



**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**COMPETENCIAS PROFESIONALES FRENTE A LA EDUCACIÓN**

**INCLUSIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**SECUNDARIAS DE POMATA, 2016**

**PRESENTADO POR LA BACHILLER:**

**RUTH CHURA YUPANQUI**

**PARA OPTAR EL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN**

**EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ESPECIALIDAD DE:**

**CIENCIAS SOCIALES**

**PUNO – PERÚ**

**2016**

## **Dedicatoria**

Con mucho cariño y gratitud dedico este trabajo a mis queridos padres por su apoyo incondicional, quienes con sacrificio hicieron posible la culminación de mi carrera.

## **Agradecimiento**

A las autoridades de la Universidad Alas Peruanas, a los maestros que con sus enseñanzas fortalecen mi profesión.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como **propósito**, determinar el grado de relación entre las competencias profesionales de los docentes frente la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Primarias de Pomata, 2016. La **hipótesis** siguiente; Las competencias profesionales de los docentes, es altamente significativo frente a la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Primarias de Pomata, 2016. **El método** de investigación que se asumió, como tipo de investigación es el no experimental descriptivo, siendo su diseño el correlacional; la **muestra** Luego de librar estos graves inconvenientes se seleccionó una muestra representativa de 110 docentes para el proceso de la investigación.

Se concluye: Las competencias profesionales de los docentes, es altamente significativo con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Primarias de Pomata. Es así que se logrado según el estadístico de prueba de la Chi Cuadrado calculado el 92,143, asumiendo el nivel de confianza de 0,05, por el contrario el valor de la Chi Cuadrado tabulado es de 9.488 con 4 grados de libertad.

**Palabras Claves:** competencias, profesionales, docentes, educación, inclusiva.

## ABSTRACT

The present study had like **purpose**, determining the grade of relation between the teachers' professional competitions front the inclusive education at Pomata's Educational Primary Institutions, 2016. The **hypothesis** following; The teachers' professional competitions, it is highly significant in front of the inclusive education at Pomata's Educational Primary Institutions, 2016. **The method** of investigation that was assumed, like type of investigation is the experimental descriptive no, being his design the correlacional; The sign Right After striking up these grave inconveniences selected a representative sample of 110 teachers for the process of investigation itself.

One comes to an end : The teachers' professional competitions, it is highly significant with the inclusive education at Pomata's Educational Primary Institutions. It is well then achieved according to the statistician of proof of the Chi Cuadrado once the 92.143, assuming the confidence level of 0.05 was calculated, on the contrary the tabulated Chi Cuadrado's value comes from 9,488 with 4 grades of freedom.

**Key words:** Competitions, professionals, teachers, education, inclusive.

## ÍNDICE

CARATULA	
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUCCIÓN	viii

## CAPITULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

<b>1.1. Descripción de la Realidad Problemática .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Delimitación de la Investigación .....</b>	<b>10</b>
1.2.1 Delimitación Espacial: .....	10
1.2.2. Delimitación Temporal.....	10
1.2.3. Delimitación Social .....	10
<b>1.3. Problemas de investigación.....</b>	<b>11</b>
1.3.1. Problema General .....	11
1.3.2. Problema Específico .....	11
<b>1.4. Objetivos de la Investigación.....</b>	<b>12</b>
1.4.1 Objetivo General .....	12
1.4.2 Objetivo Específico .....	12
<b>1.5. Hipótesis de la Investigación .....</b>	<b>13</b>
1.5.1 Hipótesis General .....	13
1.5.2 Hipótesis Específica .....	13
1.5.3 Identificación y clasificación de variables e indicadores .....	13
<b>1.6. Diseño de la investigación .....</b>	<b>14</b>
1.6.1 Tipo de Investigación .....	17
1.6.2 Nivel de Investigación. ....	17
1.6.3 Método .....	17

<b>1.7. Población y muestra de la Investigación .....</b>	<b>18</b>
1.6.1 Población .....	18
1.6.2 Muestra. ....	18
<b>1.8 .Técnicas e Instrumentos de la Recolección de Datos .....</b>	<b>19</b>
1.6.1 Técnicas .....	19
1.6.2 Instrumentos. ....	19
<b>1.9 Justificación e importancia de la investigación .....</b>	<b>20</b>
1.9.1 Justificación Teórica .....	20
19.2 Justificación Práctica. ....	20
1.9.3 Justificación Social.....	20
1.9.4 Justificación Legal.....	20

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEORICO**

<b>2.1. Antecedentes de la Investigación .....</b>	<b>21</b>
2.1.1. Tesis nacionales .....	21
2.1.2.Tesis internacionales.....	
<b>2.2. Bases Teóricas.....</b>	<b>2</b>
<b>2.3. Definición de Términos .....</b>	<b>21</b>

## **CAPITULO III**

### **PRESENTACION, ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS**

<b>3.1.- TABLAS Y GRAFICAS ESTADISTICAS.....</b>	<b>90</b>
<b>3.2.- CONTRASTACION DE HIPOTESIS .....</b>	<b>101</b>

### **CONCLUSIONES**

### **RECOMENDACIONES**

### **FUENTES DE INFORMACION**

### **ANEXO**

- 1 Matriz de consistencia
- 2 Instrumento

## INTRODUCCIÓN

El desinterés y olvidando los maestros y maestras lo que es la educación inclusiva en nuestro país. Muchas veces a contracorriente, sin recursos y con escaso o ningún presupuesto, luchan para hacer realidad un mandato de Ley, como es que todas las escuelas regulares abran sus puertas a las niñas y niños con habilidades diferentes o con necesidades educativas especiales. Se trata de maestros y maestras que tienen dificultades de que es la escuela la que debe adecuar su funcionamiento, ritmo, métodos, lenguaje, etc. a las necesidades de cada niño o niña, y no a la inversa. La meta es garantizar el derecho a la educación que toda persona tiene según nuestra Constitución.

Para el desarrollo de aplicación y ejecución del presente trabajo de investigación, el informe está estructurado en tres capítulos, como sigue:

**Capítulo I: Planteamiento del Problema;** se ubica la descripción del problema; se plantea la teoría, exigencia para todos los que tenemos la responsabilidad de diseñar y conducir un determinado proceso educativo. Sobre todo si se trata de enriquecer la experiencia del educando. Delimitación de la investigación, problema de investigación, objetivo de investigación, hipótesis de la investigación, identificación y clasificación de variables; metodología de la investigación; tipo y nivel de investigación, método y diseño de la investigación, población y muestra técnicas e instrumentos para la recolección de datos y justificación importancia y limitaciones de investigación.

**Capítulo II: Marco Teórico;** como primera instancia se presentan algunos antecedentes que guardan relación y orienta el trabajo de investigación; en el sustento teórico, se presentan algunas teorías básicas de los diferentes autores involucrados en el quehacer educativo, principalmente en lo referente a las competencias profesionales de los docentes frente la educación inclusiva, para su uso teórico, organizativo y práctico que se deben de tener presente en la labor del docente; se considera la definición conceptual.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA**

La educación inclusiva es algo más que un estudiante con discapacidad aceptado e integrado en una escuela común, es algo más que una simple adaptación del curriculum o una filosofía; es más bien un juicio de valor, es una forma de mejorar la calidad de vida, en la que la educación puede jugar un papel primordial al ofrecer las mismas oportunidades e idéntica calidad de medios a todo el que llega de nuevo. En estas perspectivas, los docentes no están preparados para abordar tal situación, muchas veces no consideran sus diferencias en el aula o en las sesiones de aprendizaje, es considerado como cualquier otro estudiante, en el que debe ser diferenciado en el proceso de su aprendizaje.

Poco a poco se van olvidando los maestros y maestras lo que es la educación inclusiva en nuestro país. Muchas veces a contracorriente, sin recursos y con escaso o ningún presupuesto, luchan para hacer realidad un mandato de Ley, como es que todas las escuelas regulares abran sus puertas a las niñas y niños con habilidades diferentes o con necesidades educativas especiales.

Se trata de maestros y maestras que tienen dificultades de que es la escuela la que debe adecuar su funcionamiento, ritmo, métodos, lenguaje, etc. a las necesidades de cada niño o niña, y no a la inversa. La meta es garantizar el

derecho a la educación que toda persona tiene según nuestra Constitución.

Nuestras leyes y normatividad son de avanzada y respaldan dicho esfuerzo (Ley General de Educación y su reglamentación), pero hoy se requiere un apoyo más concreto que dote a las escuelas y maestros de materiales y herramientas para hacer realidad la inclusión educativa en el día a día de su trabajo.

El presente estudio abordará una certera comprensión de la educación inclusiva en el docente, así mismo, identificará las sencillas y prácticas herramientas y procedimientos para identificar de qué manera las escuelas aplica los principios y normatividad vigente sobre inclusión educativa, cómo trabajan atendiendo la diversidad en el aula, de qué modo se garantiza los aprendizajes concretos para cada niño y en suma, de qué manera logra que las instituciones educativas de nivel secundarios se convierta en un lugar donde las niñas y niños aprenden a la vez que crecen felices porque nadie les ha enseñado a ser desiguales. Sobre esta problemática, cuál es la perspectiva del docente frente a la inclusión educativa en las instituciones educativas secundarias de la ciudad de Puno. Frente a estas falencias educativas.

La respuesta educativa a la diversidad y la equidad en educación son quizás los retos más importantes que enfrentan los sistemas educativos y los docentes en la actualidad. El logro de estos objetivos requiere cambios profundos en las concepciones, actitudes y prácticas educativas para lograr que todos los alumnos y las alumnas, sin ningún tipo de discriminación, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollen plenamente sus capacidades y participen en igualdad de condiciones en las situaciones educativas. Este esfuerzo sólo es posible a través del trabajo conjunto entre los diferentes actores del ámbito educativo y la articulación con políticas sociales y económicas, haciendo realidad el principio que la educación es responsabilidad de todos

## **1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.2.1. Delimitación Espacial**

El presente estudio se delimita respecto a las en las Instituciones Educativas Primarias de Pomata, más no a las demás instituciones educativas.

### **2.2. Delimitación temporal**

El estudio se realizó en el año 2016, entre los meses de marzo a abril.

### **1.2.3. Delimitación social**

El presente estudio se delimita en los maestros y maestros de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata, respecto a las competencias profesionales que poseen.

### **1.2.4. Delimitación conceptual**

Las teorías se centran solo en dos variables de estudio, competencias profesionales y la educación inclusiva.

## **1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.3.1. PROBLEMA GENERAL**

¿Cuál es la relación que existe entre competencias profesionales frente a la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Primarias de Pomata, 2016?

### **1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS**

- ¿Cuáles son las competencias profesionales de los docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata?
- ¿Cuál es la educación inclusiva que efectúan los docentes en las Instituciones Educativas Primarias de Pomata?

## **1.4. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN**

### **1.4.1. OBJETIVO GENERAL**

Determinar el grado de relación entre las competencias profesionales de los docentes frente la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Primarias de Pomata, 2016.

### **1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar las competencias profesionales de los docentes de las instituciones educativas primarias de Pomata
- Determinar la educación inclusiva que efectúan los docentes en las instituciones educativas primarias de Pomata.

## **1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL**

Las competencias profesionales de los docentes, es altamente significativo frente a la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Primarias de Pomata, 2016.

### **1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICOS**

- Las competencias profesionales del docente es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata.
- La educación inclusiva que efectúa el docente es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata.

### 1.5.3. VARIABLES O IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Variable X Competencias Profesionales	Competencia conceptual.  Competencia técnica.  Competencia de contexto.  Dominio de conocimientos  Competencia de comunicación  Certificación de competencias profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Capacitación a docentes en desarrollo humano.</li> <li>○ Adaptaciones del PCA para Instituciones educativas inclusivas.</li> <li>○ Conocimiento de estrategias de acuerdo al nivel de discapacidad del niño.</li> <li>○ Elaboración de Unidades didácticas incluyendo adaptaciones curriculares para niños incluidos.</li> <li>○ Elaboración de indicadores diferenciados para atender la diversidad.</li> <li>○ Capacitación en estrategias metodológicas y materiales educativos teniendo en cuenta la comunicación asertiva.</li> <li>○ Capacitación, asesoramiento y apoyo permanente.</li> <li>○ Apoyo de los PPF.</li> <li>○ Elaboración de materiales.</li> <li>– Sensibilización a los PPF.</li> </ul>	Siempre A veces Nunca
	Enfoques, Alcance y Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aspectos críticos de la conceptualización y la definición del concepto de educación inclusiva</li> <li>– Ajuste/renovación del concepto de</li> </ul>	Siempre A veces Nunca



describir, más no explicar determinadas características del objeto de estudio” (Velásquez Fernández, 2003: 133.) Sin embargo, Con mucha frecuencia, el propósito del investigador, consiste en describir situaciones, eventos y hechos. Es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de cualquier fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández y otros. 2003: 117) y transversal porque, la investigación se efectuó en un momento dado, tal como se presenta en la realidad.

#### **1.6.1.2 NIVEL DE INVESTIGACIÓN**

El nivel que asume la presente investigación es el correlacional respecto a las dos variables en estudio que asume el investigador para ser probado a través de la prueba de hipótesis.

#### **1.6.2. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para la realización del presente estudio se consideró el método hipotético – deductivo, dando a entender que en el presente estudio se comprobó las hipótesis planteadas a través de resultados empíricos dando valor deductivo; así mismo, en una primera instancia se ha elaborado los instrumentos de investigación, vale decir, el cuestionario que se aplicó a los docentes de las diferentes instituciones educativas Primarias de Pomata. Se aplicó los dos instrumentos a variables entre las competencias profesionales de los docentes y la Educación Inclusiva, los resultados se presente en el capítulo posterior que se ha interpretado según dimensiones de variables y para luego someterlo al estadístico de prueba de la Chi cuadrado y comprobar las hipótesis que se ha planteado con anterioridad y llegar a las conclusiones requeridas.

**El diseño** que corresponde al presente estudio es el correlacional, porque el propósito de los estudios correlacionales, “es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas” (Hernández y otros. 2003). Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del

valor que tienen en la variable o variables relacionadas. Estas variables de estudio según el diseño correlacional son: las competencias profesionales del docente, es significativo, frente a la educación inclusiva.

Siendo su esquema:

**M ---- O<sub>x</sub>( r ) O<sub>y</sub> ( r ) O<sub>z</sub>**

Donde según el Ministerio de Educación (2003: 89)

M Es la muestra de estudio

O Cada una de las observaciones realizadas.

x,y,z Cada una de las variables observadas

r Las relaciones entre dichas variables de trabajo

### 1.6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1.6.3.1. POBLACIÓN

Para la realización del presente estudio se recurrió a las Instituciones Educativas Primarias Públicas del distrito de Pomata, la unidad de análisis son los docentes de las mismas, que ascienden a 27 instituciones existentes. Dado la heterogeneidad de la cantidad de docentes por institución se les seleccionó según a los más representativos, para lograr los reportes sobre las variables en estudio, en cada institución.

#### CUADRO N° 01

#### INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE DISTRITO DE POMATA

N°	Nombre de IE	Docentes (2016)
1	70180	14
2	70176	4
3	70226	3
4	70227	7
5	70228	8
6	70229 – F. B. Q.	6
7	70230	10
8	70194	12
9	70193	6

10	70189	7
11	70188	8
12	70187	9
13	70186	3
14	70185	3
15	70182	3
16	70225	4
17	70224	3
18	70706	6
19	70687	4
20	70683	3
21	70633	2
22	70174	4
23	70195	1
24	70701	10
25	71554 – S. C. J.	6
26	COPAPUJO	0
27	EMANUEL MOSSER	6
<b>TOTAL</b>		<b>152</b>

Como se observa, las Instituciones Educativas Primarias existentes en el distrito de Pomata son un total de 27. Se tiene una población de 152 docentes del total de Instituciones Educativas Primarias, de primero a sexto grado.

### **1.6.3.2. MUESTRA**

Se hizo uso del muestreo probabilístico considerando una fórmula muestral, la cual dio una población de 152 docentes de las cuales se ha logrado una muestra representativa de 110 docentes, considerando el muestreo respectivo de las diferentes Instituciones Educativas. A continuación se observa la obtención de la muestra de 110 docentes.

### **MUESTREO**

Determinación del tamaño de muestra de profesores de las instituciones educativas primarias el distrito de Pomata:

n = n.  
 N = 152  
 E = 5.  
 P = 50.  
 Q = 50.

$$n = \frac{4NPq}{E^2(N-1) + 4Pq} = \frac{4 \times 152 \times 50 \times 50}{5^2(152-1) + 4 \times 50 \times 50} = \frac{1520000}{13775} = 110.34 \approx 110 \text{ docentes}$$
 La muestra representativa de docentes de las diferentes instituciones educativas es de 110 a los que se aplicó el instrumento de medición.

#### **1.6.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.**

##### **1.6.4.1 TÉCNICA**

La técnica que se aplicó para la recolección de datos es la encuesta, la cual está estructurada en ítems, denominados cuestionarios o reactivos y que sirve de instrumento de la técnica. Esta técnica se aplicó a ambas variables de estudio.

##### **1.6.4.2 INSTRUMENTOS**

Como instrumento se aplicó el cuestionario, teniendo en cuenta que el cuestionario es el instrumento de la encuesta, debe ser desarrollado pensando en la forma como se van a procesar los datos, en nuestro caso, orientada a calificar el valor promedio, “es un método de recopilación de datos acerca de hechos objetivos, opiniones, conocimientos, etc., basado en una interacción indirecta entre el investigador y el encuestado” (Velásquez. 2004: 189)

#### **1.6.5. JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Es un tema importante porque, La Ley General de Educación plantea como uno de los principios de la educación, la Interculturalidad. Asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país y plantea la importancia y el reconocimiento de las diferencias, así como el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para convivencia armónica y el intercambio entre

diferentes culturas.

La culturalidad es de suma importancia. Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión en la medida en que ésta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar y a aquellos que ingresan a la escuela. También la importancia a los aprendizajes en este escenario educativo.

Servirá para las autoridades del estado o gobierno que cambien la política educativa en cuanto a la educación inclusiva en nuestro país; que beneficiará a los docentes, desde una perspectiva pedagógica; la manera de cómo deben desempeñarse frente a estos acontecimientos en el aula y fuera de ella, a los estudiantes que merecen la garantía que se incluya y la preocupación sobre la inclusión en todos los aspectos de la planificación escolar y de esta manera las instituciones implementen estrategias asumiendo políticas institucionales.

Garantizar que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por las instituciones educativas primarias cumpliendo sus objetivos en el programa de estudios y las prácticas dentro y fuera del aula en el que fomenten la participación de todos los estudiantes.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

León (2010) realizó este estudio en la Universidad Nacional de Andalucía, que titula: Educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva el caso del Instituto Herbert, el cual lleva como objetivo: Describir la manera en la que la comunidad educativa de una institución de Educación Especial -Instituto Herbert- realiza su labor educativa, indagando el cómo lo hacen y porqué lo hacen de esa manera. Ha llegado a la conclusión siguiente: Al término de la investigación se mostrará a la institución todos aquellos aspectos relevantes, tanto positivos como negativos, que se llevan a cabo durante el ejercicio de la labor educativa, con el fin de proporcionar información que permita realizar los cambios o modificaciones pertinentes que apunten a la mejora del servicio que ofrecen, todo esto desde una paradigma de la Escuela Inclusiva y de la Cultura de la Diversidad, propiciando que el alumnado se encuentre motivado por aprender, puesto que detrás de ellos hay un profesorado y padres de familia que confían en sus capacidades, en que es una persona que sabe tomar decisiones y que el hecho de ser diferente a los demás, no lo hace ser mejor ni peor, sino sólo eso, diferente, haciendo del proceso de enseñanza- aprendizaje algo más justo, más inclusivo, teniendo en cuenta a todos los actores involucrados en el mismo.

Meza (2010) Tesis realizada en la Universidad de Salamanca que lleva como título: Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres; se ha planteado los objetivos: 1) Identificar los elementos clave de la cultura escolar inclusiva, en la educación de los niños con NEE y con discapacidad en el Estado de Oaxaca, México. 2) Elaborar un instrumento para identificar las percepciones de los profesionales y padres de familia sobre la cultura escolar inclusiva. Ha llegado al siguiente resultado: En cuanto a los conocimientos sobre normativa (Tabla 13 y Tabla 31), si bien más de un 40% no conoce las leyes generales sobre educación, en su mayoría conocen los aspectos normativos que regulan la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Respecto a los conocimientos sobre la misión y objetivos del centro (Tabla 20), destaca la variedad de misiones y objetivos planteados, si bien cabe destacar cómo la implicación de la familia y de la comunidad en general son planteados en muy escasas ocasiones. Por lo que se refiere a conocimientos sobre la identificación de necesidades educativas especiales (Tabla 32) y progresos de los alumnos (Tabla 35), predomina la importancia que se otorga a la observación de las mejoras conductuales.

Barrio y Pinto (2012) estudio realizado en la Universidad Valladolid, titulado: Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial, se observa que el objetivo es: Analizar las políticas formativas para el profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones y su forma de concretarse en los currículos y en la práctica, desde el punto de vista de las competencias que se pretenden desarrollar en la formación inicial. Desde este objetivo han llegado a la conclusión: De esta suerte, en forma global, queda claro que: a) no existe una conceptualización unánime o clara en torno a qué es lo que se entiende por Formación Inicial. Incluso las entrevistas estructuradas realizadas a los profesores destacados de la especialidad han puesto de manifiesto la falta de consenso en relación a la apropiación del concepto de formación. b) los modelos de competencias en los que se basan los diseños curriculares son sólo variaciones o adaptaciones de los enfoques revisados;

independientemente que tengan nombres de consultoras, empresas o lleven nombres de prestigiosas universidades no hay un modelo general. Los principales enfoques y modelos revisados (ver capítulo tercero y cuarto) se siguen aplicando en forma aislada o discrecional sin poder apreciar un eje organizador que señale cómo utilizar cada uno de ellos.

Acevedo (2003) efectuó un estudio en la Universidad Complutense de Madrid, que titula: Factores que inciden en la competencia docente universitaria, se planteó como objetivo; analizar y conocer los factores determinantes del estudiante, el profesor y la clase que inciden en la competencia docente universitaria, utilizando para ello los modelos causales y jerárquicos lineales; ha llegado al resultado; Dentro de cada uno de los aspectos generales se ha profundizado en las cuestiones que en concreto engloban el concepto, los propósitos, los ámbitos, los agentes, los instrumentos (especialmente el cuestionario), dimensiones, predictores, características y se ha analizado el constructo y las características de los implicados en la evaluación de la docencia universitaria. Por lo tanto, podemos considerar que este estudio es un aporte al conocimiento relacionado con la competencia docente universitaria evaluada por los estudiantes y con los factores que ejercen influencia. Los cambios constantes en la vida moderna plantean un reto permanente a las universidades, funcionarios y profesores, debido a que deben adaptarse rápidamente a la transformación del mundo que les rodea. Esta constante evolución exige un continuo aprendizaje para poder enfrentar la vida diaria, en donde los conocimientos de hoy son decadentes mañana.

Villegas (2012) realizó esta investigación en la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla, se ha planteado como objetivo: Identificar la actitud predominante de los docentes de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla. Ha llegado al resultado: El estudio demuestra, que los docentes de nivel primario presentan una actitud predominantemente de acuerdo con la educación inclusiva en el nivel primario en las Instituciones Educativas de Ventanilla. En cuanto a la

dimensión cognitiva, los docentes manifiestan una actitud predominantemente de acuerdo con respecto a la inclusión de los alumnos con discapacidades del nivel primario de Ventanilla. Respecto a la dimensión afectiva, los docentes manifiestan una actitud predominantemente de acuerdo con respecto a la inclusión de los alumnos con discapacidades del nivel primario de Ventanilla, sobre todo, en los aspectos que demuestran aprecio con los niños inclusivos, asimismo asumen como un reto el trabajo con niños con necesidades educativas especiales.

Alfaro (2011) tesis realizada en la Universidad Mayor de San Marcos, Lima, que lleva como título: Competencias profesionales de los recursos humanos de las bibliotecas universitarias del Perú, que lleva como objetivo: Determinar si las competencias que se aplican en el ejercicio profesional difieren significativamente de las competencias que se desarrollaron durante la formación académica universitaria, en los profesionales de las bibliotecas universitarias del Perú en el 2010, ha llegado a la conclusión: a través de la prueba estadística *T-Student*, indica

que existe una diferencia significativa entre las competencias que se aplican en el ejercicio profesional y las competencias que se desarrollaron durante la formación académica universitaria, en los profesionales de las bibliotecas universitarias del Perú en el 2010. Esto se define en función de los siguientes resultados: Existe una diferencia T de 12.467 entre los promedios de las competencias genéricas aplicadas (CGA) y las competencias genéricas desarrolladas (CGD). Así mismo, la prueba T indica una diferencia de 6,487 entre los promedios de las competencias específicas aplicadas (CEA) y las competencias específicas desarrolladas (CED). Cabe señalar que existe una distancia más significativa entre las competencias genéricas aplicadas (CGA) y las desarrolladas (CGD); lo que permite inferir que son las competencias genéricas o transversales las más utilizadas en el desempeño profesional.

## **2.2. MARCO TEÓRICO**

### **2.2.1. Competencias**

#### **2.2.1.1. Actitudes del docente**

Una *actitud favorable hacia la inclusión* es otro de los factores más referenciados, además del papel de las familias, por gran parte de los autores canadienses consultados Orden. (1990), así como por los informantes de las entrevistas realizadas.

Efectivamente, las actitudes determinan en gran medida el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes. En las escuelas inclusivas nos encontramos con una gran disponibilidad del profesorado para responder a las demandas de sus alumnos Alles, (2002). La cuestión es cómo se genera una actitud positiva del profesorado favorable a la incorporación de alumnos con necesidades especiales en su aula, comprometidos con su plena participación y con la mejora de sus posibilidades. Probablemente sea esta una de las tareas más complejas y difíciles de obtener.

Podemos decir que existe una aceptación generalizada de la filosofía de la inclusión y una aprobación sobre la manera de desarrollarla a nivel político y administrativo, aunque tal y como me comentaba una maestra de método y recursos:

*“Hay que reconocer que hay algunos casos de niños excepcionales, en la mayoría de los casos niños autistas, que siguen sin resolverse y ello depende en gran medida de las actitudes de ciertos profesores”.*

#### **2.2.2. Caracterización de las competencias profesionales.**

Canale. (1989) sostiene que el cambio histórico en el que estamos inmersos, desde hace aproximadamente dos décadas, es multidimensional y se caracteriza por la transformación del sistema productivo, del sistema organizativo, del sistema cultural y del sistema institucional, sobre la base de una revolución tecnológica que no es la causa pero sí el medio indispensable de dicha transformación. Ante esta realidad “imprevisible” surge, a juicio de Mertens. (1996: 3), el tema de la

competencia laboral como base de la regulación del mercado de trabajo, así como de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra.

### **2.2.2.1. Desde el ámbito productivo.**

Para los efectos de esta investigación estimamos oportuno recoger algunas aproximaciones que se están utilizando actualmente – en el ámbito de la producción – respecto de las „competencias profesionales“, de las que procuraremos recoger algunos elementos que nos permitan adentrarnos al ámbito de la educación.

Bunk (1994: 9) señala que posee competencia profesional toda persona que: *“dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de manera autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”*.

El autor, asumiendo que vivimos en un contexto caracterizado por continuos y profundos cambios, sostiene la necesidad de ampliar las cualificaciones clave, incluyendo la capacidad de cooperación y de participación en la organización. De esta manera él plantea los siguientes grupos de cualificaciones: técnicas, metodológicas, social – personales y participativas. De esta manera, quien disponga de estas contará también con las competencias correspondientes: **Competencia técnica**, quien la posee, domina como „experto“ las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello. **Competencia metodológica**, quien la posee, sabe reaccionar aplicando los procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten; que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo. **Competencia social**, quien la posee, sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. **Competencia participativa**, quien la posee,

sabe participar en la configuración de su puesto y de su entorno de trabajo, específicamente, siendo capaz de organizar, decidir y aceptar responsabilidades.

Bunk (1994: 14), refiriéndose a la formación basada en competencias, afirma que en la actualidad no basta solo la competencia técnica, sino que se requieren además competencias relacionadas con los métodos, las relaciones sociales y la cooperación. Por otra parte, tampoco es suficiente el estudio y/o transmisión aislada de las competencias, sino que se requiere la integración de todas las competencias dentro de la competencia de acción profesional... finalmente, en la actualidad, la formación permanente es una necesidad.

Cano. (2005) refiriéndose a la competencia profesional sostiene que:

*“es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos. Por lo tanto, conviene distinguir: los recursos necesarios para actuar con competencia; las actividades o prácticas profesionales que hay que realizar con competencia y que corresponden a unos esquemas propios de cada persona; las actuaciones, que constituyen los resultados evaluables que provienen de acciones realizadas.”* Respecto de los recursos, este autor sostiene que es todo el equipamiento incorporado a la persona (conocimientos, aptitudes, experiencias...), además de los provenientes de su entorno (redes de relaciones, instrumentos, bancos de datos...). Este doble equipamiento – personal y del entorno – es lo que se puede reconocer como el patrimonio personal, que puede ser más o menos desarrollado y utilizado. *Respecto de las actuaciones*, el autor sostiene que una persona es competente si es capaz de actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando los recursos adecuados para desarrollar satisfactoriamente una actividad determinada. Por tanto, una persona actuará con competencia cuando sepa cómo prepararse para realizar una actividad, teniendo en consideración tanto las condiciones como las modalidades de ejercicio. *Respecto de la evaluación*, el autor plantea que desde este enfoque es

posible distinguir y modular tres niveles en la evaluación de las competencias, las que dicen relación con: los resultados, la actividad en función de los criterios de realización y, los recursos empleados en la ejecución.

Echeverría; Isus y Sarasola. (2001), en sintonía con los autores precedentes, propone la competencia de acción profesional que está constituida por:

#### **2.2.2.1.1. La competencia técnica (saber)**

Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral.

#### **2.2.2.1.2. La competencia metodológica (saber hacer):**

Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.

#### **2.2.2.1.3. La competencia participativa (saber estar)**

Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.

#### **2.2.2.1.4. La competencia personal (saber ser):**

Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones. Echeverría; Isus. y Sarasola. (2001: 47) sostiene que para desarrollar estas cuatro competencias “fundamentales” es cada vez más urgente articular un sistema educativo y formativo que sea a la vez: *Completo*: comprensivo de todos sus subsistemas que junto a la experiencia laboral posibilite el desarrollo de la competencia de acción

profesional. *Flexible*: adaptable constantemente a las transformaciones estructurales y predispuestas a contrarrestar cuantos efectos negativos puedan derivarse de las mismas. *Motivador*: capaz de incentivar procesos de aprendizaje que permitan a las personas aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que encuentren a la hora de actualizar, profundizar y enriquecer su formación básica. *Integrador*: dispuesto a propiciar la confluencia de intereses de los beneficiarios de la formación, de sus proveedores y de los agentes sociales que la promueven.

Tejada y Navío. (2005: 102), acogiendo el aporte de Bunk, propone tres categorías de competencias que permitirían articular una propuesta de formación desde ésta lógica; en la primera agrupa las competencias cognitivas; en la segunda agrupa las procedimentales; por último, en la tercera agrupa las actitudinales.

#### **2.2.2.1.5. Competencias teóricas o conceptuales (saber)**

Analizar, comprender e interpretar, integrando el saber relativo a la profesión (conocimiento del contexto general, institucional, aula, alumnos, teorías del aprendizaje) y el saber hacer cognitivo (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas)

#### **2.2.2.1.6. Competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber hacer):**

Saber aplicar el conocimiento y el procedimiento adecuado a una situación concreta, integrando el saber y el saber hacer (procedimiento, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza – aprendizaje.

Lévy y Leboyer. (2003: 54) asumiendo el tema de las competencias sostiene que: [Éstas]

*“son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.*

*Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e, igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas”.*

En esta conceptualización se afirma, en primer lugar, que las competencias son el resultado de experiencias, pero que se adquieren a condición de que estén presentes las aptitudes y los rasgos de personalidad que permitan sacar el máximo partido de ellas. Precisamente, este autor Lévy y Leboyer. (2003: 55 – 60) presenta seis tablas en donde recoge las siguientes competencias: *Universales*, entre las que menciona: la comunicación oral y escrita, atención y análisis de los problemas de la empresa, planificación y organización... *Supracompetencias*, en las que se reconocen: las intelectuales, las interpersonales y la adaptabilidad. *De los mandos*, entre las que señala: la autonomía, la capacidad de concentración, la capacidad de mando, la confianza en sí mismo, la coordinación y la creatividad. *Personales*, entre las que recoge: las características personales, las características en las relaciones con los demás y, el comportamiento dentro de la empresa. *Relacionadas con la identificación de posibles mandos*, entre las que señala: la experiencia adquirida (respeto de los objetivos), cualidades de fondo (adaptabilidad) *Competencias de referencia*, en las que enuncia: ser una persona de muchos recursos, hacer lo que se debe, aprender deprisa, tener espíritu de decisión, dirigir a subordinados, crear un clima propicio para el desarrollo, hacer frente a los subordinados con problemas, estar orientado hacia el trabajo en equipo, contratar colaboradores con talento, establecer buenas relaciones con los demás, ser humano y sensible, enfrentar con sangre fría, equilibrar el trabajo y la vida personal, conocerse, hacer que las personas se sientan a gusto, actuar con flexibilidad.

### 2.2.2.2. Desde el ámbito educativo.

El concepto de competencia se ha extendido rápidamente desde el mundo de la producción hacia el ámbito de la enseñanza. Al igual que otras muchas ideas e iniciativas, ha encontrado en el ámbito educativo un terreno propicio para su desarrollo. Ahora bien, si revisamos la conceptualización del término competencia en el ámbito educativo, veremos que ésta es deudora de las formuladas con anterioridad en el mundo de la producción. Sin embargo, conviene considerar que desde el ámbito de la educación adoptan niveles de mayor profundidad y extensión en el campo de aplicación y, en algunos casos, precisando la forma en que se movilizan los diversos componentes de la competencia.

OCDE (2004), ha identificado un pequeño conjunto de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias.

En este proyecto se entiende que una competencia: *“es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.”* Por lo tanto: *“cada competencia clave deberá: contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.”* En esta definición podemos reconocer dos puntos de vista:

- El primero, de carácter semántico, en la que se expone claramente que competencia es la habilidad de responder con éxito a situaciones complejas.
- El segundo que, añade a lo anterior, el medio para conseguirlo, al identificar los prerrequisitos sociales, nombre con el que introduce los componentes de la competencia, y al considerar que cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos

los tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento.

Perrenoud (2004: 11) reconoce que las competencias:

*“no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.”* El mismo autor reconoce que el ejercicio de la competencia no es una cuestión simple, por cuanto, requeriría: *“pasar por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.”* Perrenoud, asumiendo los aportes realizados por Le Boterf, reconoce que describir una competencia vuelve a representar tres elementos complementarios, a saber:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

En esta conceptualización el autor apunta a la aplicación de saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepciones, de evaluación y de razonamiento de forma eficaz y flexible, es decir, rápida, pertinente y creativa. Los componentes que identifica en las competencias podrían agruparse en conocimientos, capacidades y actitudes, como han defendido la mayoría de los autores.

Ahora bien, Perrenoud. (2004) da un paso más, al añadir: las microcompetencias, informaciones, valores, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Nosotros percibimos que estos nuevos

elementos hacen referencia, por un lado, al proceso de actuación ante las situaciones análogas que describe y, por otro, a la actitud con la que se actúa en dichas situaciones.

Montero (2010: 13), asumiendo los desafíos que trae consigo el nuevo contexto además de la complejidad que las nuevas tecnologías plantean al proceso de enseñanza, sostiene que:

*“Estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe leer con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo.”*

Este autor comienza diferenciando competencias de estrategias, y con ello amplía las características de las primeras al mencionar que implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable. Sin embargo, al establecer la diferencia entre ambas, sostiene que „la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas“; a su vez, considera la competencia como una „capacidad de orden superior que integra las estrategias y cuya cualidad específica es la de saber leer con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo“. De algún modo, se distancia de la formulación generalizada de que una estructura de las competencias está formada por los componentes actitudinales, conceptuales y procedimentales, al entender estrategia, seguramente como una subcompetencia que sí integra los componentes.

Zabala y Arnau. (2007: 45) asumiendo el desafío de abordar la forma en que se aprenden y enseñan competencias, sostienen que:

*“la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.”*

Estos autores, en la conceptualización que proponen, profundizan en los núcleos de la misma sosteniendo que:

- Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone.
- Para dar respuesta a los problemas que plantean dichas situaciones es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con unas actitudes determinadas.
- Una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.
- Para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales.
- Que todo ello debe realizarse de manera interrelacionada: la acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

Otras conceptualizaciones sobre competencia, desde el punto de vista educativo, recogidas por Irigoien y Guzmán. (2000) plantean lo que sigue:

Marco. (2008) entiende que las competencias se relacionan directamente: [con las] “características personales (conocimiento, habilidades y

actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos”.

Este autor establece una relación directa entre las características de las personas y el desempeño que pueden alcanzar en diversos ambientes o situaciones problema, recalando la actitud de adaptación requerida de la persona llamada a actuar.

Pinto. (2001) al abordar el tema de las competencias educativas, sostiene que éstas dicen relación:

“La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica”.

Específicamente, cada competencia integra tres tipos de conocimiento:

“Conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición)”

En esta conceptualización encontramos que el autor establece una tensión entre el logro de los objetivos y los recursos empleados en el mismo proceso. Dentro de los recursos menciona uno que encontramos fundamental: la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, por cuanto, entre otras cosas este proceso permitiría a las personas poder construir conocimientos y competencias con más oportunidades de tener éxito y transferibilidad; ser más autónomo en la ejecución de tareas y en los aprendizajes (a autorregularse y saber pedir ayuda); desarrollar una motivación para aprender y construir un concepto de sí mismo como educando.

El Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina sostiene que la competencia: [es] “un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional”.

En esta conceptualización se recogen cuatro elementos que de manera interrelacionada estarían configurando la competencia – conocimientos, actitudes, valores y habilidades – sin embargo, plantean que es preciso identificarlos y evaluarlos, en contextos reales de trabajo, a partir de determinados estándares ocupacionales, en este caso: que los alumnos logren al menos aprender aquello que se establece como mínimo para cada nivel en el sistema educativo.

El Ministerio de Educación de Colombia sostiene que la competencia es: “un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano”.

En esta conceptualización se considera que la competencia es producto de la interrelación de conocimientos (saberes) y habilidades que podrían ser requeridas en la asunción de tareas específicas.

Relación entre los aportes provenientes desde el ámbito de la producción y de la educación con las contribuciones de UNESCO. Ahora bien, nos parece que todo lo expuesto hasta aquí puede entroncarse con lo expresado en el Informe Delors (1996) en donde se reconoce que frente a los numerosos desafíos y/o situaciones complejas que se vislumbran, la educación se transforma en un instrumento indispensable para que todos los hombres puedan progresar hacia una mayor calidad de vida. En efecto, Delors. (1996: 95) realiza un acertado análisis de las implicancias que están teniendo los avances científico – tecnológicos en el ámbito de la educación; en efecto, él sostiene que: “el dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa en los sistemas de producción vuelve algo caduca la noción de calificación profesional... y tiende a privilegiar la de competencia profesional”. Ahora bien, el mismo Delors aduce que: “a las

tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales... y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más inteligentes y que el trabajo se desmaterializa". Para poder responder a estas nuevas demandas de educación que surgen de este nuevo contexto, este autor, sostiene que es preciso estructurar el proceso educativo en torno a cuatro aprendizajes que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento:

Aprender a conocer, significa principalmente adquirir conocimientos generales amplios, combinado con un saber más complejo en algunos campos. Se incluye aquí la noción de „aprender a aprender“, que es la condición necesaria para poder beneficiarse posteriormente de otras posibilidades de educación y formación.

Respecto del aprender a conocer, en cuanto medio, éste consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Mientras que, en cuanto fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer de descubrir.

Aprender a hacer, abarca la adquisición de una calificación profesional y de competencias más amplias que son necesarias para poder adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes, así como para trabajar en equipo. Algunas de estas competencias se pueden adquirir en la educación formal, pero también informalmente, en el curso de diversas experiencias sociales y profesionales que viven los jóvenes y los adultos en el transcurso de la vida.

Aprender a vivir juntos, implica desarrollar la comprensión de los otros en un espíritu de tolerancia, pluralismo, respeto de las diferencias y la paz. Su punto central es la toma de conciencia (gracias a la realización de proyectos comunes y gestión de conflictos) de la interdependencia

creciente de las personas, las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más interconectado y expuesto a una diversidad de situaciones que lo vuelven más frágil.

Aprender a ser, se refiere a la capacidad para desarrollar la personalidad y actuar personalmente con autonomía, juicio y responsabilidad. Esto significa que la educación no debe descuidar ninguna faceta del potencial de una persona, ya sea que se trate de la memoria, el razonamiento, el sentido estético, la inteligencia emocional, las capacidades físicas o la aptitud para comunicarse.

A partir del aporte que nos ofrece Delors, (1996) podemos sostener que tradicionalmente la formación se ha sostenido sobre los dos primeros pilares, es decir, aprender a conocer y el aprender a hacer. Sin embargo, y a la luz del contexto en el que nos movemos se hace cada vez más necesario integrar los otros dos pilares abordados en el informe – aprender a vivir juntos y aprender a ser – por cuanto son dos pilares que otorgan consistencia a los dos primeros.

### **2.2.3. Propuestas de competencias profesionales docentes: la experiencia internacional.**

Pérez. y otros. (2007: 17 – 18) sostiene que ante el complejo escenario en el que se encuentra inserta la profesión docente: acelerado y vertiginoso incremento en el conocimiento científico, la cultura y el arte de la comunidad social, que son la base del currículum escolar; la acelerada evolución de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modos de producción y distribución, que afectan directa e indirectamente en el modo de pensar, de expresar y sentir de las nuevas generaciones de alumnos, así como en nuevas y cambiantes exigencias de formación profesional de los ciudadanos; el continuo desarrollo del conocimiento profesional del docente, de carácter pedagógico, que le capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica; en este contexto el profesor está desafiado a permanecer en constante formación para estar

en condiciones de colaborar en la formación de las futuras generaciones. Ante este desafiante entorno es que internacionalmente han comenzado a surgir propuestas tanto de competencias profesionales específicas como de categorías competenciales, en la perspectiva de visualizar a este futuro docente como un profesional competente, en condiciones para intervenir en la formación de estos nuevos alumnos considerando sus intereses e inquietudes, además de los nuevos requerimientos que provienen del contexto.

#### **2.2.3.1. Propuestas de competencias profesionales específicas.**

Ante el desafío de encontrar algunos referentes que nos permitan abordar las competencias profesionales de los profesores de educación primaria, nos parece pertinente recoger, en primer lugar, la propuesta realizada por Perrenoud; y, en segundo lugar, presentamos el referencial de competencias profesionales de la profesión docente realizado por el Gobierno de Québec en el año 2004.

#### **2.2.3.2. De PhillippePerrenoud.**

Perrenoud, P. (2004, p.7) sostiene que su propuesta respecto de las nuevas competencias docentes tiene como trasfondo el referencial de competencias adoptado en Ginebra en el año 1996 para la formación continua de los docentes. El mismo autor afirma que por medio de estas competencias él busca *“describir un futuro posible y... deseable de la profesión”*, éstas son:

#### **2.2.3.3. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.**

Perrenoud. (2004, p.18 – 19) afirma que: *“en la perspectiva de una escuela eficaz para todos, organizar y animar situaciones de aprendizaje... es sobre todo sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que*

*hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas”.*

#### **2.2.3.4. Gestionar la progresión de los aprendizajes.**

Perrenoud. (2004: 33 – 34) sostiene que *“el movimiento hacia la individualización de los itinerarios de formación y de la pedagogía diferenciada conduce a pensar en la progresión de cada alumno”*, por tanto, este es un desafío que han de asumir los centros educativos y específicamente cada uno de los profesores en las intervenciones que tienen a diario con los alumnos.

#### **2.2.3.5. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.**

Perrenoud. (2004: 47) explica esta competencia global reconociendo que *“para que alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él”*. Para ello propone organizar el trabajo en clases de una forma distinta, para entre otras: facilitar la comunicación, ofrecer espacios – tiempos de formación de acuerdo a las necesidades de las personas y grupos en los que se subdivide el curso.

#### **2.2.3.6. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.**

Actualmente, todos los preadolescentes deben asistir a clases obligatoriamente hasta completar la secundaria. En este contexto, masificación de la secundaria no siempre acompañada del interés de los alumnos por aprender, hace necesario a juicio de Perrenoud. (2004) insistir en que el profesor está llamado a asumir un nuevo desafío: despertar el interés de los alumnos por aprender.

#### **2.2.3.7. Trabajar en equipo.**

Perrenoud. (2004: 67) sostiene que *“la evolución de la escuela va en el sentido de la cooperación profesional”*, por cuanto, cada vez con mayor fuerza están interviniendo profesionales de otras áreas en el proceso educativo; la organización del sistema escolar reclama un trabajo en equipo de ciclos y/o niveles; se insiste en la continuidad de los estilos

pedagógicos para facilitar el proceso de los alumnos... Por tanto, esta es una exigencia que se ha venido imponiendo en un medio – la escuela – caracterizado más bien por el trabajo en solitario.

#### **2.2.3.8. Participar en la gestión de la escuela.**

Perrenoud. (2004: 81) plantea *“profesionalización, responsabilización, participación, autonomía de gestión, proyectos institucionales, cooperación [son]... temas... [que] definen alternativas deseables al funcionamiento burocrático”*. En efecto, en sintonía con la competencia anterior, la que comentamos forma parte de este proceso de profesionalización en el que está inmersa la docencia.

#### **2.2.3.9. Informar e implicar a los padres.**

Perrenoud. (2004: 97) señala *“dialogar con los padres, antes de ser un problema de competencias, es una cuestión de identidad, de relación con el oficio, de concepción del diálogo y del reparto de tareas con la familia”*.

#### **2.2.3.10. Utilizar las nuevas tecnologías.**

Perrenoud. (2004: 107) afirma: *“la escuela no puede pasar por alto lo que sucede en el mundo. Ahora bien, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación transforman de forma espectacular nuestras maneras de comunicarnos, pero también de trabajar, decidir y pensar”*. Ante este escenario, tan propio de los actuales alumnos, los profesores tienen el desafío de sacar el mayor provecho a un medio que está y ofrece grandes posibilidades al quehacer escolar.

#### **2.2.3.11. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.**

Perrenoud. (2004: 123) al mencionar las competencias específicas que corresponden a esta categoría sostiene: *“los profesores que desarrollan estas competencias actúan no sólo para el futuro, sino para el presente... No se trata solamente de inculcar un modelo para que los alumnos „lo lleven consigo en la vida“, sino de aplicarlo „aquí y ahora“, a la vez para hacerlo creíble y para sacar beneficios inmediatos”*.

#### **2.2.3.12. Organizar la propia formación continua.**

Perrenoud. (2004: 136) afirma que actualmente *“todas las dimensiones de la formación inicial se retoman y se desarrollan en formación continua”*.

#### **2.2.4. Competencias profesionales de los profesores de enseñanza media.**

Para analizar la formación inicial y continua de los docentes de enseñanza media desde el enfoque de las competencias, en este trabajo optamos por cuatro categorías: la técnica; la metodológica; la social y la personal. Por otra parte, al plantear estas categorías hemos considerado las funciones que están llamados a desempeñar los docentes en el ejercicio de su profesión y las demandas que le plantean, entre otros: los padres de los alumnos; las instituciones de educación superior y/o pequeñas empresas donde se emplean los alumnos que egresan de la enseñanza obligatoria; las autoridades políticas.

##### **2.2.4.1. Competencia técnica.**

Implica demostrar en el quehacer docente que se poseen los conocimientos que le permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: los saberes relacionados con el quehacer pedagógico y la capacidad para gestionar dispositivos de diferenciación.

###### **2.2.4.1.1. Saberes relacionados con el quehacer pedagógico:**

Para Shulman. (1998), en Montero. (2001: 9), el conocimiento de contenido pedagógico abarca: *“las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás y, una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos: las concepciones e ideas previas que los estudiantes que provienen de distintos contextos traen consigo a la hora de aprender los temas y las lecciones que más frecuentemente se imparten”*.

Aunque el conocimiento de contenido pedagógico abarca un conocimiento de diversos dominios y no puede distinguirse de forma clara del conocimiento de la materia de la asignatura del conocimiento pedagógico general, se trata de un conocimiento importante porque se centra en el conocimiento y habilidades específicas que afectan a la enseñanza de una asignatura concreta. Indicadores. El profesor:

- **Posee los conocimientos de la disciplina que enseña.** Es una de las bases sobre las cuales se asienta el ejercicio de la profesión docente, por tanto, se requiere un conocimiento de la disciplina que debe ser articulado simultáneamente con el conocimiento pedagógico del mismo.
- **Reconoce la importancia de los factores socio – culturales en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.** Como plantea Tardiff. (2008: 75) esto implica reconocer que *“los saberes que sirven de base para la enseñanza, no se reducen a un sistema cognitivo, que como un ordenador, procese las informaciones a partir de un programa definido de antemano e independiente, tanto del contexto de la acción en el que se inserta como de su historia anterior.”*
- **Cuenta con los recursos que le permiten adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos.** Este “complejo” proceso de enseñanza – aprendizaje exige que el profesor posea un sinnúmero de estrategias didácticas que le permitan articular de la mejor forma la tensión entre los desafíos que se plantean a los futuros docentes de enseñanza media y las capacidades – necesidades de los que se preparan para asumir profesionalmente esta tarea.

#### **2.2.4.1.2. Gestión de dispositivos de diferenciación.**

Perrenoud. (2004: 47 – 48), respecto de este punto, plantea: *“para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él. No basta con que ésta tenga sentido, le concierna y lo movilice.*

*Además tiene que requerirlo en su zona de desarrollo próximo”. Sin embargo, no se trata de “transformar la clase en una serie de relaciones duales, que el profesor se encargue de cada alumno, uno detrás de otro... sino de organizar el trabajo en clase de forma distinta... facilitar la comunicación, crear nuevos espacios /tiempos de formación... de tal manera que cada alumno continuamente se enfrente a situaciones didácticas más productivas para él.”*

#### **Indicadores. El profesor:**

- *Sabe enfrentar la heterogeneidad en un mismo grupo curso.* Esto implica que el profesor debe asumir el desafío de articular una pedagogía diferenciada, para lo cual requiere de conocimientos teórico – prácticos de diversos métodos que complementariamente permitan abordar esta situación.
- *Desarrolla un proceso dirigido a motivar el aprendizaje de los alumnos.* Este proceso requiere de tiempo para que el alumno pueda decantar su propio proceso. Zabalza (2003: 204) sostiene: *“Los apresuramientos consiguen convertir los aprendizajes en procesos de esfuerzo constante con escasos momentos de reposo y disfrute. Tras sufrir para lograrlo, se pasa a un nuevo esfuerzo... No encontrar tiempo para el disfrute de lo aprendido provoca pérdida de motivación y baja autoestima”.*
- ***Reflexiona sobre sus propias prácticas, dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en la acción.*** Perrenoud (2004) afirma que una postura fundamental, en la construcción de saberes y competencias, es la reflexión sobre las propias experiencias. Además, esta postura favorecería la capacidad de innovar, de negociar y, en definitiva, regular la propia práctica.
- ***Demuestra una actitud crítica hacia los saberes enseñados.*** Para asumir – concretar los cambios que actualmente se

reclaman de la educación, los profesores deben reflexionar en profundidad y críticamente sobre su propia práctica de enseñanza, sobre el contenido que enseñan y sobre la experiencia y los contextos de los que provienen las personas que aprenden en sus aulas.

#### **2.2.4.2. Competencia metodológica.**

Implica saber aplicar los conocimientos a la situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la vinculación del saber con la realidad del alumno y la capacidad de implementar un proceso reflexivo en la acción educativa.

##### **2.2.4.2.1. Vinculación del saber con la realidad del alumno:**

Esta vinculación exige que el profesor tenga asumida personalmente la relación teoría – práctica, para poder abordar su quehacer docente en estrecha relación con la realidad que en diversos grados reflejan la utilidad del conocimiento. Este proceso es fundamental en la didáctica del discurso del profesor pues favorece su entendimiento y asimilación por parte del alumno. Indicadores: el profesor:

- ***Vincula permanentemente en el proceso formativo la teoría con la práctica.*** Tardiff. (2008: 172) plantea: *“si asumimos el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica”.*
  
- ***Es consciente de las diversas formas de aprendizaje utilizadas por los alumnos.*** Por tanto, asume el desafío de aprovechar sus estilos preferidos de aprendizaje, para seleccionar los recursos y estrategias didácticas que les puedan ayudar a estimular sus

inteligencias, desarrollando las más eficientes a niveles más altos y trazando puentes cognitivos que, aprovechando las más desarrolladas, les ayuden a mejorar en las que presentan más dificultades

- **Implementa estrategias que favorecen la participación individual y colectiva de los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.** Reconociendo que en el proceso formativo hay momentos que conviene favorecer el trabajo de cada uno de los alumnos personalmente y otros en los que resulta provechoso implementar métodos que enfatizan en los procesos colectivos. Como sostiene Gerstner. (1996: 83) *“saber trabajar con eficiencia en equipo es... saber no trabajar en equipo cuando no es necesario”*.
  
- **Valora y utiliza las TIC como un medio para favorecer el proceso formativo tanto de los alumnos como el propio.** Zabalza, (2003: 193) afirma que *“en un mundo tecnológico como el actual, el empleo de las nuevas tecnologías constituye un plus de valor en la docencia...”*,

#### **2.2.4.1.3. Implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa.**

Perrenoud (2004: 12 – 13) afirma que todas las personas reflexionan en la acción o bien sobre la acción, sin que por ello se conviertan en practicantes reflexivos. En efecto, una práctica reflexiva, según el autor: *“supone una postura, una forma de identidad... su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo”*, refiriéndose al proceso que los profesores están llamados a formar en sus alumnos sostienen: *“promover la reflexión en los alumnos es fundamental para que mejoren como aprendices, ya que les hace*

*conscientes de sus estrategias... de esta forma, reconocen elementos que ayudan en su aprendizaje y aspectos que lo dificultan”.*

Además este proceso reflexivo permitiría, en sus alumnos, una mayor autonomía en el aprendizaje, ya que a través del análisis de la situación, cada uno estaría en condiciones de reconocer las limitaciones propias y del entorno y toma sus propias decisiones, basadas en el conocimiento de la realidad.

### **Indicadores. El profesor:**

- *Transforma la clase en un espacio propicio para interrogar y debatir, donde cada alumno puede expresar sus ideas, respetando la de los demás sostiene:*

*“el profesor esta llamado a promover en el aula situaciones y técnicas que favorezcan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. De esta forma el alumnado desarrolla, a través de la práctica, una habilidad fundamental en el desarrollo competencial.”*

- *Busca alternativas frente a las dificultades que experimentan los alumnos en su proceso de aprendizaje. plantean:*

*“una de las mayores dificultades para lograr un aprendizaje efectivo es la interferencia de conceptos erróneos, habitualmente generados por explicaciones personales acientíficas de las experiencias y fenómenos, o aprendizaje implícito y de conocimientos insuficientes, explicaciones parciales de los fenómenos que son consideradas como explicaciones completas de los mismos... Para superar estas dificultades será necesario utilizar estrategias y actividades que generen conflictos cognitivos de manera que se experimente el error o la insuficiencia de la explicación y se busquen activamente nuevos conocimientos que permitan lograr el objetivo pretendido”.*

- *Construye y/o emplea herramientas que permitan evaluar la progresión de los aprendizajes por parte de los alumnos. Marcelo, C. (1994) sostiene que una evaluación de calidad tiene que cumplir con los siguientes requisitos: ser válida y fiable, flexible e imparcial. Esto*

*implica* que en el proceso se debe recoger información de todo aquello que se quiere valorar y no de otros aspectos que pueden desvirtuar el mismo proceso.

#### **2.2.4.3. Competencia personal.**

Implica manifestar una conciencia profesional, es decir, actuar responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.

##### **2.2.4.3.1 Ética de la profesión docente.**

Respecto de este punto, Jonnaert, Barrette, Masciotra, y Yaya. (2008) sostiene que todo profesor tiene un compromiso ético inherente a su profesión: „educar bien y globalmente la personalidad de su alumnado“. Sin embargo, para lograr este objetivo, el profesor requiere que cada uno de sus alumnos acepte la ayuda ofrecida, mientras que al docente se le puede exigir el compromiso y el esfuerzo por lograrlo.

#### **Indicadores. El profesor:**

- *Asume que los alumnos son personas que están aprendiendo activamente y que construyen sus propias interpretaciones. Por tanto, debe reconocer que sus alumnos son personas “autónomas” e intervenir proponiendo herramientas y/o estrategias que le ayuden en su proceso de aprendizaje.*
- *Acepta el desafío de ser „modelo“ de aquello que exige a cada uno de sus alumnos. Es decir, los profesores que intervienen en el proceso de formación inicial docente deberían introducir a los futuros docentes en las actividades y formas de interacción que a su vez esperan de los estudiantes.*
- *Evita cualquier forma de discriminación hacia los alumnos y demás profesores. Esto implica que los profesores están llamados a cuidar en su intervención el tema de la equidad en el tratamiento de la información; en la relación interpersonal que*

establece con los alumnos y demás profesores; en los contenidos que se abordan en el transcurso de una clase; en las exigencias que se plantean a los alumnos.

#### **2.2.4.3.2 Responsabilidad en el ejercicio de la profesión:**

Ésta es una exigencia que asume el profesor en cuanto profesional, llamado a hacerse cargo de las consecuencias de su acción, y a mejorar dicha acción para que las consecuencias sean crecientemente beneficiosas, para sí mismo y para aquellos en medio de los cuales se desempeña profesionalmente: los alumnos. Indicadores: el profesor...

- *Asume y enfrenta los posibles “fracasos” de sus alumnos como un desafío que integra dentro de su proceso de formación continua.* Los profesores son conscientes de su responsabilidad en el proceso formativo de los alumnos, por tanto, buscan espacios para estudiar – analizar hasta qué punto sus “logros” y/o “fracasos” son fruto de su intervención, asumiendo las posibles carencias en su propio proceso de formación continua.
- *Acompaña a los noveles profesores en su proceso de inserción laboral.* Conscientes de la complejidad del proceso de inserción laboral, los profesores - desde la universidad – buscan mecanismos para apoyar a los noveles docentes en su proceso de inserción profesional.
- *Elabora un proyecto personal y colectivo de formación continua.* Una de las claves para llevar adelante este proceso de formación es la que propone Perrenoud (2004: 76) al afirmar: *“partir de las prácticas y de las representaciones de los enseñantes formados debilita cualquier planificación e incluso cualquier preparación a fondo; si se parte de las preguntas y de las prácticas de los enseñantes en formación, es inútil crear un currículo, hay que improvisar, trabajar intensamente durante las pausas y entre las sesiones, para construir una formación a medida”.*

**En síntesis:** En este capítulo aportamos algunos elementos que

consideramos imprescindibles y que nos permiten afirmar que los docentes de enseñanza media son en propiedad „profesionales de la educación“. Ahora bien, si aceptamos que “profesional” es aquella persona que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimientos abstractos, que permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción y que tiene importantes consecuencias sociales, cabe preguntarse: *¿Cuáles son los conocimientos que requieren los docentes de enseñanza media?* Antes de responder a esta pregunta, nos parece oportuno recoger las palabras de Gerstner (1996: 168), quien sostiene que *“la docencia es un oficio interactivo, es decir, un trabajo que no se practica con objetos inanimados sino con muchas personas. Por consiguiente, la existencia misma de un colectivo de alumnos en una clase modifica la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente.”* Con estos antecedentes y asumiendo la propuesta de UNESCO (1996) podemos afirmar que los pilares de estos conocimientos requeridos son: *aprender a conocer*, que implica adquirir conocimientos generales amplios que le ayuden a comprender el mundo que le rodea, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás; *aprender a hacer*, que abarca la adquisición de una calificación profesional y de competencias más amplias que son necesarias para poder adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes, así como para trabajar en equipo; *aprender a vivir juntos*, que implica desarrollar la comprensión de los otros, en cuyo proceso el punto central es la toma de conciencia de la interdependencia creciente de las personas, de las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más interconectado y expuesto a una diversidad de situaciones que lo vuelven más frágil; *aprender a ser*, que se refiere a la capacidad para desarrollar la personalidad y actuar personalmente con autonomía, juicio y responsabilidad.

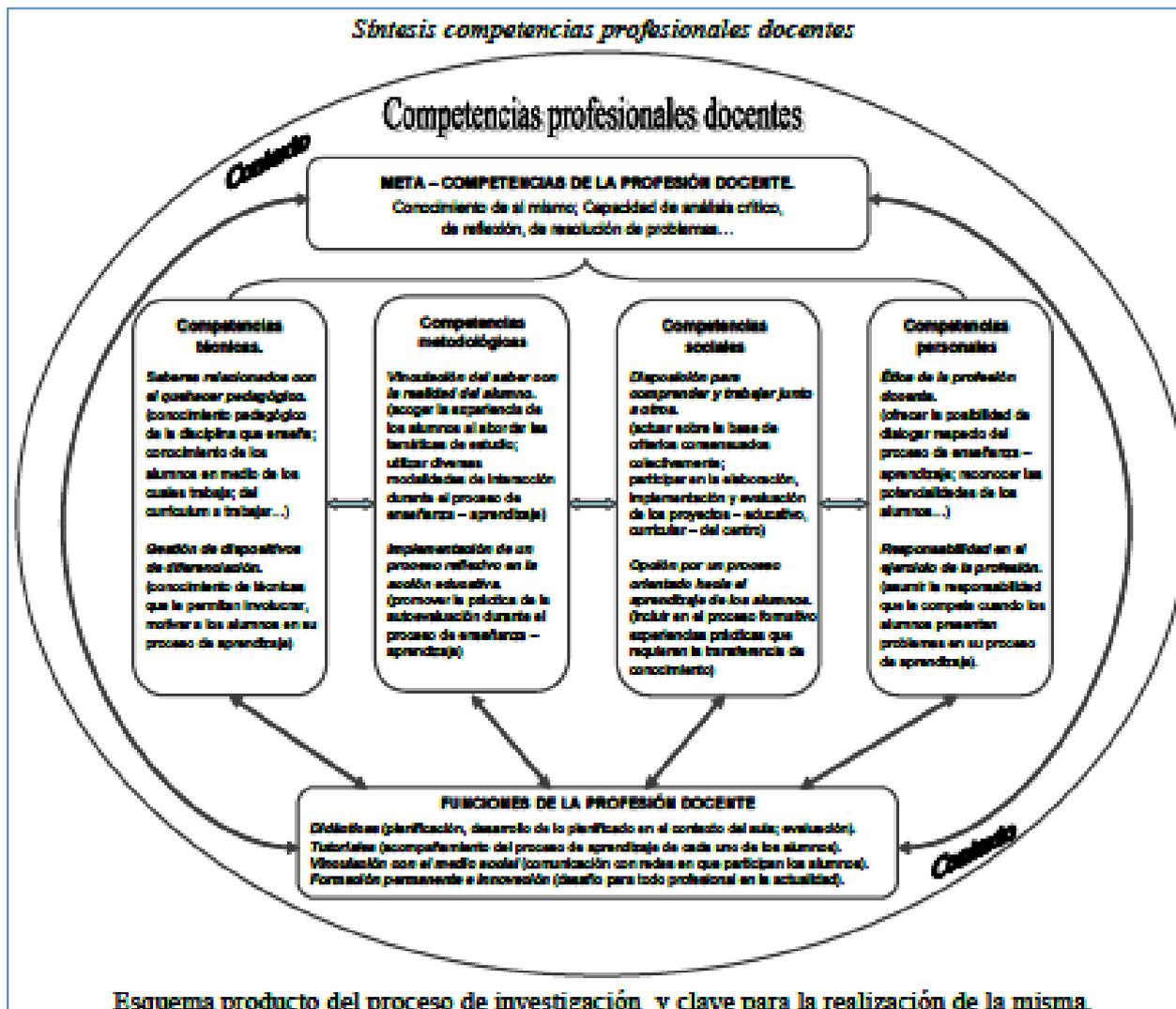
Si consideramos estos cuatro pilares junto a las llamadas funciones o competencias básicas de la profesión docente, es decir, las relacionadas con: las *funciones didácticas*, que implican un conocimiento didáctico del

contenido, puesto que incorporan una destreza profesional – la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable – que se desarrolla a través de un proceso que comporta al menos: la planificación curricular, la puesta en práctica en el contexto del aula y la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje; la *función tutorial*, con lo que se reconoce que enseñar no es sólo explicar una serie de contenidos sino dirigir – acompañar globalmente todo el proceso formativo de los alumnos; la *función de vinculación con el medio social*, con lo que se cautela que el proceso de enseñanza – aprendizaje implementado sea a la vez pertinente y significativo; las *funciones vinculadas con la formación permanente y la innovación*, con lo que se reconoce que, en un contexto cuya nota distintiva es el cambio, la formación continua en el lugar de trabajo es imprescindible. A partir de estos antecedentes, optamos por una articulación en cuatro grandes „competencias“ de la profesión docente, éstas son:

- **Competencia técnica:** implica demostrar, en el quehacer docente, que se poseen los conocimientos especializados que permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: los saberes relacionados con el quehacer pedagógico y la capacidad para gestionar dispositivos de diferenciación.
- **Competencia metodológica:** hace referencia al saber aplicar los conocimientos a la situación profesional concreta – entorno, liceo, alumnos... – utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la vinculación del saber con la realidad del alumno y la capacidad de implementar un proceso reflexivo en la acción educativa.

- **Competencia social:** implica poner atención a las nuevas exigencias del contexto, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás integrantes de la comunidad educativa y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la disposición para comprender y trabajar junto a otros y la capacidad para optar por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.
  
- **Competencia personal:** implica tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y revitalizar las posibles frustraciones. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la ética de la profesión docente y la responsabilidad en el ejercicio de la profesión.

La interrelación de estas cuatro competencias son las que vienen a delimitar, los conocimientos, las habilidades y las actitudes que actualmente se estarían requiriendo de parte de los docentes que intervienen directamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje entre los alumnos que cursan la enseñanza media.



## 2.2.6. COMPETENCIAS PROFESIONALES

### Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI

#### Caracterización de las competencias profesionales

##### 2.2.6.1 Competencia conceptual.

Capacitación a docentes en desarrollo humano, que deben comprender en los estudiantes o niños en situaciones sociales a la comunidad familiar y fraternal.

##### 2.2.6.2 Competencia técnica.

- Adaptaciones del PCA para Instituciones educativas inclusivas.

- Conocimiento de estrategias de acuerdo al nivel de discapacidad del niño.

#### **2.2.6.3 Competencia de contexto.**

Elaboración de Unidades didácticas incluyendo adaptaciones curriculares para niños incluidos.

#### **2.2.6.4 Competencia de comunicación.**

Capacitación en estrategias metodológicas y materiales educativos teniendo en cuenta la comunicación asertiva.

Interrogantes en torno a lo que ocurre con la comunicación cuando nuestro interlocutor es culturalmente diferente o que competencias son necesarias para que esta sea optima, nos adentran en un campo joven en cuanto a sus desarrollos teóricos y orientaciones practicas: el de la *comunicación intercultural*.

Existen una gran cantidad de factores que intervienen en la misma, y por tanto en su definición. De acuerdo con Navío, A. (2005), el estudio de la comunicación intercultural se remite a trabajos que provienen de las ciencias políticas y antropológicas entre los años 30 y 40. Más recientemente, sociólogos, lingüistas, psicólogos y estudiosos de la comunicación han desarrollado interés por esta temática.

Por su parte Rodríguez (2001) señala los inicios de este campo de estudio después de la Segunda Guerra Mundial, unido a los procesos de *des-colonización* y la necesidad de occidente de conocer y comunicarse para negociar y comerciar con otros pueblos y culturas. Así también la creación de organizaciones internacionales y mundiales como la Sociedad de Naciones en 1920; de Naciones Unidas en 1945; o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación.

### **2.2.6.5 Competencias profesionales**

- Capacitación, asesoramiento y apoyo permanente.
- Apoyo de los PPF.
- Elaboración de materiales.
- Sensibilización a los PPF.

## **2.2.7. EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **2.2.7.1. Educación inclusiva: Enfoques, Alcance y Contenido:**

¿Cuáles son los aspectos críticos de la conceptualización y la definición del concepto de educación inclusiva en su país y/o sub-región? ¿Cómo se ha ajustado/renovado el concepto durante los últimos diez años aproximadamente? ¿Cuáles son los grupos que deben ser priorizados desde la acción pública? ¿Cuáles son actualmente las principales fuentes de exclusión educativa?

### **2.2.7.2 Educación inclusiva: Políticas Públicas**

¿Cuál es el rol de la educación inclusiva en las reformas curriculares y en la agenda educativa de su país y/o sub-región? ¿Puede usted brindar evidencia acerca de la importancia de este rol? ¿Es prioridad del gobierno llevar a cabo iniciativas de largo plazo y destinar recursos para el desarrollo de políticas y programas en torno a la educación inclusiva?

### **2.2.7.3. Educación inclusiva: Sistemas, Vínculos y Transiciones**

¿El concepto de educación inclusiva está integrado al marco y a la estructura curricular de la educación básica? ¿Esta integración se enmarca en una transición coherente de la educación primaria a la media? ¿Se concibe a la educación inclusiva como una forma de democratizar las oportunidades para el aprendizaje durante toda la vida?

### **2.2.7.4. Educación inclusiva: Aprendizaje de estudiantes**

¿Fomentan los actuales procesos de cambio curricular ambientes de aprendizaje que puedan facilitar la inclusión en las escuelas y en las aulas? ¿Cómo se pueden activar los procesos de aprendizaje en niñas y

niños con capacidades y habilidades muy diferentes? ¿Cómo y hasta qué punto los docentes tienen las competencias necesarias para atender la creciente diversidad de expectativas y necesidades de los alumnos? ¿Cuáles son los resultados que ya han sido logrados al respecto en su país y/o región?

#### **2.2.7.5. Lineamientos sobre la educación inclusiva en nuestras regiones.**

“La educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad se está ejecutando sin la existencia de un número suficientes de docentes debidamente calificados, cuya capacitación corresponde a la DRE y a sus respectivos SAANEE. Al inicio del año escolar, el 61% de los directores entrevistados manifestó que no contaba en sus instituciones educativas con docentes capacitados para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.” (Defensoría del Pueblo. 2007)

##### **2.2.7.5.1 Promoviendo políticas inclusivas en la escuela**

A porta ideas al Proyecto Educativo Institucional (PEI) enfocadas en la educación inclusiva. Trabaja coordinadamente con el SAANEE en la escuela y la comunidad.

#### **Impulsando la diversificación curricular**

- Realiza nuevas prácticas pedagógicas en el aula.
- Adapta el currículo a la evaluación de las necesidades de los niños, niñas y adolescentes a su cargo y al contexto local y nacional.
- Promueve que los niños, niñas y adolescentes aprendan de manera integral.

### **Desarrollando y promoviendo la Evaluación Psicopedagógica**

- Consiste en interrelacionar los factores emocionales, sociales, familiares, es decir, todos los factores que atraviesan a una persona, para poder determinar cómo interactúan entre sí, si le ocasiona problemas y cómo potenciar su aprendizaje.
- Es la base para elaborar el Plan de Orientación Individual (POI) de cada niño, niña o adolescente en la escuela Inclusiva.
- Permite definir cómo orientar el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes y el trato que requieren.
- Permite determinar cómo conducir el aprendizaje y que trato de debe utilizar.
- Permite conocer a niños y niñas en sus capacidades y limitaciones.

### **Alentando una nueva cultura en la escuela**

- Promueve el cambio participativo y democrático.
- Alienta el buen trato.
- Promueve el diálogo entre los niños, niñas y adolescentes de la escuela.
- Promueve la participación de todos.
- Alienta a niños, niñas y adolescentes a expresarse con libertad.
- Usa técnicas lúdicas.
- Promueve el compañerismo.
- Reconoce y respeta la individualidad de cada niño, niña, adolescente, así como sus ritmos de aprendizaje.
- Respeto la procedencia cultural.

## **2.3. CONCEPTOS BÁSICOS**

### **Competencia Profesional**

Es toda persona que: “dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de manera autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar

en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.

**Competencia técnica**

Quien la posee, domina como „experto” las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

**Competencia metodológica,**

Quien la posee, sabe reaccionar aplicando los procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten; que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

**Competencia social,**

Quien la posee, sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

**Competencia participativa,**

Quien la posee, sabe participar en la configuración de su puesto y de su entorno de trabajo, específicamente, siendo capaz de organizar, decidir y aceptar responsabilidades.

## **CAPÍTULO III**

### **PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

#### **3.1. ASPECTOS GENERALES**

A continuación se dará a conocer los resultados de la investigación planteada que como propósito es determinar la relación entre las competencias profesionales del docente frente a la educación inclusiva.

En primera instancia se apreciara los resultados del Anexo N° 01: Cuestionario anónimo para docentes competencias profesionales del docente; que consta de 10 cuadros con sus respectivos gráficos e interpretaciones. Posterior a ese hecho se presentará el Anexo N° 02: Cuestionario anónimo para docentes acerca de la educación inclusiva; que consta de 09 cuadros con sus respectivos gráficos e interpretaciones. Cada una de las variables posee una tabla general para ver la correlación que existe en ambas variables y posterior probar la hipótesis correspondiente con el estadístico de prueba “r” de Pearson y llegar a las conclusiones.

#### **3.2. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE**

Como se mencionó dicha variable es fruto de la encuesta aplicada a los docentes que consta de 10 ítems, con una tabla general que representa a las competencias profesionales del docente.

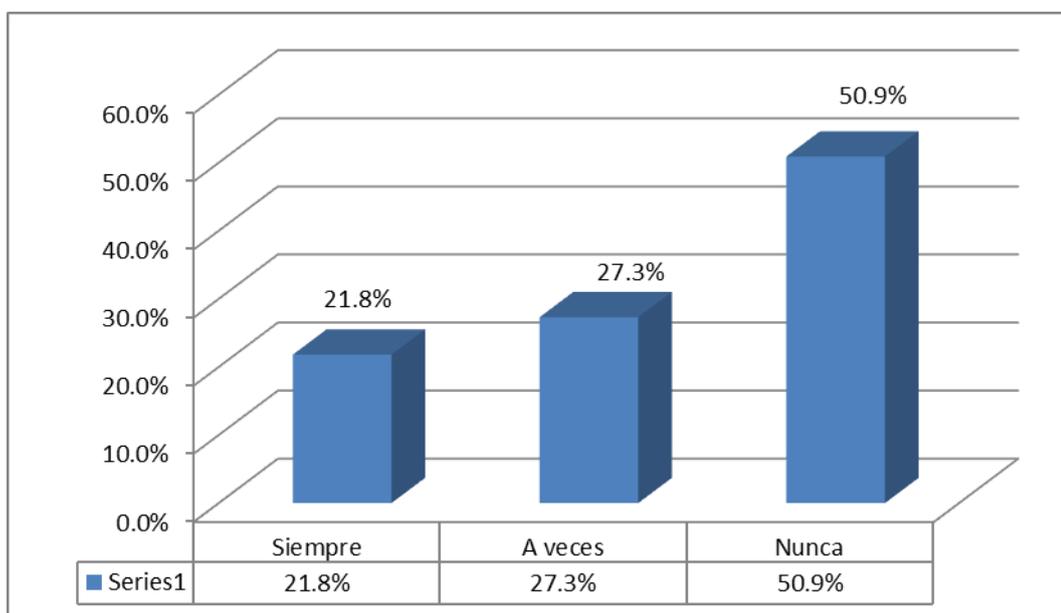
**TABLA N° 01**  
**REPORTE GENERAL DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL**  
**DOCENTE**

CATEGORÍA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	24	21.8
A veces	30	27.3
Nunca	56	50.9
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 01**  
**REPORTE GENERAL DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL**  
**DOCENTE**



### **INTERPRETACIÓN**

De la tabla y gráfico se desprende que el 50.9% que corresponde a 56 docentes opinan que nunca poseen las competencias profesionales del docente, según los indicadores evaluados; seguido del 27.3% que es igual a 30 docentes dicen que a veces se observa las competencias profesionales del

docente; por último, el 21.8% que corresponde a 24 docentes los que dicen que siempre se observa que poseen las competencias profesionales del docente según los indicadores evaluados.

**TABLA N° 02**

**¿UD. ALGUNA VEZ HA RECIBIDO CAPACITACIÓN SOBRE DESARROLLO HUMANO?**

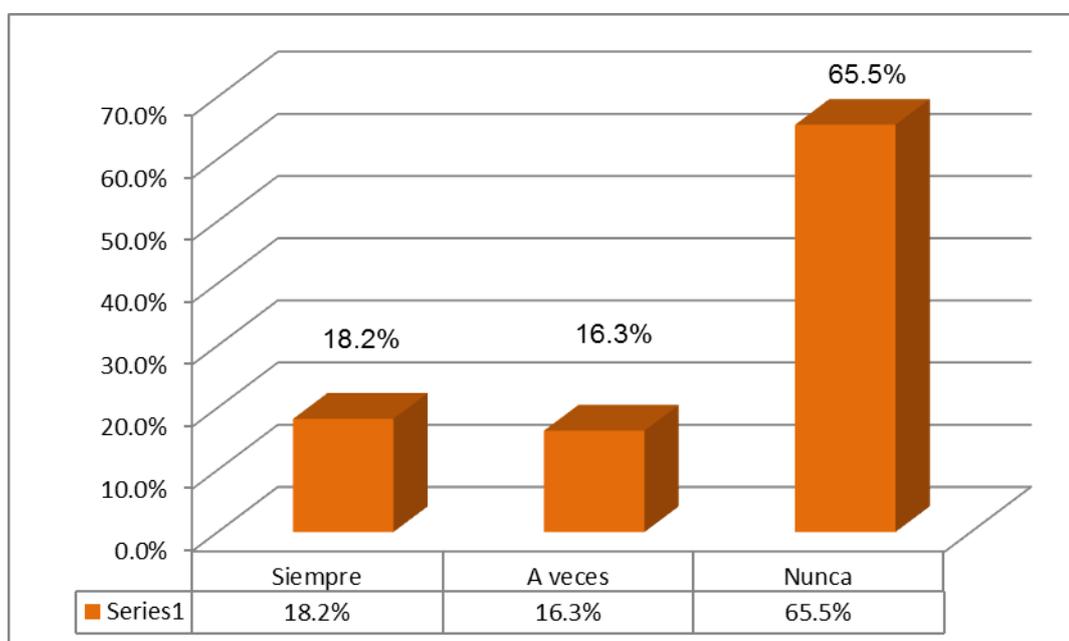
CATEGORÍA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	20	18.2
A veces	18	16.3
Nunca	72	65.5
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 02**

**CAPACITACIÓN SOBRE DESARROLLO HUMANO**



**INTERPRETACIÓN**

72 docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata manifiestan

que nunca han recibido capacitación sobre desarrollo humano” que representa el 65.5% del total de docentes encuestados.

20 docentes manifiestan que “Siempre” han recibido capacitación sobre desarrollo humano” que representa el 18.2% del total de docentes encuestados. Seguido de 18 docentes que manifiestan que a veces han recibido capacitación sobre desarrollo humano que corresponde al 16.3%.

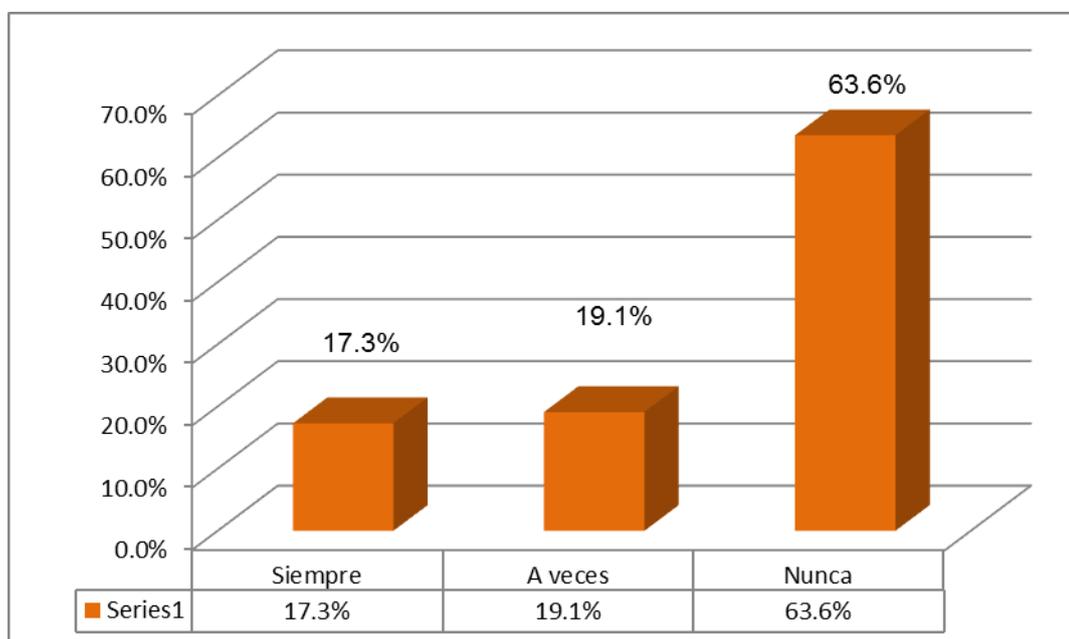
**TABLA N° 03**  
**CONOCE ACERCA DE LAS ADAPTACIONES DEL PCA PARA**  
**INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS.**

CATEGORÍA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	19	17.3
A veces	21	19.1
Nunca	70	63.6
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre competencias profesionales, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 03**  
**ADAPTACIONES DEL PCA PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS**



## INCLUSIVAS.

### INTERPRETACIÓN

70 docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata manifiestan “nunca han llegado a conocer sobre la adaptación del PCA para las instituciones educativas inclusivas, que representa el 63.6% del total de docentes encuestados.

21 docentes declaran que a veces han llegado a conocer sobre la adaptación del PCA para las instituciones educativas inclusivas que representa el 19.1%, por otro lado 19 docentes opinan que siempre han llegado a conocer sobre la adaptación del PCA para las instituciones educativas inclusivas que pertenece al 17.3%.

**TABLA N° 04**  
**CONOCE UD. ESTRATEGIAS DE ACUERDO AL NIVEL DE DISCAPACIDAD DEL NIÑO.**

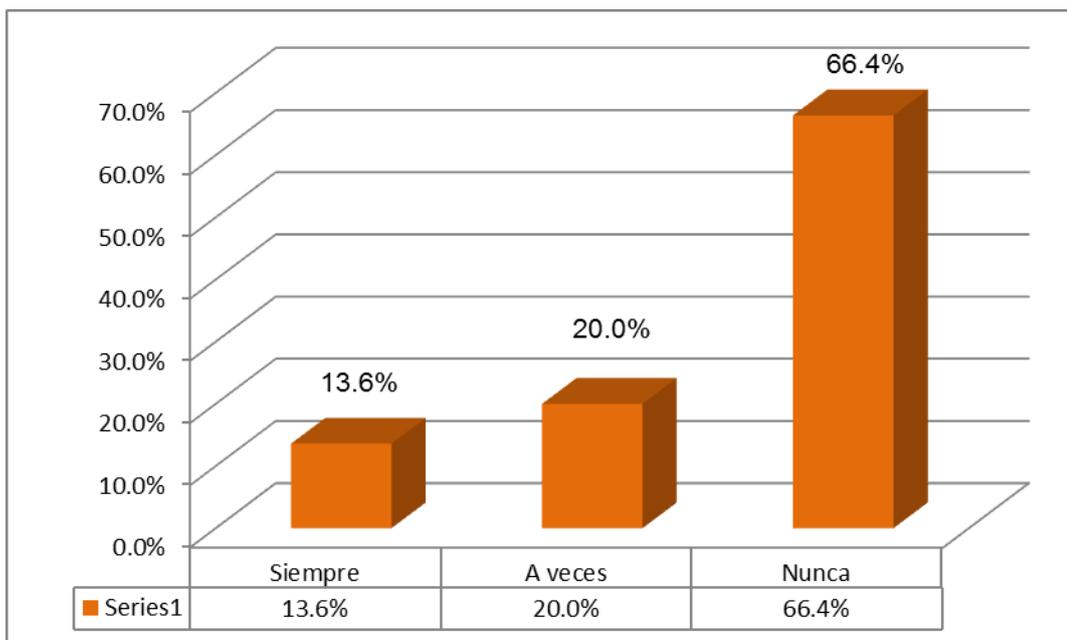
CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	15	13.6
A veces	22	20.0
Nunca	73	66.4
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre competencias profesionales, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

## GRÁFICO N° 04

### ESTRATEGIAS DE ACUERDO AL NIVEL DE DISCAPACIDAD DEL NIÑO.



### INTERPRETACIÓN

73 docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata manifiestan nunca han llegado a conocer estrategias de acuerdo al nivel de discapacidad del niño que representa el 66.4% del total de docentes encuestados.

22 docentes declaran que a veces han llegado a conocer estrategias de acuerdo al nivel de discapacidad del niño, por otro lado 15 docentes muestran que siempre han llegado a conocer estrategias de acuerdo al nivel de discapacidad del niño que corresponde el 13.6% del total de docentes encuestados.

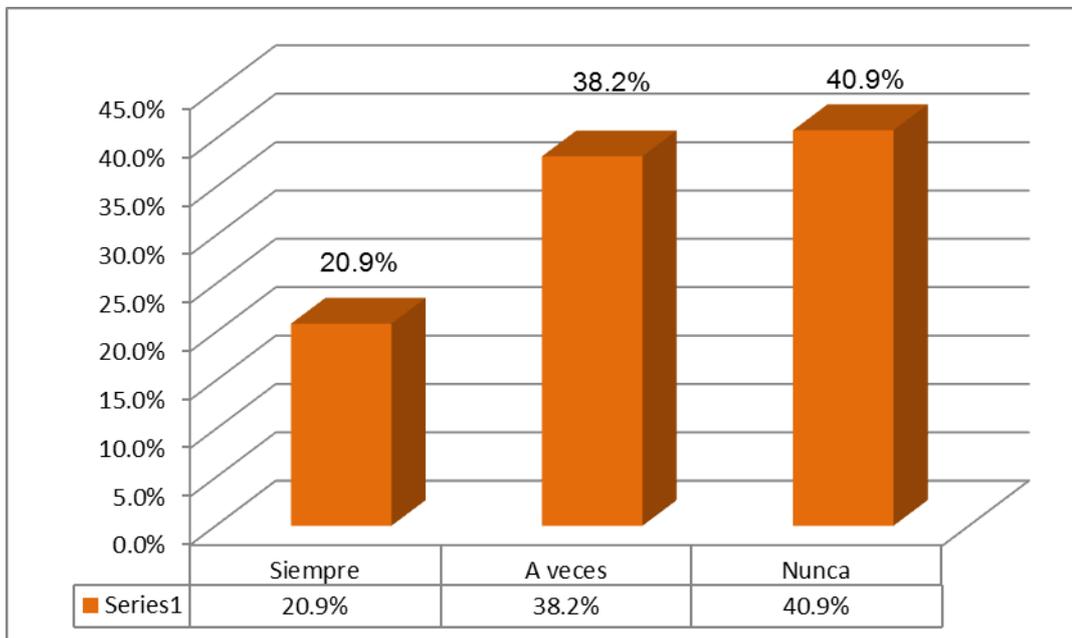
**TABLA N° 05**  
**ELABORA UD. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS INCLUYENDO**  
**ADAPTACIONES CURRICULARES PARA NIÑOS INCLUIDOS.**

CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	23	20.9
A veces	42	38.2
Nunca	45	40.9
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre competencias profesionales, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 05**  
**UNIDADES DIDÁCTICAS INCLUYENDO ADAPTACIONES CURRICULARES**  
**PARA NIÑOS INCLUIDOS.**



### INTERPRETACIÓN

45 docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata declaran que nunca elaboran unidades didácticas incluyendo adaptaciones curriculares para niños incluidos que representa a 40.9%, seguido de 42 docentes declaran que a veces elaboran unidades didácticas incluyendo adaptaciones curriculares para niños incluidos, de otro lado, 23 docentes dicen que siempre elaboran

unidades didácticas incluyendo adaptaciones curriculares para niños incluidos que es igual al 20.9%.

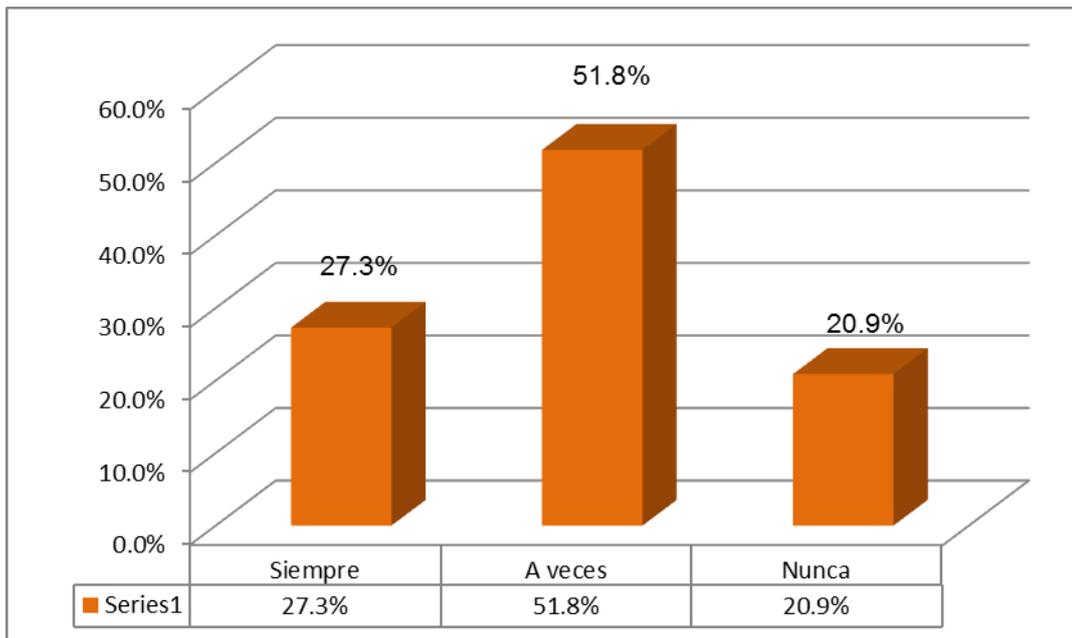
**TABLA N° 06**  
**SERA IMPORTANTE LA ELABORACIÓN DE INDICADORES**  
**DIFERENCIADOS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD**

CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	30	27.3
A veces	57	51.8
Nunca	23	20.9
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre competencias profesionales, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 06**  
**INDICADORES DIFERENCIADOS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD**



### INTERPRETACIÓN

57 Docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata dicen que a veces es importante elaborar indicadores diferenciados para atender la diversidad que corresponde al 51.8%; 30 docentes declaran que siempre es importante elaborar indicadores diferenciados para atender la diversidad que

representan al 27.3%, de otro lado, 23 docentes opinan que nunca es importante elaborar indicadores diferenciados para atender la diversidad, que corresponde al 20.9% del total.

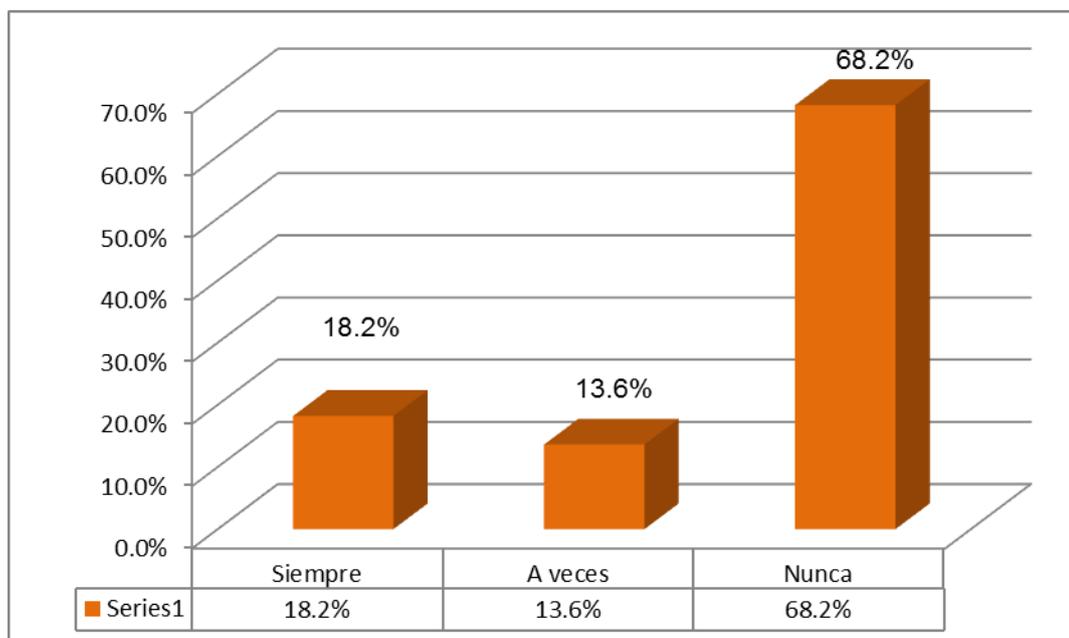
**TABLA N° 07**  
**HA RECIBIDO UD. CAPACITACIÓN EN ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y MATERIALES EDUCATIVOS TENIENDO EN CUENTA LA COMUNICACIÓN ASERTIVA**

CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	20	18.2
A veces	15	13.6
Nunca	75	68.2
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre competencias profesionales, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 07**  
**CAPACITACIÓN EN ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y MATERIALES EDUCATIVOS TENIENDO EN CUENTA LA COMUNICACIÓN ASERTIVA**



## INTERPRETACIÓN

75 docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata dicen que nunca han recibido una capacitación en estrategias metodológicas y materiales educativos teniendo en cuenta la comunicación asertiva, que representa el 68.2%.

Por el contrario, 20 docentes opinan que siempre han recibido una capacitación en estrategias metodológicas y materiales educativos teniendo en cuenta la comunicación asertiva, que es igual al 18.2%.

De otro lado, 15 docentes opinan que a veces han recibido una capacitación en estrategias metodológicas y materiales educativos teniendo en cuenta la comunicación asertiva que representa al 13.6% del total de docentes encuestados.

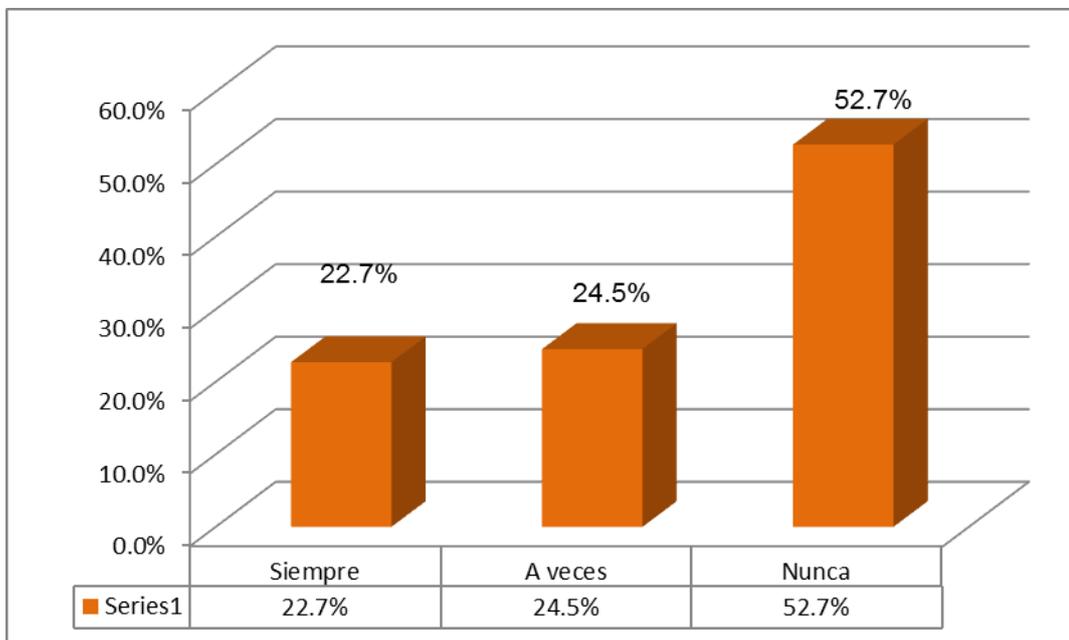
**TABLA N° 08**  
**A NIVEL DE SU IE TIENE CAPACITACIÓN, ASESORAMIENTO Y APOYO PERMANENTE.**

<b>CATEGORIA</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
<b>Siempre</b>	25	22.7
<b>A veces</b>	27	24.5
<b>Nunca</b>	58	52.7
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre competencias profesionales, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO Nº 08**  
**A NIVEL DE SU IE TIENE CAPACITACIÓN, ASESORAMIENTO Y APOYO**  
**PERMANENTE.**



**INTERPRETACIÓN**

58 docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata dicen que nunca a nivel de su institución educativa tuvieron capacitación, asesoramiento y apoyo permanente, los que representan el 52.7%; seguido de 27 docentes declaran que a veces a nivel de su institución educativa tuvieron capacitación, asesoramiento y apoyo permanente, que corresponde al 24.5%, de otro lado, 25 docentes dicen que siempre a nivel de su institución educativa tuvieron capacitación, asesoramiento y apoyo permanente, que corresponde al 22.7%.

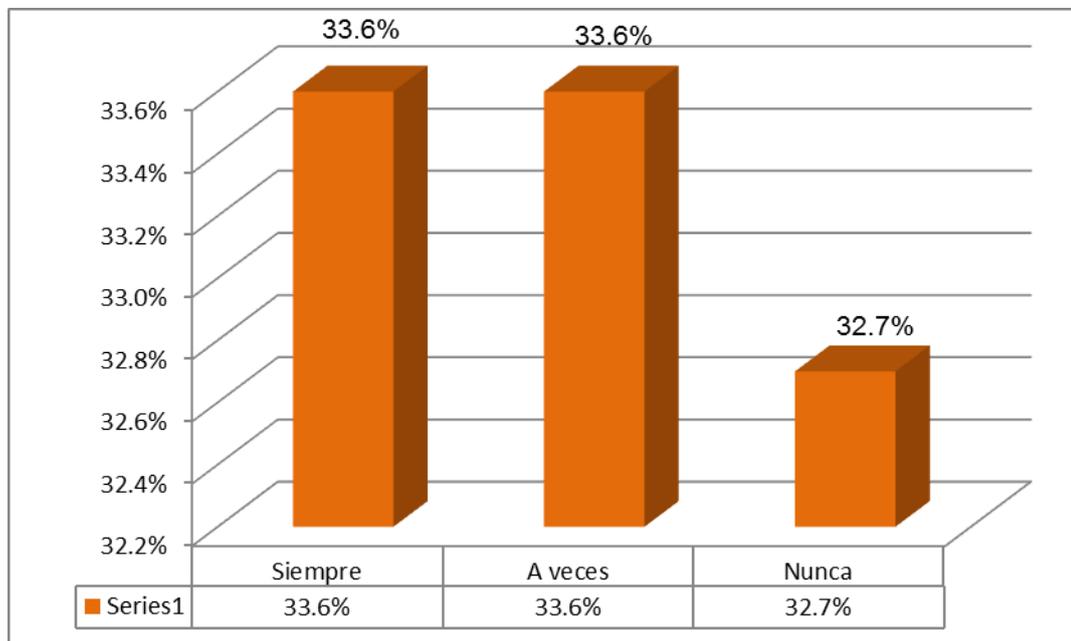
**TABLA N° 09**  
**EL APOYO DE LOS PADRES DE FAMILIA ES SUFICIENTE PARA CUMPLIR**  
**CON SU LABOR EDUCATIVA**

CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	37	33.6
A veces	37	33.6
Nunca	36	32.7
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre competencias profesionales, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 09**  
**EL APOYO DE LOS PADRES DE FAMILIA ES SUFICIENTE PARA CUMPLIR**  
**CON SU LABOR EDUCATIVA**



### INTERPRETACIÓN

37 docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata expresan que siempre y a veces el apoyo de los padres de familia es suficiente para cumplir con su labor educativa, los que corresponden al 33.6%; por el contrario 36 docentes explican que nunca el apoyo de los padres de familia es suficiente para cumplir con su labor educativa, los que representan el 32.7%.

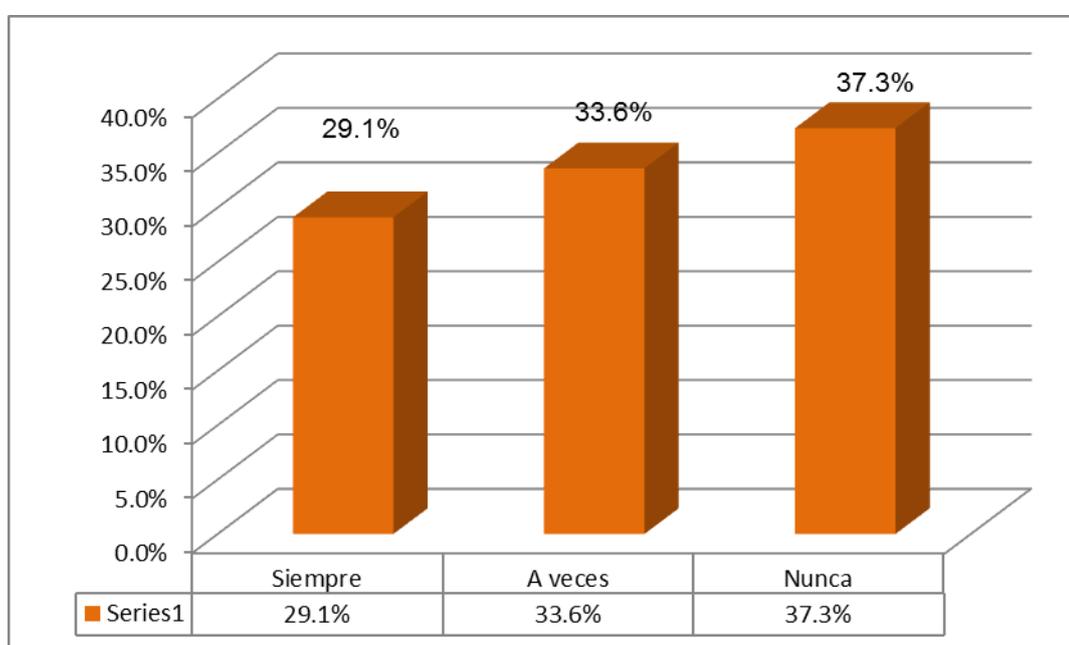
**TABLA N° 10**  
**¿CONOCE A CERCA DE LA ELABORACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVO POR CADA TIPO DE DISCAPACIDAD?**

CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	32	29.1
A veces	37	33.6
Nunca	41	37.3
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre competencias profesionales, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 10**  
**ELABORACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVO POR CADA TIPO DE DISCAPACIDAD**



### **INTERPRETACIÓN**

41 docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata revelan que nunca conocen a cerca de la elaboración de materiales educativos por cada tipo de discapacidad, los que hacen el 373%; seguido de 37 docentes que declaran que a veces conocen a cerca de la elaboración de materiales educativos por cada tipo de discapacidad, que es igual al 33.6%; de otro lado, 32 docentes dicen que siempre conocen a cerca de la elaboración de materiales educativos por cada tipo de discapacidad, con un 29.1%.

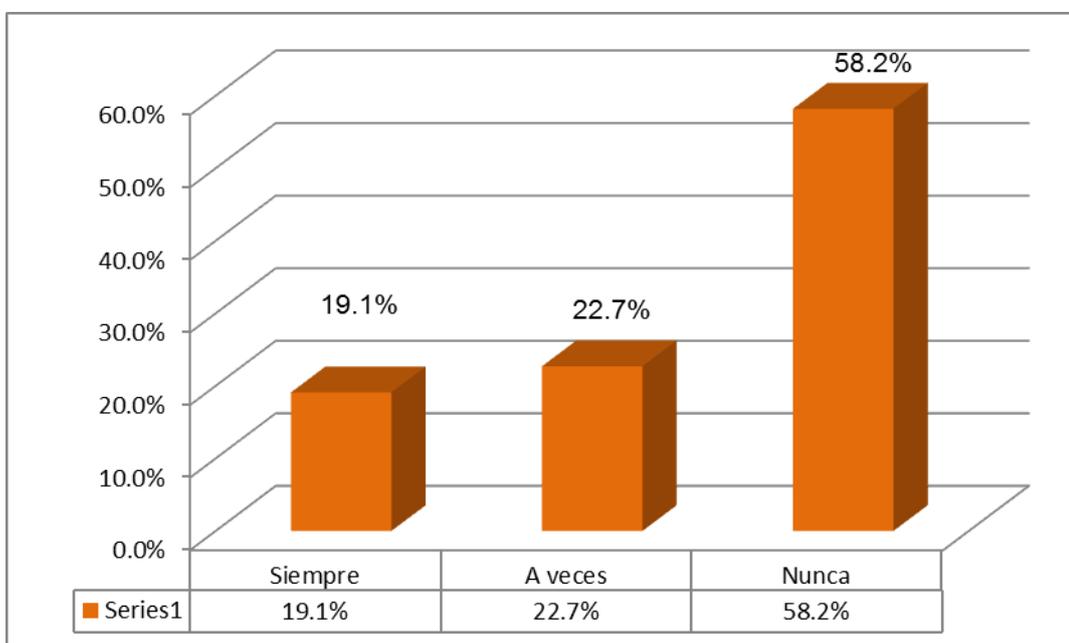
**TABLA N° 11**  
**LOS PADRES DE FAMILIA ESTÁN SENSIBILIZADOS SOBRE ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD**

CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	21	19.1
A veces	25	22.7
Nunca	64	58.2
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre competencias profesionales, anexo N° 01

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 11**  
**LOS PADRES DE FAMILIA ESTÁN SENSIBILIZADOS SOBRE ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS ACERCA DE LA DISCAPACIDA**



**ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS ACERCA DE LA DISCAPACIDA**

### **INTERPRETACIÓN**

64 docentes de las Instituciones Educativas Primarias de Pomata dicen que nunca los padres de familia están sensibilizados sobre estereotipos y prejuicios a cerca de la discapacidad, que es igual al 58.2%; por otro lado, 25 docentes dicen que a veces los padres de familia están sensibilizados sobre estereotipos y prejuicios a cerca de la discapacidad, que corresponde al 22.7%; seguido de 21 docentes dicen que siempre los padres de familia están sensibilizados sobre

estereotipos y prejuicios a cerca de la discapacidad, que corresponde al 19.1%.

### 3.3. REPORTE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como se mencionó los reportes de dicha variable es fruto de la encuesta aplicada a los docentes que consta de 09 ítems, con una tabla general que representa a la educación inclusiva.

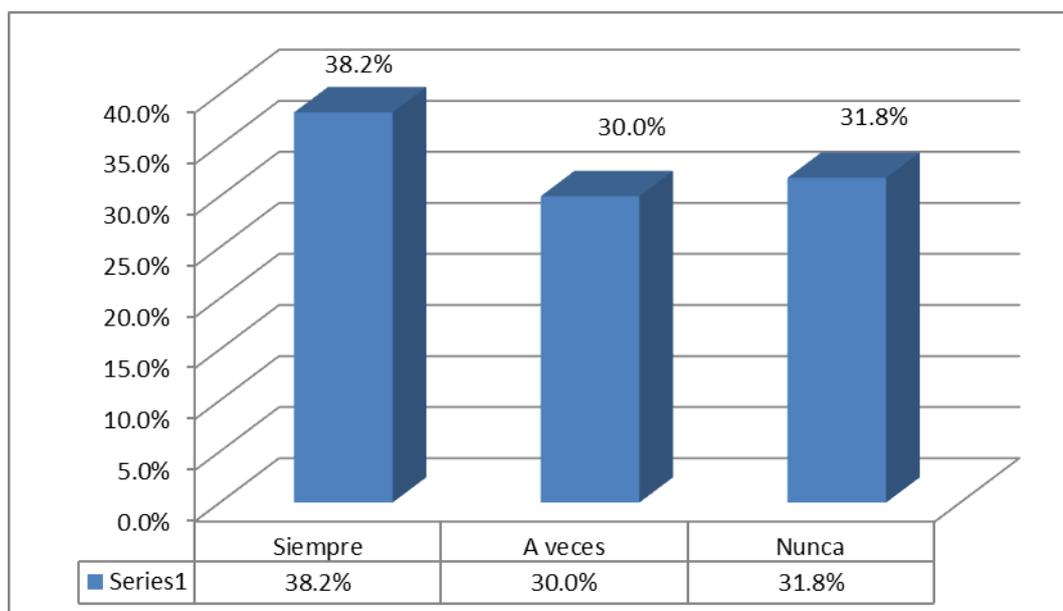
**TABLA N° 12**  
**RESULTADO GENERAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	42	38.2
A veces	33	30.0
Nunca	35	31.8
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre la educación inclusiva, anexo N° 02

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 12**  
**RESULTADO GENERAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



## INTERPRETACIÓN

De la tabla y gráfico se desprende que el 38.2% que corresponde a 42 docentes dicen que siempre efectúan una educación inclusiva en las instituciones educativas; por el contrario, el 31.8% que es igual a 35 docentes dicen que nunca los profesores efectúan una educación inclusiva en las instituciones educativas; el 30% que es igual a 33 docentes dicen que a veces efectúan una educación inclusiva en las instituciones educativas.

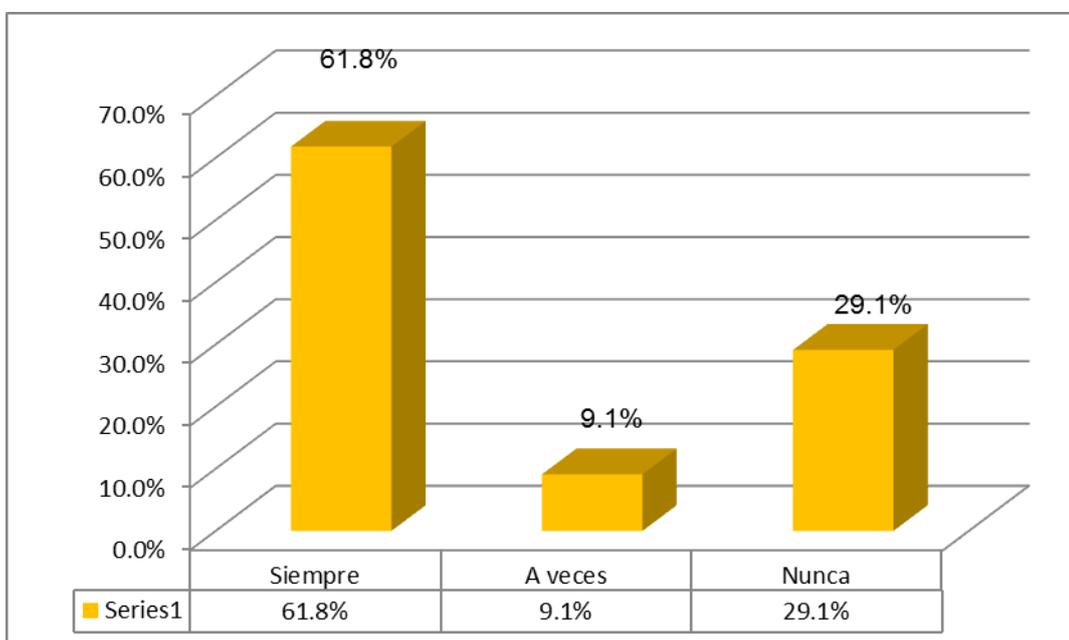
**TABLA N° 13**  
**¿CONOCE CUÁLES SON LOS ASPECTOS CRÍTICOS DE LA**  
**CONCEPTUALIZACIÓN Y LA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE**  
**EDUCACIÓN INCLUSIVA?**

CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	68	61.8
A veces	10	9.1
Nunca	32	29.1
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre competencias profesionales, anexo N° 02

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 13**  
**ASPECTOS CRÍTICOS DE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y LA DEFINICIÓN**  
**DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA**



## INTERPRETACIÓN

Del cuadro se desprende que el 61.8% que es igual a 68 docentes los que declaran que siempre conocen cuáles son los aspectos críticos de la conceptualización y la definición del concepto de educación inclusiva; el 29.1% que es igual a 32 docentes los que declaran que a veces conocen cuáles son los aspectos críticos de la conceptualización y la definición del concepto de educación inclusiva; el 9.1% que es igual a 10 docentes los que declaran que casi siempre conocen cuáles son los aspectos críticos de la conceptualización y la definición del concepto de educación inclusiva.

**TABLA N° 14**

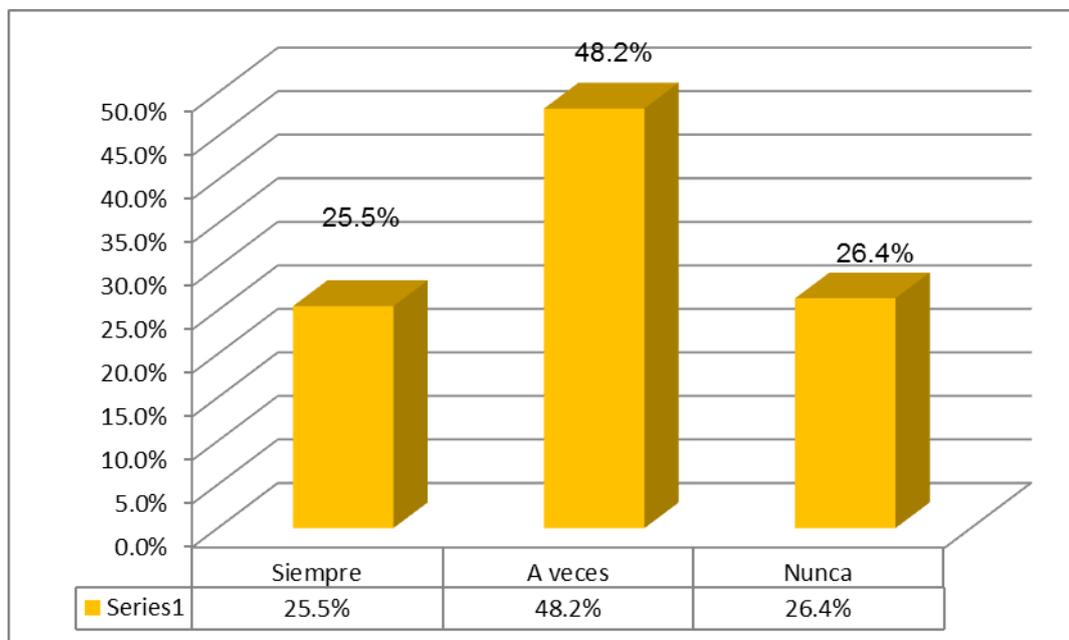
**¿SE HA AJUSTADO/RENOVADO EL CONCEPTO DURANTE LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS?**

<b>CATEGORIA</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
<b>Siempre</b>	28	25.5
<b>A veces</b>	53	48.2
<b>Nunca</b>	29	26.4
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre la educación inclusiva, anexo N° 02

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 14**  
**SE HA AJUSTADO/RENOVADO EL CONCEPTO DURANTE LOS ÚLTIMOS**  
**DIEZ AÑOS**



**INTERPRETACIÓN**

Del cuadro se desprende que el 48.2% que es igual a 53 docentes los que declaran que a veces se ha ajustado el concepto durante los últimos diez años; el 26.4% que es igual a 29 docentes los que declaran que nunca se ha ajustado el concepto durante los últimos diez años; el 25.5% que es igual a 28 docentes los que declaran que siempre se ha ajustado el concepto durante los últimos diez años.

**TABLA N° 15**  
**¿EXISTEN GRUPOS QUE DEBEN SER PRIORIZADOS DESDE LA ACCIÓN**  
**PÚBLICA?**

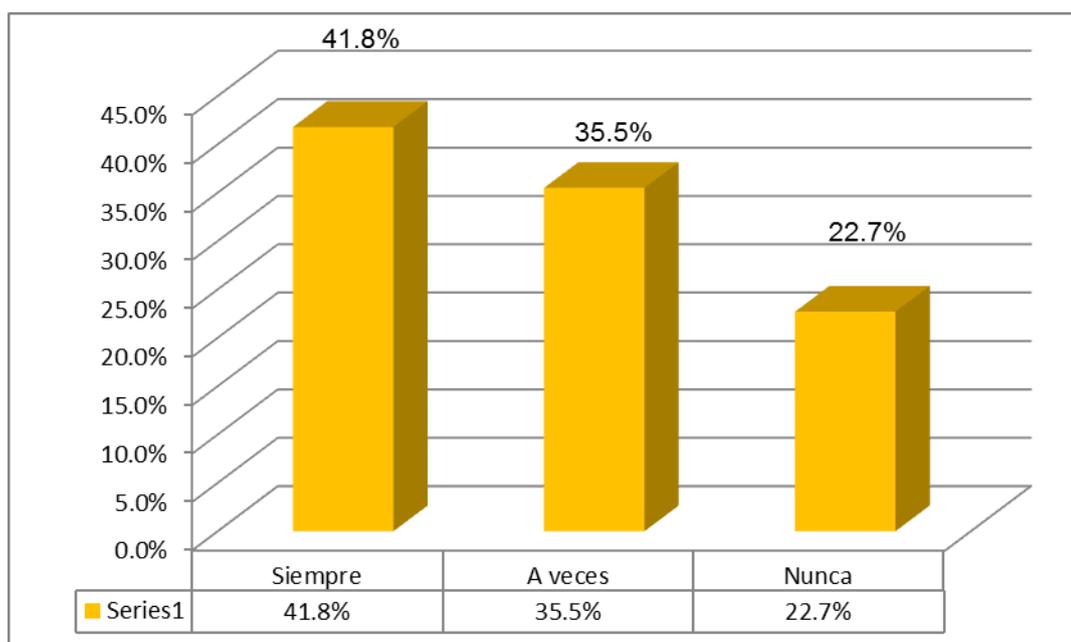
CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	46	41.8
A veces	39	35.5
Nunca	25	22.7
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre la educación inclusiva, anexo N° 02

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO Nº 15**

**GRUPOS QUE DEBEN SER PRIORIZADOS DESDE LA ACCIÓN PÚBLICA**



**INTERPRETACIÓN**

En la tabla y gráfico se observa el 41.8% que es igual a 46 docentes los que dicen que siempre han existido grupos que deben ser priorizados desde la acción pública; el 35.5% que corresponde a 39 docentes los que expresan que a veces han existido grupos que deben ser priorizados desde la acción pública; el 22.7% que representa a 25 docentes los que declaran que nunca han existido grupos que deben ser priorizados desde la acción pública.

**TABLA Nº 16**

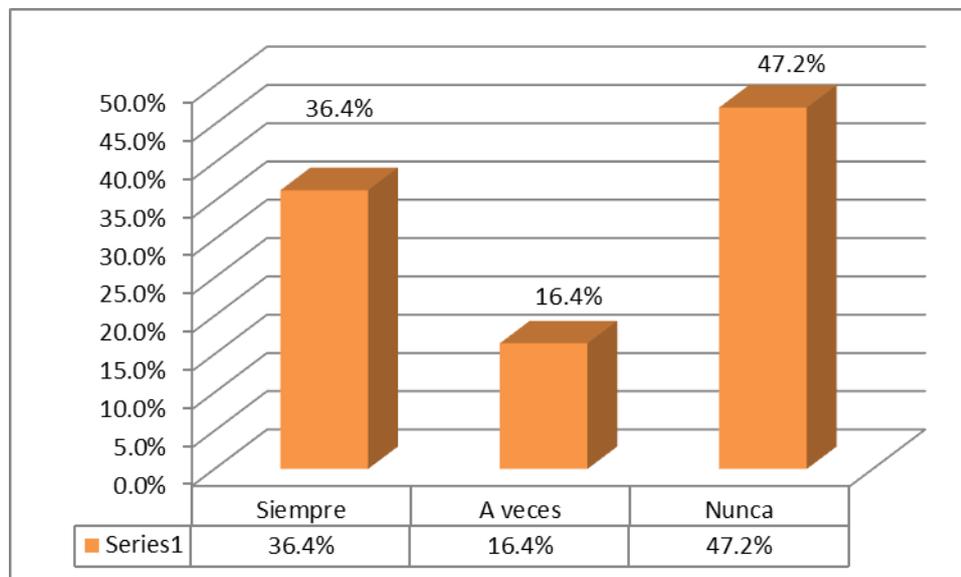
**¿LA EDUCACIÓN INCLUSIVA TIENE UN ROL EN LAS REFORMAS CURRICULARES Y EN LA AGENDA EDUCATIVA DE SU REGIÓN?**

CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	40	36,4
A veces	18	16,4
Nunca	52	47,3
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre la educación inclusiva, anexo Nº 02

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO Nº 16**  
**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA TIENE UN ROL EN LAS REFORMAS CURRICULARES Y EN LA AGENDA EDUCATIVA DE SU REGIÓN**



**INTERPRETACIÓN**

De la tabla y gráfico se desprende que el 47.3% que es igual a 52 docentes los que dicen que nunca la educación inclusiva tiene un rol en las reformas curriculares y en la agenda educativa de su región; el 36.4% que corresponde a 40 docentes los que expresan que siempre la educación inclusiva tiene un rol en las reformas curriculares y en la agenda educativa de su región; el 16.4% que representa a 18 docentes los que declaran que a veces la educación inclusiva tiene un rol en las reformas curriculares y en la agenda educativa de su región.

**TABLA Nº 17**  
**¿ES PRIORIDAD DEL GOBIERNO LLEVAR A CABO INICIATIVAS DE LARGO PLAZO Y DESTINAR RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?**

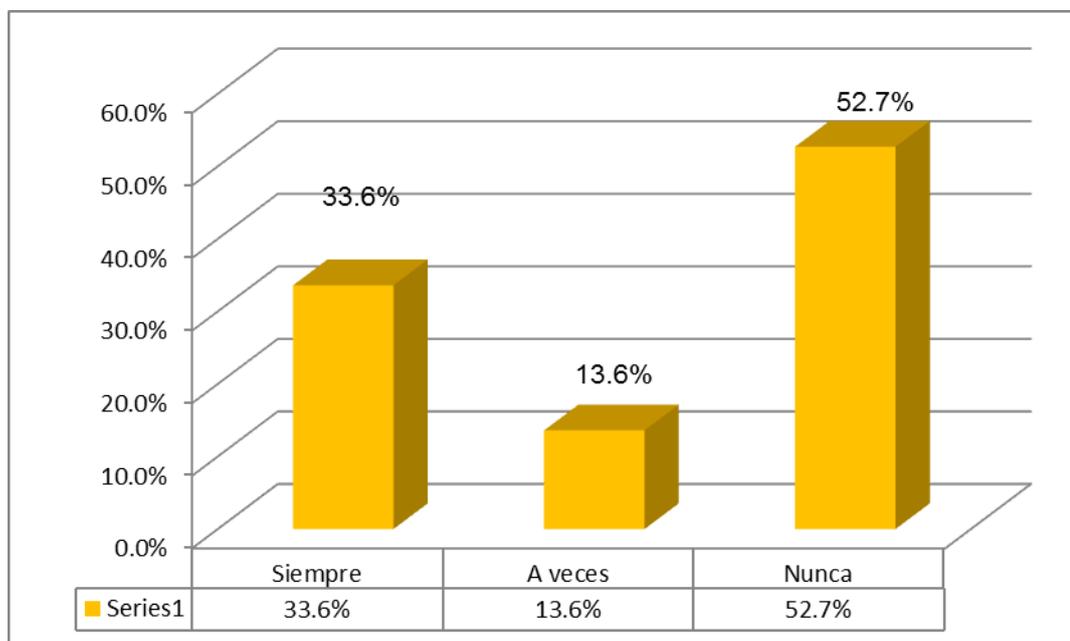
CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	37	33.6
A veces	15	13.6
Nunca	58	52.7
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre la educación inclusiva, anexo Nº 02

**ELABORACIÓN:** La Autora

## GRÁFICO Nº 17

### PRIORIDAD DEL GOBIERNO LLEVAR A CABO INICIATIVAS DE LARGO PLAZO Y DESTINAR RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE POLÍTICAS



#### Y PROGRAMAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

#### INTERPRETACIÓN

De la tabla y gráfico se desprende que el 52.7% que es igual a 58 docentes los que dicen que nunca dio prioridad el gobierno de llevar a cabo iniciativas de largo plazo y destinar recursos para el desarrollo de políticas y programas en torno a la educación inclusiva; el 33.6% que corresponde a 37 docentes los que expresan que siempre dio prioridad el gobierno de llevar a cabo iniciativas de largo plazo y destinar recursos para el desarrollo de políticas y programas en torno a la educación inclusiva; el 13.6% que representa a 15 docentes los que declaran que a veces dio prioridad el gobierno de llevar a cabo iniciativas de largo plazo y destinar recursos para el desarrollo de políticas y programas en torno a la educación inclusiva.

**TABLA N° 18**

**¿LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ESTÁ INTEGRADA AL MARCO Y A LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA?**

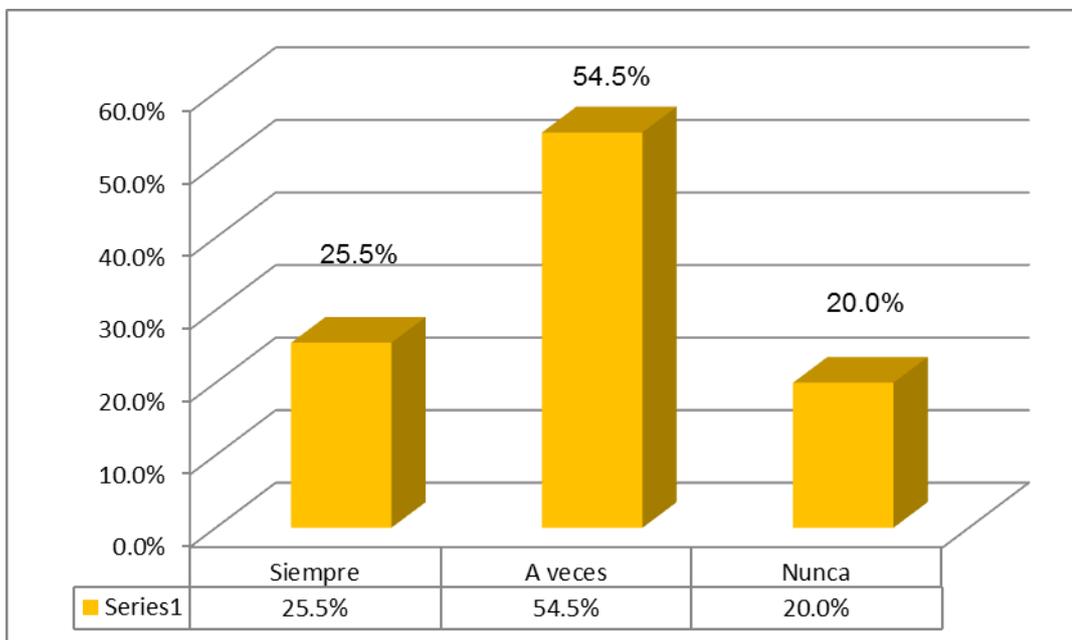
CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	28	25.5
A veces	60	54.5
Nunca	22	20.0
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre la educación inclusiva, anexo N° 02

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 18**

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ESTÁ INTEGRADA AL MARCO Y A LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**



**INTERPRETACIÓN**

De la tabla y gráfico se desprende que el 54.5% que es igual a 60 docentes los que dicen que a veces la educación inclusiva está integrada al marco y a la estructura curricular de la educación básica; el 25.5% que corresponde a 28 docentes los que expresan que siempre la educación inclusiva está integrada al marco y a la estructura curricular de la educación básica; el 20% que

representa a 22 docentes los que declaran que nunca la educación inclusiva está integrada al marco y a la estructura curricular de la educación básica.

**TABLA N° 19**

**¿SE PUEDEN ACTIVAR LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN NIÑAS Y NIÑOS CON CAPACIDADES Y HABILIDADES MUY DIFERENTES?**

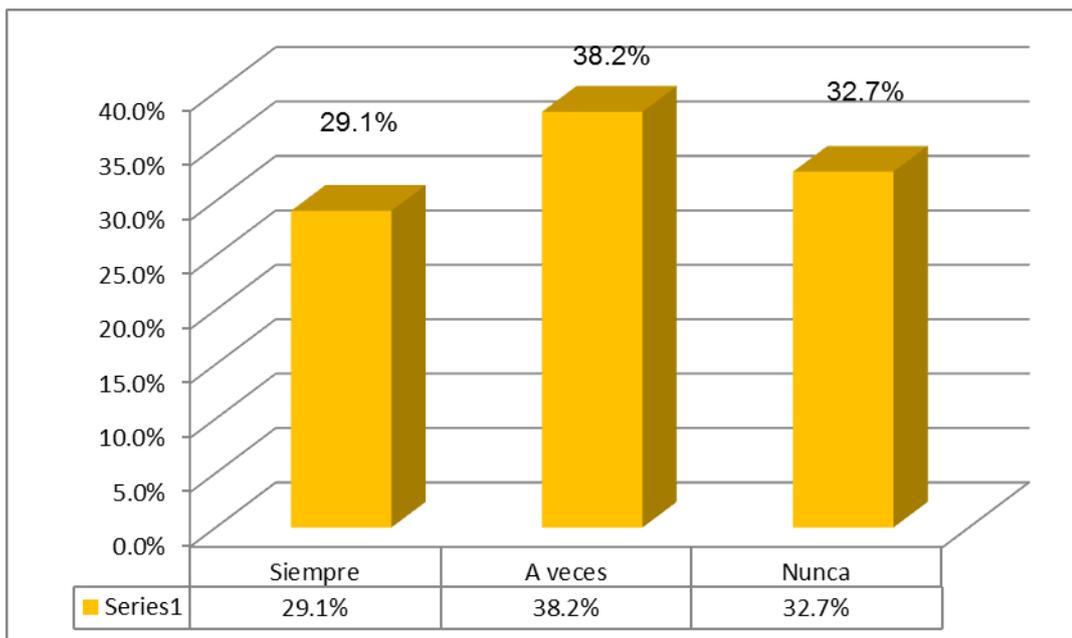
CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	32	29.1
A veces	42	38.2
Nunca	36	32.7
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre la educación inclusiva, anexo N° 02

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 19**

**ACTIVAR LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN NIÑAS Y NIÑOS CON CAPACIDADES Y HABILIDADES MUY DIFERENTES**



**INTERPRETACIÓN**

Se observa en la tabla y gráfico el 38.2% que es igual a 42 docentes los que dicen que a veces se puede activar los procesos de aprendizaje en niñas y niños con capacidad y habilidades muy diferentes; el 32.7% que representa a

42 docentes los que declaran que a veces se puede activar los procesos de aprendizaje en niñas y niños con capacidad y habilidades muy diferentes; el 29.1% que corresponde a 32 docentes los que declaran que siempre se puede activar los procesos de aprendizaje en niñas y niños con capacidad y habilidades muy diferentes.

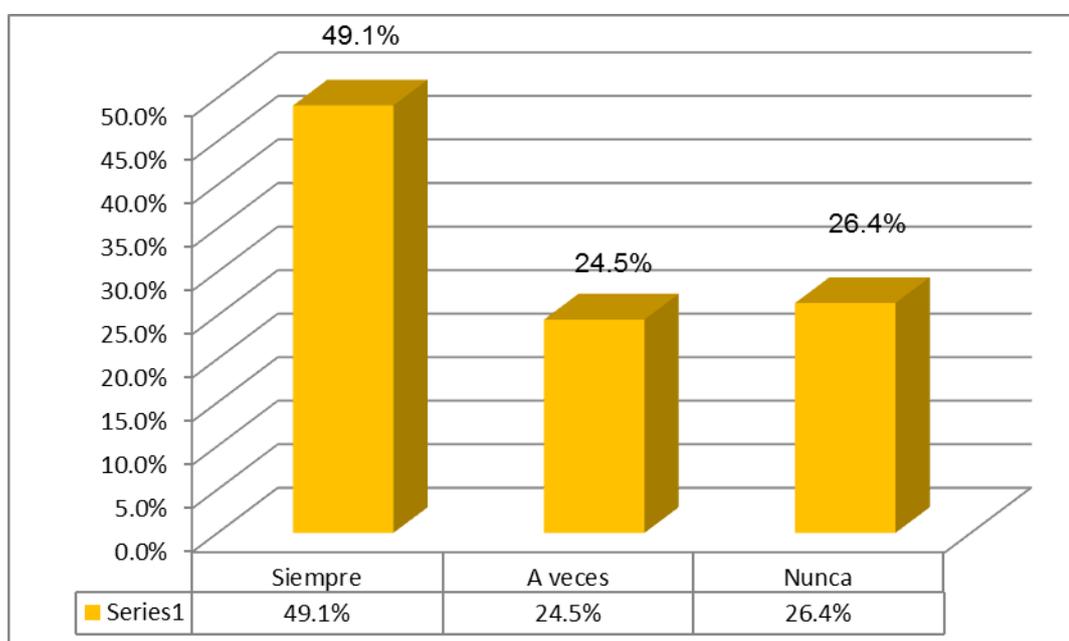
**TABLA N° 20**  
**¿LOS DOCENTES TIENEN LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA ATENDER LA CRECIENTE DIVERSIDAD DE EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE LOS ALUMNOS?**

CATEGORIA	f <sub>i</sub>	%
Siempre	54	49.1
A veces	27	24.5
Nunca	29	26.4
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre la educación inclusiva, anexo N° 02

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO N° 20**  
**COMPETENCIAS NECESARIAS PARA ATENDER LA CRECIENTE DIVERSIDAD DE EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE LOS ALUMNOS**



## INTERPRETACIÓN

Se observa en la tabla y gráfico el 49.1% que es igual a 54 docentes los que dicen que siempre los docentes tienen las competencias necesarias para atender la creciente diversidad de expectativas y necesidades de los alumnos; el 26.4% que representa a 29 docentes los que declaran que nunca los docentes tienen las competencias necesarias para atender la creciente diversidad de expectativas y necesidades de los alumnos; el 24.5% que corresponde a 27 docentes los que declaran que a veces los docentes tienen las competencias necesarias para atender la creciente diversidad de expectativas y necesidades de los alumnos.

**TABLA N° 21**

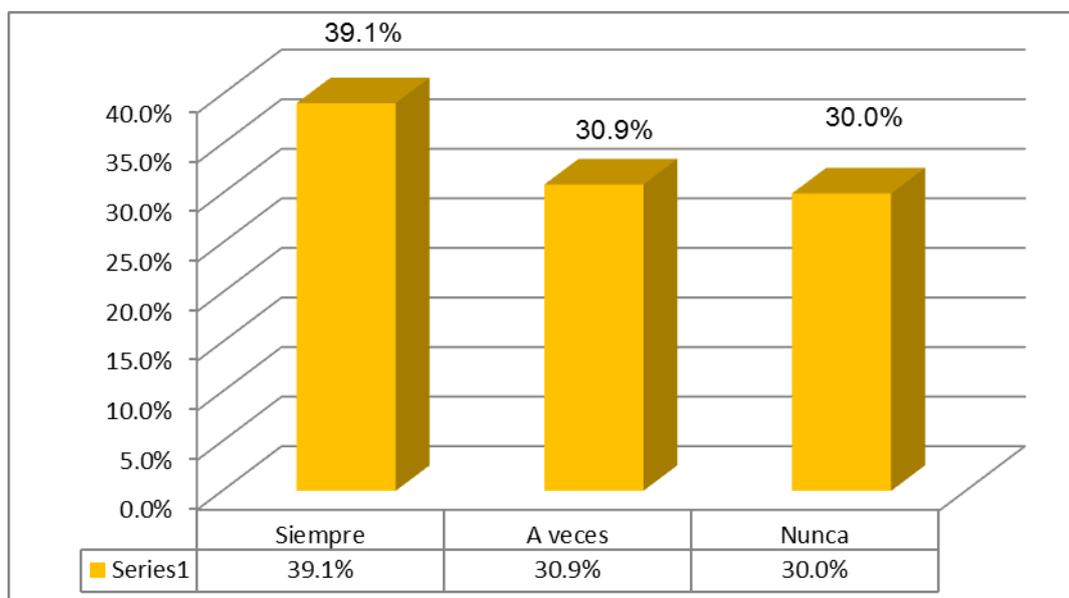
**¿CONSIDERA QUE EXISTEN RESULTADOS QUE YA HAN SIDO LOGRADOS AL RESPECTO EN SU REGIÓN?**

<b>CATEGORIA</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
<b>Siempre</b>	43	39.1
<b>A veces</b>	34	30.9
<b>Nunca</b>	33	30.0
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**FUENTE:** Cuestionario a docentes sobre la educación inclusiva, anexo N° 02

**ELABORACIÓN:** La Autora

**GRÁFICO Nº 21**



**RESULTADOS LOGRADOS AL RESPECTO EN SU REGIÓN**

### **INTERPRETACIÓN**

Se observa en la tabla y gráfico el 39.1% que es igual a 43 docentes los que dicen que siempre considera que existen resultados que ya han sido logrados al respecto en su región; el 30% que representa a 33 docentes los que declaran que nunca considera que existen resultados que ya han sido logrados al respecto en su región; el 30.9% que corresponde a 34 docentes los que declaran que a veces considera que existen resultados que ya han sido logrados al respecto en su región.

### **3.4. RELACIÓN DE LAS VARIABLES COMPETENCIAS PROFESIONALES Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIMARIAS DE POMATA.**

La correlación que se extrae a través del estadístico de la Chi Cuadrado para dos variables en estudio los que son: competencias profesionales y educación inclusión los que se observaron en los cuadros anteriores bajo la denominación resultados general según indicadores consolidados y criterios de valoración

que se visualiza en el cuadro N° 01 y la educación inclusiva tabla N° 12, los que se tomarán para este propósito, teniendo en cuenta la fórmula planteada que se aprecia.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^K \frac{(o_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}} \approx X_{(K-1)=Gl}^2$$

o<sub>i</sub>: Frecuencia Observada.

e<sub>i</sub>: Frecuencia Esperada.

### 3.4.1. LA PRUEBA DE LA CHI – CUADRADA O Ji – CUADRADA

Esta prueba es utilizada para los análisis de la relación entre dos variables, la prueba se calcula mediante la utilización de una tabla de contingencia o tabulación cruzada, el que se caracteriza porque consta de dos dimensiones; los que corresponden a una variable; a las frecuencias observadas de cada variable en la comparación de la tabla de frecuencia esperada, para observar su significancia.

**TABLA N° 22**  
**CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES COMPETENCIAS PROFESIONALES**  
**Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**  
**PRIMARIAS DE POMATA**

			EDUCACIÓN INCLUSIVA			Total
			Nunca	A veces	Siempre	
COMPETENCIAS PROFESIONALES	Siempre	Recuento	0 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>	24 <sub>b</sub>	24
		Frecuencia esperada	7,6	7,2	9,2	24,0
	A veces	Recuento	0 <sub>a</sub>	12 <sub>b</sub>	18 <sub>b</sub>	30
		Frecuencia esperada	9,5	9,0	11,5	30,0
	Nunca	Recuento	35 <sub>a</sub>	21 <sub>b</sub>	0 <sub>c</sub>	56
		Frecuencia esperada	17,8	16,8	21,4	56,0
Total	Recuento	35	33	42	110	
	Frecuencia esperada	35,0	33,0	42,0	110,0	

		EDUCACIÓN INCLUSIVA			Total	
		Nunca	A veces	Siempre		
COMPETENCIAS PROFESIONALES	Siempre	Recuento	0 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>	24 <sub>b</sub>	24
		Frecuencia esperada	7,6	7,2	9,2	24,0
	A veces	Recuento	0 <sub>a</sub>	12 <sub>b</sub>	18 <sub>b</sub>	30
		Frecuencia esperada	9,5	9,0	11,5	30,0
	Nunca	Recuento	35 <sub>a</sub>	21 <sub>b</sub>	0 <sub>c</sub>	56
		Frecuencia esperada	17,8	16,8	21,4	56,0
Total	Recuento	35	33	42	110	
	Frecuencia esperada	35,0	33,0	42,0	110,0	

Cada letra de subíndice indica un subconjunto de EDUCACIÓN INCLUSIVA categorías cuyas proporciones de columna no difieren significativamente entre sí en el nivel .05.

En el cuadro se observa la frecuencia observada de las dos variables en estudio, para luego dar a conocer la frecuencia esperada que pide la fórmula de la chi cuadrada, en el cuadro que a continuación se presente la frecuencia esperada para luego reemplaza la fórmula planteada.

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	92,143 <sup>a</sup>	4	,000
Razón de verosimilitudes	126,022	4	,000
Asociación lineal por lineal	75,036	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.20.

Por último, la Chi – Cuadrada ( $X^2$ ) calcularemos con la fórmula planteada; es decir para cada celda se calcula la diferencia entre las frecuencias observadas y esperadas, se eleva al cuadrado y se divide entre las frecuencias esperadas. La suma de todas las celdas es la Chi – Cuadrada calculada.

Tal como se puede apreciar en la tabla, el valor de la Chi Cuadrada es de 92,143 para interpretar el resultado obtenido debemos utilizar el concepto de grados de libertad (GI), el cual se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$GI = (r - 1) (c - 1)$$

**En la que:**

r = número de filas

c = número de columnas.

**Por lo que:**

$$GI = (3 - 1) (3 - 1) = 4$$

Luego de realizados los cálculos, debemos comparar en la tabla de Distribución de la Chi Cuadrada, eligiendo el nivel de confianza 0,05 ó 0,01, el valor corresponde a los grados de libertad obtenidos. Si el valor calculado es igual o superior al de la tabla, esto quiere decir que las variables están relacionadas. Asumiendo el valor de al nivel de confianza de 0.05 con 4 grados de libertad, la chi tabulada es de 9.488

### **3.5. PRUEBA DE HIPÓTESIS**

Para la prueba de hipótesis se recurrirá a la hipótesis central que es la hipótesis que se desea probar; la primera hipótesis es la hipótesis alterna y la segunda es la hipótesis nula.

#### **1.- Hipótesis general**

Ha. Las competencias profesionales de los docentes, es altamente significativo con la educación inclusiva en las instituciones educativas primarias de Pomata, 2016.

Ho: Las competencias profesionales de los docentes, no es altamente significativo con la educación inclusiva en las instituciones educativas primarias de Pomata, 2016.

## Decisión

La relación de las variables logrado según el estadístico de prueba de la Chi Cuadrado se logra 92,143, asumiendo el nivel de confianza de 0,05, por el contrario el valor de la Chi Cuadrado con 4 grados de libertad al nivel de 0.05 es de 9.488. Como el valor de la Chi cuadrado tabulado es inferior de 9.488, por el contrario el valor de la Chi cuadrado calculado es de 92,143 que es superior a la Chi cuadrado tabulado con 4 grados de libertad y el nivel de confianza de 0.05, se asume la hipótesis alterna, entonces; Las competencias profesionales de los docentes, es altamente significativo con la educación inclusiva en las instituciones educativas primarias de Pomata, 2014.

### A. Primera Prueba de hipótesis específicas

H<sub>a</sub>: Las competencias profesionales del docente es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata.

H<sub>0</sub>: Las competencias profesionales del docente no es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata.

2) Nivel de significancia:  $\alpha = 0.05$  ó  $\alpha = 0.01$

3) Distribución Muestral.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^K \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} \approx X_{(K-1)=GI}^2$$

$o_i$ : Frecuencia Observada.

$e_i$ : Frecuencia Esperada.

$$\Rightarrow e_i = \frac{n}{K} = \frac{110}{3} = 37$$

4) Cálculo del Estadístico de Prueba

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^4 \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(56-37)^2}{37} + \frac{(30-37)^2}{37} + \frac{(24-37)^2}{37} = 15.63$$

Se busca en la tabla de  $X^2$ , el valor tabular con  $K-1$  grados de libertad y  $\alpha = 0.05$  ó  $\alpha = 0.01$ . Se tiene,  $K = 3 \Rightarrow K - 1 = 2$ , grados de libertad.

$$X_{4,0.05}^2 = 9.488$$

$$X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

**5) Toma de Decisión:** Como,

$$X_c^2 = 15.63 > X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

Se observa que la Chi cuadrado calculado es de 15.63, que es superior al de la valor crítico de la Chi cuadrado tabular en 15.227, Entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, Las competencias profesionales del docente es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata.

## B. Segunda Prueba de hipótesis específicas

$H_a$ : La educación inclusiva que efectúa el docente es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata.

$H_o$ : La educación inclusiva que efectúa el docente no es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata.

**2) Nivel de significancia:**  $\alpha = 0.05$  ó  $\alpha = 0.01$

**3) Distribución Muestral.**

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^K \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} \approx X_{(K-1)=GI}^2$$

$o_i$ : Frecuencia Observada.

$e_i$ : Frecuencia Esperada.

$$\Rightarrow e_i = \frac{n}{K} = \frac{110}{3} = 37$$

#### 4) Cálculo del Estadístico de Prueba

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^4 \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(35-37)^2}{37} + \frac{(33-37)^2}{37} + \frac{(42-37)^2}{37} = 1.2$$

Se busca en la tabla de  $X^2$ , el valor tabular con  $K-1$  grados de libertad y  $\alpha = 0.05$  ó  $\alpha = 0.01$ . Se tiene,  $K = 3 \Rightarrow K - 1 = 2$ , grados de libertad.

$$X_{4,0.05}^2 = 9.488$$

5)  $X_{4,0.01}^2 = 15.277$  **Toma de Decisión:** Como,

$$X_c^2 = 1.2 < X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

Se observa que la Chi cuadrado calculado es de 1.2, que es inferior al valor crítico de la Chi cuadrado tabular en 15.227, Entonces, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, es decir, La educación inclusiva que efectúa el docente no es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata.

#### IV.- DISCUSIÓN

El estudio de Meza C. (2010) En cuanto a los conocimientos sobre normativa, si bien más de un 40% no conoce las leyes generales sobre educación, en su mayoría conocen los aspectos normativos que regulan la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Respecto a los conocimientos sobre la misión y objetivos del centro, destaca la variedad de misiones y objetivos planteados, si bien cabe destacar cómo la implicación de

la familia y de la comunidad en general son planteados en muy escasas ocasiones. Por lo que se refiere a conocimientos sobre la identificación de necesidades educativas especiales y progresos de los alumnos, predomina la importancia que se otorga a la observación de las mejoras conductuales. Considerando las competencias profesionales guarda similitud; en el presente estudio, se aprecia el 50.9% que corresponde a 56 docentes opinan que nunca poseen las competencias profesionales del docente, según los indicadores evaluados; el 27.3% que es igual a 30 docentes dicen que a veces; respecto a las competencias profesionales, considerando el estudio de Barrio J. y Pinto R. (2012) estudio realizado en la Universidad Valladolid, declara, los modelos de competencias en los que se basan los diseños curriculares son sólo variaciones o adaptaciones de los enfoques revisados; independientemente que tengan nombres de consultoras, empresas o lleven nombres de prestigiosas universidades no hay un modelo general. Los principales enfoques y modelos revisados, considerando los resultados del presente estudio, difiere enormemente dado que las competencias profesionales del docente es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata. Se observa que la Chi cuadrado calculado es de 15.63, que es superior al de la valor crítico de la Chi cuadrado tabular en 15.227, con un nivel de confianza de 0.05 y dos grados de libertad; corroborando con los resultados el 21.8% que corresponde a 24 docentes los que dicen que siempre se observa. Acevedo R. (2003) efectuó un estudio en la Universidad Complutense de Madrid, que guarda relación en sus resultados al presente de la siguiente manera, Dentro de cada uno de los aspectos generales se ha profundizado en las cuestiones que en concreto engloban el concepto, los propósitos, los ámbitos, los agentes, los instrumentos (especialmente el cuestionario), dimensiones, predictores, características y se ha analizado el constructo y las características de los implicados en la evaluación de la docencia universitaria. Por lo tanto, podemos considerar que este estudio es un aporte al conocimiento relacionado con la competencia docente universitaria evaluada por los estudiantes y con los factores que ejercen influencia.

El autor, Villegas E, (2012) realizó esta investigación en la Universidad San

Ignacio de Loyola, Lima, el estudio demuestra, que los docentes de nivel primario presentan una actitud predominantemente de acuerdo con la educación inclusiva en el nivel primario en las Instituciones Educativas de Ventanilla. En cuanto a la dimensión cognitiva, los docentes manifiestan una actitud predominantemente de acuerdo con respecto a la inclusión de los alumnos con discapacidades del nivel primario de Ventanilla. Respecto a la dimensión afectiva, los docentes manifiestan una actitud predominantemente de acuerdo con respecto a la inclusión de los alumnos con discapacidades del nivel primario de Ventanilla, sobre todo, en los aspectos que demuestran aprecio con los niños inclusivos, asimismo asumen como un reto el trabajo con niños con necesidades educativas especiales. En cambio el presente estudio, la educación inclusiva que efectúa el docente es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata. Se observa que el 38.2% que corresponde a 42 docentes dicen que siempre efectúan una educación inclusiva en las instituciones educativas; por el contrario, el 31.8% que es igual a 35 docentes dicen que nunca los profesores efectúan una educación inclusiva en las instituciones educativas; el 30% que es igual a 33 docentes dicen que a veces efectúan una educación inclusiva.

## **V. CONCLUSIONES**

### **PRIMERA**

Las competencias profesionales de los docentes, es altamente significativo con la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Primarias de Pomata. Es así que se logrado según el estadístico de prueba de la Chi Cuadrado calculado el 92,143, asumiendo el nivel de confianza de 0,05, por el contrario el valor de la Chi Cuadrado tabulado es de 9.488 con 4 grados de libertad.

### **SEGUNDA**

Las competencias profesionales del docente es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata. Se observa que la Chi cuadrado calculado es de 15.63, que es superior al de la valor crítico de la Chi cuadrado tabular en 15.227, con un nivel de confianza de 0.05 y dos grados de libertad; corroborando con los resultados de la tabla N° 01 se aprecia el 50.9% que corresponde a 56 docentes opinan que nunca poseen las competencias profesionales del docente, según los indicadores evaluados; el 27.3% que es igual a 30 docentes dicen que a veces; el 21.8% que corresponde a 24 docentes los que dicen que siempre se observa.

### **TERCERA**

La educación inclusiva que efectúa el docente es significativo en las instituciones educativas primarias de Pomata. Se observa que el 38.2% que corresponde a 42 docentes dicen que siempre efectúan una educación inclusiva en las instituciones educativas; por el contrario, el 31.8% que es igual a 35 docentes dicen que nunca los profesores efectúan una educación inclusiva en las instituciones educativas; el 30% que es igual a 33 docentes dicen que a veces efectúan una educación inclusiva.

## **VI. RECOMENDACIONES**

Se recomienda a las autoridades de la Dirección Regional de Educación de Puno y sus órganos intermedios que efectúen diferentes talleres, congresos, seminarios, charlas, para que los docentes de las diferentes instituciones educativas asuman una responsabilidad debido a que las competencias profesionales de los docentes, es altamente significativo frente a la educación inclusiva en las Instituciones Educativas Primarias de Pomata.

Por otro lado, a los directores de las diferentes instituciones educativas que asuman un compromiso respecto a las competencias profesionales del docente en las instituciones educativas primarias y otros, debido a que la supervisión y monitoreo y acompañamiento es necesario en cada una de las instituciones educativas.

A las autoridades de los órganos intermedios de Puno, hagan cumplir las diferentes normas emanados del Ministerio de Educación, es así que considerando los resultados de la investigación de la educación inclusiva en las diferentes instituciones debe ser cumplidas, se observa que el 38.2% que corresponde a 42 docentes dicen que siempre efectúan una educación inclusiva en las instituciones educativas; el 31.8% dicen que nunca, en tal sentido da la urgencia de asumir esta responsabilidad con agrado.

A los docentes de las diferentes instituciones educativas, asuman la responsabilidad con la educación inclusiva y con suma más importancia con los niños y niñas que son incluidos en sus instituciones, con más capacitación con temas de aprendizajes en niños y niñas con discapacidad, debido que son rechazados o alejados.

## VII. BIBLIOGRAFIA

- Acevedo (2003) Factores que inciden en la competencia docente universitaria. Universidad Complutense de Madrid.
- Alfaro (2011) Competencias profesionales de los recursos humanos de las bibliotecas universitarias del Perú. Tesis de post grado, Universidad Mayor de San Marcos, Lima.
- Alles, (2002). *Gestión por competencias: el diccionario*. Buenos Aires: Granica.
- Barrio y Pinto (2012) Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial. Universidad Valladolid.
- Bunk (1994). “La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, en *Revista Europea de Formación Profesional*, nº1, pp. 8-14.
- Canale (1989). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Cano. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Defensoría del Pueblo (2007) Educación Inclusiva: Educación Para Todos – Serie Informes Defensoriales – Informe 127 – Nov. 2007, Lima – Perú, p. 99
- Delors (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Echeverría, Isus y Sarasola. (2001). *Formación para el desarrollo de la profesionalidad*. Tesalónica: CEDEFOR.
- Gerstner. (1996). *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las Graó. instituciones educativas*. Barcelona: Paidós.
- Irigoin y Guzmán. (2000). *Módulos de formación para la empleabilidad y la ciudadanía*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya. (2008) “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del*

*profesorado*. 12, 3 (Versión electrónica:  
<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html> ).

- León. (2010) Educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva el caso del Instituto Herbert. Estudio en la Universidad Nacional de Andalucía.
- Lévy y Leboyer. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marcelo. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marco. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Mertens. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Meza. (2010) Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres. Universidad de Salamanca.
- Montero. (2010). "Educación basada en competencias, profesionalización del profesor y marco regulatorio: urgencia de una rectificación indispensable en Chile", en *Revista Neuma*. Vol. 2, pp. 132-158. Universidad de Talca.
- Navío. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago: OCDE y
- Orden. (1990) "Evaluación, Selección y Promoción del Profesor Universitario". En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 1 (1), 11-29.
- Pérez. y otros. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: Octaedro-MEC.
- Perrenoud. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pinto. (2001). "Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en el marco de la reforma educacional chilena", en *Análisis y desafíos de la reforma Educacional chilena*. Santiago: Ministerio de Educación/FIDE.
- Rodríguez. (2001). *Gestión organizacional. Elementos para su estudio*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Shulman. (1998), en Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tardiff. (2008). “Desarrollo de un programa de competencias: de la intención a la puesta en marcha”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, Vol. 1, nº 1, pp. 62-77.
- Tejada y Navío. (2005). “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 37 (2). [www.rieoei.org/boletin37\\_2.htm](http://www.rieoei.org/boletin37_2.htm)
- Villegas. (2012) Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla. Escuela de Post Grado. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Zabala y Arnau (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona:
- Zabalza. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Nancea.

## ANEXOS

### ANEXO Nº 01

#### CUESTIONARIO ANÓNIMO PARA DOCENTES

#### COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE

##### Presentación

El presente cuestionario, es parte de un estudio que estamos realizando con el propósito de comprender en qué medida las competencias profesionales de los docentes tienen relación frente a la inclusión educativa

Los resultados del estudio, permitirán plantear nuevas estrategias buscando mejorar las competencias profesionales del docente acerca de la inclusión educativa

##### Instrucción

Para conocer sobre las competencias profesionales y la relación que hay frente a la inclusión educativa, le pedimos que responda sinceramente a los 10 ítems siguientes, marcando con una (X) sólo una de las alternativas que se presentan en cada uno de ellos:

**1. UD. Alguna vez ha recibido Capacitación sobre desarrollo humano?**

- a) Siempre                      b) A veces                      c) Nunca

**2. Conoce acerca de las Adaptaciones del PCA para Instituciones educativas inclusivas.**

- a) Siempre                      b) A veces                      c) Nunca

- 3. Conoce UD. estrategias de acuerdo al nivel de discapacidad del niño.**  
a) Siempre                      b) A veces                      c) Nunca
- 4. Elabora UD. las Unidades didácticas incluyendo adaptaciones curriculares para niños incluidos.**  
a) Siempre                      b) A veces                      c) Nunca
- 5. Sera importante la Elaboración de indicadores diferenciados para atender la diversidad**  
a) Siempre                      b) A veces                      c) Nunca
- 6. Ha recibido UD. Capacitación en estrategias metodológicas y materiales educativos teniendo en cuenta la comunicación asertiva**  
a) Siempre                      b) A veces                      c) Nunca
- 7. A nivel de su IE tiene Capacitación, asesoramiento y apoyo permanente.**  
a) Siempre                      b) A veces                      c) Nunca
- 8. El Apoyo de los Padres de Familia es suficiente para cumplir con su labor educativa**  
a) Siempre                      b) A veces                      c) Nunca
- 9. Conoce a cerca de la Elaboración de materiales educativo por cada tipo de discapacidad:**  
a) Siempre                      b) A veces                      c) Nunca

**10. Los Padres de Familia están sensibilizados sobre Estereotipos y prejuicios acerca de la discapacidad.**

a) Siempre

b) A veces

c) Nunca

**Muchas gracias.**

## **CUESTIONARIO ANÓNIMOS PARA PROFESORES ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

### **PRESENTACIÓN**

Estimado (a) profesor (a), el presente cuestionario es parte de una investigación acerca de las competencias profesionales del docente relacionado con la inclusión educativa

El propósito es recoger información sobre diversos aspectos relacionados con las competencias profesionales frente a la inclusión educativa para establecer medidas necesarias y elevar el nivel profesional para mejorar la atención a niños con capacidades especiales..

### **INSTRUCCIÓN**

Conteste con sinceridad a los siguientes ítems, procurando ser objetivo Marque sólo una de las alternativas propuestas de cada ítem.

**1. ¿Conoce cuáles son los aspectos críticos de la conceptualización y la definición del concepto de inclusión educativa?**

- Siempre                                      – A veces                                      – Nunca

**2. ¿Se ha ajustado/renovado el concepto durante los últimos diez años?**

- Siempre                                      – A veces                                      – Nunca

**3. ¿Existen grupos que deben ser priorizados desde la acción pública?**

- Siempre                                      – A veces                                      – Nunca

**4. ¿La inclusión educativa tiene un rol en las reformas curriculares y en la agenda educativa de su región?**

- Siempre
- A veces
- Nunca

**5. ¿Es prioridad del gobierno llevar a cabo iniciativas de largo plazo y destinar recursos para el desarrollo de políticas y programas en torno a la inclusión educativa?**

- Siempre
- A veces
- Nunca

**6. ¿La inclusión educativa está integrada al marco y a la estructura curricular de la educación básica?**

- Siempre
- A veces
- Nunca

**7. ¿Se pueden activar los procesos de aprendizaje en niñas y niños con capacidades y habilidades muy diferentes?**

- Siempre
- A veces
- Nunca

**8. ¿Los docentes tienen las competencias necesarias para atender la creciente diversidad de expectativas y necesidades de los alumnos?**

- Siempre
- A veces
- Nunca

**9. ¿Considera que existen resultados que ya han sido logrados al respecto en su región?**

- Siempre
- A veces
- Nunca