo para instituciones educativas inclusivas, el 40.0% de los docentes encuestados señalan que a veces se involucran en la percepción de este modelo, 50.0% expresa que casi siempre y el 10.0% siempre.

Tal como se aprecia, hay una relativa percepción de aceptabilidad de un modelo formativo inclusivo, otorgando una oportunidad para implementar una propuesta que podrá aplicarse en las instituciones educativas focalizadas de la ciudad de Jaén.

Esto, se contrasta con lo expresado por Gastulo, et al., (2018), que asume un modelo holístico para la competencia intercultural, que tiene que ver con la propuesta del diseño formativo, del mismo modo lo expresado por Medina el cual pone énfasis en la educación inclusiva en nuestro país, sobre todo en la percepción humanista que le da sentido al modelo formativo a nivel de docentes de instituciones educativas inclusivas.

Así también, la referida tabla y figura concuerda con el objetivo de la investigación que precisa diseñar un modelo de formación para fortalecer las competencias docentes de las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén. No está demás, decir, que, el modelo formativo propuesto, asume dimensiones de enfoque inclusivo, cultura inclusiva, valoración de la educación inclusiva y el conocimiento de la escuela inclusiva.

Esto se logrará si es que se desarrollan competencias docentes en el marco de la educación inclusiva, para que los estudiantes en opinión del MINEDU (2020), puedan desarrollar capacidades y habilidades integrales en el logro de sus propósitos que van más allá del aprendizaje escolar como es la buena convivencia escolar, social y lograr un alto grado emocional emparentando con todos, en un marco de democracia, de respeto y de reciprocidad en todo.

En esa misma línea de acción, Lima (2020) en su tesis doctoral afirma concluye que, la formación de los maestros se supedita a un currículo de formación enmarcado en las políticas de formación docente que incluye capacitación en nuevas tecnologías y la inclusión educativa.

Tabla 10

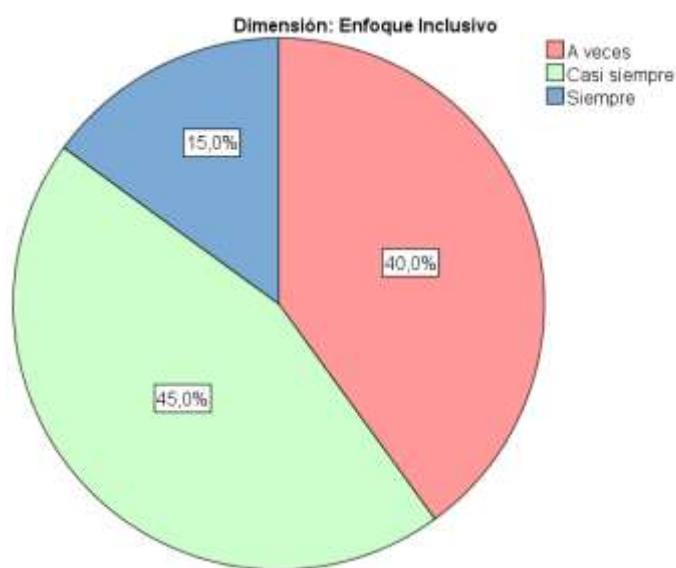
Dimensión enfoque Inclusivo

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	8	40,0
Casi siempre	9	45,0
Siempre	3	15,0
Total	20	100,0

Nota: Resultados obtenidos a partir de la matriz general de resultados. 2023

Figura 7

Dimensión enfoque Inclusivo



Análisis y discusión

En la presente tabla 10, figura 7, respecto a la dimensión enfoque inclusivo, el 40.0% de los docentes encuestados señalan que a veces se involucran en la percepción de enfoque inclusivo, 45.0% expresa que casi siempre y solo el 15.0%, siempre.

Esto demuestra que no hay una clara y definida percepción del enfoque inclusivo, precisamente por ello es que, se planteó la implementación de la propuesta de un modelo formativo inclusivo en las instituciones educativas focalizadas de la ciudad de Jaén.

Tal como se aprecia, no es tan alto la percepción de enfoque inclusivo, ya que, al revisar el instrumento de recolección de datos, la mayoría de docentes encuestados tienen una meridiana percepción del enfoque inclusivo, por eso es que no se asume a cabalidad que debe haber una equidad en las aulas inclusivas, que los niños con diferencias no solo físicas sino también cognitivas y de diversidad deben tener un trato igualitario.

Por ello es que se debe sumir lineamientos teóricos científicos para comprender la inclusividad escolar, como es el enfoque heurístico de expresa Ocampo (2021), ya que rompe con la convencionalidad y la lógica en la producción del conocimiento, para lo cual se debe abrir las puertas a una visión transversal holística de todos los campos en una suerte de salto al caos para generar ambientes comprensivos e igualitarios.

El enfoque inclusivo permite, crear condiciones actitudinales en el docente (Valencia, 2022) y que los estudiantes incorporados a un sistema escolar normal sepan convivir en armonía, en igualdad de oportunidades y sobre todo en fraternidad.

En este marco Mazuelos (2022) considera que, desarrollo competencial personal y laboral debe responder al enfoque inclusive, espacio social para considerar a todos en la igualdad de condiciones y metas a lograr. Se concluye, que, las competencias sociales y comunicativas se desarrollan en un espacio de interacción socioafectiva. Esto, también ha permitido incluir contenidos en el marco de enfoque inclusivo, tal como lo refiere Torres; et al., (2022)

Tabla 11

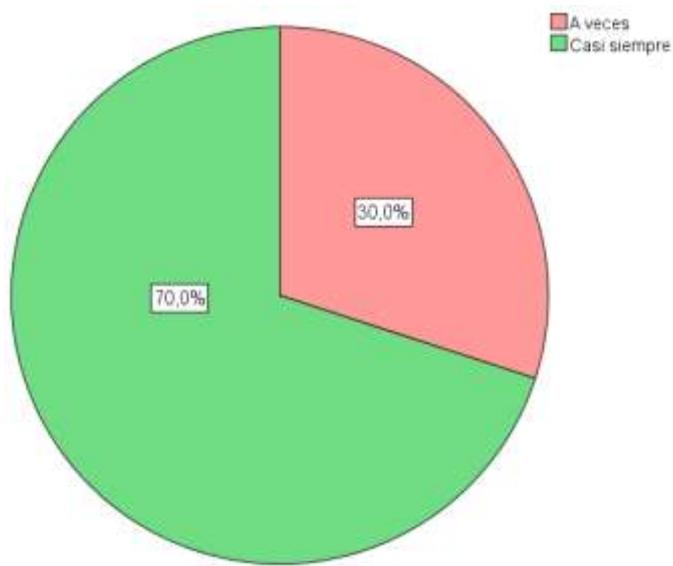
Dimensión: Cultura Inclusiva

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	6	30,0
Casi siempre	14	70,0
Total	20	100,0

Nota: Resultados obtenidos a partir de la matriz general de resultados. 2023

Figura 8

Dimensión: Cultura Inclusiva



Análisis y discusión

En la presente tabla 11, figura 8, respecto a la dimensión cultura inclusiva, el 30.0% de los docentes encuestados señalan que a veces se involucran en el enfoque de cultura inclusiva y, el 70.0% expresa que casi siempre.

De igual manera que en la tabla y figura anterior, los docentes de la muestra de estudio no expresan una clara y definida percepción de cultura inclusiva, precisamente por ello es que, se planteó la implementación de la propuesta de un modelo formativo inclusivo en las instituciones educativas focalizadas de la ciudad de Jaén.

Si es que no se asume que somos parte de una cultura universal con ciertas particularidades a veces personales y que hay que respetarlas, entonces estamos lejos de ser buenos cristianos, sobre todo de crear un ambiente de identidad donde las diferencias no sean el obstáculo para convivir en fraternidad. Señala SARP Concur (2022) que la cultura inclusiva es un espacio vital de convivencia humana donde los valores como el respeto y el aprecio hacia los demás sea una práctica cotidiana, sin menosprecio por alguien; esto, hace posible una vida armoniosa para la humanidad.

Eso es coincidente también con Mazuelos (2022) y Torres, et al. (2022) manifestando que la inclusión educativa es una forma de convivir armoniosamente entre todos, por lo que es imperiosa la necesidad de incluir contenidos respecto a la inclusividad, respectivamente.

Tabla 12

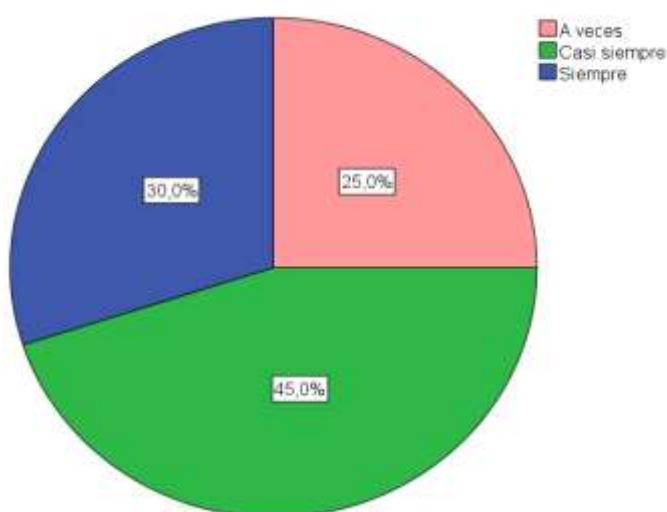
Dimensión valoración de la inclusión educativa

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	5	25,0
Casi siempre	9	45,0
Siempre	6	30,0
Total	20	100,0

Nota: Resultados obtenidos a partir de la matriz general de resultados. 2023

Figura 9

Dimensión valoración de la inclusión educativa



Análisis y discusión

En la presente tabla 12, figura 9, respecto a la dimensión valoración de la inclusión educativa, el 25.0% de los docentes encuestados señalan que a veces hacen una valoración positiva de la inclusión educativa y, el 45.0% expresa que casi siempre y solo el 30.0% señala que siempre.

Este aspecto es muy preocupante que la mayoría de docentes no tengan una alta percepción valorativa de la inclusión educativa, por lo que motivó a implementar una propuesta de un modelo formativo inclusivo en las instituciones educativas focalizadas de la ciudad de Jaén.

Hay una relativa valoración de la educación inclusiva, de modo que es necesario revisar la literatura científica y el currículo de formación docente, donde hay poca iniciativa de tratamiento en la inclusividad.

Tabla 13

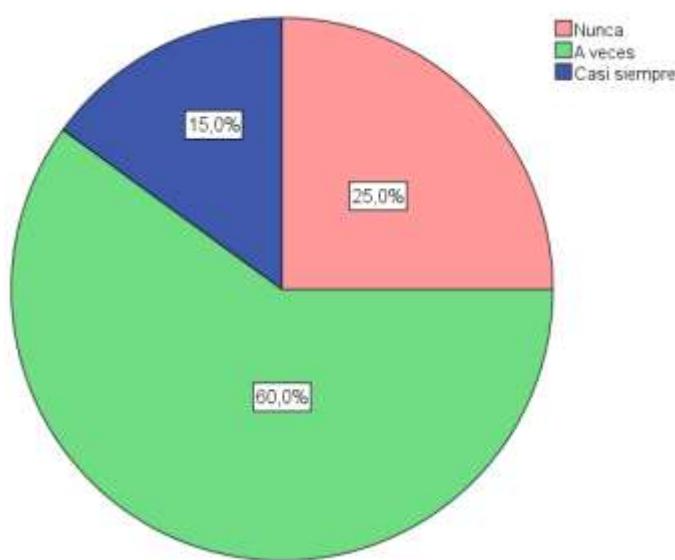
Dimensión escuela inclusiva

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	25,0
A veces	12	60,0
Casi siempre	3	15,0
Total	20	100,0

Nota: Resultados obtenidos a partir de la matriz general de resultados. 2023

Figura 10

Dimensión escuela inclusiva



Análisis y discusión

En la presente tabla13, figura 10, respecto a la dimensión escuela inclusiva, el 25.0% de los docentes encuestados señalan que no conocen aspectos de la escuela inclusiva o tienen poca información, el 60.0% expresa que conoce a veces y el 15.0% señala que casi siempre.

Este tema siendo prioritario al conocimiento del docente y que sea una mayoría que desconozca, sus principios, el enfoque y la importancia de la escuela inclusiva, entonces da mayor razón para implementar una propuesta de un modelo formativo inclusivo en las instituciones educativas focalizadas de la ciudad de Jaén.

En este sentido, Ripoll-Rivaldo (2021), considera que los docentes, deben desarrollar competencias relacionadas con el saber didáctico para ejercer el ejercicio profesional, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, transformando los saberes teóricos en saberes prácticos, porque la escuela es el espacio de encuentro de todas las realidades en una unidad monolítica de familia escolar, nadie puede alejarse de este espacio acogedor donde comprende al otro, se ayuda y se comparten no solo saberes sino emociones.

CAPITULO V

PROPUESTA DE COMPETENCIAS INCLUSIVAS PARA DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS

I. TÍTULO DE LA PROPUESTA

COMPETENCIAS INCLUSIVAS PARA DOCENTES DE ESCUELAS
FOCALIZADAS EN LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE
JAÉN.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La presente propuesta básicamente se basa en teorías relevantes como la teoría de la pedagogía socio crítica de Freire, las teorías de las inteligencias múltiples, las teorías de la inclusión social y el enfoque del proyecto Tuning, entre otras, que desarrollarán brevemente para ilustrar la propuesta.

La teoría crítica, asume que la pedagogía no es un mero espacio social, sino que se constituye en una fuente de conocimiento, de buenas prácticas de vida de saber cotidiano y de compartir, precisamente en este reposa la fundamentación socio crítica de la propuesta, considerando que los docentes deben entender el contexto, comprenderlo, asumir el problema y formalizar soluciones viables, consistentes en el tiempo y que esto se traduzca en beneficio de los estudiantes con diferencias físicas - mentales y de la diversidad intercultural. En este mismo sentido, se recoge lo expresado por Paulo Freire sobre la pedagogía crítica, cuando señala que a la historia hay que escudriñarla para tomar conciencia de lo que ha pasado y hacer el cambio. Según Lima-Jardilino J. R. y Soto A.

(2019) Freire explica que la historia se debe escudriñarla para analizar e interpretar los hechos del pasado y proponer un cambio cualitativo en la persona, humanizando al hombre, lo que significa tal como lo decía José María Arguedas, en su trascendental obra literaria, el Perú debe ser un escenario de "todas las sangres", porque todos tienen la misma oportunidad de ser protegidos por los unos a los otros y fundamentalmente por el Estado como órgano rector de la sociedad de una nación quien está obligado a implementar escuelas inclusivas bajo esta perspectiva. Paulo Freire, toma en cuenta ineludiblemente la interculturalidad en el aula.

La propuesta asume críticamente valorar las diferencias, incluyendo a todos los estudiantes en el mismo espacio de la normalidad y hacer de la escuela un mundo de vida comunitaria, en equidad, desterrando la discriminación lo cual es asumida por los organismos internacionales de derechos humanos. La propuesta debe tener este ribete social crítico, de lo contrario sería letra muerta. En esta perspectiva se rescata los postulados de la pedagogía de la inclusión social y educativa planteada por Paulo Freire, por la cual, según Muñoz (2000) debe hacer un conocer desde la praxis como pre requisito en la formación de profesores para poder intervenir la realidad heterogénea y culturalmente diversa, asumiendo el paradigma sociocrítico que prevé el conocimiento de las creencias, ideologías y que deben ser articuladas en la intervención curricular.

En lo referente a las teorías de las inteligencias múltiples, se conoce que, los seres humanos llegamos al mundo premunidos de características físicas, intelectuales, emocionales en diferentes niveles, en algunos con mayor desarrollo que otras. Manrique; et al. (2023) corrobora esta versión y reconoce los diversos rasgos de su personalidad que presentan los estudiantes, como los "afectivos, fisiológicos y cognitivo", que los perfila

como personas, precisamente por ello es que se dan los diferentes ritmos de aprendizaje y expresando además sus potencialidades.

En el marco de la investigación, se ha podido observar que los niños de la normalidad aprenden a diversos ritmos y niveles de aprendizaje y así son los niños que tienen diferencias personales y de la interculturalidad, por ello Gardner (1995) enfatiza que las personas tienen mentes diferenciadas, desarrollan unas capacidades más que otras y allí es donde se debe trabajar potencializándolas "para asegurar un mayor potencial intelectual", ya que nadie puede dominar al 100% un área del conocimiento, incluso se requiere de los elementos de la naturaleza en una actitud racional, observable para interiorizar los elementos naturales, darles forma y asegurar una categoría conceptual válida.

La propuesta tiene esa trascendencia, desde la mirada de Gardner, las personas tienen diferentes capacidades, unas más desarrolladas y otras que deben tener reforzamiento para impulsarlas, la inclusividad no limita el aprender, no significa ineptitud, solo que hay ciertas cosas que no se pueden realizar, pero también hay otras que se desarrollan con normalidad, de allí los múltiples ejemplos en la vida. Aquí es donde radica un fundamento de las competencias propuestas por quienes se forman bajo este enfoque, se requiere que el docente formado en la inclusividad comprenda y actúe en el espacio social de los niños con aulas diversas, donde no se genere discordia y que la discusión se centre en cómo aprender mejor, para qué aprender y qué aspectos o rasgos personales se pueden potenciar.

En la historia universal se da cuente de grandes genios con discapacidades y esto tiene que ver con el desarrollo de la inteligencia múltiples, estudiadas por Gardner (1995) como, por ejemplo, Vincent Van Gogh 1853 – 1890, un pintor de talla mundial, Frida Kahlo, también pintora; John Forbes Nash 1928 – 2015, un eminente matemático; Ludwig van Beethoven 1770 – 1827, compositor musical más famoso del mundo y, Stephen Hawking, el más brillante

físico de la historia. Con esto se demuestra que el docente inclusivo debe estar preparado en el conocimiento teórico práctico de las inteligencias múltiples, entre otros, Nick Vujicic que nació en 1982 sin extremidades, que, según su historia, de niño sobrevivió a la discriminación y el bullying, incluso con intentos de suicidarse, pero su coraje por demostrar lo valioso que es aprendió por su propio potencial, actualmente es un orientador de charlas motivacionales que recorre todo el mundo.

La propuesta bajo el enfoque la teoría de las inteligencias múltiples busca trabajar sobre las capacidades individuales, para así, facilitar al alumno alcanzar las metas en base a sus habilidades y posibilidades. Así es como a través de la propuesta, el docente inclusivo deberá observar las fortalezas y habilidades de cada estudiante para brindarle apoyo en sus debilidades y fortalecer en sus puntos fuertes (Gardner, 1995).

Se incluye como un fundamento holístico de la propuesta, la percepción psicopedagógica del currículo inclusivo, primeramente, porque en la formación inicial docente, el maestro inclusivo tiene que considerar que la discapacidad es un espacio de formación y educación con una participación activa y equitativa de todos los estudiantes en el sistema educativo. Ainscow (2018, citado en Pita, 2024), enfatiza que "la inclusión educativa implica no solo brindar acceso a la educación para estudiantes con discapacidad, sino también garantizar que se les brinde un ambiente de aprendizaje adecuado y apoyos necesarios para que puedan desarrollar sus habilidades y potencialidades".

En la propuesta de competencias inclusivas, el apoyo educativo lo centran mayormente en es un componente muy mediático y que responde a una sola esfera que es la discapacidad intelectual, hecho que se analiza e interpreta con mayores argumentos científicos que la discapacidad es un fenómeno más amplio, que incluye emociones, vida

social, desarrollo cognitivo y percepción física corporal, pero también se atienen a la diversidad étnico cultural, componente que está presente no solo en aulas diferenciadas sino en las de la normalidad.

En este marco se recoge los principios del naturalismo pedagógico de Juan Jacob Rousseau, quien postula que el niño hay que entenderlo por su naturaleza, y observar la manera real y natural como aprende, con contacto con las cosas, lo que permitirá potenciar la indagación en la medida que descubre, pero esta teoría fue muy más allá al ampliar su percepción con Froebel y Pestalozzi, quienes introdujeron la educación emocional, precisamente esto es la base de la propuesta, comprender a los niños de la diversidad por lo que son y cómo apoyarlos para hacer mejorar cosas y descubrir nuevos conocimientos, lo que se llama potenciar sus inteligencia que habla Gardner,

La propuesta de competencias inclusivas está obligada a crear el entorno menos restrictivo para los estudiantes con las discapacidades que expresan y de la diversidad étnico cultural, lo que implica ubicarlos en aulas generales no como reto, sino como oportunidad para la convivencia social armónica y comprensión del mundo en su real dimensión e integral.

Con relación a lo explicado por el proyecto Tuning, que no es una teoría sino una corriente que implica buscar soluciones al problema del planteamiento de las competencias en los profesionales egresados a nivel universitario, pero enriquece a la propuesta en la medida que se plantean competencias inclusivas en el currículo de formación docente inicial que vitalizarán la práctica de los profesores de las escuelas inclusivas focalizadas en la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa local de Jaén.

Cabe reconocer que, el proyecto Tuning, considera la formación del nuevo docente considera una base de competencias genéricas que permiten resolver situaciones

problemáticas de la vida cotidiana en forma eficaz y autónoma, que no solo sea el saber qué y cómo saber, sino, además, saber ser persona en un contexto donde la turbulencia es una realidad fáctica. En este sentido, Fernández y Malaver (2020), manifiesta que "las competencias docentes son un campo de estudio complejo, multidisciplinar y poliédrico". Eso se explica al tomar en cuenta que hay competencias que salen del contexto de estudio, que incluyen varias aristas del saber e incluso de las relaciones humanas, de la sociedad y de las individualidades, las cuales son incorporadas por los centros de formación docente que implica a su vez, la asunción de compromisos en sus intervenciones. Esto va a permitir tener una mayor claridad a la hora de analizar el currículo de formación inicial docente, porque no solo son competencias cognitivas, sino que como se ha propuesto competencias aplicativas, que se van a concretizar en las instituciones educativas con un mayor alcance no solo pedagógico sino, además, científico y tecnológico, tal como lo dice Martínez, et al. (2022), que la formación inicial de maestros se desarrollan además de las capacidades cognitivas aquellas que sean aplicativas, que partan desde el análisis de los entornos profesionales auténticos.

Básicamente, en la propuesta se asume tres competencias instrumentales, tal como lo expresa el proyecto Tuning, por sus características de estar en el marco de una percepción cognitiva para "conocer, entender y operar con ideas y pensamientos metodológicos relacionados con la transformación del entorno" (Puiggali et al., 2023). Esto es lo que se ha planteado en la propuesta, previo al planteamiento se ha tomado en cuenta una visión de la realidad contextual, de cómo es que se atiende a los estudiantes de la inclusión social que abarcan también a la diversidad intercultural, conocer las capacidades de los estudiantes con las diferencias individuales, la organización del tiempo las estrategias didácticas y también la vocación de asumir la profesión de parte de los docentes inclusivos. Esto es lo que le da factibilidad teórica y metodológica.

No se olvida que las competencias genéricas de los docentes en formación que explica el proyecto Tuning les permitirán expresar habilidades y destrezas para una dedicación autónoma en su práctica docente y así emparejar al aula inclusiva que es un entorno socioeducativo donde fundamentalmente aparte de los otros saberes, se aprende, asimismo, se conoce así mismo como requisito para conocer a los demás y al mundo circundante.

Asimismo, la presente propuesta de competencias inclusivas que se han diseñado se inspira en el enfoque cuantitativo - cualitativo, humanista y teleológico, por lo que es importante tomar en cuenta el desarrollo integral de los estudiantes, abordando fundamentos de la teoría socio culturalista, la heurística como medio de entender el problema social y del entendimiento que la inclusión es un fenómeno de justicia social.

En este sentido, se asume una justificación socio-cultural de la educación inclusiva, porque ahí la necesidad de educar a los niños y niñas en un marco de igualdad, asumiendo los principios de la escuela inclusiva, lo que implica se puede vivir juntos, sin discriminación asumiendo que hay personas con ciertas diferencias, pero que son muy importantes dentro de la familia y en la sociedad. Esto implica construir una sociedad no igualitaria, pero con gran desprendimiento de sensibilidad humana y vivir en equidad, respetando y ayudando a los demás, lo que significaría una vida en convivencia pacífica.

Parra (s/f.), precisa, se debe garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema general de educación y que todos que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad, en igualdad de condiciones, por lo que se tomará en cuenta los ajustes razonables pertinentes para que se les preste el apoyo necesario y efectivo, fomentándose el máximo desarrollo académico y social.

Por otra parte, la propuesta de competencias inclusivas se fundamenta desde un enfoque epistemológico, “la educación inclusiva al constituir una epistemología de la dispersión y del movimiento”, que implica relacionar la diversidad de las necesidades especiales y la diversidad social con constructos o categorías circulan en un entorno holístico, lo que quiere decir que recoge las expresiones reales del contexto empírico con lo científico, que periten tener una nueva visión de la educación, asumiendo que es necesario que todos participen de una escolaridad, que las diferencias no son dificultades para aprender, sino que nos aprenden con más ventajas que otros. La educación inclusiva abre nuevos ángulos de trabajo escolar, el estudiante del aula diversa opera tal como lo señala Ocampo (2021), mediante mutuaciones, mediante transposiciones desconocidas sostenidas en interconexiones híbridas y alterativas, generando nuevos objetos de estudio que no siempre, puntualizan sobre cuestiones educativas –actividad extra-disciplinar.

Como se sabe, al final del siglo pasado se empieza a tomar en cuenta la diversidad y las discapacidades de los niños, recién se empieza a reconocer la importancia no solo de la familia, sino para la sociedad que hay estudiantes con discapacidades y que con tan importantes como el resto del mundo, empezando a realizar estudios de investigación, señalando un objeto de estudio y un campo disciplinar, el mismo que deberá sr asimilado por el docente de formación inicial en su preparación como profesional.

Una fundamentación psicopedagógica, ya que hablamos de estudiantes que asisten a una escuela y cuya proyección es el construir saberes nuevos, procesar información, pero, además, una formación acorde con los cánones de la vida escolar y social. Martínez et al. (2020), señala que los docentes deben involucrarse en la atención educativa de los estudiantes con diferencias personales, y por tanto, deberán incorporar información necesaria de su persona, como el de su entorno familiar, para lo cual el diagnóstico es la

herramienta importante para saber con qué tipo de estudiante contamos, qué es lo que necesita y como ayudarlo a una formación integral, esto es la pauta no solo para formular una programación curricular, sino para diseñe una actividad de aprendizaje que asegure una óptima inclusión socioeducativa de dichos escolares.

En su fundamentación pedagógica, se asume lo expresado por Ocampo (2021), cuando referiere que, en el marco pedagógico, se configura una redefinición cultural y política, que asume una entidad para establecer normas de comportamiento en la escolaridad. Efectivamente, a los estudiantes con discapacidad se los incorpora al sistema escolarizado, pero esto no es una solución a sus necesidades especiales, no es una remediación, sino que coadyuva a socializar a los estudiantes para que asuman los códigos de convivencia social, los valores, que cada persona debe asumir como parte de su formación. Por ello dice que, la Educación Inclusiva no es una solución al problema, ya que lo que se hace es crear condiciones para una incorporación de los sujetos con necesidades especiales al contexto social más amplio, que darle una posible de socialización y aprendizaje escolar, como puntualiza Ocampo (2021), “las soluciones no se encuentran en el acontecimiento, estas deben ser creadas a lo largo su proceso”.

La propuesta también tiene una fundamentación axiológica, porque se trata de respetar los derechos de las personas con diferentes discapacidades y de la diversidad socio cultural, por tanto, los valores encajan bien para que éstos sean un aspecto en la que gire la educación inclusiva, si no hay respeto a la igualdad, sino se respeta la identidad y si no se destierra la discriminación, no puede haber educación inclusiva. Conocido es que hay muchas actitudes negativas contra los estudiantes que presentan alguna discapacidad, hechos que se muestran como bullying en las escuelas y colegios y que muchas veces

terminan en muertes o deserciones escolares, que se pueden evitar y por ello se asume al cultivo de valores en una comunidad inclusiva.

Por su parte, “la Educación Inclusiva es una respuesta integral a la realidad de la diversidad en la escuela” (Fundación Saldarriaga Concha, 2019, p.7), enfatiza que, contribuir a reconocer a la educación inclusiva nos enseña a ser reflexivos, solidarios y sobre todo más humanos, con una alta sensibilidad para ver a todos con sus diferencias, que son importantes en el núcleo social, para ello se debe tener bien claro los valores fundamentales, como es el respeto, la generosidad, la ayuda mutua, ser resiliente con todos y todas; por lo que hay que considerar que la educación inclusiva no es el camino final, sino un trayecto en construcción de vida donde todos caminamos juntos para aprender a vivir en comunidad.

Todas las consideraciones anteriores se tomarán en cuenta por parte del docente inclusivo, tal como se ha expresado, no solo para saber hacer y qué aprender, sino que además y fundamentalmente saber conocerse y conocer a los demás, pensar que solo somos seres humanos transeúntes en este plantea y la convivencia pacífica debe ser el centro de humanidad, que implica.

III. MODELIZACIÓN DE LA PROPUESTA

El siguiente esquema es el diseño de Modelo curricular de Formación Inicial Docente construido por la DIFOID.

Figura 11. Modelo curricular de Formación Inicial Docente construido por la DIFOID.

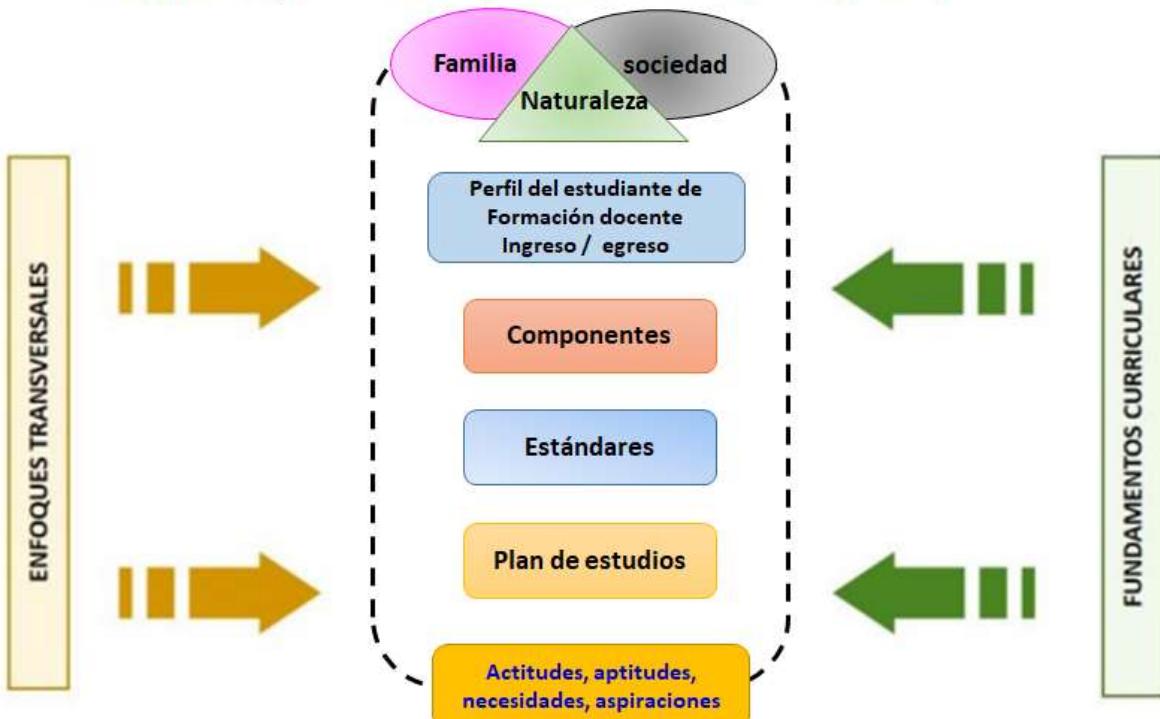


Fuente: DIFOID, 2019

A criterio de la investigadora, si es que asumimos un currículo innovador inclusivo, se asume que esta estructura es más comprensible cuando se toma en cuenta elementos de entrada y salida que van a fortalecer los enfoques transversales y los fundamentos curriculares, de modo que la reestructuramos y se fundamenta para una correcta valoración, sin desmerecer el valioso aporte del Ministerio de Educación.

Figura 12. Diagrama de la propuesta

Reestructuración del esquema de modelo curricular inclusivo de Formación Inicial Docente



Adaptación realizada por la investigadora. 2023

Al interpretar al modelo curricular innovador inclusivo, no es una novedad extraordinaria lo que ha cambiado, solo basta implementarla, entendiendo que los sujetos principales del proceso educativo se los forma en una unidad biopsicosocial que experimenta una percepción igualitaria, de equidad con dos nodos no separados y como tal, deben incluirse competencias inclusivas, empezando a reconocer el entorno del estudiante al cual se va a dar el servicio educativo, como es el entorno familiar y social.

A partir de ese conocimiento, la formación del nuevo docente, el currículo de educación superior docente, debe estar inspirado en una filosofía de vida integral donde la familia, la sociedad y la naturaleza son elementos imprescindibles para comprenderá sus estudiantes con o sin necesidades especiales, que asume una transversalidad de conocimientos del mundo y cuya base se sostenga en fundamentos curriculares, en una suerte de conglomerado neuronal. Solo así podemos asumir una formación con enfoque

inclusivo, el cual debería empezar con prácticas pre profesionales en instituciones educativas de educación especial para comprender mejor su formación hasta culminar con prácticas en escuelas inclusivas.

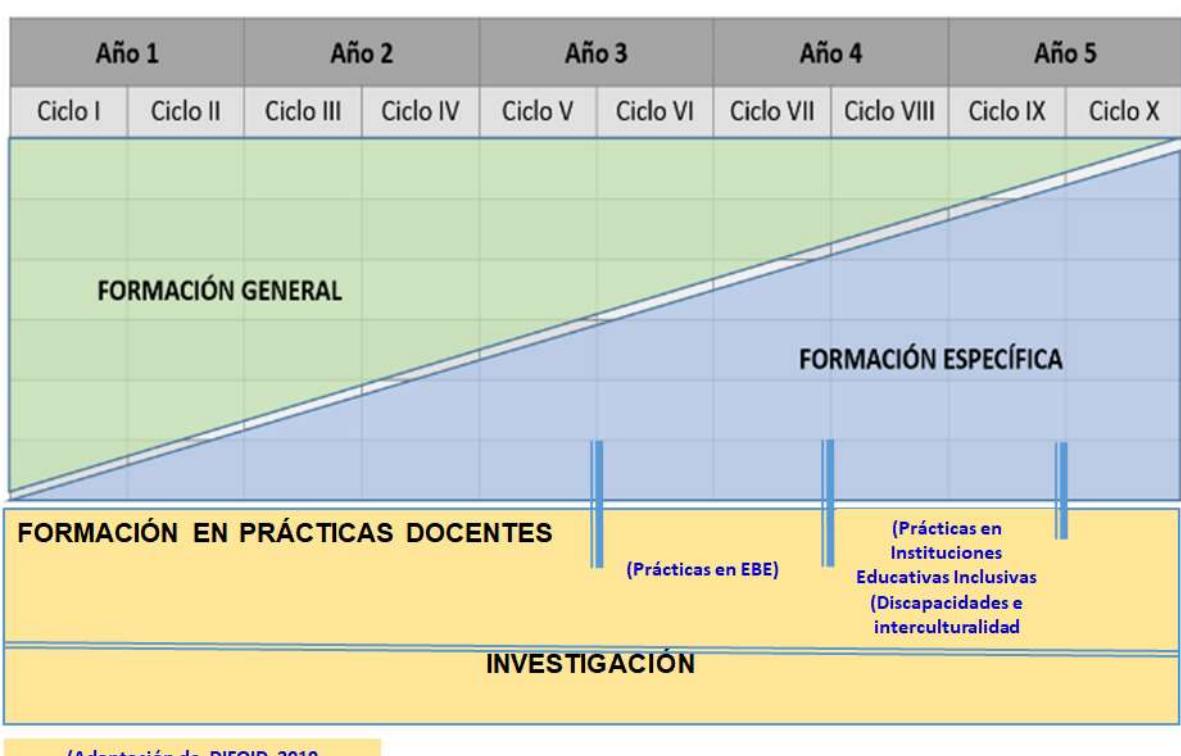
El Ministerio de Educación a través de la oficina de educación superior propone tres componentes básicos que se dan a lo largo de la carrera de formación inicial docente, lo que es mejorada en el componente de prácticas docentes que se desdoblan en educación básica regular y en educación para la inclusión que va más allá de lo normal.



Fuente: DIFOID, 2019

Ahora se configurará una propuesta más integral, con mayor profundidad, tomando en cuenta la inclusión:

Figura 13. Componentes curriculares de formación inicial docente:



(Adaptación de DIFOID, 2019)

La formación general, la cual es asumida el diseño del Ministerio de Educación para la formación inicial docente, que abarca una serie de materias que permiten tener una mejor visión teórica de la configuración del sistema educativo y de la sociedad de cara al cambio social en una reconfiguración que asume, además, las innovaciones científicas y tecnológicas con una actitud pesante, reflexiva, crítica y de cambio cualitativo; recogiendo las experiencias individuales y colectivas del contexto y contrastándola con la revisión científica de la teoría. No podemos quedarnos en el asimilar simples conocimientos establecidos en textos, sino que estaremos en la obligatoriedad de trasmutar el orden, lo que significa profundizar la realidad y hacer propuestas como la presente que no solo es una revisión de lo actuado sino una propuesta instrumentalista para la nueva realidad dándole otra conceptualización en el marco de una nueva percepción de la inclusividad.

La formación general no podrá tener mayor peso en su trascendencia teórica conceptual que debe asumir el nuevo profesional, porque si no hay un punto reflexivo interpretativo y de posicionamiento intelectual, entonces asumimos lo que otros dicen, aceptamos tal como está y se sigue repitiendo las viejas taras sociales, un currículo repetitivo. Se sabe que el conocimiento va cambiando de manera permanente, no es estático, por eso mismo es que la trascendencia teórica resulta más vigorosa si es que hay la participación de cada uno de los interlocutores, pues en el mundo no hay nada acabado, nada perfecto, todo es perfectible y en esta medida construimos nuevos saberes, como la propuesta que surge precisamente porque hay nuevas percepciones de la vida escolar, de la atención de los estudiantes, sin segregarlos, sin dividirlos.

La formación específica desde la propuesta que se asume, abarca el conocimiento de la especialización con una temática del proceso pedagógico didáctico particular. El detalle está descrito en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente con el que se está de acuerdo. Con esto se promueve la especialización, de allí que hay docentes del nivel inicial, de primaria y de secundaria, con sus modalidades y certificaciones respectivas.

Un tercer componente tiene que ver con la formación en la práctica docente, aspecto transversal que se inicia en el primer ciclo hasta la culminación. La práctica pedagógica abarca varias etapas, no solo la de observar clases en el aula o desempeñar papeles de auxiliares, sino que deberá introducirse al conocimiento de la escuela como hogar, lo que equivale a conocer su infraestructura, dar opiniones de su distribución, del confort que en el aula debe existir y sobre todo de la ayuda adecuada que deben tener los alumnos que presentan la discapacidad. Junto a ello, identificar las características individuales de los NNEE, de aquellos que pertenecen a la interculturalidad, hacer trabajos monográficos

sobre esta situación, plantear soluciones y dar cuenta no solo a la autoridad institucional donde realiza sus prácticas, sino también a la entidad formadora para discutirlo en plenos y asumir compromisos cuando egresan de su formación.

Es importante este componente, así es como el nuevo docente va tomando un perfil consistente en educación inclusiva, será un valioso acompañante en la labor pedagógica didáctica, comprenderá la situación de los niños con discapacidades, atenderá las necesidades de los niños de la interculturalidad y ayudará a solucionar problemas. En conclusión, se forma en el perfil del nuevo docente, importantes valores, como, humanidad, fraternidad y no compasión.

Finalmente, es importante resaltar a la investigación como un componente más de la formación docente. Un maestro por excelencia es investigador, de lo contrario es un simple empleado público. Este aspecto, es un aspecto que todo maestro debe expresar, porque eleva su nivel de conocimiento y de actuación frente a los problemas, proponiendo innovaciones para la mejora educativa, considerando que va a realizar una reconfiguración sobre su propia práctica educativa a partir del conocimiento individual de cada estudiante, como por ejemplo, en el marco de la inclusión, cada estudiante con discapacidad tiene una situación muy particular, cada estudiante intercultural tiene sus propias identidades y se necesita conocerlas, abordarlas desde el conocimiento científico, asumiendo paradigmas de la crítica social, pero además hurgar sobre el conocimiento contextual, de donde vienen, con quienes viven, condiciones que viven en el entorno familiar, el recibimiento de la escuela, la estabilidad en el aula, el trato con los demás y así un sinnúmero de factores a estudiar, no es simple la práctica docente de un maestro inclusivo, tiene una malla conceptual teórica - científica y un espacio empírico a

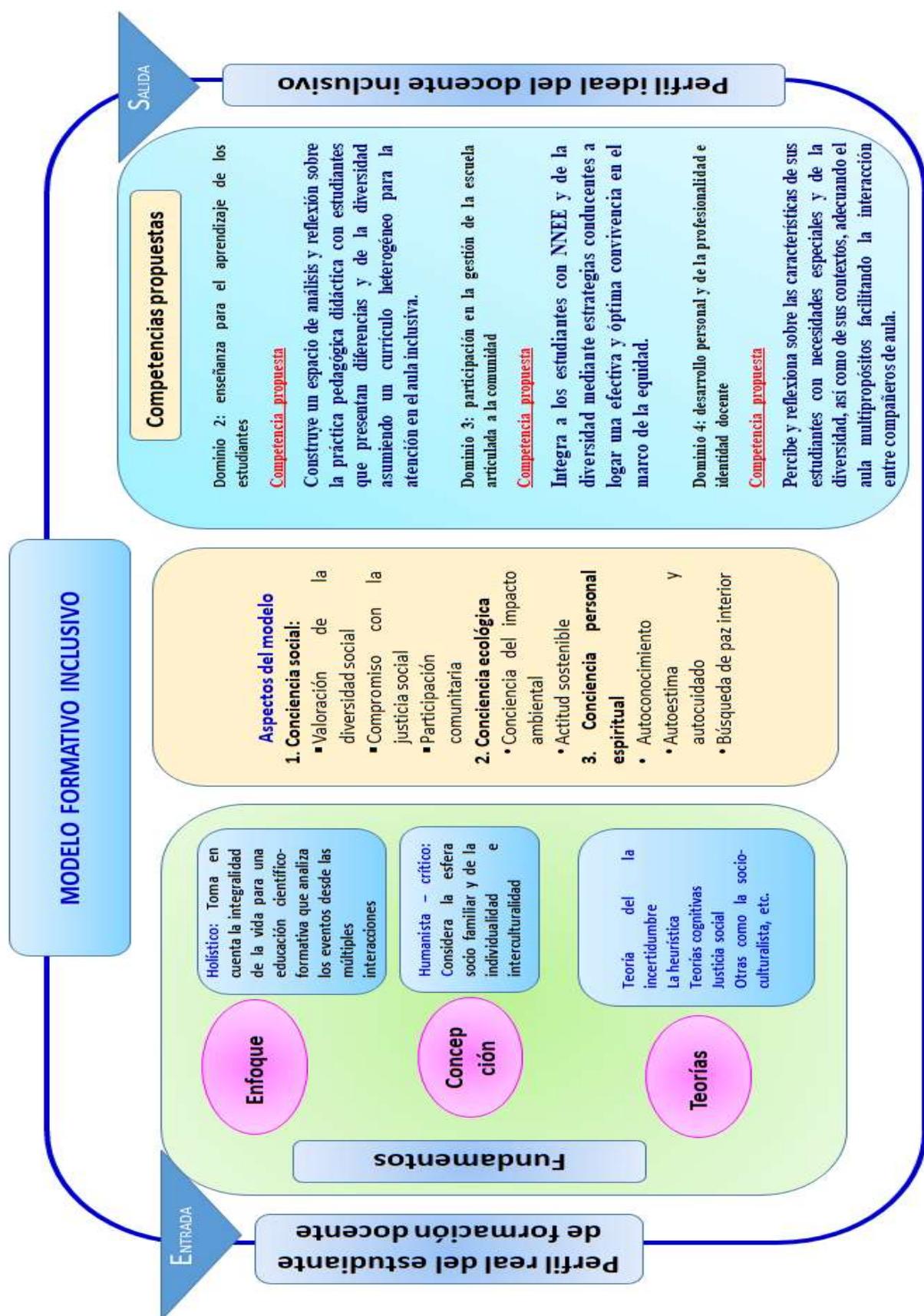
contrastar, lo que le servirá para asumir el compromiso de apoyo autónomo a todos en el aula.

La investigación no va por separado, camina siempre en todo espacio junto con la formación general y específica, no solo en el campo laboral en las escuelas, sino además siendo parte de la formación del docente inclusivo se da en las aulas. En el campo de acción podemos indagar sobre aspectos de la inclusividad, de los niños con discapacidades de los hechos concurrentes de la interculturalidad, pero no olvidemos también que las fuentes de información que están en los anaqueles de las bibliotecas físicas y en la plataforma informática, también forman un legado importante para el proceso de indagación, de investigación. El perfil del egresado tendrá la característica de ser investigador.

García-Ruiz; et al. (2024) precisa que la formación docente es un factor estratégico en la mejora de la calidad de la educación, tomando en cuenta la dinámica cambiante y diversa de la sociedad. Asimismo, enfatiza que la sociedad del conocimiento ha hecho aportes importantes en materia tecnológica, motivando a rediseñar las competencias de sus miembros.

“El auge de tecnologías disruptivas como la inteligencia artificial, la robótica, el pensamiento computacional o la realidad aumentada están transformando la manera en que nos desenvolvemos en el ámbito educativo. Igualmente, es necesario destacar la importancia de la educación en competencias emocionales como vehículo para la búsqueda del bienestar tanto del alumnado como del profesorado”

Figura 14. Modelo formativo propuesto para docentes de instituciones educativas inclusivas.



Las competencias inclusivas propuestas

Tal como se aprecia en la siguiente tabla, se anotan las competencias existentes y las propuestas, que son tres:

Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Competencias	capacidades
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los	Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural. Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que

<p>recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.</p>	<p>los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos.</p> <p>Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.</p>
--	--

Dominio 2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Competencias	capacidades
<p>Competencia 3</p> <p>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad. ▪ Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula. ▪ Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.
<p>Competencia 4</p> <p>Conduce el proceso de enseñanza con dominio de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes. Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.

<p>los contenidos disciplinarios y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes de forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas. ▪ Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.
<p>Competencia 5</p> <p>Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación. ▪ Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes. ▪ Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza. ▪ Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

Competencia propuesta

Construye un espacio de análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica didáctica con estudiantes que presentan diferencias y de la diversidad asumiendo un currículo heterogéneo para la atención en el aula inclusiva.

- Analiza la estructura del currículo formativo para incorporar núcleos temáticos que le conciten la atención de aprender a los estudiantes con NNEE.
- Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a la heterogeneidad de los estudiantes.
- Selecciona y presenta contenidos interdisciplinares, teniendo en cuenta las necesidades de la educación inclusiva y de la diversidad intercultural.
- Diseña y realiza adaptaciones en su planificación atendiendo a las diferencias y la diversidad existente en el grupo de estudiantes (*) (Ministerio de Educación, 2019)

Dominio 3: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Competencias	capacidades
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto	<ul style="list-style-type: none">▪ Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos.▪ Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución.▪ Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación

<p>Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.</p>	
<p>Competencia 7</p> <p>Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad, y establece relaciones de colaboración con esta. ▪ Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje.
<p>Competencia propuesta</p> <p>Integra a los estudiantes con NNEE y de la diversidad mediante estrategias conducentes a lograr una efectiva y óptima convivencia en el marco de la equidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce y comprende el enfoque y las teorías de la educación inclusiva y de la diversidad intercultural (**)(Ministerio de Educación, 2019). ▪ Maneja didácticamente las estrategias de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de las diversidades y con NN.EE. ▪ Gestiona metodologías de trabajo didáctico en las tareas de aprendizaje, logrando la participación plena de los estudiantes con NNEE y de la diversidad intercultural.

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Relacionarse constructivamente con los alumnos mediante visitas externas a la institución educativa.
--	--

Dominio 4: desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente

Competencias	capacidades
<p>Competencia 8</p> <p>Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reflexiona individual y colectivamente sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa. Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes. ■ Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.
<p>Competencia 9</p> <p>Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional. ■ Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.

<p>compromiso con su función social.</p>	
<p>Competencia 10</p> <p>Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal. ■ Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales. ■ Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. ■ Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad
<p>Competencia 11</p> <p>Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad. ■ Gestiona información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético. ■ Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes. ■ Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa. ■ Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.

<p>permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.</p>	
<p>Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general. ■ Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos. ■ Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación. ■ Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.
<p><u>Competencia propuesta</u> Percibe y reflexiona sobre las características de sus estudiantes con necesidades especiales y de la diversidad, así como de sus contextos, adecuando el aula multipropósitos facilitando la interacción entre compañeros de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Orientar a los estudiantes a relacionarse en función con sus intereses, verificando actitudes individuales y respetando las diversidades y NNEE. ■ Evaluar además de los aprendizajes escolares, las distintas funcionalidades con que operan los estudiantes con NNEE al realizar actividades cotidianas de su preferencia.

(*) (**). Ministerio de Educación, 2019. Marco del buen desempeño.

IV. DESCRIPCIÓN Y EXPLICACIÓN DE LA PROPUESTA

DATOS GENERALES:

Población Objetivo : Instituciones Educativas inclusivas de la UGEL Jaén.

Jurisdicción : Unidad de Gestión Educativa local de Jaén

Nivel : EBR

Nº de Instituciones Educ.: 20

Investigadora : Margot Lucero Cubas Solano

SÍNTESIS DE LA PROBLEMÁTICA:

La inclusión educativa es un tema de actualidad y a partir del conocimiento que existe un grupo humano con diferencias personales en diferentes aspectos, es necesario que los docentes, todos, en general, estén altamente capacitados en formación inclusiva, no solo basta revisar conceptos, sino que estén preparados para afrontar diversas presentaciones que se dan cotidianamente cuando se atiende a los estudiantes con alguna discapacidad.

Se ha podido determinar que los directivos de las instituciones educativas no contemplan la incorporación de estudiantes con discapacidad, por varias razones, una, porque directivos y docentes tienen un pensamiento discriminador soterrado, aunque desplieguen discursos y comunicados que apoyan la inclusión escolar, pero en la práctica esto es lo contrario y, otro factor es, el desconocimiento de la normatividad y la falta de formación en asumir responsabilidades al desarrollar competencias propias del quehacer educativo, aplicadas a este tipo de situaciones de aula divergentes.

En este sentido, se propone elaborar tres competencias básicas: conoce y comprende la realidad de las aulas funcionales diversas para promover actitudes de estrategias

integradoras de aprendizaje y convivencia social; gestiona las habilidades y destrezas integrales de los estudiantes con discapacidad para adiestrarse en el reforzamiento de su talento, desarrollando acciones y actitudes para el reforzamiento individual y, asumir el compromiso social para el fomento de la educación inclusiva como parte de

En la ciudad de Jaén, se han observado muchos problemas de inclusión generador sobre todo por los directivos y docentes que se niegan a recibir a niños con discapacidades, pero también se reconoce que la Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén, no hace un seguimiento para observar el trabajo del docente en las escuelas inclusivas, menos se realizan capacitaciones para la atención inclusiva, de modo que el estudiante se encuentra incómodo, inseguro y expresa un comportamiento a veces desestabilizador de sus emociones.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA:

Objetivo general

Desarrollar una formación docente inicial inclusiva, incorporando al currículo de educación superior pedagógico, una propuesta de competencias docentes inclusivas, en el contexto del sistema educativo peruano.

Objetivos específicos

1. Reconocer las características de la educación inclusiva y su abordaje en la práctica docente.
2. Proponer competencias inclusivas para ser incorporadas a la currícula de formación inicial de los docentes de las instituciones educativas inclusiva de la Unidad de Gestión Educativa local de Jaén.

3. Reforzar la percepción de escuela inclusiva como una comunidad igualitaria, con sentido de la pertinencia y de responsabilidad compartida.
4. Garantizar que la inclusión se concretice en el espacio escolar, como una política institucional, cuyo desarrollo y actuación se expresa como una estrategia pedagógica, que requiere de la participación de toda la comunidad educativa, con maestros debidamente formados en inclusión escolar.
5. Asegurar la participación democrática de toda la comunidad educativa para promover una certera comprensión de la igualdad y el destierro de actos de discriminación, mediante estrategias que desarrollará el maestro inclusivo.

Desarrollo teórico conceptual de la propuesta

Fundamentos:

El **enfoque holístico** implica el conocimiento real de la vida para el desarrollo de una concepción educativa desde el punto de vista científico – formativo, considerando que, no solo es el conocimiento de la realidad circundante, sino que, además, de la dinámica de la ciencia y tecnología. Burga, et al. (2023) señala que la educación es una concepción global, lo que hace posible que el estudiante se enfrente a retos que la sociedad le exige.

La propuesta tiene una **concepción humanista. crítico social**, implica de desarrollar una visión en la que se considera al ser humano como protagonista social no interesa su condición social, física, intelectual, hay que mirar al ser humano en su integralidad, pues no solo es el estado intelectual, cognitivo, sino que hay que integrar sus actitudes emocionales afectivas y su aptitudes, tal como lo expresa el enfoque humanista, se integra las esferas: social, cognitiva, intelectual física y social, buscando siempre el

bienestar individual en el círculo social. Asimismo, es crítico social en la medida que el docente formado en educación inclusiva debe ser crítico, reflexivo, emprendedor y por consiguiente transformador.

Muñoz, et al. (2023), recoge lo señalado por Gómez y Botero (2020) y Zambrano et al. (2018), cuando expresan que el sistema educativo fomenta e impulsa el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento superior de analizar, inferir, interpretar, evaluar, etc., permitiendo 1 formación en el ser humano de juicios de valor, de la trascendencia el cambio social y la asunción de compromisos para que ese cambio sea cualitativo a todos.

El pensamiento crítico da lugar a que el docente formado en esta esfera, abra la posibilidad que los estudiantes no solo reciban cátedras de información del conocimiento, ni parametrar los conocimientos de una realidad local y mundial a un solo esquema o punto de vista, sino que sea consciente de la dinámica del desarrollo, de que todo cambia y que nada es estático, por tanto, su presencia en este mundo debe ser de protagonista de ese cambio.

El humanismo de la formación docente debe también arraigarse a los valores de un contexto comunitario, allí está el currículo oculto, también en la formación docente, porque nadie ausculta las creencias, las formas vida de una comunidad, sus saberes ancestrales y su religiosidad, siendo útiles para comprender la realidad fáctica natural, porque se asumen aroles sobre todo de convivencia social que ahora se pierden por la alienación cultural, pero que es aprovechado para una conveniencia al sistema, de sometimiento de la persona que hay que mitigar en cualquier sentido. Contrario a esto, hay la necesidad de una formación en educación intercultural, tal como lo expresa

Rodríguez (2017) “que forme una sólida identidad”, con respeto a las diferencias y a la diversidad

Las teorías que han fundamentado la propuesta son varias, considerando que hablamos de seres humanos que están en constante cambio social, que tienen una cultura, que desarrollan capacidades cognitivas, intelectuales, sus inteligencias múltiples, en un marco de un orden implicado como correlato de la teoría del caos, entre otras.

Por la teoría del caos, la formación docente al ser integral, nos conduce a algo complejo, que no es un vértice de una actuación frente a la vida, sino varias cosas, que no confunde, sino que “implica la infinidad de relaciones y sus procesos que le confiere la complejidad que lo identifica” (Harf & Azzerboni, 2021, p.23). cabe recordar que vivimos en una etapa de turbulencia, de cambios de energías, de caos emocional (Blaschke, 2009, citado en Blancas y Barrientos, 2022), de manera que en el proceso de formación docente se entiende que hay un cambio, un cuestionamiento de lo que hemos sido, somos y seremos a futuro, así han surgido nuevas ideas en el mundo, como por ejemplo de pasar del telegrama a una comunicación cara a cara con las tecnologías, eso, comprendido como cambio y asumido como parte de la formación nos hace comprender que el servicio a las diferencias deben movilizarse en el campo de la integración comunitaria en lo social y lo escolar.

INDUCCIÓN DE LA PROPUESTA

La Formación de los docentes para favorecer la Educación Inclusiva

La educación inclusiva, en Perú, va tomando cuerpo en el contexto escolar, aunque no es mucho tiempo que se ha tomado en cuenta el proceso de formación docente inicial

inclusivo en la educación superior, pero hay una gran expectativa para atender la diversidad y las diferencias en el marco de una escuela inclusiva.

Junto a la preparación inicial del docente inclusivo la capacitación a los directivos es de necesidad urgente, para que se tenga una visión en la trascendencia de educación inclusiva y asuman responsabilidades integrales, ya que no solo es el proceso didáctico, sino, además, el trabajo con la familia.

Alvarez y Rodríguez (2022, p. 360) afirma que durante los estudios de formación en educación inclusiva se abarcarán los problemas globales de las individualidades porque cada estudiante presenta diferencias específicas, salvo algunas similitudes físicas, pero en diferentes ritmos de aprendizaje y condición, además de considerar el contexto donde vive, sus modos y costumbres de vida cotidiana entre otros aspectos.

Bajo este análisis, la formación del docente en inclusión educativa, se nutre tanto de los conocimientos adquiridos en su formación inicial como de la práctica desarrollada con sus estudiantes que experimentan las diferencias, recogiendo experiencias muy privilegiadas y esta sistematización de experiencias inducirá al maestros a poner en práctica estrategias para la producción de saber pedagógico, en tanto favorece la reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano, así como logros de aprendizaje en sus estudiantes.

La educación inclusiva en la percepción del docente

A partir de la elaboración de la propuesta se ha considerado afrontar retos, a enfrentar la realidad, tener una mente abierta al enfoque inclusivo, que acepte con responsabilidad y con sensibilidad humana que somos diferentes, pero que como sociedad somos personas que tenemos una vida en común, algunos con capacidades suficientes y

otros con ciertas limitaciones de sus capacidades, así como también, aceptar que existen personas que por sus diferencias culturales deben ser aceptadas como tal en el círculo de vida cotidiana. Así también lo expresa Luque (2016, p. 27), el profesorado es un agente abierto al cambio, y por ende a la innovación docente, considerando que incluye en el aula a estudiantes con diferencias físicas, siempre está buscando alternativas, que se cristalizan en estrategias de aprendizaje adaptando a todos a aprender en grupos heterogéneos, con pensamientos diversos, pero que apuestan por un aprendizaje integrador, constructivo

El currículo formativo inclusivo

El ente rector que en nuestro país es el Ministerio de Educación, solo imparte formación inicial docente en las universidades acreditadas en nuestro país, así como en las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas, siempre y cuando estén licenciadas con la finalidad de contar con maestros y maestras bien preparadas para laborar con instituciones educativas de EBR.

Es política del Ministerio de Educación, formar maestros y maestras eficientes, creativos, que generen confianza, demuestren vocación de servicio y consideren el bien común en sus estudiantes para revertir las desigualdades históricas existentes y generando además discusión, debate sobre temas de ciencia, cultura y tecnología, entre los ya conocidos conocimientos que se imparten cotidianamente.

Este primer nivel de concreción, digamos que es la sola presentación teórica, literal, de lo que se plasma como programa formativo y se da a nivel de Ministerio u órgano rector del sector educación, documento elaborado por tecnócratas especializados y que se presenta a la comunidad nacional para su concreción a otros niveles.

Un segundo nivel de concreción se plasma en los diseños curriculares de los órganos desconcentrados como es la Región de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa, donde forman equipos de trabajo con la finalidad de adaptarlo a su propia realidad, lo que en suma es la contextualización, incorporando elementos de la jurisdicción, sobre todo, de la naturaleza, de la identidad local y de la vida social y cultural, los cuales son muy importantes para el cultivo de valores y su posición identitaria, desterrando la aculturización y modelos de vida incoherentes a la realidad local..

Un tercer nivel de concreción se produce en cada una de las instituciones de educación superior donde se forman a docentes, planificando las programaciones curriculares que se va a ejecutar durante un período de tiempo y se medirán los logros de aprendizaje.

Características de un currículo inclusivo

Primeramente, se tiene que conocer el contexto real, no debe partir de los lineamientos teóricos conceptuales, eso no quiere decir que no se tome en cuenta, sino que ello solo servirá para contrastar la realidad contextual con la información teórica – científica – tecnológica.

El currículum no es un mero documento, se considera un edificio, que tiene como base la realidad de los sujetos intervenientes, siendo el principal protagonista el estudiante, por lo que su estructura es fáctica–científica. Bajo esta premisa sino es inclusivo, entonces, no es real, ya que no permite el sesgo de la sociedad, tomando en cuenta los niveles y ritmos de aprendizaje desde la perspectiva de la integración social, lo que implica aceptación de la normalidad y de para lo cual la temática debe centrarse en

criterios de igualdad, por lo que las competencias y de los estudiantes con sus discapacidades y de la diversidad.

El currículo escolar, es entendido como un acto perfectible, dinámico, que se renueva en base a los adelantos y descubrimientos de la ciencia y la tecnología y que éstos sean accesibles a todos. La flexibilidad de currículum prioriza a las expectativas de todos estudiantes, sin distinción, en un marco e igualdad, asimilando los conocimientos de la comunidad y de la diversidad

En la comprensión del currículo inclusivo, los maestros, asumen con seriedad el compromiso la realidad del entorno familiar, requiriendo de un catálogo logístico para el proceso enseñanza – aprendizaje para atender a aquellos estudiantes con diferencias individuales y con una alta dosis de emocionalidad en el aula para con todos, de modo que éste sea efectivo y afectivo. Esto es lo que consolida a la educación inclusiva, resaltado también en los mismos términos el Ministerio de Educación, cultura, ciencia y tecnología (2019), expone cuando hace un perfil de la educación inclusiva, resaltando la formación inicial del docente.

La legislación inclusiva

Existe abundante legislación nacional y de los convenios internacionales sobre la inclusión educativa, de modo que hay un respaldo legal para actuar en este espacio de servicio ciudadano. Para empezar, la ley General de Educación N° 28044, considera en el art. 2°, que la educación es un derecho fundamental de la persona, el art. 8° numeral b) resalta la equidad y la oportunidad de acceso y permanencia, enfatizando en el inc c) sobre la inclusión, asimismo se enfatiza esta inclusividad en al art. 9° inc b) al considerar la formación de una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva y tolerante entre otros

aspectos. En el art. 13°, inc d) resalta la “Formación inicial y permanente que garantiza idoneidad de los docentes y autoridades educativas”.

Por otra parte, se cuenta con el la Ley N° 27337, Código de los Niños y Adolescentes, en el Título Preliminar, art. II, respalda con la igualdad de oportunidades para todos sin discriminación. En el art. 14° del mismo modo ampara el derecho a la educación sin discriminación por su condición de discapacidad

- Existen otras leyes como la Ley N° 27050, que es la Ley General de la Persona con Discapacidad.
- Ley N° 23285, con respecto al trabajo para personas con limitaciones físicas, sensoriales e intelectuales
- Ley N° 24067, que es la Ley de promoción, prevención, rehabilitación y prestación de servicios al impedido, a fin de lograr su integración social;
- Ley N° 29973, que es la Ley General de la Persona con Discapacidad, **en su artículo 21, precisa que el Estado tiene como función primordial, “garantizar el acceso de las personas con discapacidad a una educación inclusiva de calidad, en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema”, lo que se concretiza en las instituciones educativas y centros de educación superior.**
- La LEY N° 30797, ley que asegura la accesibilidad de los estudiantes con diferencias individuales y de la diversidad, para lo cual se modificó los artículos 19-A y 62-A en la Ley N° 28044, Ley General de Educación.
- El Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU, por la cual modificó el Reglamento de la Ley General de Educación incorporando 16 artículos relacionados con la definición de educación inclusiva.

- El Informe Defensorial N° 183 - 2019, que ampara el derecho a una educación inclusiva, barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas, que enfatiza los derechos de las personas con discapacidad y de la diversidad.

Todas ellas, promueven la equidad, la no discriminación, derecho a la educación, derecho al trabajo, etc.

METODOLOGÍA

El docente con formación en inclusión educativa tiene la oportunidad de ser dinámico con grandes dotes de pertinencia, tolerancia y sensibilidad humana, que le caracteriza para desenvolverse en el aula diversa, para lo cual se considera:

Uso de metodologías activas: La propuesta en el campo de acción desarrollará la participación activa de los estudiantes junto a su docente como guía para el desarrollo de diferentes actividades para afrontar una tarea en equipo e individual, despertando sus intereses y motivaciones. Una metodología activa no solo toma en cuenta el contexto aulico, sino, además, el trabajo colaborativo con la familia y la comunidad, haciendo uso de todos los medios de interacción para fomentar y desarrollar una cultura inclusiva. En su preparación, el docente debe tener un rol protagónico, de mediador de los aprendizajes y de sostén emocional aristas imprescindibles en la educación inclusiva.

El aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajen en tareas cooperantes, que no sea individuales, salvo algunas que por su naturaleza deban hacerlo.

Sostiene Cedeño-Muñoz y Barcia Briones (2020) que "la escuela inclusiva es un tipo de comunidad educativa, en donde existe diversidad de alumnos con necesidades físicas, intelectuales, emocionales, académicas y sociales". Con esta apreciación que es real, el

aprendizaje cooperativo es trascendental, pues participan los estudiantes, los docentes, la familia y todo cuento elemento social deseé intervenir, así los estudiantes puedan sentirse seguros y también cuestionados, que surja la crítica, la discusión y la puesta en común. En este contexto, los niños favorecidos podrán explorar en integración con los demás, sentirán mayor confianza, seguridad y sobre todo actuarán con autonomía, sin distinciones sobre todo cuando se les plantea tareas específicas. Aquí es donde se dan las adaptaciones curriculares, que significa actuar con libertad, pero en concordancia con las necesidades y aspiraciones de todos. Lo resaltante es que los grupos sean pequeños, tres o hasta cuatro estudiantes que incluyan a NNEE y de la diversidad, para observar que todos aporten, que los resultados sean logros de todos

La enseñanza multinivel: diferentes niveles de complejidad en la realización de las actividades y ejercicios. Es decir, un currículo para todos. No requiere de nuevas formas de abordar los temas, solo implica que durante la formación el estudiante tenga una actitud proactiva para involucrarse en la inclusión como parte de su formación.

Este enfoque permite planificar actividades únicas en el marco de la diversidad con la finalidad que todos actúen en diferentes niveles de participación de modo que todos alcancen el objetivo planteado, por consiguiente, se asume lo expresado por González del Yerro (2020) que el currículum multinivel es una metodología apropiada para la enseñanza en aulas diversas, considerando no solo la interculturalidad, sino, además, las diferentes discapacidades de los estudiantes. En este espacio todos los estudiantes expresarán sus diversas habilidades, destrezas, sus competencias y sus ritmos de aprendizaje.

Esta experiencia de un currículo multinivel es lo que ha fortalecido la educación inclusiva de modo que todos los estudiantes aprenden lo mismo y siguiendo una metodología sencilla y apropiada. Shulz (1984, citado en González del Yerro, 2020) formalizaron esta concepción pedagógica con la finalidad de enseñar la misma lección en una aula heterogénea

donde hay niños normales y con discapacidades y aunque lo va más allá, se supone que hay niños de la diversidad intercultural, es decir, es propicia una educación inclusiva.

Es rescatable la enseñanza multinivel en la propuesta, porque toma en cuenta el aula heterogénea donde se convive con niños normales y con aquellos que presentan algunas discapacidades y de la diversidad sociocultural, por lo que el currículo para docentes inclusivos que no solo se apropiarán del conocimiento de estas metodologías activas, sino que además harán sus prácticas en un espacio de disruptión, saliéndose del esquema oficial, por innovar de manera autónoma, dando lugar a encontrar puntos convergentes en los estudiantes del aula diversa. En este marco, todos los estudiantes aprenden, aunque en niveles diferenciados, pero nadie se queda oscuro, sin haber aprendido, no hay competitividad, nadie queda rezagado, por tanto, se fortalece la autoestima. "Se forma una percepción positiva de lo que uno mismo es capaz de hacer, según la explicación que ofrece la teoría clásica de Bandura (González del Yerro, 2020, p.17).

El maestro inclusivo, según la propuesta, se pone en práctica un tema para todos, con o sin discapacidad y por ende también a los estudiantes de la diversidad cultural.

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Se parte de la interrogante, ¿es importante que el docente desarrolle competencias inclusivas?, ¿es posible la propuesta en un marco que el diseño curricular nacional de formación inicial docente, existe?, ¿la propuesta es solo para escuelas focalizadas de la jurisdicción de la UGEL Jaén?, Siendo necesario evaluar la propuesta, considerando que, la propuesta no elimina el DCN de formación inicial docente, por el contrario, la fortalece, innovando, por consiguiente, se ha propuesto tres competencias que se incorporan como adicionales y todas ellas tienen que ver con mayor claridad sobre el tratamiento de la

inclusión escolar que no solo abarca el conocimiento y formación de estudiantes con discapacidades, sino también

Cuando se evaluó la propuesta se tomó en cuenta las competencias instrumentales formuladas, considerando que se ha realizado el recojo de información de contexto situacional, así como también se ha hecho una revisión de la literatura científica para contrastar y con todo esto, saber el impacto que causa en la escolaridad de los estudiantes en el marco de la inclusión escolar.

La propuesta, requiere de permanente evaluación para modificar, ampliar o mejorar algún aspecto que por efecto de los cambios sociales y/o tecnológicos así lo exijan, necesitando una revisión constante en su planteamiento y enfoques, todo ello dirigido a construir una ruta de visión compartida de la inclusión educativa.

CONCLUSIONES

1. Se logrado formular una propuesta de competencias docentes inclusivas para ser incorporadas al diseño curricular nacional de formación inicial docente y que beneficiará a maestros y maestras que laborarán en escuelas inclusivas, cumpliéndose a cabalidad con el planteamiento el objetivo general, de modo que se tomará en cuenta el análisis y reflexión de la práctica pedagógica en atención a los estudiantes que presentan diferencias y de la diversidad; asimismo, la competencia de integración real de los niños con NNEE y de la diversidad a los espacios de normalidad didáctica en el marco de una convivencia fraterna dentro del aula y escuela y finalmente, la competencia de adecuación de los espacios físicos, creando las aulas multipropósitos que facilita la interacción entre todos.
2. En cumplimiento al objetivo específico 1, se cumplió con hacer un amplio diagnóstico sobre la práctica educativa que desarrollan los docentes, teniendo en cuenta la opinión que expresaron los docentes mediante el instrumento de recolección de datos, información empírica valiosa que fue contrastada con la literatura científica tanto a nivel de estudios previos como las teorías científicas de inclusividad y diversidad, expresados en el marco teórico.
3. Se diseñó y fundamentó teórica y conceptualmente la propuesta de competencias inclusivas para un modelo formativo docente incorporando tres competencias inclusivas que son de gran importancia para los docentes de las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, asumiendo la teoría socio cultural en la medida que el ser humano es parte de una comunidad donde cada sujeto y en este preciso estudio, cada estudiante que comparte no solo conocimientos, sino además, actitudes valorando la vida comunitaria y el enfoque del proyecto Tuning. Asimismo, se fundamentó la propuesta en el enfoque heurístico, por la cual cada docente es protagonista de su propia formación, asimilando los

conocimientos científicos para una buena preparación. En esta dirección, también se asume la teoría de la incertidumbre, por la cual el docente está preparado para asumir retos en cualquier tiempo y circunstancias, finalmente se asumió que la inclusión es un asunto de justicia social, por la cual, se da una mirada a la diversidad y prestando especial atención a aquellos que presentan diferencias, para asumir compromisos obligatorios de vivir en igualdad de condiciones.

4. Finalmente, se evaluó la propuesta de competencias inclusivas para el diseño formativo docente de las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, observando que todos los docentes asumen que las competencias inclusivas en su formación profesional son significativas y viables para asimilarlas y ponerlas en práctica, tal como se demuestra en el instrumento de validación que el 100% la califica como muy aceptable, siendo una oportunidad para implementarla y ponerla en práctica en las instituciones educativas focalizadas de la ciudad de Jaén.

SUGERENCIAS

1. Se sugiere a las autoridades educativas de la Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén y de la Región de Educación de Cajamarca, analizar y aceptar la construcción de la propuesta para incorporarla como conocimiento y práctica respecto a las competencias inclusivas en las instituciones educativas focalizadas de la ciudad de Jaén y universalizarlas.
2. Sugerir a la Red de Institutos de Educación Superior Pedagógico del ámbito regional, tomar en cuenta la propuesta de competencias docentes en la formación inicial para comprender la teoría científica de la educación inclusiva e insertar en su currículo las competencias inclusivas aportadas.
3. Recomendar a los docentes que laboran en las instituciones inclusivas, hacer de conocimiento la propuesta de competencias inclusivas y ponerlas en práctica.
4. Se sugiere a los lectores aportar críticas y comentarios sobre la propuesta de competencias inclusivas con la finalidad de enriquecerla y hacer que tenga aceptación para incorporarlas al currículo nacional de formación inicial docente.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2018, en Pita, y Galo, 2024, *Estudio sobre la contribución de la familia en el rendimiento académico de un estudiante con discapacidad física*). *Inclusión y equidad en la educación: Desafíos y perspectivas. Revista de Educación Inclusiva*, 12(3). Consultado el 10 febrero 2024) <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/10966/1/UPSE-MSP-2024-0002.pdf>
- Albalá, M. (2021). *Creencias sobre la inclusión y la justicia social en la educación: factores implicados.* *Prisma Social*(33), 162-168. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4258/4942>
- Alvarez, M. y Rodríguez, J. (2022, p.360). Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado. *REXE*, 358-376. Consultado el 21 de marzo de 2023, de <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1530/1436>
- Andrade Z, et al. (2018). *Método inductivo y su refutación deductista. Scielo.* Consultado 7 enero 2023. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300117
- Bishop, H. y Berman A. (1997, citado en González, R., et al, 2019. *Explorando el liderazgo pedagógico del docente. Su dimensión formativa.*). (24), 9-17. consultado <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3936>
- Blanco, et al.. (2015. Citado en, Ferreras-Montero y Nava, 2022). *Ventajas en la incorporación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idiomas. Minerva*, 8(4), 2256-2286. doi:<https://doi.org/10.23857/fipcaec.v7i4>
- Blaschke, J. (2009, citado en Balncas E. y Barrientos P., 2022). *Somos energía. El secreto cuántico y el despertar de las energías.* Barcelona, España.: Universum Robin Book.
- Boy, C. (2021). *Estrategias de formación de competencias profesionales, sustentada en un modelo individualizado de salud, para la mejora de desempeño profesional.*

tesis, Universidad Pedro Ruiz Gallo, Facultad de Ciencias Histórica Sociales y Educación, Lambayeque, Perú.
https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/9976/Boy_Pich%c3%a9n_Carlos_Demetrio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bravo, P. (2022). *Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa*. Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba - Ecuador. Propuesta de un modelo pedagógico. tesis, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Riobamba, Ecuador. Recuperado el 28 de diciembre de 2022, de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17797>

Brizueña, E. (2019). La educación inclusiva. *Revista Unibe*, 1-2. doi:DOI: 10.26885/rcei.foro.2019.79

Burga, M., et al. (2023). *Los ámbitos de la formación docente y la tarea educativa*. *Educación*.//C:/Users/amaut/Downloads/7.BURGA+(2).pdf

Cabero-Almenara, J. y Palacios, A. (2020, p.26 citado en: Carrascal S. y Sánchez-Paulete, N. 2022). Formación de competencias del profesorado en la era digital. *Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 113-127.

Cabezas, L. (2021, p.41). *Desempeño docente y su contribución con el perfil de egreso de los estudiantes de la facultad de educación primaria intercultural de la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas-Apurímac 2020*. Lima, Perú. Obtenido de https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/4307/Miriam_Cabezas_Leonardo_Sanchez_Trabajo_de_Investigacion_Maestria_2021_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Calvo, G. (2023). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. *Scielo*, 6(1). Consultado el 23 marzo 2023
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20del%20docente%20para,maestro%20sobre%20su%20quehacer%20cotidiano.

Carrillo S., et al. (2018). *Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente*. Espacios, 39(17), 15. Consultado el 12 de enero de 2023, de <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2167/Pr%C3%a1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20frente%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castellanos, L. (2017). *Técnica de la observación*. Obtenido de <https://lcmetodologianinvestigacion.wordpress.com/2017/03/02/tecnica-de-observacion/>

Castro, E. 2023). Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva. *Scielo*, 10(1). Consultado el 08 de julio de 2023, de http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2414-89382023000100112&script=sci_arttext

Cedeño-Muñoz, J. y Barcia F. (2020). *El aprendizaje cooperativo como estrategia educativa para estudiantes con discapacidades en el bachillerato*. Polo del conocimiento, 5(12), 616-636. Recuperado el 18 de febrero de 2024, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8042584>

Cid, A. (2017). *La docencia universitaria: un modelo para su análisis*. Revista de Docencia Universitaria, 10(4), 75-96. doi:10.4067/S0718-50062017000400008

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2016). *Modelos Educativos Inclusivos*. Consultado el 23 de junio de 2022, de <https://www.gob.mx/conadis/articulos/modelos-educativos-inclusivos>

Cordero-Morales, D., et al. (2024). *Diversidad y educación inclusiva. NEXOS del Proyecto Tuning y el sistema educacional cubano*. Educación y sociedad, 22(1). Recuperado el 22 de enero de 2024, de <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/8470/5208>

Cruz-Morales, E. (2022, p.168). *La innovación tecnológica y su impacto en la inclusión educativa en la Institución Fiscomisional Técnico Ecuador-Mindo. Digital Publisher*, 165-176. Recuperado el 20 de julio de 2022, de https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/995/948

Decy y Ryan (2009, citado en Castillero M, Oscar, 2025. La teoría de la autodeterminación: qué es y qué propone). El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Investigación y psicología*. Obtenido de <https://psicologiyamente.com/psicologia/teoria-autodeterminacion>

De Freitas, L. (2017). La Formación Docente como eje innovador de inclusión en la educación básica de Limoeiro/Pernambuco. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 13(2), 225-238. Recuperado el 5 de octubre de 2022, de <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/391/pdf>

Defensoría del Pueblo. (2019). *Informe Defensorial N° 183*. Lima, Perú.

Dorado, A. (2023). *Inclusión educativa de adolescentes con discapacidad en el nivel de secundaria en instituciones educativas de América Latina: revisión sistemática*. *Informes Psicológicos*, 23(1), 12-28. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/8261/7118>

Duk, C., et al. (2019, p.92). *Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos desafíos*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 91-109. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>

Escudero, J. (2009 citado en Palma, V. 2018) *Formación continua en didáctica socio cultural). Comunidades docentes de Aprendizaje. Formación del Profesorado y mejora de la Educación*. Dialnet. Obtenido de <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/32f30a9d-eff7-42a5-99a8-3d51175ac997/content>

Fernández, M. y Malvar L. (2020). *Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva*. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. Recuperado el 4 de febrero de 2024, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/369281/275241>

Flores, V. et al. (2017, p.39). *Prácticas inclusivas en la formación docente en México.* redalyc, 23(1), 39-59. Recuperado el 11 de julio de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68651823004>

Flores, V. y García I. (2016). *Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿Corresponden a lo que dicen las leyes?* Revista Educación, 40(2), 1-20. Recuperado el 18 de agosto de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44046314003.pdf>

Fundación Saldarriaga Concha. (2019, p.7). *La educación inclusiva, fundamentos, inclusión, diversidad y educación.* Bogotá – Colombia. Obtenido de <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Libro1-Fundamentos.pdf>

Gallardo, E. (2017, p.21). *Metodología de la investigación* (1º ed.). (U. Continental, Ed.) Huancayo, Perú.

García-Ruiz, R., et al. (2024). *Formación docente. Alteridad.* Revista de educación, 19(1), 1-4. Recuperado el 15 de febrero de 2024, de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/announcement/view/112>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples.* Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Garzón, C. (2021, p.178). *Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión al COVID 19.* Revista Redipe, 177-188. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1295>

Gastulo, Y., et al. (2018). *Modelo holístico configuracional para el desarrollo de la competencia intercultural en los docentes de educación secundaria en Motupe-Perú.* revistas.uss, 1-14. Obtenido de <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/815/687>

Gobierno Regional de Cajamarca. (2022). *Historia de la UGEL Jén.* Obtenido de <http://www2.ugeljaen.edu.pe/portal/mn/332#:~:text=La%20UGEL%20Ja%C3%A1n%2C%20tuvo%20su,Utcubamba%20y%20Condorcanqui%20en%20el>

González, A. (2020). *Hacia la puesta en marcha de un currículo multinivel*. Madris, España: Plena inclusion 2020.

González, R., et al. (2019). *Explorando el liderazgo pedagógico del docente. Su dimensión formativa*. *Contextos educativos*(24), 9-17. Recuperado el 17 de agosto de 2022, de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3936/3535>

Harf, R., y Azzerboni, D. (2021, p.23). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa*. Bs. As., Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. S.R.L. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-lbAEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=teor%C3%ADa+del+caos.+2023&ots=-jtWnCi26G&sig=be3lejYbfONwWFEJOiVsnqYZDkA#v=onepage&q=teor%C3%ADa%20del%20caos.%202023&f=false>

Hernández, C. y Carpio N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta. Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, https://www.researchgate.net/publication/333714362_Introduccion_a_los_tipos_de_muestreo

Hernández-Sampieri, R. et al. (2016). *Metodología de la investigación*. México: Edit. McGraw Hill. 6º Edic.

Jácome-León, M., et al. (2024). *Autoeficacia, motivación y metas personales en entornos virtuales de Educación Superior*. Digital Publisher, 8(6), 550-561. doi:<https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2101>

Latorre-Cosculluela, C. (2019, p.1). *Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad*. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. Recuperado el 20 de julio de 2022, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e28.pdf>

León, K., et al. (2023). *Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva*. *Horizontes*, 7(27), 49-61. Recuperado el 12 de julio de 2023, de <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/813/1502>

Lima, S. (2020). *La formación tecnológica del docente y las prácticas inclusivas en el contexto brasileño*. tesis, Universidad de Jaén, Escuela de Doctorado, España. Recuperado el 19 de julio de 2023, de chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/1237/1/FINAL%206-12-2020%20TESIS%20MAR%c3%8dA%20SELMA%20LIMA%20DO%20NASCIMIENTO.pdf

Lima-Jardilino J. y Soto A. (2019). *Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el sur*. 15(3), 1072-1093. Recuperado el 27 de enero de 2024, de <https://www.redalyc.org/journal/6198/619865690003/html/>

Lira, et al. (2021). Pedagogía de la Incertidumbre: Una propuesta de Formación para un Liderazgo Democrático y Profesionalizante. *Celider*. Obtenido de https://www.celider.cl/wp-content/uploads/2021/08/VF_NT-L1_PEDAGOGIA-DE-LA-INCERTIDUMBRE_AGOSTO-21-1.pdf

Llorente, A. (2020). *Educación inclusiva: cuáles son los 5 países del mundo que tienen leyes que la promueven (y dos están en América Latina)*. BBC NEWS. Recuperado el 21 de junio de 2022, de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53146030>

Loayza, E. (2021 de julio de 2021). El fichaje de investigación como estrategia para la formación de competencias investigativas. *EDUCARE ET COMUNICARE*, 9(1). Recuperado el 25 de mayo de 2022, de <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/594/1528>

Luna, E. (2021). *Actitudes docentes ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales*. tesis, Centro de Enseñanza Técnica y Superior. Obtenido de <https://repositorio.cetys.mx/bitstream/60000/1031/1/Tesis%20Doctoral%20Luz%20Elian%20Luna%20Loya.pdf>

Luque, M. (2016, p. 27). *La formación docente en educación inclusiva universitaria. Revista Electrónica Cooperación Universidad - Sociedad*. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/230929207.pdf>

Machuca, Y. (2023). *Factores que se relacionan con la educación inclusiva universitaria de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a discapacidad en la Universidad Nacional de Cajamarca, 2020.* tesis, Universidad Nacional de Cajamarca, Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Cajamarca, Perú. Recuperado el 15 de julio de 2023, de <https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/5852/Tesis%20Yanet%20Machuca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Manrique, et al. (2023). *Inteligencias múltiples de Howard Gardner en estudiantes de Educación Inicial Bilingüe.* *Horizontes*, 7(27). Recuperado el 7 de febrero de 2024, de <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/853>

Martínez, E. (2022, citado en Puiggali, J. 2023) *Análisis de las competencias genéricas en los Grados de Maestro: un estudio desde la perspectiva del alumnado de la Universidad de Girona).* *Relieve*, 1-23. doi:<http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.27017>

Martínez, et al. (2020). *El diagnóstico psicopedagógico para la inclusión socioeducativa de los escolares con necesidades educativas especiales. Propósitos y representaciones*, 8, 3-18. Recuperado el 12 de febrero de 2023, de <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/735>

Martínez-Clares, et al. (2022). *Las competencias tutoriales del docente universitario. Validación de una herramienta.* *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(3), 1-15. Recuperado el 18 de agosto de 2022, de <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v24/1607-4041-redie-24-e03.pdf>

Mateus, L., et al.. (2017). *Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar.* *Avances en psicología latinoamericana*, 35(1), 177-191. Recuperado el 7 de julio de 2023, de <https://revistas.urosario.edu.co/xml/799/79949625014/html/index.html>

Maturana, H. (2019). *La autopoesis de Humberto Maturana, la definición de vida del biólogo chileno que hizo reflexionar hasta al dalái lama.* BBC NEWS MUNDO.

Mazuelos, N. (2017). *Competencias profesionales del docente de educación desde la perspectiva de profesores y estudiantes de una universidad privada en Lima, Perú*.

Ciencia Latina, 6(1), 1-27. Recuperado el 13 de julio de 2022, de chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/18836/Mazuelos_bs.pdf?sequence=1

Medina, M. (2017). *Programa de estrategias metodológicas para el cambio de actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con habilidades diferentes en las Instituciones Educativas del nivel primario del distrito de Lambayeque - 2016*. tesis, Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado, Chiclayo, Perú. Obtenido de

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/2503/medina_cm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Catalunya, España.

MINEDU. (2020, p.6). *Resolución Viceministerial N° 033-2020-MINEDU*. Recuperado el 16 de agosto de 2022, de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/505247/RVM_N_033-2020-MINEDU.pdf

Ministerio de Educación. (2022). *Formación inicial docente*. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/fortalecimiento-de-capacidades-docentes-2022/>

Ministerio de Educación (2024). *Resolución Ministerial N° 556-2024-MINEDU*. MINEDU. (2022). *Formación inicial docente*. https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/normatividad/2025/febrero/20-febrero/6150505-rm_n_556-2024-minedu-.pdf

Ministerio de Educación, cultura, ciencia y tecnología. (2019). *Educación inclusiva Fundamentos y prácticas para la educación inclusiva*. Argentina.

Ministerio de Educación. (2019). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima, Perú. Recuperado el 26 de marzo de 2023

Ministerio de Educación. (2021). *Modifican reglamento de la Ley General de Educación*. Obtenido de <https://www.gob.pe/institucion/regionamazonas-drea/noticias/492798-modifican-reglamento-de-la-ley-general-de-educacion>

Montenegro, M. et al. (2020, p.311). Las Tics: Una nueva tendencia en la educación inclusiva. *Revista Scientific*, 5(17), 311-327. Recuperado el 20 de julio de 2022, de

https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/489/1139

Muñoz, A.,et al. (2023). Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico. *Educación y calidad*(45), 1-23. Recuperado el 1 de agosto de 2023, de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2872/2365>

Muñoz, C. (2000). Hacia una pedagogía de la inclusión social y educativa en la formación de profesores. *UniFreire Universitas Paulo Freire*. Recuperado el 28 de enero de 2024, de <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/2fe523c4-98f9-4d27-bbf6-95cff3e47839/content>

Murillo, et al.. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1- 27. Recuperado el 14 de abril de 2022, de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-168.pdf>

Ocampo, A. (2021). La educación inclusiva como dispositivo heurístico. *Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva*, 159-176.

Ocampo, A. (2021). La construcción del conocimiento de la educación inclusiva. *Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)*, 136-153. doi:<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Ocampo, A. (2019). Condiciones de producción de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/800/826>

Ocampo, A. (2022, p.161). La educación inclusiva como dispositivo heurístico. *Scielo*, 16, 159-176. Recuperado el 11 de enero de 2023, de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rchakin/n16/2550-6722-rchakin-16-00159.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019, p.4,5.). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan*. Documento de discusión, Cali, Colombia. Recuperado el 6 de agosto de 2022, de <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, p.4). *América Latina y El Caribe Inclusión y Educación: Todos y todas sin excepción*. Informe, Chile. Recuperado el 6 de agosto de 2022, de <file:///C:/Users/amaut/OneDrive/Documents/374615spa.pdf>

Ortiz, M. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Biblioteca virtual em saúde BVS*, 54(1), 11-24. Recuperado el 15 de junio de 2023, de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-217957>

Oviedo, A. (20223). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista andina de educación*, 6(1). Recuperado el 28 de julio de 2023, de <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/4021>

Palacios-González, M., et al. (2020, p.395). Prácticas motivadoras para captar la atención de los estudiantes en bachillerato. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades*,

Educación, Ciencia y Tecnología, VI(1), 388-411. Recuperado el 16 de agosto de 2022, de <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/339/424>

Parra D., C. (s/f.). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos.* EDUCREA. Recuperado el 18 de febrero de 2023, de <https://educrea.cl/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos/#:~:text=Existe%20una%20justificaci%C3%B3n%20social%20de,la%20convivencia%20pac%C3%ADfica%20de%20la>

PEER. (2020 citado en UNESCO, 2020, América Latina y El Caribe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción.). *Inclusión.* Informe, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Cuba. Recuperado el 6 de agosto de 2022, de <https://education-profiles.org/>

Montenegro, E., et al. (2020, p.311). *Las Tics: Una nueva tendencia en la educación inclusiva.* *Revista Scientific,* 5(17), 311-327. Recuperado el 20 de julio de 2022, de https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/489/1139

Muñoz A., et al. (2023). *Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico.* *Educación y calidad*(45), 1-23. Recuperado el 1 de agosto de 2023, de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2872/2365>

Muñoz, C. (2000). *Hacia una pedagogía de la inclusión social y educativa en la formación de profesores.* *UniFreire Universitas Paulo Freire.* Recuperado el 28 de enero de 2024, de <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/2fe523c4-98f9-4d27-bbf6-95cff3e47839/content>

Murillo, D., et al. (2020). *Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación.* *Revista Actualidades Investigativas en*

Educación, 20(1), 1- 27. Recuperado el 14 de abril de 2022, de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-168.pdf>

Ocampo, A. (2021). *La educación inclusiva como dispositivo heurístico. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva*, 159-176.

Ocampo, A. (2021). *La construcción del conocimiento de la educación inclusiva. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)*, 136-153. doi:<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Ocampo, A. (2019). *Condiciones de producción de la educación inclusiva. Boletín Redipe*. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/800/826>

Ocampo, A. (2022, p.161). La educación inclusiva como dispositivo heurístico. *Scielo*, 16, 159-176. Recuperado el 11 de enero de 2023, de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rchakin/n16/2550-6722-rchakin-16-00159.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019, p.4,5.). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan*. Documento de discusión, Cali, Colombia. Recuperado el 6 de agosto de 2022, de <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, p.4). *América Latina y El Caribe Inclusión y Educación: Todos y todas sin excepción*. Informe, Chile. Recuperado el 6 de agosto de 2022, de <file:///C:/Users/amaut/OneDrive/Documents/374615spa.pdf>

Ortiz, M. (2023). *Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. Biblioteca virtual em saúde BVS*, 54(1), 11-24. Recuperado el 15 de junio de 2023, de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-217957>

Oviedo, A. (2023). *Inclusión, exclusión, justicia social. Revista andina de educación*, 6(1). Recuperado el 28 de julio de 2023, de <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/4021>

Palacios-González, M., et al. (2020, p.395). *Prácticas motivadoras para captar la atención de los estudiantes en bachillerato*. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, VI(1), 388-411. Recuperado el 16 de agosto de 2022, de <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/339/424>

Parra, C. (s/f.). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos*. EDUCREA. Recuperado el 18 de febrero de 2023, de <https://educrea.cl/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos/#:~:text=Existe%20una%20justificaci%C3%B3n%20social%20de,la%20convivencia%20pac%C3%ADfica%20de%20la>

PEER. (2020 citado en UNESCO, 2020). *Inclusión. Informe, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Cuba*. Recuperado el 6 de agosto de 2022, de <https://education-profiles.org/>

Perrenoud, P. (2004 citado en Jurado, M.; et al. 2022). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Obtenido de <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1565/2006>

Puiggali, J., et al. . (2023). *Análisis de las competencias genéricas en los Grados de Maestro: un estudio desde la perspectiva del alumnado de la Universidad de Girona*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29(2). Recuperado el 1 de febrero de 2024, de <https://www.redalyc.org/journal/916/91676028004/html/>

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). *Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico*. redalyc, 286-304. doi:<https://doi.org/10.36390/telos232.06>

Rivera, E. (2023). *Cultura inclusiva y diversidad en educación superior en programas modalidad distancia tradicional*. Ciencia Latina.

Rodríguez J., A. y. (1 de julio de 2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. EAN Revista Escuela de Administración de Negocios,(82), 1-26. Recuperado el 2022 de agosto de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>

Rodríguez, M. (2019). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo xxi desde la complejidad. *Dialnet*, 19(33), 425-440. Recuperado el 28 de julio de 2023, de <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2654>

Rodríguez-Ravelo, E. (2021). La educación inclusiva: una mirada desde la teoría. *Maestro y sociedad*, 501-514.

Rojas M. (2024). *Convivencia escolar de los estudiantes en el marco de la educación inclusiva en una institución educativa de Cajamarca, 2023*. Tesis, Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado, Trujillo, Perú. Recuperado el 22 de septiembre de 2024, de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/144894/Rojas_MA_M-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz M, et al. (2025). Educación inclusiva con inteligencia artificial (IA): personalización curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Social Fronteriza*, 1-30. Obtenido de <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/704/1402>

Salazar, G. et al. (2022). Competencias docentes. realidad y desafíos en el contexto latinoamericano. *educare*, 50-64. Recuperado el 15 de julio de 2022, de <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1660/1644>

Salazar, E. (2024). Muestreo estadístico. Tipos, cálculo de tamaño de muestra. *ResearchGate*, 1-15. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/379082656>

Sánchez Ch., et al. (2022, p.543). Pensamiento de diseño en las competencias genéricas durante la educación virtual. *Horizontes*, 6(23), 538 - 544.
doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.355>

SARP Concur. (2022). *Aprenda a establecer una cultura inclusiva en su organización.*

Obtenido de <https://www.concur.pe/news-center/cultural-inclusiva#:~:text=16%20de%20Marzo%20de%202022&text=Pero%C2%A9%C2%BFqu%C3%A9significa%20tener%20una,dentro%20del%20lugar%20de%20trabajo>.

Shulz, J. y. (1984, citado en González del Yerro V., A. 2020. El currículo multinivel como herramienta para impartir una educación inclusiva). *Mainstreaming handicapped students*. España: Plena inclusion 2020.

Tedesco, J. (2011. Citado en Rodríguez, E. 2021, p.502. La educación inclusiva: Una mirada desde la teoría). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana*, 501-514. Recuperado el 4 de enero de 2023, de file:///C:/Users/amaut/OneDrive/Documents/delasmercedes,+art.+35.pdf

Tejada, J. (s/f.). competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2). Recuperado el 15 de diciembre de 2022, de chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7373/rev132COL2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tobón, S. (2015 citado en León de Herdé, R.E. y Zerpa M. 2022. Socioformación y el diseño curricular en la construcción de saberes.). *Curriculum y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico. Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 8(15).

Torres P., L. E., & al., e. (23 de diciembre de 2022). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú.

Dialnet(47), 962-968. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722286>

Tuttle, G. (2021). *¿Qué es el pensamiento de diseño y por qué es importante?* Obtenido de <https://www.wework.com/es-LA/ideas/professional-development/what-is-design-thinking>

UNESCO. (2015, citado en: Espada E., M.; et al, 2019. Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Francia:. redalyc, 1. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

UNESCO. (2020). *Inclusión*. tema, La Habana, Cuba. Recuperado el 2 de septiembre de 2022, de <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/cuba/~inclusion>

UNESCO. (2021). *Inclusión*. Informe, Paraguay. Recuperado el 5 de julio de 2021, de <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/paraguay/~inclusion>

UNICEF. (2022). *Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo*. Obtenido de <https://www.un.org/es/observances/cultural-diversity-day>

UNICEF. (2022). *Por una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas*. Recuperado el 21 de octubre de 2022, de <https://peru.un.org/es/170220-por-una-educacion-inclusiva-equitativa-y-de-calidad-para-todas-las-personas>

UNICEF. (S/F.). *Niños, niñas y adolescentes con discapacidad*. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>

Universidad en Internet. (2022). *¿Qué es un modelo educativo y qué tipos existen?*

Obtenido de <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/modelo-educativo/>

Universidad Internacional de Valencia. (2022). *Características y buenas prácticas para*

la educación inclusiva. Obtenido de

<https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/caracteristicas-y-buenas-practicas-para-la-educacion-inclusiva>

Valdés, M. (2021). *Formación Inicial del Profesorado de Educación General Básica en*

Chile, en el Contexto de su Ley de Inclusión. tesis, Universidad de Salamanca,

Facultad de Educación, Salamanca, España. Recuperado el 15 de enero de 2023,

de chrome-

[extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/149473/PDED_Vald%C3%A9sPino%2CMAndr%C3%A9s_Formaci%C3%B3nInicialdelProfesorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/149473/PDED_Vald%C3%A9sPino%2CMAndr%C3%A9s_Formaci%C3%B3nInicialdelProfesorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Villegas, V. (2023). Análisis de las prácticas pedagógicas en la Unidad Educativa

Arupos en el período 2022 - 2023. *Revista Científica Retos de a Ciencia. Revista*

multidisciplinaria., 7(16), 27 - 39. Recuperado el 29 de octubre de 2023, de

<https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/475/5>

80

Anexos

Instrumento

Cuestionario para docentes

Estimado docente:

Le saludo cordialmente y le invito a dar respuesta un cuestionario respecto a la investigación: “Competencias inclusivas del docente para diseñar un modelo formativo en instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021. Colocar la valoración correspondiente en números de acuerdo a su criterio.

Criterio de evaluación

Criterio	Valoración
Completamente de acuerdo	4
De acuerdo	3
En desacuerdo	2
Necesito más información	1

Variable: Competencias docentes en educación inclusiva

Ord	DIMENSIONES E INDICADORES	VALORACIÓN			
		1	2	3	4
DIMENSIÓN: COMPETENCIAS DE LIDERAZGO					
1	Poseo habilidades interpersonales.				
2	Sé liderar los procesos que requiere el aprendizaje de los estudiantes y acompañamiento de los padres de familia				
3	Tomo decisiones oportunas.				
4	Creo un clima de confianza y comunicación.				
5	Manejo conflictos.				
6	Actúo de nexo entre las diferentes diversidades del centro educativo.				
7	Fomento la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.				
DIMENSIÓN: COMPETENCIAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA - DIDÁCTICA					
8	Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos				
9	Poseo espíritu dinámico e innovador.				
10	Gestione estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.				

11	Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales				
12	Planifico y organizo día a día su actividad pedagógica.				
13	Refuerzo las competencias difíciles de lograr en los estudiantes, teniendo en cuenta sus características.				
14	Creo situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje.				
15	Propicio diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos.				
16	Mi práctica pedagógica se basa continuamente en fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo.				
17	Evalúo de forma continua mi práctica docente para reorientar y cambiar estrategias.				

DIMENSIÓN: CONCEPCIÓN A LA DIVERSIDAD

18	Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.				
19	Creo que un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros.				
20	Creo que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículum.				
21	Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase				
22	Establezco una relación de confianza con las familias y favorece la comunicación.				
2	Promuevo la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes.				
24	Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes.				

DIMENSIÓN: ÉTICA

25	Soy paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno.				
26	Me intereso y motivo para que logren sus resultados de aprendizaje los niños.				
27	Soy coherente y fiel con mis principios y valores.				
28	Asumo compromisos y tareas.				
29	Me considero un modelo para los estudiantes, padres de familia y comunidad educativa.				
30	Me caracterizo por ser puntual y responsable				

FICHA DE VALIDACIÓN
(JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Armando Carhuatocito Huamán

Grado académico: Dr. Ciencias de la Educación

Título de la investigación: Competencias docentes para diseñar un modelo formativo en instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021.

Autor: MSC. Margot Lucero Cubas Solano

Nº Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA VARIABLE: COMPETENCIAS DOCENTES INCLUSIVAS							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensión		Pertinencia con la dimensión e indicadores		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	

EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ()
Nota: La validez exige el cumplimiento del 100% cc

Válido, Aplicar (X)

FECHA: 18 de agosto 2021


Dr. Armando Carhuatocito Huamán
RUC: 10276780935

FICHA DE VALIDACIÓN
(JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Carlos Rafael Suárez Sánchez

Grado académico: Doctor en Educación.

Título de la investigación: Competencias docentes para diseñar un modelo formativo en instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021.

Autor: MSC. Margot Lucero Cubas Solano

Nº Ít e m	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA VARIABLE: MODELO FORMATIVO							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensión		Pertinencia con la dimensión e indicadores		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	apro piad o	inapr opiad o	apro piad o	inapr opiad o	apro piad o	inapr opiad o	apro piad o	inapr opiad o
1	x		x		x		x	
2	x		x		x		x	
3	x		x		x		x	
4	x		x		x		x	
5	x		x		x		x	
6	x		x		x		x	
7	x		x		x		x	
8	x		x		x		x	
9	x		x		x		x	
10	x		x		x		x	
11	x		x		x		x	
12	x		x		x		x	
13	x		x		x		x	
14	x		x		x		x	
15	x		x		x		x	
16	x		x		x		x	
17	x		x		x		x	
18	x		x		x		x	
19	x		x		x		x	
20	x		x		x		x	
21	x		x		x		x	
22	x		x		x		x	
23	x		x		x		x	
24	x		x		x		x	

2 5	x		x		x		x	
2 6	x		x		x		x	
2 7	x		x		x		x	
2 8	x		x		x		x	
2 9	x		x		x		x	
3 0	x		x		x		x	
3 1	x		x		x		x	

EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ()

Válido, Aplicar (x)

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100% cc

FECHA: 18 de agosto de 2021



FIRMA: Dr. Carlos Rafael Suárez Sánchez

DNI: 19229188

FICHA DE VALIDACIÓN
(JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Gumercindo Vega Vitón

Grado académico: Doctor en Educación

Título de la investigación: Competencias docentes para diseñar un modelo formativo en instituciones educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021.

Autor: MSC. Margot Lucero Cubas Solano

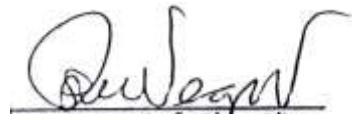
Nº Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA VARIABLE: COMPETENCIAS DOCENTES INCLUSIVAS								
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensión		Pertinencia con la dimensión e indicadores		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)		
	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	apropiado	inapropiado	
1	X		X		X		X		
2	X		X		X		X		
3	X		X		X		X		
4	X		X		X		X		
5	X		X		X		X		
6	X		X		X		X		
7	X		X		X		X		
8	X		X		X		X		
9	X		X		X		X		
10	X		X		X		X		
11	X		X		X		X		
12	X		X		X		X		
13	X		X		X		X		
14	X		X		X		X		
15	X		X		X		X		
16	X		X		X		X		
17	X		X		X		X		
18	X		X		X		X		
19	X		X		X		X		
20	X		X		X		X		
21	X		X		X		X		
22	X		X		X		X		
23	X		X		X		X		
24	X		X		X		X		
25	X		X		X		X		
26	X		X		X		X		

27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	
32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	

EVALUACIÓN. No válido, mejorar ()
 Nota: La validez exige el cumplimiento del 100% cc

Válido, Aplicar (x)

FECHA: 18 de agosto de 2021



Dr. Gumercindo Vega Vitor
 C.M. N° 1027719330

DNI N° 27719330

**FICHA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: TORO CRUZ, ESMERIA

Grado académico: Doctor en Ciencias de la Educación

Título de la investigación: Propuesta de competencias inclusivas para docentes de instituciones educativas inclusivas

Autor: MSC. Margot Lucero Cubas Solano

Nº Ítem	Indicadores a evaluar	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			
1	Se ha considerado un análisis exhaustivo sobre la problemática de la inclusión escolar y de la diversidad en el contexto de estudio.	1	2	3	4
2	Los objetivos planteados responden a metas y propósito diseñados en la propuesta				X
3	La justificación se centra mínimamente en dos aspiraciones: social y metodológica.				X
4	La propuesta promueve espacios de reflexión y asunción de compromisos.				X
5	La propuesta toma en cuenta una fundamentación teórica conceptual de revisión bibliográfica y estudios previos.				X
6	La propuesta por su naturaleza se ajusta a fundamentos teóricos científicos de relevancia y a fundamentos de teorías científicas en el marco del paradigma socio crítico.				X
7	Es de fácil adaptación del currículo de formación docente inicial				X
8	Permite la interacción social de los estudiantes en igualdad de oportunidades fomentando la dignidad humana en el marco de los valores éticos y morales.				X
9	La implementación de la propuesta es viable desde el punto de vista teórico práctico.				X
10	Permite hacer un monitoreo continuo y sostenible para mejorar de acuerdo a las circunstancias sociales en el tiempo y espacio.				X
11	Toma en cuenta normas legales y casuísticas de la educación inclusiva.				X
12	Esta liberada para hacer ajustes necesarios y adecuados.				X
Puntajes parciales					
Puntaje en letras		Cuarenta y ocho.			

EVALUACIÓN. No válido () Mejorar () Válido, Muy Aceptable (X)

1: No aceptable 2: Poco aceptable

3: aceptable

4: Muy aceptable

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100% cc

FECHA: 20 de agosto 2021



FICHA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA (JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Armando Carhuatocito Huamán

Grado académico: Doctor en Ciencias de la Educación

Título de la investigación: Propuesta de competencias inclusivas para docentes de instituciones educativas inclusivas

Autor: MSC. Margot Lucero Cubas Solano

Nº Ítem	Indicadores a evaluar	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			
1	Se ha considerado un análisis exhaustivo sobre la problemática de la inclusión escolar y de la diversidad en el contexto de estudio.	1	2	3	4
2	Los objetivos planteados responden a metas y propósito diseñados en la propuesta				X
3	La justificación se centra mínimamente en dos aspiraciones: social y metodológica.				X
4	La propuesta promueve espacios de reflexión y asunción de compromisos.				X
5	La propuesta toma en cuenta una fundamentación teórica conceptual de revisión bibliográfica y estudios previos.				X
6	La propuesta por su naturaleza se ajusta a fundamentos teóricos científicos de relevancia y a fundamentos de teorías científicas en el marco del paradigma socio crítico.				X
7	Es de fácil adaptación del currículo de formación docente inicial				X
8	Permite la interacción social de los estudiantes en igualdad de oportunidades fomentando la dignidad humana en el marco de los valores éticos y morales.				X
9	La implementación de la propuesta es viable desde el punto de vista teórico práctico.				X
10	Permite hacer un monitoreo continuo y sostenible para mejorar de acuerdo a las circunstancias sociales en el tiempo y espacio.				X
11	Toma en cuenta normas legales y casuísticas de la educación inclusiva.				X
12	Esta liberada para hacer ajustes necesarios y adecuados.				X
Puntajes parciales					48
Puntaje en letras		Cuarenta y ocho.			

EVALUACIÓN. No válido () Mejorar ()

Válido, Muy Aceptable (X)

1: No aceptable 2: Poco aceptable

3: aceptable

4: Muy aceptable

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100% cc

FECHA: 20 de agosto 2021


Dr. Armando Carhuatocito Huamán
RUC: 10276780935

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA (JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Gumerindo Vega Vitón

Grado académico: Doctor en Educación

Título de la investigación: Propuesta de competencias inclusivas para docentes de instituciones educativas inclusivas

Autor: MSC. Margot Lucero Cubas Solano

Nº Ítem	Indicadores a evaluar	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			
1	Se ha considerado un análisis exhaustivo sobre la problemática de la inclusión escolar y de la diversidad en el contexto de estudio.	1	2	3	4
2	Los objetivos planteados responden a metas y propósito diseñados en la propuesta				X
3	La justificación se centra mínimamente en dos aspiraciones: social y metodológica.				X
4	La propuesta promueve espacios de reflexión y asunción de compromisos.				X
5	La propuesta toma en cuenta una fundamentación teórica conceptual de revisión bibliográfica y estudios previos.				X
6	La propuesta por su naturaleza se ajusta a fundamentos teóricos científicos de relevancia y a fundamentos de teorías científicas en el marco del paradigma socio crítico.				X
7	Es de fácil adaptación del currículo de formación docente inicial				X
8	Permite la interacción social de los estudiantes en igualdad de oportunidades fomentando la dignidad humana en el marco de los valores éticos y morales.				X
9	La implementación de la propuesta es viable desde el punto de vista teórico práctico.				X
10	Permite hacer un monitoreo continuo y sostenible para mejorar de acuerdo a las circunstancias sociales en el tiempo y espacio.				X
11	Toma en cuenta normas legales y casuísticas de la educación inclusiva.				X
12	Esta liberada para hacer ajustes necesarios y adecuados.				X
Puntajes parciales					48
Puntaje en letras		Cuarenta y ocho.			

EVALUACIÓN. No válido () Mejorar ()

Válido, Muy Aceptable (X)

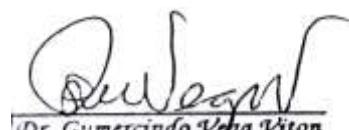
1: No aceptable 2: Poco aceptable

3: aceptable

4: Muy aceptable

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100% cc

FECHA: 20 de agosto 2021



Dr. Gumerindo Vega Vitón
C.M. N° 1027719330

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMEN SIONES	INDICADORES	INSTRU MENTOS	METODO LOGÍA
PROBLEMA GENERAL <p>¿Qué competencias docentes son viables para diseñar un modelo formativo en Instituciones Educativas inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021?</p>	OBJETIVO GENERAL <p>Determinar las competencias docentes para diseñar un modelo formativo en Instituciones Educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021.</p>	HIPÓTESIS GENERAL <p>Las competencias docentes formativas permitirán diseñar un modelo formativo para las Instituciones Educativas Inclusivas de la provincia de Jaén.</p>		De liderazgo	<p>Crea un clima de confianza y comunicación en todos los estudiantes sin distinción alguna.</p> <p>Actúa como nexo entre las diferencias de discapacidades y la diversidad intercultural en los estudiantes.</p> <p>Fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.</p> <p>Promueve la tolerancia entre las personas diferentes.</p> <p>Promueve la convivencia entre las personas diferentes.</p> <p>Es assertivo cuando trabaja con sus estudiantes en la inclusión y la diversidad intercultural.</p> <p>Demuestra paciencia y tolerancia con el proceso de aprendizaje del alumno.</p> <p>Promueve el intercambio de experiencias con otras instituciones educativas inclusivas.</p> <p>El docente se preocupa por conocer la legislación existente para saber el tratamiento de los estudiantes con discapacidad.</p>	Cuestionario	Tipo de Inv.: Propositiva Diseño: Propositivo alternativo
¿PREGUNTAS ESPECÍFICAS? <p>¿Cómo caracterizar las competencias que tienen los docentes para la formulación de un diseño formativo de las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021?</p> <p>¿Qué competencias docentes son adecuadas para el diseño formativo de las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021?</p>	OBJETIVOS ESPECÍFICOS <p>A. Caracterizar las competencias docentes adecuadas para la formulación de un diseño formativo de las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021.</p> <p>B. Identificar competencias docentes adecuadas para la formulación de un diseño formativo de las</p>	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS <p>A. La caracterización de las competencias docentes permiten definir un diseño de un modelo formativo para las Instituciones Educativas Inclusivas de la provincia de Jaén.</p> <p>B. Las competencias docentes adecuadas, permiten diseñar un modelo formativo en Instituciones Educativas</p>	Competencias docentes	Pedagógicas Didácticas	<p>Se tiene conocimiento que la Ley General de Educación establece lineamientos de educación inclusiva.</p> <p>El docente participa en la gestión de los currículos, contenidos temáticos, organización y evaluación en materia de inclusión.</p> <p>El docente conoce las necesidades que se generan y los conflictos cuando atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales.</p> <p>El docente conoce estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de sus alumnos con necesidades especiales.</p>		

<p>¿Cómo diseñar un modelo formativo incorporando competencias docentes en Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021?</p>	<p>Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021.</p> <p>C. Diseñar un modelo de formación para fortalecer las competencias docentes de las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021.</p>	<p>Inclusivas de la provincia de Jaén.</p> <p>C. Un diseño formativo con competencias docentes permiten mejorar la atención a los estudiantes en las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén.</p>		<p>El docente desarrolla con interdependencia profesional estrategias que sirven para un plan de atención a la inclusión.</p> <p>Ha tenido la oportunidad de participar en un programa de formación del profesorado que se centre en la educación inclusiva</p> <p>Los docentes tienen formación académica de educación inclusiva en forma certificada.</p> <p>La formación profesional del profesorado ayuda a dar respuestas a la diversidad del alumnado.</p> <p>Reconoce usted, que las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.</p> <p>Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.</p> <p>La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>El conocimiento profesional de la temática de la inclusión educativa le ayuda a dar respuestas a la diversidad del alumnado y respecto a la inclusión escolar.</p> <p>Las actividades escolares en el marco de la equidad,</p>	<p>De tutoría</p> <p>Valora en positivo la diversidad del alumnado.</p> <p>Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje</p> <p>El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos sin distinción alguna.</p> <p>Se orienta a la familia en aspectos de la inclusión y la diversidad intercultural.</p> <p>La diversidad intercultural de los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.</p>	
---	--	---	--	---	---	--

					<p>Evaluá constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.</p> <p>Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz.</p> <p>Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica y sus competencias.</p> <p>Se estimula a los estudiantes para que compartan los amigos en vez de competir por ellos.</p> <p>Se ofrece a las familias todas las oportunidades para involucrarse en la escuela.</p> <p>El docente da apoyo psicopedagógico a los estudiantes con necesidades educativas especiales</p> <p>El docente es parte de un equipo de apoyo institucional en materia de inclusión educativa</p>		
		<p>Diseño formativo</p>	<p>Enfoque inclusivo</p>	<p>Revisa el currículo para conocer si se ha considerado la inclusión escolar.</p> <p>Elabora estrategias en su programación curricular, para mejorar la autoestima de los estudiantes.</p> <p>Se elaboran las actividades de aprendizaje con estrategias que responden a la diversidad.</p> <p>Se desarrolla el trabajo colaborativo bajo el enfoque de la inclusión.</p> <p>Los estudiantes con discapacidad encuentran comodidad interactuando con sus demás compañeros de estudios.</p> <p>Desarrolla estrategias de aprendizaje cooperativo entre estudiantes.</p> <p>Revisar las políticas anti-intimidación en la institución educativa.</p> <p>Existe una fluida comunicación entre la familia de los estudiantes con diferencias personales y los actores de la institución educativa.</p>	<p>Cuestionario</p>	<p>Tipo de Inv.: Propositiva</p> <p>Diseño: Propositivo alternativo</p>	

					<p>En la misión y visión de nuestra institución educativa se asume la inclusión educativa como filosofía del servicio educativo.</p> <p>Se toma en cuenta las metodologías activas en la práctica docente.</p> <p>La convivencia escolar siempre es altamente armoniosa entre todos</p>		
				Cultura inclusiva	<p>Se promueve actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la institución educativa, evitando el racismo en el contexto de la comunidad educativa.</p> <p>La bienvenida a los nuevos estudiantes es muy emotiva y tienen preferencia los estudiantes que presentan alguna discapacidad.</p> <p>Percepción de que todos debemos ser considerados, sin importar las diferencias no solo de discapacidad sino de diversidad intercultural.</p> <p>Se cultiva en los estudiantes valores de ayuda mutua.</p> <p>Los profesores expresan gran sensibilidad humana por todos son diferenciación.</p> <p>Se involucra a los estudiantes con diferencias personales de discapacidad y diversidad intercultural, en acciones de trabajo en la institución educativa</p>		
				Percepción valorativa a la inclusión	<p>Se tienen expectativas positivas en todo el alumnado de adaptación en la Institución Educativa.</p> <p>Toda la comunidad educativa comparte una filosofía de inclusión.</p> <p>El profesorado considera que todos los estudiantes son iguales e importantes.</p> <p>Los estudiantes sin excepción son el centro de atención dentro de la práctica pedagógica que desarrolla el docente.</p> <p>El profesorado desarrolla acciones para eliminar barreras en el aprendizaje y la</p>		

					<p>participación de los estudiantes con discapacidades y diversidades interculturales.</p> <p>Se concretizan acciones de eliminación de prácticas discriminatorias a los estudiantes con discapacidades.</p>		
				Escuela inclusiva	<p>La infraestructura escolar está acondicionada para recibir a estudiantes con discapacidades físicas.</p> <p>El local escolar cuenta con los accesos amplios para la viabilidad de los estudiantes con discapacidades físicas.</p> <p>Se cuenta con la asistencia de profesionales en materia psicopedagógica para atender posibles conflictos que se presenten.</p> <p>Las tecnologías están adaptadas para la atención a los niños con discapacidad física y/o cognitiva.</p> <p>La institución educativa brinda elementos accesorios para que los estudiantes con discapacidad se recreen en actividades de su preferencia.</p> <p>Los grupos de trabajo en el aula se forman con inclusión de los niños con discapacidades y diversidades.</p> <p>Las actividades en el aula están diseñadas para atender los diferentes ritmos de aprendizaje.</p> <p>Los docentes y plana directiva reconocen y atienden la diversidad de los estudiantes.</p>		



MATRIZ DE CONSISTENCIA METODOLÓGICA



Problema General	Objetivos	Hipótesis	METODO LOGÍA
¿Qué competencias docentes son viables para diseñar un modelo formativo en Instituciones Educativas inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021?	Analizar las competencias docentes y teorías que dimensionan la educación inclusiva para diseñar un modelo formativo en Instituciones Educativas inclusivas de la provincia de Jaén, año 2021.	El estudio adecuado de las competencias docentes, permitirá diseñar un modelo formativo para las Instituciones Educativas Inclusivas de la provincia de Jaén.	Área y línea de investigación: Eje temático: Tipo de investigación: Enfoque cualitativo Descriptivo propositivo
Problemas derivados	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Diseño de investigación Instrumento: Población: 124 docentes Muestra: 20 docentes Unidades de análisis: Docentes involucrados en la presente investigación Instrumentos de procesamiento: Software SPSS v. 26.
¿Cómo caracterizar las competencias que tienen los docentes de las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021? ¿Cómo caracterizar la práctica educativa de los docentes, en las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021? ¿Cómo diseñar un modelo formativo incorporando competencias docentes en Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021?	A. Caracterizar las competencias que tienen los docentes de las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021. B. Caracterizar la práctica educativa de los docentes, en las Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021. C. Diseñar un modelo formativo incorporando competencias docentes en Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Jaén, año 2021, teniendo en cuenta el proyecto Tuning Europa y América Latina y las teorías de la incertidumbre, enfoque heurístico de la formación inclusiva y la inclusión como justicia social.	A. La caracterización de las competencias docentes de las Instituciones Educativas Inclusivas de la provincia de Jaén, se manifiesta a través del liderazgo, gestión pedagógica-didáctica, diversidad y la ética. B. La caracterización de la práctica educativa de los docentes en las Instituciones Educativas Inclusivas de la provincia de Jaén, se manifiesta a través de un enfoque y cultura inclusivo, valoración de educación inclusiva y el conocimiento de la escuela inclusiva. C. El análisis de las competencias propuestas en el proyecto Tuning Europa y América Latina y las teorías de la incertidumbre, enfoque heurístico de la formación inclusiva y la inclusión como justicia social que permitirá diseñar un modelo formativo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes que cursan estudios en las Instituciones Educativas Inclusivas de la provincia de Jaén.	