UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS Y LA APLICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, QUILLABAMBA - CUSCO, 2025

Tesis para optar el grado académico de

Maestros en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

Línea de investigación

Pedagogía y didáctica

Autores

Br. Choquenaira Mamani, Roger

https://orcid.org/0009-0000-4120-4729

Br. Lapa Machuca, Valeriano

https://orcid.org/0009-0008-6302-9691

Asesor

Mg. Chiri Cabrera, Ángel

https://orcid.org/0000-0002-3273-5672

Cuzco – Perú

2026

N.º 085-2026-AIBR-II-UDEA

CONSTANCIA

DE SIMILITUD DE TRABAJOS DE TESIS POR EL SOFTWARE DE TURNITIN

El Instituto de Investigación, hace constar por la presente, que la Tesis titulada **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS Y LA APLICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, QUILLABAMBA - CUSCO, 2025.**

Autor : **ROGER CHOQUENAIRA MAMANI**

: **VALERIANO LAPA MACHUCA**

Programa : **ESCUELA DE POSGRADO**

Mención : **MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

Asesor : **Mg. ÁNGEL CHIRI CABRERA**

Que fue presentada en fecha **12/10/2026**, después de haberse realizado el análisis con el software de Turnitin, excluyendo la bibliografía y similitudes menores a 1 %, presenta un porcentaje de similitud de **6**% el día 12 de octubre de 2026.

En tal sentido, de acuerdo con los criterios establecidos en el Reglamento de Grados y Títulos, se declara que la tesis cumple con el porcentaje aceptable de similitud.

En señal de conformidad y verificación se firma la presente constancia.

Lircay, 12 de octubre de 2026.

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO
UDEA
BIBLIOTECA
REPOSITORIO
"UDEA"

Asistente de Investigación, Responsable
de Repositorio y Biblioteca
Instituto de Investigación

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS Y LA APLICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, QUILLABAMBA - CUSCO, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

6%	6%	1%	3%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.udea.edu.pe Fuente de Internet	5%
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%

Excluir citas	Apagado	Excluir coincidencias	< 1%
Excluir bibliografía	Activo		

SEGUNDA CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESOR

En condición de asesor(a) designado de la tesis titulada**: "ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS Y APLICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, QUILLABAMBA - CUSCO, 2025." cuyos autores son CHOQUENAIRA MAMANI, ROGER y LAPA MACHUCA, VALERIANO** para optar por el grado académico de Maestros en **DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**, luego de la revisión exhaustiva al contenido del documento, doy fe y considero que se encuentra apto para ser aprobado y con méritos suficientes para ser sometido para la sustentación.

En señal de conformidad se firma y sella la presente constancia.

Lircay, 16 de octubre del 2026



Firma
Asesor: **Mg. Ángel Esteban Chiri Cabrera**
DNI 25658298

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 065/2026

En la ciudad de Lircay, provincia de Angaraes, Región Huancavelica, a los 02 días del mes de octubre del año 2026, siendo las 15:00 p.m. horas, en la sesión virtual en la plataforma de Google Meet de la Escuela de Posgrado de la Universidad para el Desarrollo Andino se instaló el Jurado designado con Resolución Directoral N.° 065 de fecha 11 de septiembre del 2026, teniendo como Miembros de Jurado:

PRESIDENTE : EDUARDO FRANKLIN QUEZADA HIDALGO
SECRETARIO : PATRICIA PONCE TELLO
VOCAL : MATHIAS MÄCKELMANN ROEDENBECK

Con la finalidad de llevar a cabo el acto académico de sustentación de tesis del estudiante: **LAPA MACHUCA VALERIANO y CHOQUENAIRA MAMANI ROGER,** de la Escuela de Posgrado, quien sustenta la tesis titulada **"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL DE DOCENTES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, QUILLABAMBA - CUSCO, 2025"**, para optar por el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, bajo la modalidad de tesis.

Luego, de haber absuelto las preguntas que fueron formuladas por los Miembros del Jurado, se llegó al siguiente resultado:

Aprobado por : [X] Unanimidad [ ] Mayoría
[X] Con observación [ ] Sin observación

Mención : [ ] Excelente [ ] Muy bueno [X] Bueno [ ] Regular

Desaprobado por : [ ] Unanimidad [ ] Mayoría

Observaciones:

- En operacionalización de de las variables aún se mantiene la definición conceptual de diversidad cultural, cambiar por la variable aplicación de competencias interculturales, lo mismo en el Marco teórico. Corregir datos de población. Agregar alguna teoría que contraste sus resultados en Discusión. Verificar en toda la tesis que no figure la variable diversidad cultural.

En conformidad a lo actuado firmamos al pie.





PRESIDENTE SECRETARIO



VOCAL

DEDICATORIA

A Dios, por guiarnos y fortalecernos durante cada etapa de nuestra formación profesional.

A nuestros padres y familiares, por su amor, comprensión, apoyo incondicional y por motivarnos a continuar hasta alcanzar esta meta académica.

A todas las personas que confiaron en nosotros y nos alentaron a perseverar frente a las dificultades. Este logro también les pertenece.

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro agradecimiento a la Universidad para el Desarrollo Andino y a la Escuela de Posgrado por contribuir a nuestra formación académica. Asimismo, agradecemos a nuestro asesor, Mg. Ángel Chiri Cabrera, por su orientación y valiosos aportes; a los docentes participantes por su colaboración; y a nuestras familias, compañeros y demás personas que nos brindaron su apoyo y motivación durante este proceso.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales en docentes de una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, durante 2025. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, alcance correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 40 docentes y, debido a que se consideró a la totalidad de sus integrantes, se aplicó un muestreo censal. Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta y se aplicaron cuestionarios destinados a medir las variables y sus respectivas dimensiones. Debido a que los datos no presentaron distribución normal y correspondieron a una escala ordinal, se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para la contratación de las hipótesis. Los resultados evidenciaron una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales (rho = .849; p < .001). Asimismo, se encontraron relaciones significativas con las competencias lingüísticas (rho = .758), la identidad cultural (rho = .830), los saberes ancestrales (rho = .782) y la práctica pedagógica inclusiva (rho = .718), todas con p < .001. Se concluyó que el incremento de las estrategias didácticas inclusivas se relaciona con una mayor aplicación de competencias interculturales, favoreciendo la valoración, integración y aprovechamiento pedagógico de la diversidad cultural. Estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer la formación docente y promover prácticas educativas inclusivas, interculturales y contextualizadas, en beneficio de una educación equitativa, pertinente y culturalmente respetuosa.

Palabras clave: Estrategias didácticas inclusivas, competencias interculturales, competencias lingüísticas, identidad cultural, saberes ancestrales.

ABSTRACT

The research aimed to determine the relationship between inclusive teaching strategies and the application of intercultural competencies among teachers at a public educational institution in Quillabamba, Cusco, during 2025. The study was conducted under a quantitative approach, basic type, correlational scope, and non-experimental cross-sectional design. The population consisted of 40 teachers, and since the entire population was considered, a census sampling method was applied. For data collection, the survey technique was used, and questionnaires were administered to measure the variables and their respective dimensions. Because the data did not present a normal distribution and corresponded to an ordinal scale, Spearman's Rho coefficient was used for hypothesis testing. The results showed a high, positive, and statistically significant relationship between inclusive teaching strategies and the application of intercultural competencies (rho = .849; $p < .001$). Likewise, significant relationships were found with linguistic competencies (rho = .758), cultural identity (rho = .830), ancestral knowledge (rho = .782), and inclusive pedagogical practice (rho = .718), all with $p < .001$. It was concluded that the increase in inclusive teaching strategies is related to greater application of intercultural competencies, favoring the appreciation, integration, and pedagogical use of cultural diversity. These findings highlight the importance of strengthening teacher training and promoting inclusive, intercultural, and contextualized educational practices, for the benefit of an equitable, relevant, and culturally respectful education.

Keywords: Inclusive education, Cultural diversity, Teaching methods, Intercultural education, Teacher education.

ÍNDICE

DEDICATORIA ii
AGRADECIMIENTO iii
RESUMEN iv
ABSTRACT v
ÍNDICE vi
ÍNDICE DE TABLAS viii
ÍNDICE DE FIGURAS ix
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN 1
1.1. Planteamiento del problema 1
1.2. Problemas de investigación 3
1.2.1. Pregunta General 3
1.2.2. Preguntas Específicas 3
1.3. Objetivos de Investigación 4
1.3.1. Objetivo General 4
1.3.2. Objetivos Específicos 4
1.4. Hipótesis de Investigación 5
1.4.1. Hipótesis General 5
1.4.2. Hipótesis Específicas 5
1.5. Justificación de la Investigación 5
1.5.1. Justificación Teórica 5
1.5.2. Justificación Metodológica 6
1.5.3. Justificación Práctica 7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 8
2.1. Antecedentes de la Investigación 8
2.1.1. Antecedentes Internacionales 8
2.1.2. Antecedentes Nacionales 10
2.2. Bases Teóricas 11
2.2.1. Estrategias Didácticas Inclusivas. 11
2.2.1.6. Dimensiones de las Estrategias Didácticas Inclusivas. 20
2.2.2. Aplicación de competencias interculturales en el contexto educativo 23
2.2.2.1. Definición conceptual 23
2.2.2.2. Componentes de la competencia intercultural docente 24
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA 30

3.1. Diseño Metodológico 30
3.1.1. Tipo de Investigación: Básica 30
3.1.2. Enfoque de Investigación 30
3.1.3. Alcance de Investigación: Correlacional. 30
3.1.4. Diseño o Método de Investigación: No experimental transversal 30
3.1.5. Técnica: Encuesta 32
3.1.6. Instrumento: Cuestionario 32
3.2. Diseño Muestral 33
3.2.1. Población 33
3.2.2. Muestreo 34
3.2.3. Muestra 34
3.3. Matriz de Operacionalización 35
3.4. Procesamiento de datos 37
3.5. Aspectos Éticos 37
CAPÍTULO IV: RESULTADOS 39
CAPÍTULO V: DISCUSIONES 55
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES 60
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES 61
REFERENCIAS 64
ANEXOS 78

ÍNDICE DE TABLAS

Pág.

Tabla 1 *Niveles de la variable estrategias didácticas inclusivas* 39

Tabla 2 Niveles de la dimensión diseño didáctico 40

Tabla 3 Niveles de la dimensión estrategia de enseñanza 41

Tabla 4 Niveles de la dimensión adaptación intercultural 42

Tabla 5 Niveles de la dimensión evaluación inclusiva 43

Tabla 6 Niveles de la variable aplicación de competencias interculturales 44

Tabla 7 Niveles de la dimensión competencias lingüísticas 45

Tabla 8 Niveles de la dimensión identidad cultural 46

Tabla 9 Niveles de la dimensión saberes ancestrales 47

Tabla 10 Niveles de la dimensión práctica pedagógica inclusiva 48

Tabla 11 Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk 49

Tabla 12 Prueba de correlación entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales de los docentes en una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, 2025 50

Tabla 13 Relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias lingüísticas de los docentes en una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, 2025 51

Tabla 14 Relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la identidad cultural de los docentes en una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, 2025 52

Tabla 15 Relación entre las estrategias didácticas inclusivas y los saberes ancestrales de los docentes en una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, 2025 53

Tabla 16 Relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica inclusiva de los docentes en una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, 2025 54

ÍNDICE DE FIGURAS

Pág.

Figura 1 *Niveles de la variable estrategias didácticas inclusivas* 39

Figura 2 Niveles de la dimensión diseño didáctico 40

Figura 3 Niveles de la dimensión estrategia de enseñanza 41

Figura 4 Niveles de la dimensión adaptación intercultural 42

Figura 5 Niveles de la dimensión evaluación inclusiva 43

Figura 6 Niveles de la variable aplicación de competencias interculturales 44

Figura 7 Niveles de la dimensión competencias lingüísticas 45

Figura 8 Niveles de la dimensión identidad cultural 46

Figura 9 Niveles de la dimensión saberes ancestrales 47

Figura 10 Niveles de la dimensión práctica pedagógica inclusiva 48

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La diversidad cultural es un gran tesoro para las instituciones educativas actuales. Sin embargo, también es un gran reto para la pedagogía que obliga a los docentes a adoptar prácticas que sean pertinentes e inclusivas. En la región de Quillabamba-Cusco, donde se encuentran diversas manifestaciones culturales, se hablan lenguas originarias como el quechua y el castellano, se encuentran y conviven diversas cosmovisiones andinas y amazónicas y, se encuentran y conviven comunidades de diferentes tradiciones ancestrales, los profesores tienen el reto de crear situaciones de aprendizaje que respeten y, a la vez, utilicen las diferentes culturas. A pesar de esto, los siguen existiendo prácticas homogeneizantes de la educación que siguen sin atender la realidad sociocultural de sus estudiantes, creando exclusiones y brechas de aprendizaje e ignorando el conocimiento local.

Las estrategias educativas diseñadas de manera inclusiva se conceptualizan como un fenómeno que hace posible atender y responder a cada estudiante, lo que implica modificar ciertos elementos, como las circunstancias, el contenido, las perspectivas, la configuración y las estrategias. Esto se hace con el objetivo de lograr el acceso para todos (Amaya, 2021). Aunque la implementación de estas estrategias es altamente efectiva para respaldar la dinámica formativa de educandos con requisitos heterogéneos en el aula convencional, hay muchos obstáculos que se enfrentan y que requieren un enfoque especialmente centrado, como la capacitación sostenida para los educadores, la accesibilidad de los medios pertinentes y el respaldo continuo de la administración educativa (Alay et al. 2025). El desarrollo de estas estrategias fomenta un ambiente donde los estudiantes que están bien establecidos se convierten en mentores para aquellos que aún están en proceso (Cabrera et al. 2025).

La diversidad cultural se identifica como una configuración sociohistórica, localizada cronológicamente y en los espacios, y sometida a diversas relaciones de poder (Ithuralde y Dumrauf, 2022), esta heterogeneidad y la administración educativa inciden de manera directa en los fenómenos didácticos y en los respaldos formativos de los formadores del nivel secundario (Zegarra-Valladolid y

Velazco, 2025), por lo que, se expresa en la singularidad y la multiplicidad, y distingue a los conjuntos y las colectividades que integran la especie humana (Aracena, 2021), constituyendo un patrimonio que debe ser reconocido y protegido mediante el diálogo intercultural, el aprecio de conocimientos variados y la edificación de identidades respetuosas de la diferencia.

La presente investigación se vincula principalmente con el ODS 4 sobre Educación de calidad, el cual promociona asegurar una instrucción integradora, equitativa y de calidad superior para el conjunto de los individuos, impulsado por la ONU (2023), en este objetivo se plante, que los aparatos formativos deben garantizar oportunidades de aprendizaje pertinentes para estudiantes procedentes de escenarios culturales heterogéneos, subrayando consigo la imperatividad de praxis didácticas que aprecien la interculturalidad, la integración y la equidad de posibilidades, es así que, las tácticas pedagógicas que implementan los formadores asumen una función cardinal, puesto que posibilitan adecuar las dinámicas de instrucción a los atributos socioculturales del alumnado, favoreciendo ambientes educativos colaborativos y considerados con la heterogeneidad.

A nivel internacional, estudios de la UNESCO (2023), basados en un diagnóstico aplicado a 8,936 docentes de veinte países miembros de la RIINEE, evidencian percepciones y necesidades formativas en educación inclusiva, es por ello que un 80.3% considera que los estudiantes con discapacidad deben acceder al mismo proceso educativo, el 81.8% reconoce que la atención a la diversidad constituye una responsabilidad inherente a su labor, y el 86.7% sostiene que su praxis didáctica incide de forma inmediata en el crecimiento cognitivo del alumnado, persisten brechas significativas: muchos docentes manifiestan indecisión para atender adecuadamente a estudiantes diversos y necesitan fortalecer conocimientos sobre ajustes curriculares y estrategias diferenciadas.

A nivel nacional, el MINEDU (2022) señala que la marginación formativa restringe el ingreso de un segmento considerable de la colectividad a una instrucción de excelencia en circunstancias de igualdad, por lo que, el 13.4% de las personas con discapacidad no alcanza ningún nivel educativo, en comparación con el 5.5% de la población sin discapacidad, en tanto que en territorios campesinos este

indicador se incrementa hasta el 36.7%. La tasa de inasistencia en el nivel secundario alcanza el 12.3%, incrementándose en contextos rurales al 20.7% y en estudiantes con lengua materna indígena al 19.5%, solo el 37.6% de educandos de segundo año de nivel elemental consigue estadios aceptables en competencia lectora y únicamente el 17% en matemática, situación que se agrava en contextos rurales.

En la I.E. pública de Quillabamba, Cusco, los profesores atienden a estudiantes de comunidades quechuahablantes, amazónicas, migrantes y familias urbanas con diferentes grados de identificación cultural. Las prácticas pedagógicas son frecuentemente homogéneas, basadas en contenidos estandarizados que no incorporan saberes locales, lenguas originarias ni cosmovisiones andino-amazónicas. Los docentes manifiestan limitada formación en enfoques interculturales y estrategias didácticas diferenciadas. Se observa ausencia de materiales educativos en lenguas originarias, contenidos descontextualizados, evaluaciones que no consideran diferentes formas de expresión cultural, y limitada participación de sabios locales. Los estudiantes de comunidades originarias enfrentan dificultades de adaptación, sienten que su cultura no es valorada y experimentan conflictos identitarios. Se desconoce específicamente cómo las tácticas pedagógicas inclusivas que implementan los profesores se relacionan con el reconocimiento y aprovechamiento pedagógico de la heterogeneidad cultural existente en el establecimiento, circunstancia por la cual resulta imperativo investigar esta vinculación para diseñar programas de formación docente en interculturalidad, desarrollar recursos culturalmente pertinentes y establecer lineamientos institucionales.

1.2. Problemas de investigación

1.2.1. Pregunta General

- ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales en docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025?

1.2.2. Preguntas Específicas

- ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas inclusivas y la competencia comunicativa intercultural de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025?
- ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas inclusivas y las actitudes interculturales de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025?
- ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas inclusivas y los conocimientos interculturales de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025?
- ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica intercultural de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025?

1.3. Objetivos de Investigación

1.3.1. Objetivo General

- Determinar la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales en docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la comunicación intercultural de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.
- Establecer la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la identidad cultural de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.
- Analizar la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y los saberes ancestrales de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025

- Evaluar la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica intercultural de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.

1.4. Hipótesis de Investigación

1.4.1. Hipótesis General

- Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales en docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.

1.4.2. Hipótesis Específicas

- Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y la comunicación intercultural de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.
- Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y la identidad cultural de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.
- Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y los saberes ancestrales de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.
- Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica intercultural de los docentes en una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.

1.5. Justificación de la Investigación

1.5.1. Justificación Teórica

Arias (2012), Baena (2017), Del Cid y Méndez (2011), y Ñaupas et al. (2014) argumentan que promueve avances paradigmáticos del problema. Según Hernández et al. (2014), y Bernal (2010), una brecha en el campo científico crea la oportunidad para que un proyecto de investigación tenga una justificación teórica. En este sentido, es posible generar conocimiento y mantener viva la discusión académica, la

concepción de la diversidad cultural del docente, y los marcos teóricos de inclusión educativa e interculturalidad en relación con la realidad pedagógica de una institución pública de Quillabamba, Cusco, y la discusión sobre en qué medida los paradigmas pedagógicos son inclusivos. Bernal (2010) menciona que la justificación teórica es el objetivo, cuando busca promover la reflexión sobre la teoría, el enfrentamiento de teorías, o la contrastación de resultados, un aspecto especialmente significativo de la investigación doctoral. En palabras de Vygotsky (1978) está condicionado por el contexto social y, por lo tanto, es esencial que los docentes incorporen los valores, el lenguaje y el conocimiento de su comunidad. Según Amaya (2021) son el resultado de acciones diferenciadas que responden a cada estudiante y Alay et al. (2025) señalan que las restricciones más significativas de estas tácticas son la preparación y la asistencia continua.

1.5.2. Justificación Metodológica

En los estudios que analiza Bernal (2010), hay un ejemplo de la introducción de una nueva técnica para obtener conocimiento. Sobre esto, Hernández et al. (2014), Del Cid y Méndez (2011), y Ñaupas et al. (2014) sostienen que la justificación metodológica se refiere a cuando los procedimientos, técnicas e instrumentos del estudio son fiables y válidos y pueden ser utilizados en otros estudios dentro del mismo campo. El presente estudio busca crear un debate metodológico en relación con el enfoque cuantitativo correlacional censal sobre estrategias didácticas inclusivas. También analiza la suficiencia de los métodos de investigación convencionales para captar la complejidad intercultural de las prácticas pedagógicas de la comunidad de Quillabamba, Cusco, y la urgencia de diseñar métodos de investigación culturalmente adecuados que respondan a la problemática de la inclusión en la región andina. Los estudios correlacionales son aquellos que estudian la conexión entre dos constructos sin que estos sean manipulados (Bisquerra, 2020). La recopilación sistemática de información sobre fenómenos educativos es posible mediante encuestas (Hadi et al., 2023). Además, Morales (2022) argumenta que la aplicación del análisis estadístico fortalece la validez científica de las conclusiones basadas en justificación empírica.

1.5.3. Justificación Práctica

Según Bernal (2010) ayuda en la resolución de conflictos y proporciona una táctica que, al ser aplicada, ayuda a justificar las prácticas. Hernández et al. (2014), Ñaupas et al. (2014), y Arias (2012) mencionan que la justificación práctica se fortalece aún más cuando los resultados del estudio se articulan como ingredientes para mejorar la toma de decisiones, las políticas o las prácticas. Por lo tanto, este estudio pretende generar consideraciones prácticas y estimular discusiones sobre las brechas evidentes entre las políticas educativas declaradas sobre inclusión y la enseñanza culturalmente receptiva realmente practicada por los docentes en Quillabamba, Cusco; ofrecer datos empíricos para mejorar el diseño de la educación intercultural permanente y generar discusiones interinstitucionales. Cabrera et al. (2025) mencionan que practicar estrategias didácticas inclusivas impacta positivamente en el ambiente de enseñanza. Cagua et al. (2025) argumentan que la formación inclusiva es la base para cumplir una educación. Inostroza-Barahona (2021) afirma que un sistema educativo basado en la equidad implica una transformación radical en la orientación del sistema, en particular en Quillabamba, en quién y para quién se está brindando la educación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Para la elaboración de esta sección, se revisaron y estudiaron de investigaciones anteriores, a nivel nacional e internacional, vinculadas con la línea investigativa, atendiendo particularmente a la parte concerniente a las variables en la docencia de la educación pública. A continuación, se muestra el marco teórico que sistematiza los enfoques y modelos de la pedagogía más relevantes respecto a la inclusión formativa y la heterogeneidad cultural en el contexto educativo. Luego, se presentan las definiciones operativas de los componentes más relevantes del estudio. Para terminar, se plantean las hipótesis que conducirán la investigación.

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Baquero (2021) en Colombia con el fin de determinar la vinculación entre la cultura organizacional escolar (COE) y la implementación de metodologías inclusivas (MI). El estudio siguió una ruta mixta, de alcance correlacional, con 125 profesores. Se encontró una vinculación entre la aplicación de las MI y la mejora de los sistemas de evaluación ($r = 0,721$; $p < 0,05$). Se concluyó que la adaptación de las ED a las exigencias de los alumnos favorece una enseñanza más equitativa y fortalece la IE en el aula.

En España, Vera (2024) con el fin de analizar las estrategias inclusivas empleadas por el profesorado universitario para responder a la diversidad del estudiantado. Metodológicamente fue cuantitativo y descriptivo, con 80 participantes como muestra. Se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario estructurado centrado en enfoques pedagógicos inclusivos y una escala que midió la percepción del profesorado. Los resultados mostraron una vinculación positiva de nivel moderado ($r = 0.46$; $p < 0.05$) entre la formación docente. La investigación concluyó que la preparación profesional en metodologías inclusivas tiene una repercusión en la mejora de la justicia formativa y en la excelencia de las dinámicas de instrucción-apropiación.

En Colombia, Viveros et al. (2022), en su tesis, tuvo como fin promover la convivencia y la cultura inclusiva mediante la aplicación de una táctica pedagógica; en este sentido, metodológicamente fue mixta, con diseño de investigación acción educativa, considerando como población a estudiantes y docentes de una institución etnoeducativa, con una muestra específica de 37 estudiantes del curso 5-1; por consiguiente, los resultados evidenciaron que inicialmente el 100% del grupo presentaba dificultades en convivencia, trabajo en equipo e inclusión, sin embargo, tras la ejecución de la estrategia pedagógica, la mayoría manifestó mejoras significativas en la convivencia y reportó no sentirse discriminado, evidenciándose un cambio positivo hacia un ambiente intercultural; finalmente, se concluye el trabajo cooperativo, favorece la interacción, consolida principios como la consideración y la aceptación, y contribuye de manera efectiva a la construcción de una cultura inclusiva en contextos educativos multiculturales.

En Chile, Raimilla (2022) con el fin principal de evaluar la vinculación entre la preparación del docente y la implementación de metodologías pedagógicas inclusivas. Metodológicamente fue cuantitativo y correlacional, con 97 participantes como muestra, evaluados con cuestionarios estructurados. Se reveló una asociación positiva ($r = 0.52$; $p < 0.01$). En conclusión, los descubrimientos señalan que los formadores que han recibido formación en temas de diversidad tienden a aplicar con mayor regularidad prácticas inclusivas en los contextos de educación artística.

En Ecuador, Cagua et al. (2025), tuvo como objetivo valorar la percepción de inclusión, la formación profesores en táctica inclusivas e identificar barreras y oportunidades; en ese sentido, metodológicamente fue mixta y descriptiva, con una muestra de 159 estudiantes, 30 padres y 8 docentes, empleando cuestionarios estructurados, entrevistas semiestructuradas y encuestas docentes; por consiguiente, el 37.7% manifiesta tener un estilo de aprendizaje visual, el 75.5% percibe inclusión en el aula, aunque un 11.9% manifiesta desacuerdo, asimismo el 60% de padres identifica falta de recursos, el 50% señala insuficiente formación docente y el 75% de docentes demanda capacitación en estrategias inclusivas; finalmente, se concluye que la formación integradora

representa un componente cardinal para asegurar una instrucción de excelencia, resultando imperativo consolidar la capacitación formadora, la articulación escuela-familia y la adecuación de políticas.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

En Lima, Perú, Flores (2024) analizaron cómo se relacionan las tácticas didácticas con el aprendizaje en Chosica, metodológicamente fue cuantitativo y correlacional, con 80 participantes como muestra, quienes respondieron cuestionarios diseñados para evaluar ambos constructos, los descubrimientos revelaron una asociación sumamente elevada y positiva ($r = 0.854$) entre las variables de estudio, la indagación infirió que la aplicación adecuada de dichas estrategias impacta en la mejora del aprendizaje dentro de contextos con diversidad cultural.

En la ciudad de Trujillo, Perú, Saavedra (2024) analizaron la vinculación entre la preparación profesional y el empleo de metodologías estratégicas dirigidas a la inclusión cultural en el ámbito escolar; en este marco, metodológicamente fue cuantitativo y correlacional, lo que permitió examinar la asociación entre ambas variables en un contexto educativo específico; asimismo, con 80 participantes como muestra, a quienes se les aplicaron cuestionarios estructurados que evaluaron tanto su preparación académica; en cuanto a los resultados, se evidenció una vinculación positiva ($rs = 0.340$; $p < 0.05$), se puede concluir que la mejor capacitación de profesores en enfoques inclusivos constituye un factor clave para promover entornos educativos más equitativos y culturalmente pertinentes.

En la ciudad de Lima, Perú, Torres (2020) analizaron las prácticas didácticas orientadas a favorecer la inclusión de alumnos con diversidad cultural en instituciones educativas del nivel secundario. metodológicamente fue cuantitativo y correlacional, además, contó con 80 participantes como muestra. Para el acopio de información, se implementaron formularios organizados que posibilitaron identificar las estrategias inclusivas empleadas en el aula. Se halló una vinculación positiva ($r = 0.45$; $p < 0.01$) entre la aplicación de dichas estrategias y la percepción de integración cultural entre los

estudiantes. La investigación concluyó que la utilización de metodologías inclusivas contribuye notablemente a una mayor inclusión de estudiantes con diversas identidades culturales en el contexto educativo.

En Chimbote, Perú, Vidal (2022) investigó la vinculación entre las metodologías de enseñanza y la formación en valores. metodológicamente fue cuantitativo y correlacional, con 120 participantes como muestra. Para recopilar información, se emplearon instrumentos tipo cuestionario enfocados en reconocer las tácticas didácticas implementadas por los formadores y la apreciación discente concerniente a la capacitación axiológica. En los hallazgos, se reveló una asociación positiva ($r = 0.482$, $p < 0.05$). Se concluyó que la aplicación correcta de enfoques metodológicos refuerza la educación.

En la ciudad de Andahuaylas, Perú, Correa y Gómez (2024) examinaron el vínculo entre la actitud del docente y la ejecución de prácticas pedagógicas inclusivas, metodológicamente fue cuantitativa y correlacional, y se trabajó con 42 participantes como muestra, por ello, el 57.1 % mostró una actitud media frente a la inclusión, mientras que el 61.9 % registró un desempeño medio en sus estrategias inclusivas, asimismo, se identificó una vinculación positiva moderada ($r = 0.659$, $p < 0.01$), concluyendo que, una actitud positiva del formador se vincula de manera considerable con la ejecución efectiva de prácticas inclusivas.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Estrategias Didácticas Inclusivas.

Definición

Estas tácticas encarnan la esencia de las pedagogías y prácticas educativas modernas, especialmente en situaciones de formación con poblaciones cultural, étnica y cognitivamente diversas. Conceptualmente, Meneses (2025) sostiene que, en la disciplina de las ciencias, estas tácticas son instrumentales para el avance de constructores de comunidades culturalmente reflexivos y socialmente comprometidos. Esta afirmación describe el papel instrumental y constructivo de las

tácticas, ya que satisfacen brechas pedagógicas y sociales. Dentro del entorno formativo contemporáneo, los métodos pedagógicos integradores cumplen con la necesidad de defender la heterogeneidad del entorno educativo, asegurando al mismo tiempo justicia social e igualdad en el aprendizaje. Estos métodos avanzan no solo en la enseñanza de contenidos educativos diversos, sino también en el diseño de actividades educativas diversas. En este sentido, Vallejo (2024) sostiene que las estrategias de enseñanza inclusivas se preocupan por el estudio, con el fin de desarrollar y diseñar contextos, proporcionando un alcance epistemológico más extenso, que incorpora la planificación y el propósito de la enseñanza, así como el reconocimiento de las diversas necesidades educativas de los alumnos.

2.2.1.1. Teoría sobre Estrategias Didácticas Inclusivas.

Vygotsky (1978), que ha tenido una influencia sustancial en la pedagogía. En este contexto, Ramos et al. (2026) propusieron que la teoría postula el conocimiento como algo construido a través de relaciones sociales y embedido en el contexto donde ocurre la apropiación cognitiva. Esta inclusión de la naturaleza activa y relacional del proceso sitúa al aprendiz no como un asimilador pasivo y solitario de información, sino como un participante integral de un proceso y diálogo que se desarrolla dentro de una red de relaciones sociales y un entorno cultural particular.

La teoría de Krassikova enfatiza la mediación social y el papel del profesor como facilitador del crecimiento, por lo que es altamente relevante para el desarrollo de tácticas didácticas integradoras, en este sentido, Beleño (2025) sostiene que desde la posición vygotskiana, los procesos formativos se enmarcan en la comunidad y el facilitador, en la cual el docente como mediador crea el espacio donde el alumno, con el apoyo del docente, es capaz de lograr el aprendizaje que aún no puede realizar por sí mismo, en el diseño de las tácticas didácticas integradoras, esta perspectiva promueve la idea de crear marcos colaborativos para la apropiación cognitiva donde la diversidad de los alumnos sea un recurso didáctico, en lugar de un obstáculo, y donde las tareas educativas estimulen el crecimiento de todos los participantes.

Complementando lo anterior, Bermúdez (2025) destaca que el aprendizaje colaborativo, sustentado en una visión socioafectiva constructivista, posibilita que los educandos edifiquen saberes de forma conjunta, en un entorno donde las relaciones interpersonales y el contexto cultural actúan como andamiaje del proceso formativo, por lo que, este aporte refuerza la relevancia de configurar tácticas pedagógicas integradoras que no únicamente consideren las disparidades individuales, sino que también aprovechen la diversidad del grupo como un recurso pedagógico que nutre la vivencia de apropiación cognitiva de la totalidad de los participantes.

2.2.1.2. Enfoques de las Estrategias Didácticas Inclusivas.

Los diferentes modelos de enseñanza adaptable basados en las exigencias variadas son el núcleo de una estrategia inclusiva, es así que, el Aprendizaje Cooperativo y UDL son dos de los modelos que sugieren que el enfoque de la estrategia de enseñanza esté en la interacción social y la personalización del marco educativo, respectivamente, para ser verdaderamente inclusiva, la práctica docente reconoce y valora las diferentes culturas, y emplea tácticas que estimulan la participación activa como parte de un proceso dinámico, atractivo y constructivo de diseño y construcción del entendimiento.

Dentro de estos límites, Berrones et al. (2023), afirman que el aprendizaje es más eficiente cuando, desde una visión constructivista, el estudiante reorganiza una idea emergente y establece, de manera adecuada, una relación con los constructos preexistentes, desde su perspectiva, Cabrera et al. (2025), argumentan que la integración de estas estrategias genera un aula organizada, colaborativa y enfocada a un nivel avanzado, en la que el estudiante que ha alcanzado el nivel de aprendizaje esperado asume roles de apoyo para aquellos que están en proceso de lograrlo, demostrando que un enfoque inclusivo beneficia tanto a los estudiantes.

- **Enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).**

UDL ha surgido como uno de los paradigmas metodológicos líderes en la educación inclusiva, ya que proporciona los bloques de construcción de un marco inclusivo para la enseñanza. Peláez et al. (2025),

atribuyen la defensa temprana que UDL ha generado a favor de una educación accesible y equitativa a la novedad del marco. Desde la perspectiva UDL, la accesibilidad denota un componente del diseño pedagógico desde las etapas más tempranas en lugar de una adición remedial a un diseño establecido.

Respecto a sus ideas organizativas y sus bases fundamentales, Andrango et al. (2025), afirman que el marco se fundamenta en una tríada interconectada de neurociencia cognitiva, psicología de la apropiación cognitiva y didáctica orientada a la inclusión. Es esencial para estas bases contar con tres marcos articulados e interrelacionados para la provisión de medios diversos de representación, expresión y acción, y participación. El primer principio de UDL enfatiza la necesidad de diversos medios de acceso a los contenidos. El segundo principio se preocupa por los diversos medios mediante los cuales los estudiantes pueden demostrar y expresar su aprendizaje, mientras que el tercer principio aborda el compromiso emocional y motivacional. La sinergia entre los tres principios genera un diseño pedagógico que responde a la naturaleza flexible del aprendizaje humano, y es especialmente aplicable en contextos con diversidad cognitiva y cultural.

Según Llumiquinga et al. (2026), la aplicación de la capacitación en UDL en la práctica se centra en la inclusión de UDL en el diseño de procesos colaborativos. Esto demuestra el fuerte enfoque de la práctica en los aspectos relacionales de la formación continua de docentes. Este comentario es especialmente preciso en entornos culturalmente diversos como Quillabamba, Cusco. Este entorno demuestra la necesidad de un diseño pedagógico completamente universal, que debe integrar el diseño pedagógico de representación y expresión diversa. Este diseño debe tener en cuenta las identidades lingüísticas y culturales variadas de los aprendices.

- **Enfoque Intercultural en la Educación Inclusiva.**

Esto aboga por teorizar y practicar métodos para combinar la heterogeneidad cultural con la igualdad y la justicia formativa. En la última definición de Carabali (2024), es una definición educativa y política. Es la definición que busca crear alteraciones significativas en el proceso de reestructuración social. Muestra que la educación intercultural es más que añadir cultura. Cambia los marcos y las estructuras

del paradigma social que sustentan la desigualdad social. Con el tiempo, la educación intercultural y, lo que es importante, la inclusión pretende reemplazar la educación monocultural dominante con una pedagogía que, en el mejor sentido, reconozca el pluralismo como un valor social y educativo.

La interculturalidad y, a pesar de su potencial transformador sufre una serie de limitaciones, a estas limitaciones de Holguín y Sacoto (2026), satrubuye que son las limitaciones que tienen los docentes puesto a que no accedieron a capacitaciones en los que aprendan de interculturalidad, por ello, lla ausencia de una formación, en la cultura del alumnado, y, en último lugar, la ausencia de una cultura en la profesionalidad, muestra más que todo que la adopción de estos elementos no debe considerarse como un enfoque intercultural, sino que deben plantearse con base en transformaciones derivadas del enfoque intercultural, por lo que, es necesario ir más allá de las simples alteraciones en el currículo.

Ramos et al. (2025), sostienen que la perspectiva intercultural en la educación procura trascender las dinámicas que ancestralmente han marginado, sino igualmente las estructuras más extensas del sistema formativo, es así que, esta afirmación refuerza la idea de que adoptar un enfoque intercultural en las estrategias didácticas inclusivas exige un compromiso institucional profundo que vaya trascendiendo la mera inclusión de materiales culturales, orientándose hacia una transformación estructural de los modos en que se organiza, planifica y evalúa el proceso educativo en contextos de diversidad.

- **Enfoque Socioconstructivista.**

Un enfoque socioconstructivista que tiene como base los postulados de Piaget (1950), es otro de los marcos teóricos que permiten explorar las estrategias didácticas inclusivas, para Bautista y Santiago (2024), este enfoque se caracteriza por la incomodidad que se presenta en los individuos cuando, en sus esquemas cognitivos, la nueva información que están por asimilar presenta alguna inconsistencia, regresando así al proceso de acomodación y asimilación que explica el avance de las personas en el plano cognitivo. Este proceso implica que los sujetos, de manera continua, vayan construyendo, de

forma progresiva, estructuras mentales que sean complejas y diferenciadas, con relación a la didáctica, este enfoque, en la formación integradora, apunta a la imperatividad de configurar contextos de apropiación cognitiva que provoquen desequilibrios cognitivos positivos, es decir, que inciten a los estudiantes a cultivar capacidades y competencias que se localizan en el límite de las que posee en el momento, para Bermúdez (2025) este enfoque señala que los educandos, en la dinámica de apropiación cognitiva, son capaces de realizar la expansión de sus esquemas mentales al integrar en sus estructuras de conocimiento, la nueva información, constituyendo así, a través de la reflexión y de la experiencia directa de los individuos con su entorno, las relaciones que serán significativas.

El docente plantea la posible creación de experiencias de aprendizaje que sean vivas, desafiantes, y que respeten los diferentes ritmos y niveles de desarrollo de los estudiantes.

El enfoque socioconstructivista de Bruner (1966), plantea una visión complementaria y enriquecedora de la aprehensión de las estrategias didácticas integradoras que, en el contexto de la didáctica, otorgan al educando el carácter central de investigador y constructor de la obra. Guerra (2025), al respecto de este enfoque, y desde la perspectiva de Bruner, indica que los discentes deben aprender a través de la indagación, y que esta, en el marco de una cuestión de interés, debe ser orientada. Dicha conceptualización del aprendizaje como un descubrimiento guiado, significa que el docente no transmite conocimientos, y de manera constructivista, es un mediador de situaciones que fomentan la indagación. El enfoque que Bruner propone se relaciona con las estrategias didácticas inclusivas y se relaciona con la relevancia y el sentido de los aprendizajes.

Bernita et al. (2025), destacan que, basándose en los postulados de Bruner, el proceso de formación debe ser relevante y sustantivo, la circunstancia que los formadores deben estar habilitados para vincular el contenido formativo con sus vivencias personales y escenarios existenciales. En entornos culturalmente diversos, esta demanda adquiere una dimensión particularmente importante, porque las referencias culturales de los aprendices son diversas y necesitan ser reconocidas como recursos legítimos en el proceso de aprendizaje. Diseñar desde este enfoque significa, por lo tanto, basarse en

los conocimientos previos y experiencias culturales de los educandos como soporte sobre el cual edificar nuevas apropiaciones cognitivas.

- **Enfoque del Aprendizaje Cooperativo.**

El aprendizaje significativo es una de las teorías más destacadas en la pedagogía actual, y aporta importantes bases para el entendimiento de las técnicas pedagógicas integradoras. Berrones et al. (2023), señala que este planteamiento se ubica en una perspectiva de la psicología cognitiva y constructivismo, en esta teoría, el proceso formativo es considerado más eficiente y eficaz, cuando el alumno logra establecer, de forma pertinente y significativa, una relación de los nuevos conceptos y saberes, con la estructura cognitiva que ya posee. Esto quiere decir que una forma de aprendizaje verdadero es el establecimiento de relaciones significativas, con conocimientos, en vez de la simple memorización de la información.

El uso de este enfoque para el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas tiene importantes consecuencias pedagógicas. Entre otras cosas, implica que, antes de incorporar nuevos contenidos, es necesario explorar y movilizar los aprendizajes previos de los educandos, y además, es necesario brindar y organizar los medios de enseñanza, de modo que se construyan, de manera clara, los puentes, entre las apropiaciones anteriores y las nuevas construcciones cognitivas, que se quiere potenciar.

En contextos de diversidad cultural, esta demanda es especialmente relevante, dado que los marcos de referencia cultural de los estudiantes condicionan cómo perciben, interpretan y se relacionan con la nueva información. Un diseño pedagógico que ignora estas diferencias corre el riesgo de producir un aprendizaje superficial o descontextualizado, mientras que uno que las incorpora como punto de partida es más probable que fomente una comprensión profunda y duradera, finalmente, según Slavin (2021), esta metodología ayuda a reducir las desigualdades educativas a través de la tutoría entre pares y el establecimiento de grupos de aprendizaje colaborativo estructurado.

Conforme a lo mencionado, Florian y Florian (2025), documentan que el diseño de estrategias colaborativas de la diversidad cultural, desafía las estructuras hegemónicas que mantienen la exclusión cultural y, por el contrario, favorece la inclusión, el reconocimiento y la integración comunitaria en el espacio educativo. Esto da cuenta de que el aprendizaje colaborativo, asociado a un contexto intercultural, trasciende el ámbito cognitivo y se enmarca en la transformación social, generando lazos de respeto y solidaridad entre los integrantes de la clase de diferentes orígenes culturales.

2.2.1.3. Características de las Estrategias Didácticas Inclusivas.

Desde el análisis de la integralidad, los autores determinan que el uso de esos procedimientos en la clase ordenada y colaborativa, donde los alumnos que han progresado en el aprendizaje, apoyan a los que están en la etapa de consolidación. De estas integraciones, los alumnos que tienen dificultades, por el contrario, son favorecidos, y se integran con los que son más responsables y líderes. Por otro lado, los autores afirman que, en el aprendizaje, la flexibilidad, la creatividad, y el diseño de las estrategias, orientadas a maximizar el aprendizaje de los alumnos, deben considerarse de maneras diferentes, de acuerdo a los niveles de aprendizaje y a los estilos cognitivos. De igual modo, la flexibilidad requiere la posibilidad de cambios en las actividades de acuerdo con la situación pedagógica y la neurosis. Desde este punto, la flexibilidad pedagógica es la capacidad de los docentes de manera intencionada, y de acuerdo a las evidencias de aprendizaje, favoreciendo la pertinencia y la consideración a la heterogeneidad.

2.2.1.4. Principios de las Estrategias Didácticas Inclusivas.

Una estructura ética para la instrucción centrada en la equidad establece la base para estrategias didácticas inclusivas. Influye en las prácticas pedagógicas hacia la equidad y la participación. Como sugieren Suárez et al. (2026), estos cimientos son necesarios para cambiar el ambiente del aula y apoyar la participación equitativa.

La equidad se refiere a la apreciación del hecho de que diferentes puntos de partida crean oportunidades variables y, por lo tanto, las capacidades desiguales son evidentes para lograr el mismo resultado. En el contexto del salón de clase, la flexibilidad es la promesa del docente de ajustar, según las exigencias de los alumnos, las acciones, el tiempo y las demandas de evaluación (Haro y Haro, 2026).

Además, la flexibilidad esencialmente requiere modificar las actividades docentes de acuerdo con las demandas dentro del contexto de los estudiantes (Morocho y Huiracocha, 2026). Esto requiere la capacidad de adaptar diferentes prácticas pedagógicas con el objetivo final de la adquisición cognitiva. La flexibilidad es aplicable al diverso contexto cultural de Quillabamba, Cusco. En este contexto, los estudiantes tienen una variedad de lenguas, etnias y antecedentes culturales. Esta variedad requiere una respuesta pedagógica que sea flexible, pero lo más organizada posible según el contexto.

2.2.1.5. Estrategias Didácticas Inclusivas en la Enseñanza.

Esto requiere una obligación tanto de la institución como del individuo. Imbaquingo et al. (2026), dicen que esto significa que todos los recursos digitales y humanos necesarios y materiales están disponibles. Esto significa que el docente del aula ya no es el único responsable.

Implican la aplicación de diferentes enfoques avanzados, el diseño de acciones diversas, el empleo de distintos recursos y la formación de un contexto de aprendizaje que valore y respete las diferentes formas en que los aprendices participan en el proceso. Incluyen, pero no se limitan a, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza entre pares, las TIC integradas. Estas estrategias requieren un pensamiento profundo y evaluación de la enseñanza, así como una mejora de la institución y del currículo.

Alay et al. (2025), afirman que la pedagogía inclusiva puede desarrollar relaciones interpersonales positivas para estudiantes diversos en el entorno educativo. Sin embargo, lograr este objetivo requiere capacitación continua para el personal, mejora de los materiales instructivos y apoyo constante de la institución. Esto muestra que la responsabilidad de la educación inclusiva va más allá del docente del

aula y abarca otros miembros del personal y toda la institución y sistema educativo. Por otro lado, Meneses (2025), argumenta que la pedagogía de Ciencias Sociales ofrece oportunidades para cultivar miembros de la comunidad críticos, reflexivos y sensibles, con deseo de transformar su comunidad.

2.2.1.6. Dimensiones de las Estrategias Didácticas Inclusivas.

- Diseño Didáctico

Un aspecto de las tácticas didácticas integradoras se llama diseño didáctico. Involucra el propósito y la organización de las actividades. Bacusoy et al. (2026), se enfocan en la flexibilidad y dinamismo tanto para la enseñanza como para el aprendizaje al describir el diseño didáctico. Este diseño fomenta una relación bidireccional y un papel más activo para el docente. El profesor actúa más como facilitador en la educación que como instructor directo.

Por otro lado, Machado (2025), describe el diseño didáctico en el contexto de una enseñanza que desarrolla conocimientos en orden ascendente a través de la imitación, improvisación, experimentación y creación. Este aspecto de la enseñanza resalta la necesidad de que la planificación de las acciones sea flexible respecto a los niveles y fases variados del desarrollo cognitivo de los aprendices.

Llumiquinga et al. (2026), examinan prácticas formativas en educación infantil temprana, particularmente en relación con la inclusividad en el diseño didáctico y la orquestación del aprendizaje colaborativo. La evidencia apunta a una congruencia particularmente intrincada entre el diseño pedagógico y la práctica formativa. Como se mencionó anteriormente, la esencia de la inclusividad es la capacidad del educador de abrazar y gestionar la diversidad. De manera similar, Sánchez et al. (2026), afirman que, en la mayoría abordan el diseño didáctico, se hizo una cita compartida respecto a la adaptación del currículo, los procesos formativos y la incorporación de diferentes tecnologías. Esto muestra la gran interdependencia entre el diseño didáctico y los procesos formativos. Según Bacusoy et al. (2026), una de las principales fuerzas impulsoras para el avance de la educación infantil temprana ha sido la demanda persistente de mejorar técnicas que fomenten aprendizajes más

profundos. Considerando la amplia gama de diversidad cognitiva y socioemocional presente entre los niños, es esencial mantener un alto nivel de adaptabilidad entre las técnicas.

- Estrategia de Enseñanza.

Las estrategias de enseñanza representan una dimensión dinámica y compleja de la enseñanza y están estrechamente relacionadas con la capacidad del formador para atender los requerimientos formativos de sus educandos en contextos culturalmente diversos, en esa misma línea, Pérez y Rodríguez (2025), las definen como una competencia integrada que implica el uso de múltiples formas de enseñar que dependen de las habilidades orales y de lectura-escritura del estudiante, requiere que el docente tenga un amplio y flexible repertorio de recursos pedagógicos.

Por su parte, Rios et al. (2022), la conceptualizan como el repertorio de resoluciones que el formador ejecuta para orientar la dinámica de la instrucción hacia la apropiación cognitiva de sus estudiantes, esta perspectiva se centra en la dimensión voluntaria y reflexiva de la enseñanza: enseñar implica toma de decisiones constante sobre qué, cómo, cuándo y para quién enseñar, decisiones que deben basarse en el conocimiento de los aprendices y en la comprensión del contexto educativo.

Fajardo (2025), argumenta que tener enfoques instruccionales sensibles al contexto en la educación cívica es vital para la participación social que sea tanto dinámica como reflexiva. En un mundo donde la información es tan ampliamente accesible, la capacidad de procesar y usar la información es mucho más importante que la capacidad de recordar hechos rápidamente. Esta idea es profundizada por Lara et al. (2025), y está en acuerdo con Granda et al. (2025). Granda-Herrera et al. (2025), argumentan que las limitaciones contextuales en la aplicación de la instrucción basada en proyectos restringen las habilidades.

- Adaptación Intercultural

La adaptación intercultural representa la identificación de la inclusión culturalmente heterogénea dentro de los procesos educativos. Espinosa y Mican (2025), describen la adaptación intercultural

como un proceso que adapta sus comportamientos a un nuevo contexto cultural. Para la educación, esto describe el proceso por el cual los estudiantes de diversos antecedentes culturales se someten durante su asimilación en el sistema educativo. También incluye las formas en que el sistema educativo y su cuerpo docente se organizan de manera que reflejen su aprecio por la diversidad cultural.

Viendo el panorama general, Estupiñán y Galarza (2023), ven la adaptación intercultural como el intercambio justo de múltiples tradiciones además del potencial para crear manifestaciones culturales conjuntas mediante el intercambio comunicativo y la conciencia mutua. Esta teoría destaca la reciprocidad del proceso intercultural. Se refiere no solo a la adaptación de un estudiante de una cultura minoritaria a una cultura escolar dominante, sino a la adaptación de la escuela y sus miembros a la contribución de la diversidad cultural.

Respecto a sus implicaciones pedagógicas, Velandia y Menjura (2025), afirman que la adaptación intercultural promueve positivamente el desarrollo de un diseño flexible del currículo, estrategias de enseñanza. Además de esto, Guevara (2024), menciona que el fenómeno de la adaptación es dinámico y es producto de la interacción continua del individuo con la nueva cultura y, por lo tanto, las estrategias interculturales deben actualizarse regularmente. Siguiendo este contexto, Ortiz-López et al. (2025), sostienen que no solo la presencia de diferentes culturas en un espacio es un diálogo entre culturas, sino que también hay una metamorfosis considerable de los actores educativos en su comprensión y participación en la realidad sociocultural de los niños y familias.

- Evaluación Inclusiva.

La inclusión evaluativa determina qué saberes y aprendizajes se reconocen y valoran, y en tanto que es inclusiva, no depende de las circunstancias personales ni de los contextos socioculturales de los educandos. Cornejo y Almonacid (2024), aportan el diagnóstico inclusivo como el seguimiento de los avances en un proceso de aprendizaje y en este sentido el diagnóstico no es comparativo ni clasificatorio, que favorezca el crecimiento sustantivo y el mejoramiento del desempeño, asimismo,

la propuesta implica un cambio epistemológico profundo en relación con los modelos evaluativos que se centran en seleccionar y homogeneizar.

En un contexto diferente, González (2025), argumenta que la evaluación resulta cardinal, tanto para la optimización de las dinámicas de aprendizaje, como para la calidad existencial y el bienestar de los aprendices, en la medida en que la evaluación puede integrarse de manera constructiva en los proyectos de vida de los aprendices, asimismo, esta perspectiva eleva el papel de la valoración de la simple cuantificación del desempeño formativo al ámbito de la estimación como herramienta para el desarrollo humano holístico.

Desde la perspectiva de sus propias particularidades y aplicaciones, Abad et al. (2025), describen la evaluación integrada como un núcleo articulador que permite la igualdad, la justicia formativa y la apreciación de la heterogeneidad en los contextos educativos. Simancas (2024), enfatiza que dicha evaluación aplica marcos múltiples y flexibles que responden a las necesidades particulares de los aprendices, lo que puede implicar métodos alternativos como proyectos, presentaciones, debates, carteras y evaluaciones basadas en el rendimiento, en contraposición a la dependencia de evaluaciones estandarizadas, escritas y sumativas, por su parte, Guzmán et al. (2025), argumentan que esta perspectiva aumenta la equidad de oportunidades y elimina barreras al aprendizaje que enfrenta el aprendiz, lo que es, por lo tanto, un elemento cardinal para la edificación de aparatos formativos auténticamente integradores.

2.2.2. Aplicación de competencias interculturales en el contexto educativo

2.2.2.1. Definición conceptual

La aplicación de competencias interculturales se entiende como la puesta en práctica de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten al docente interactuar de forma respetuosa, reflexiva y eficaz con estudiantes y familias cuyos referentes lingüísticos, sociales y culturales pueden ser distintos, pero ello no equivale a la mera existencia de diversidad cultural: esta describe la coexistencia de distintas identidades, lenguas y tradiciones, mientras que las competencias

interculturales se expresan en las acciones que las personas realizan para comunicarse, comprender perspectivas diferentes y construir relaciones equitativas, esta distinción delimita la variable que se mide en la presente investigación (Cubero, 2022).

2.2.2.2. Componentes de la competencia intercultural docente

Scherzinger y Brahm (2023), a partir de una revisión sistemática de 79 estudios sobre competencias de docentes en educación bilingüe, identificaron un conjunto amplio de capacidades profesionales relacionadas con la atención a distintas lenguas y culturas. Su revisión resalta la necesidad de prácticas docentes integradoras y sensibles a los antecedentes lingüísticos del alumnado. En el presente estudio, esta perspectiva ayuda a sustentar que la competencia intercultural se manifiesta en decisiones pedagógicas observables, aunque el cuestionario recoge declaraciones de los docentes y no una observación directa de su desempeño.

La dimensión comunicativa implica reconocer la lengua materna y los repertorios lingüísticos de los estudiantes, adaptar las explicaciones cuando sea necesario y crear oportunidades para que expresen sus ideas. No se limita a conocer una lengua originaria; incluye escuchar, interpretar el sentido de los mensajes y favorecer una comunicación comprensible y respetuosa. En la investigación, estos aspectos se aproximan mediante indicadores sobre el uso del idioma originario, la lengua materna, la escritura bilingüe y los materiales en lenguas pertinentes.

La dimensión de reconocimiento de la identidad cultural comprende valorar las pertenencias y experiencias de los estudiantes sin reducirlos a estereotipos ni suponer que todos los integrantes de una comunidad comparten las mismas prácticas. En el aula puede expresarse mediante el respeto a las tradiciones familiares, la escucha de relatos comunitarios y la creación de espacios en los que las identidades sean reconocidas sin jerarquizar unas culturas sobre otras. Estos elementos fundamentan los indicadores incluidos en el cuestionario.

La incorporación de saberes ancestrales supone reconocer que los conocimientos comunitarios, la memoria oral y las experiencias transmitidas entre generaciones pueden dialogar con los contenidos

escolares. Su aplicación requiere contextualizar esos saberes, reconocer a sus portadores y evitar presentarlos como elementos folclóricos desconectados de los aprendizajes. En este estudio, la dimensión se aproxima mediante la incorporación de actividades culturales, participación comunitaria, narraciones locales y saberes ancestrales.

La práctica pedagógica intercultural se manifiesta cuando el docente promueve el respeto entre culturas, contextualiza las actividades y revisa sus decisiones para que no excluyan a estudiantes por su lengua o procedencia. Cubero (2022) destaca el papel del educador como mediador intercultural y plantea que la enseñanza de estas competencias requiere una reflexión consciente sobre la práctica docente. Esta perspectiva permite interpretar la competencia como una actuación pedagógica y relacional, no como una característica fija del contexto.

2.2.2.3. Enfoque teórico para interpretar la variable

El enfoque de competencia intercultural utilizado en esta investigación considera que la interacción entre personas con referentes culturales distintos exige apertura, escucha, comprensión de perspectivas, adaptación comunicativa y conducta pertinente. En consonancia, Scherzinger y Brahm (2023) sostienen, a partir de la literatura revisada, que la diversidad lingüística del alumnado demanda respuestas integradoras por parte de los docentes. Esta contribución respalda la pertinencia de examinar las prácticas que los profesores declaran aplicar en el aula.

Desde una perspectiva educativa, la competencia intercultural no debe confundirse con la diversidad cultural ni con la educación intercultural como política o enfoque institucional. La primera es la variable evaluada en este estudio y se refiere a acciones declaradas por el docente; la diversidad cultural es una condición del entorno, mientras que la educación intercultural constituye un marco orientador de la enseñanza. Mantener esta diferencia conceptual permite que los indicadores, los ítems, las tablas estadísticas y la interpretación de los resultados correspondan al mismo constructo.

2.2.2.4. Dimensiones operacionales de la aplicación de competencias interculturales

Para este trabajo, la variable se organiza en cuatro dimensiones definidas por los instrumentos aplicados: competencias lingüísticas, identidad cultural, saberes ancestrales y práctica pedagógica inclusiva con enfoque intercultural. Las dimensiones se evalúan a través de 16 ítems en una escala ordinal de cinco alternativas de respuesta. Por ello, los resultados deben interpretarse como frecuencia declarada de prácticas interculturales, no como medición objetiva de la competencia lingüística de los estudiantes ni como evidencia de cambios causados por las estrategias didácticas inclusivas.

- Identidad cultural

La identidad cultural representa una dimensión cardinal de la heterogeneidad en la esfera formativa, en tanto que establece el modo en que los individuos y los grupos se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros en el marco de sus pertenencias culturales. Saona y Duran (2023), definen como un código que identifica a un individuo ante otra persona o grupo social, lo que pone de relieve su función comunicativa y relacional. Esta identidad no es un dato fijo o esencial, sino que se expresa en prácticas, valores, costumbres y formas de ser que distinguen a un individuo o grupo dentro de un campo social más amplio.

Taro y Pincay (2024), sugieren que la identidad cultural no es absoluta, sino que está en constante cambio y se forma a través de los vínculos de las personas con y dentro de sus contextos culturales. Esta perspectiva ve las identidades socioculturales como dinámicas y contextualizadas. Por lo tanto, las identidades socioculturales se modifican como resultado de las múltiples relaciones, tensiones e interacciones que ocurren en los contextos comunitarios.

Cáceres et al. (2025), destacan la importancia de cultivar estrategias que fortalezcan la identidad cultural en niños y adolescentes en edad escolar. Argumentan que la identidad cultural fomenta que se relacionen y mejora su rendimiento, autoestima e integración social. Martínez et al. (2025), afirman que la identidad cultural se construye en una interacción más estrecha con las redes virtuales y que las sociedades contemporáneas están adoptando elementos culturales ajenos a sus naciones. Por lo

tanto, esto ha creado nuevas complicaciones para la educación intercultural. Tesén y Ramírez (2021), sostienen que la identidad cultural es la integración de un colectivo social en el que los participantes de las mismas manifestaciones culturales socializan. Esto refuerza la importancia del aspecto colectivo y comunitario de la identidad cultural.

- Saberes Ancestrales

Es útil en los sistemas educativos de América Latina y en las comunidades indígenas y afrodescendientes. En estas comunidades, el conocimiento se preserva a través de las generaciones y López et al. (2025), describe esta preservación del conocimiento como comprender y conocer el mundo a través de las lentes de las comunidades ancla. Esto tiene los elementos de que el conocimiento es un producto de la cultura occidental o del saber académico y que existen otras formas legítimas de conocimiento (validas epistemologías).

Guzmán et al. (2025), describe el conocimiento ancestral como las prácticas de comunidades en un cierto campo o en una cierta actividad de su vida cotidiana que han sido transmitidas por experiencia y de manera oral. Esta descripción captura los aspectos orales, experienciales y comunitarios del conocimiento que son transmitidos generacionalmente y que distintamente no están presentes en el conocimiento documentado y codificado. Por ello, hay una exigencia de cambiar las prácticas de enseñanza para incorporar flexibilidad, comunicación y una pedagogía de la narración que reconozca la enseñanza generacional.

Para los propósitos de su enseñanza, Lemus y Moncayo (2025), afirman que, para fortalecer el conocimiento ancestral, es necesario reconocer, valorar e incorporar en los programas de enseñanza las dinámicas instructivo apropiativas de la pedagogía situacional u oral, la experiencia directa y el acompañamiento intergeneracional. Reinozo et al. (2025), señalan que la integración del conocimiento ancestral en una o varias disciplinas considera el proceso educativo y la formación de aprendizajes. Esto se debe a que las diferentes formas de concebir el tiempo, el espacio y la comunidad, así como las interrelaciones del ecosistema social, son la base principal para el proceso.

Además, Rodriguez (2025), enfatiza que, para fines educativos, la comunidad y la cosmovisión de los niños, el conocimiento ancestral, como resultado, ofrece una pedagogía que establece una conexión entre el aprendizaje escolar y la experiencia vivida por la comunidad, y, en consecuencia, integra la escuela, la comunidad y el mundo.

- Práctica Pedagógica Inclusiva

La práctica pedagógica inclusiva es el aspecto práctico de un enfoque inclusivo que se hace evidente por las acciones tomadas por los docentes en el aula de dicho enfoque para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje. García et al. (2025), postulan que la práctica pedagógica inclusiva proporciona una gran formación, y ayuda a disminuir las diferencias en las habilidades en el contexto en el que trabajan y ayuda a crear prácticas que proporcionen equidad. A partir de esta definición, la práctica inclusiva proporciona equidad para todos los estudiantes, ya que reconoce las diferencias y ayuda a incorporar a cada uno sin que las diferencias actúen como una barrera para el aprendizaje de cada alumno.

Ochoa et al. (2025), amplía la definición proporcionada por García para incluir una práctica crítica y liberadora que sea inclusiva en la lucha contra las relaciones sociales estructurales desiguales e inequitativas que afectan a algunos de los grupos de la población escolar. A partir de esta definición, la práctica pedagógica inclusiva tiene el potencial positivo de fomentar la práctica pedagógica de crear un marco educativo en la lucha contra las relaciones sociales inequitativas y la exclusión de algunos grupos.

Mero et al. (2025), complementan estas perspectivas al señalar que la práctica pedagógica inclusiva constituye un reto que procura asegurar la accesibilidad, el involucramiento y el proceso formativo de la totalidad de los educandos, con independencia de sus particularidades individuales o escenarios sociales. Muñoz y Garcés (2025), advierten que la educación inclusiva no puede ni debe comprenderse como un conjunto de prácticas estandarizadas y universales; por el contrario, se requiere un nuevo enfoque que busque asegurar e impulsar la prerrogativa educativa de la totalidad, especialmente de

quienes históricamente han sido excluidos por razones culturales, sociales, económicas o políticas. Rubiano y Lozano (2024), respaldan esta postura al afirmar que las prácticas pedagógicas inclusivas son esenciales para abordar la heterogeneidad en los espacios áulicos contemporáneos, configurando de este modo un elemento ineludible de una formación de excelencia para el siglo XXI.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Diseño Metodológico

3.1.1. Tipo de Investigación: Básica.

Será de tipo básica, ya que se orientará a ampliar el saber científico y teórico. Este tipo de investigación permitirá comprender y explicar fenómenos sociales o naturales, así como identificar principios generales que contribuyan al desarrollo de teorías (Vizcaíno et al., 2023).

3.1.2. Enfoque de Investigación.

Del mismo modo, un enfoque cuantitativo, orientándose a la recolección y estudio de datos numéricos mediante instrumentos estructurados, con el fin de establecer vinculaciones. Este enfoque permitirá obtener resultados objetivos que sustentan la toma de decisiones informadas en entornos escolares heterogéneos. En palabras de Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), se distingue por observar los fenómenos con objetividad, utilizando técnicas estadísticas rigurosas para su análisis e interpretación.

3.1.3. Alcance de Investigación: Correlacional.

Será de tipo correlacional ya que pretende mostrar la magnitud de la relación entre las variables. Bisquerra (2020) señala que, en los estudios correlacionales, es posible estudiar la relación entre dos variables en una situación determinada y en la cual no se actúa directamente sobre ellas. Esta opción es pertinente para estudiar en qué medida las prácticas inclusivas de los docentes ayudan a reconocer, apreciar y respaldar la diversidad cultural en el contexto escolar. Lo mismo ocurre en el caso de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes afirman que puede formular y probar hipótesis de trabajo y utilizar estadística para proporcionar la evidencia empírica que ayuda a comprender los problemas educativos que son complejos.

3.1.4. Diseño o Método de Investigación: No experimental transversal

El diseño fue no experimental y transversal. Las variables se midieron mediante cuestionarios en un único momento, sin manipulación deliberada, asignación de grupos ni aplicación de una intervención. Las observaciones de ambas variables corresponden al mismo conjunto de docentes y al mismo momento de medición; no son una evaluación inicial y otra final. Este diseño es congruente con el análisis de fenómenos educativos en su contexto descrito por Hernández-Sampieri y Mendoza (2021).

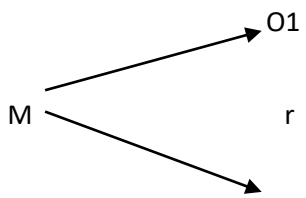
Fortalezas y limitaciones del diseño: el estudio ofrece un diagnóstico situado de las prácticas declaradas por los participantes y permite estimar asociaciones entre sus puntajes. Al ser transversal y no experimental, no establece precedencia temporal ni causalidad. Como se trabajó con los 40 docentes registrados en la institución seleccionada, los resultados describen ese grupo y no deben generalizarse automáticamente a otras instituciones de Quillabamba. Además, el autorreporte puede estar sujeto a deseabilidad social. No se atribuyen cambios en las competencias a las estrategias didácticas.

O1: Medición de las estrategias didácticas inclusivas mediante el primer cuestionario, en el único momento de recolección.

M: Conjunto de 40 docentes participantes. Este símbolo representa la muestra y no una intervención.

r: Asociación entre los puntajes de O1 y O2, estimada mediante el coeficiente rho de Spearman.

O2: Medición de la aplicación de competencias interculturales mediante el segundo cuestionario, en el mismo momento de recolección de O1.



O2

Donde:

M: Muestra de 40 docentes.

O1: Medición de la variable X, estrategias didácticas inclusivas.

r: Relación estadística entre las variables, sin interpretación causal.

O2: Medición simultánea de la variable Y, aplicación de competencias interculturales.

La investigación considera dos variables principales:

• **Variable independiente:** Estrategias didácticas inclusivas

• **Variable dependiente:** Aplicación de competencias interculturales.

Ambas variables se analizaron como variables asociadas, sin atribuirles funciones causales de independencia o dependencia. Se midieron mediante cuestionarios de 16 ítems cada uno, con respuestas ordinales de cinco opciones. La denominación de la segunda variable delimita el contenido de los ítems existentes: prácticas interculturales autorreportadas, no diversidad cultural como estado ni adquisición de competencias.

3.1.5. Técnica: Encuesta

Se empleó la encuesta para recopilar información sistemática sobre las prácticas y percepciones de los docentes mediante cuestionarios estructurados, en concordancia con Hadi et al. (2023). Las respuestas permitieron describir las variables y analizar su relación en los participantes.

La revisión documental se utilizó para construir los antecedentes y las bases teóricas. Los resultados empíricos presentados corresponden a los cuestionarios; no se reporta un componente cualitativo ni se atribuyen hallazgos a entrevistas, observaciones de aula o análisis de planificaciones.

3.1.6. Instrumento: Cuestionario

El análisis utilizará el cuestionario para la recopilación de datos. El cuestionario es práctico para la recolección de datos, ya que puede identificar y describir fenómenos importantes de investigación. En este caso, se utilizará una escala tipo Likert. Su construcción será guiada por las dimensiones e indicadores detallados en la matriz de operacionalización de variables. Como afirmó Taherdoost en 2022, el cuestionario emplea un enfoque sistemático para que el investigador recopile datos relevantes para la investigación, y ayuda al investigador a mantener un orden adecuado al realizar el análisis empírico. Además, para garantizar la validez de este instrumento, será evaluado por jueces cuya valoración consistirá en la claridad, lógica, pertinencia e idoneidad de cada ítem en relación con las variables del estudio.

Aparte de la validación por expertos, se realizará una prueba piloto con un grupo de docentes similares. Esto ayudará a identificar el comportamiento del instrumento antes de su aplicación definitiva. La fiabilidad del instrumento se calculará con base en esta prueba piloto, y se empleará el Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna en investigaciones educativas. Por lo tanto, los métodos propuestos determinarán la calidad técnica del cuestionario y se ajustarán a los objetivos de la investigación. En este sentido, De la Cruz y Ramos (2021) afirman que un proceso de validación cuidadoso mejora notablemente la calidad de los datos y proporciona una base más sólida para el análisis empírico, lo que, a su vez, ayuda en el desarrollo de las conclusiones más pertinentes del estudio.

3.2. Diseño Muestral

3.2.1. Población

La población estuvo conformada por 40 docentes que laboraban en una institución educativa pública de Quillabamba, provincia de La Convención, región Cusco, durante 2025. Se delimitó la población a una sola institución porque los instrumentos, los registros de participación y la base de datos corresponden a ese centro educativo; por tanto, no se considera como población a todos los docentes de las instituciones públicas de Quillabamba.

3.2.2. Muestreo

Se aplicó un muestreo censal, debido a que se incluyó a los 40 docentes que conformaban la población accesible de la institución seleccionada. En consecuencia, la población y la muestra coinciden en número (N = n = 40), sin selección aleatoria de participantes.

3.2.3. Muestra

La muestra estuvo conformada por los 40 docentes de la institución educativa pública estudiada. El número coincide con los registros individuales de la base de datos y con el tamaño muestral consignado en las tablas de resultados. Al tratarse de un censo de la población accesible de una sola institución, los hallazgos describen a ese grupo y deben interpretarse con cautela al considerar otros contextos educativos.

3.3. Matriz de Operacionalización

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Variable X Estrategias Didácticas Inclusivas	Según De la Cruz y Ramos (2021), son métodos pedagógicos orientados a eliminar barreras de aprendizaje, adaptando contenidos y metodologías a las diferencias individuales y culturales.	La variable se medirá a través de un cuestionario conformado por 16 ítems, donde también se evaluarán las dimensiones a través de indicadores, con escala de Likert de 5 puntos.	Diseño Didáctico	• Planificación clara • Objetivos interculturales • Contenidos pertinentes • Materiales contextualizados	**1** **2** **3** **4**	1 = Nunca 2 = Casi 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre
			Estrategia de Enseñanza.	• Estrategias activas • Aprendizaje colaborativo • Experiencias previas • Creatividad cultural.	**5** **6** **7** **8**	
			Adaptación Intercultural	• Referentes culturales • Lenguas originarias • Festividades locales • Saberes ancestrales	**9** **10** **11** **12**	
			Evaluación Inclusiva.	• Instrumentos diversos • Evaluación contextualizada • Retroalimentación pertinente • Autoevaluación estudiantil.	**13** **14** **15** **16**	
Variable Y Aplicación de competencias interculturales	La aplicación de competencias interculturales comprende la puesta en práctica de conocimientos,	La variable se medirá a través de un cuestionario conformado por 16 ítems, donde también se evaluarán las dimensiones a través	Competencias lingüísticas	• Idioma originario • Lengua materna • Escritura bilingüe • Materiales originarios	**1** **2** **3** **4**	1 = Nunca 2 = Casi 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre
			Identidad Cultural	• Orgullo cultural • Tradiciones familiares	**5** **6** **7**	

actitudes y habilidades para comunicarse, relacionarse y enseñar de manera pertinente y respetuosa entre personas de distintos referentes culturales. Incluye apertura, escucha, adaptación comunicativa y reconocimiento de saberes y perspectivas culturales (Cubero, 2022; Scherzinger & Brahm, 2023).	de indicadores, con escala de Likert de 5 puntos.		• Prácticas culturales • Identidad comunitaria.	**8**
		Saberes Ancestrales	• Actividades culturales • Participación comunitaria • Narración local • Saberes ancestrales	**9** **10** **11** **12**
		Práctica Pedagógica Inclusiva	• Enfoque intercultural • Diversidad cultural • Respeto cultural • Actividades pertinentes.	**13** **14** **15** **16**

3.4. Procesamiento de datos

Los datos se organizaron y codificaron en Excel 2019 y se procesaron en SPSS 27, por ello, se utilizaron frecuencias y porcentajes para el análisis descriptivo, y los puntajes totales de las variables y dimensiones para el análisis correlacional, el test de Shapiro-Wilk, con un nivel de significancia de .05, rechazó la normalidad de estrategias didácticas inclusivas (W = .908; p = .003), pero no la de aplicación de competencias interculturales (W = .947; p = .061) ni la de competencias lingüísticas (W = .952; p = .091), se empleó rho de Spearman, que estima asociaciones monotónicas mediante rangos y admite puntajes procedentes de respuestas ordinales sin exigir normalidad, la decisión se sustentó en la naturaleza de la medición y en los resultados de normalidad; el tamaño de la muestra, por sí solo, no determinó la elección, se consideraron los empates en los puntajes y se mantuvo un criterio uniforme para las cinco asociaciones, no se utilizó Pearson en las pruebas reportadas. Se contrastaron hipótesis bilaterales de ausencia de asociación con $\alpha = .05$ y se informaron rho, p y N. Los valores p se interpretan bajo los supuestos del análisis; no corrigen el sesgo de selección, no expresan la probabilidad de que una hipótesis sea verdadera ni justifican inferencias causales o representatividad poblacional, siguiendo a Morales (2022), las estadísticas ayudan a la conclusión de la investigación con evidencia empírica.

3.5. Aspectos Éticos

Principio de Autonomía: Como la mayoría de los estudios que involucran sujetos humanos, el principio de autonomía es una de las éticas más importantes que este estudio asegurará. Esto significa que los docentes participantes deben tomar la decisión de participar por su propia voluntad y deben estar completamente informados. (Solis et al., 2023). Se informará a sobre los objetivos del estudio, su decisión de no participar y su capacidad para retirarse sin consecuencias en cualquier momento durante el estudio. Los participantes deben proporcionar su consentimiento informado por escrito antes de que se utilicen en ellos las herramientas de investigación.

Principio de Justicia: Se respetará el principio de justicia. Este principio fomenta un trato justo y digno para todos los individuos, independientemente de su etnia, idioma, edad, género o profesión. La selección de la muestra se realizará de manera imparcial, empleando criterios justos y no discriminatorios. Esto brindará a todos los docentes igualdad de oportunidades para participar en este estudio y ofrecer su aportación profesional (Barrow et al., 2022).

Principio de beneficencia: Asegurando que el desarrollo del estudio represente un aporte significativo tanto para los docentes participantes como para la institución educativa en general. Los datos acopiados serán gestionados con total confidencialidad y utilizados únicamente con propósitos de indagación (Barrios et al., 2022). Paralelamente, se prevé que los descubrimientos coadyuven a perfeccionar las praxis didácticas integradoras e impulsen una formación intercultural más igualitaria y contextualizada.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Análisis descriptivo

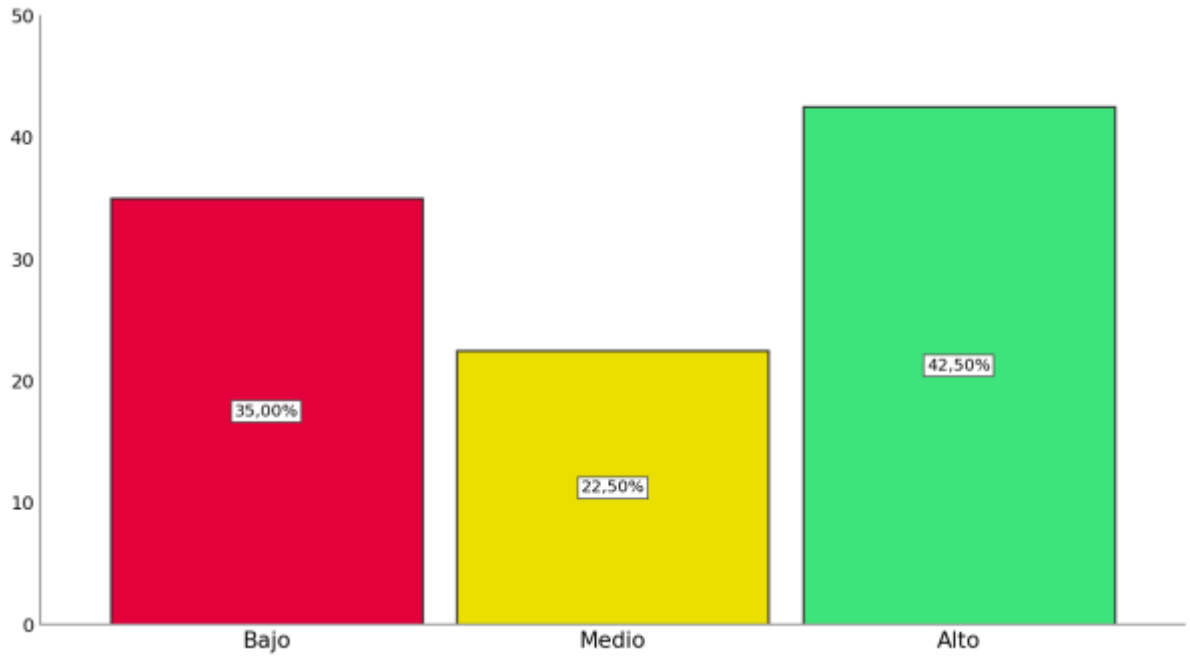
Tabla 1

Niveles de la variable estrategias didácticas inclusivas

Nivel	f	%
Bajo	14	35.0
Medio	9	22.5
Alto	17	42.5
Total	40	100.0

Figura 1

Niveles de la variable estrategias didácticas inclusivas



La Tabla y figura 1 mostró que sobresalió el nivel alto con 17 docentes, equivalente al 42.5%. Asimismo, el nivel bajo agrupó a 14 docentes, con el 35.0%, mientras que el nivel medio alcanzó a 9

docentes, equivalente al 22.5%. Estos resultados evidenciaron que una proporción importante aplicó estrategias didácticas inclusivas en un nivel alto; sin embargo, también se observó un grupo considerable en el nivel bajo, lo que reflejó diferencias en la planificación, enseñanza, adaptación intercultural y evaluación inclusiva.

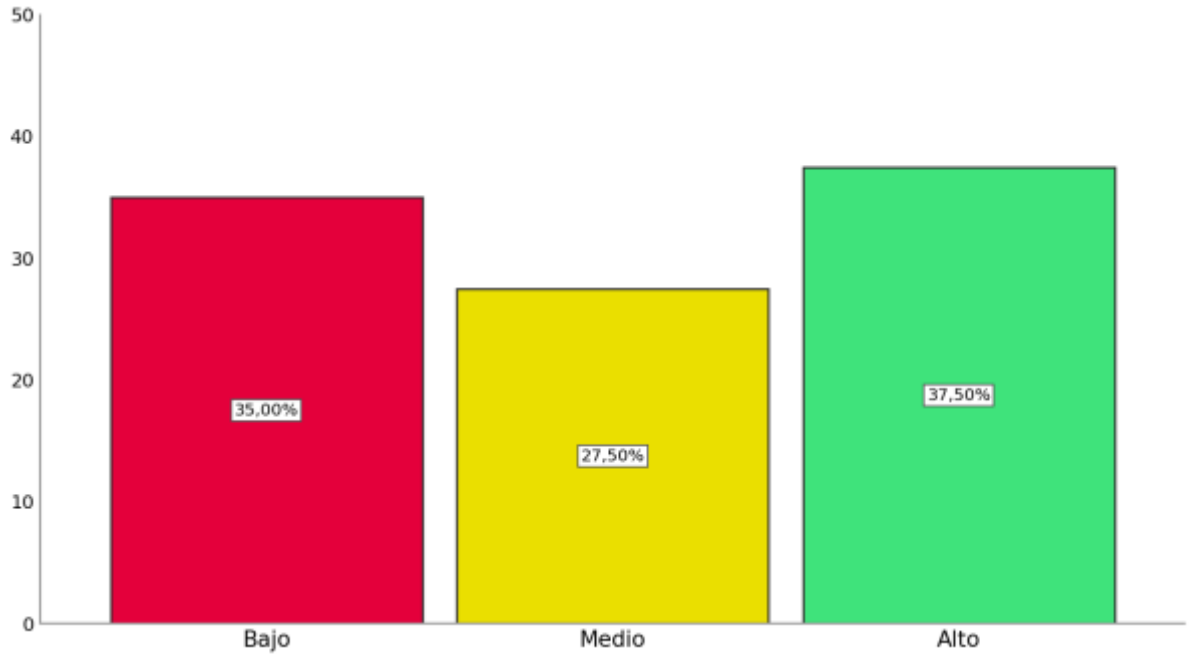
Tabla 2

Niveles de la dimensión diseño didáctico

Nivel	**f**	**%**
Bajo	14	35.0
Medio	11	27.5
Alto	15	37.5
Total	40	100.0

Figura 2

Niveles de la dimensión diseño didáctico



La Tabla y figura 2 evidenció que el nivel alto fue el más frecuente, con 15 docentes, equivalente al 37.5%. El nivel bajo reunió a 14 docentes, que representaron el 35.0%, mientras que el nivel medio comprendió a 11 docentes, equivalente al 27.5%. Por tanto, se observó un ligero predominio del nivel alto en la planificación clara, los objetivos interculturales, los contenidos pertinentes y los materiales contextualizados, aunque la presencia del nivel bajo mostró que estas prácticas no se desarrollaron de manera homogénea.

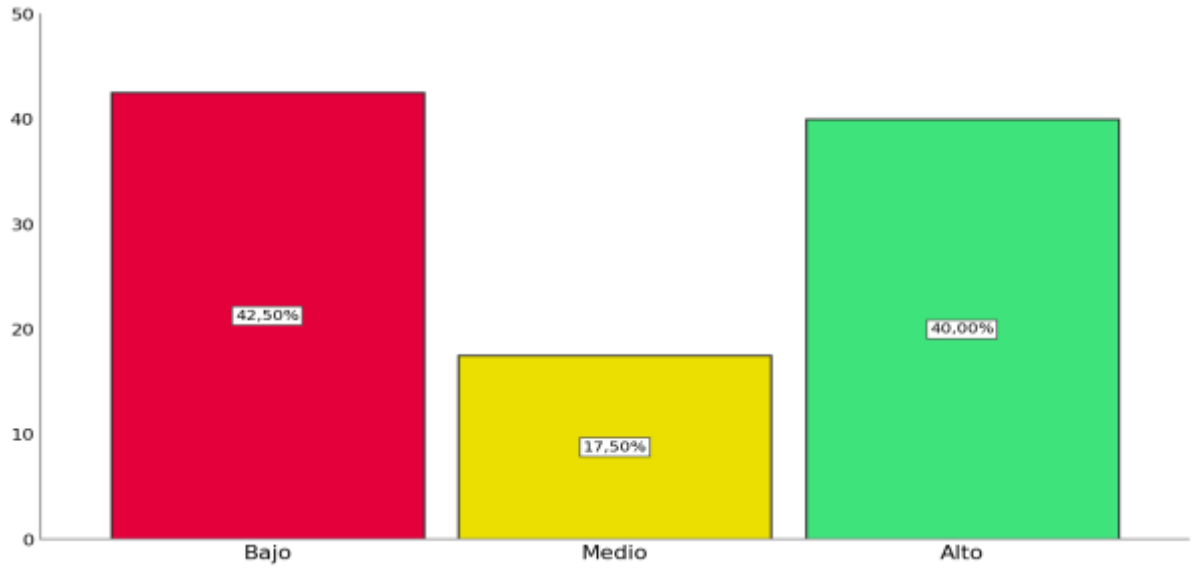
Tabla 3

Niveles de la dimensión estrategia de enseñanza

Nivel	**f**	**%**
Bajo	17	42.5
Medio	7	17.5
Alto	16	40.0
Total	40	100.0

Figura 3

Niveles de la dimensión estrategia de enseñanza



La Tabla y figura 3 mostró que el nivel bajo concentró a 17 docentes, equivalente al 42.5%. El nivel alto agrupó a 16 docentes, que representaron el 40.0%, mientras que el nivel medio alcanzó a 7 docentes, equivalente al 17.5%. En consecuencia, los resultados evidenciaron una distribución polarizada, debido a que los niveles bajo y alto presentaron porcentajes similares, mientras que el nivel medio fue menos frecuente en el uso de estrategias activas, aprendizaje colaborativo, experiencias previas y creatividad cultural.

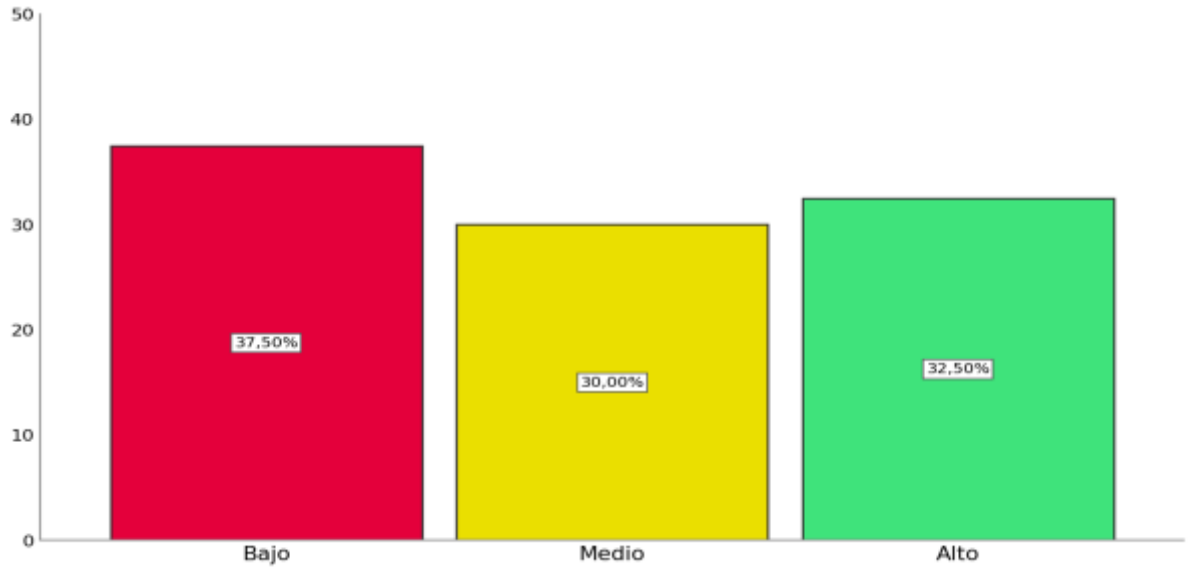
Tabla 4

Niveles de la dimensión adaptación intercultural

Nivel	**f**	**%**
Bajo	15	37.5
Medio	12	30.0
Alto	13	32.5
Total	40	100.0

Figura 4

Niveles de la dimensión adaptación intercultural



La Tabla y figura 4 evidenció que predominó el nivel bajo con 15 docentes, equivalente al 37.5%. El nivel alto reunió a 13 docentes, que representaron el 32.5%, mientras que el nivel medio comprendió a 12 docentes, equivalente al 30.0%. Estos resultados mostraron que la incorporación de referentes culturales, lenguas originarias, festividades locales y saberes ancestrales presentó mayores limitaciones en una parte de los docentes, aunque otro grupo importante alcanzó un nivel alto.

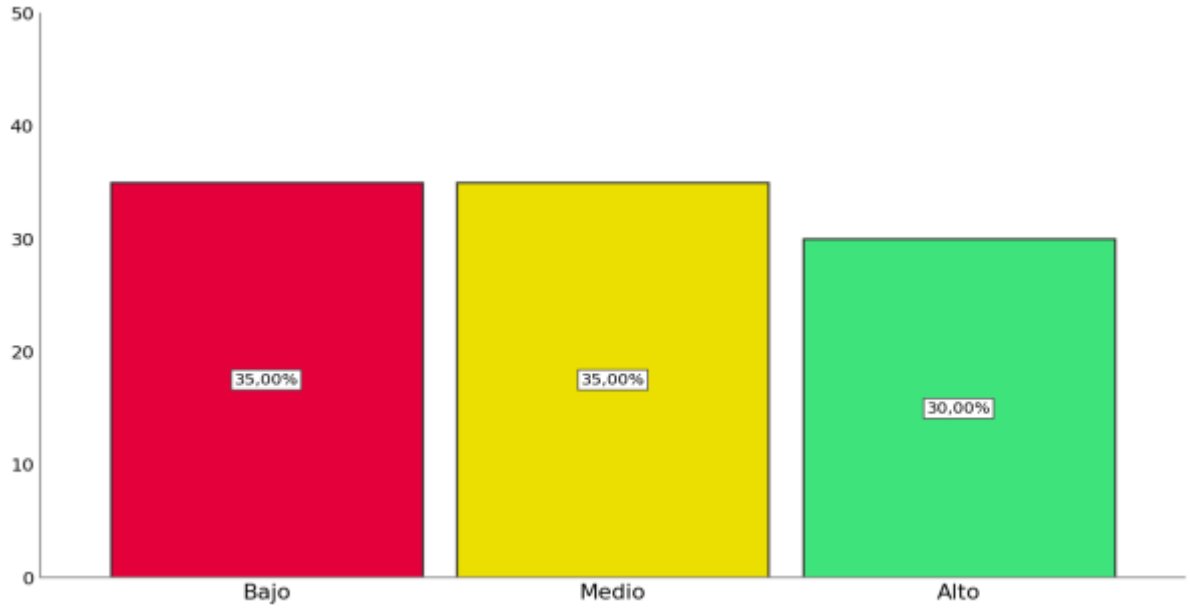
Tabla 5

Niveles de la dimensión evaluación inclusiva

Nivel	**f**	**%**
Bajo	14	35.0
Medio	14	35.0
Alto	12	30.0
Total	40	100.0

Figura 5

Niveles de la dimensión evaluación inclusiva



La Tabla y figura 5 mostró que los niveles bajo y medio presentaron la misma frecuencia, con 14 docentes en cada nivel, equivalente al 35.0%, respectivamente. El nivel alto agrupó a 12 docentes, que representaron el 30.0%. Estos resultados evidenciaron una distribución equilibrada entre los tres niveles, aunque la suma de los niveles bajo y medio indicó que todavía se requirió fortalecer el uso de instrumentos diversos, la evaluación contextualizada, la retroalimentación pertinente y la autoevaluación estudiantil.

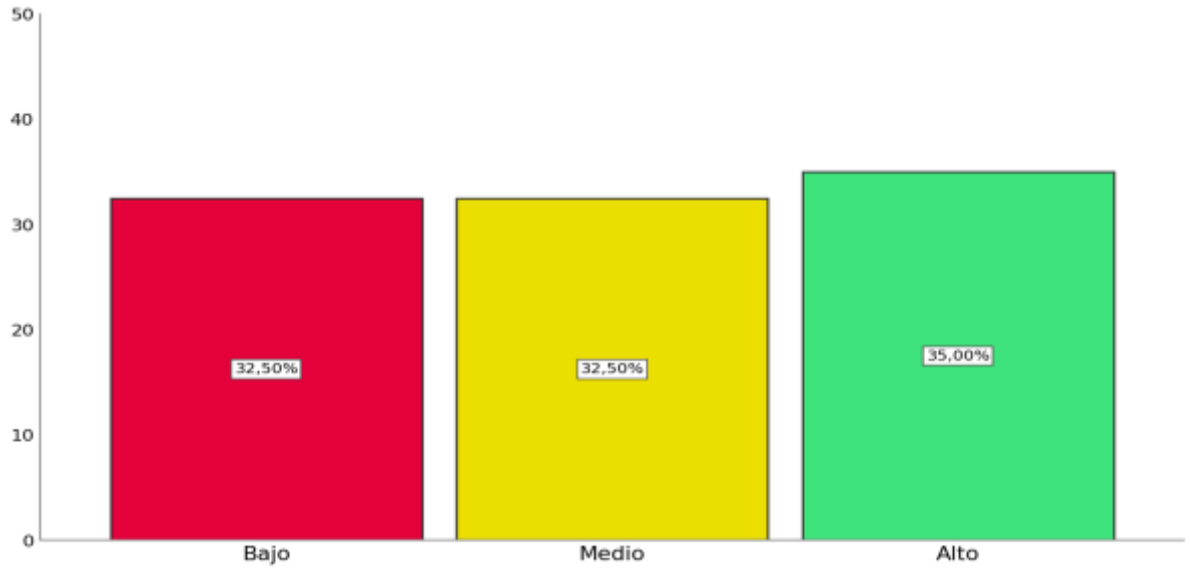
Tabla 6

Niveles de la variable aplicación de competencias interculturales

Nivel	**f**	**%**
Bajo	13	32.5
Medio	13	32.5
Alto	14	35.0
Total	40	100.0

Figura 6

Niveles de la variable aplicación de competencias interculturales



La Tabla y figura 6 evidenció que el nivel alto fue el más frecuente, con 14 docentes, equivalente al 35.0%. Los niveles bajo y medio reunieron a 13 docentes en cada caso, que representaron el 32.5%, respectivamente. En ese sentido, se observó una distribución cercana entre los tres niveles, con una ligera predominancia del nivel alto, lo que indicó diferencias moderadas en las competencias lingüísticas, la identidad cultural, los saberes ancestrales y la práctica pedagógica inclusiva.

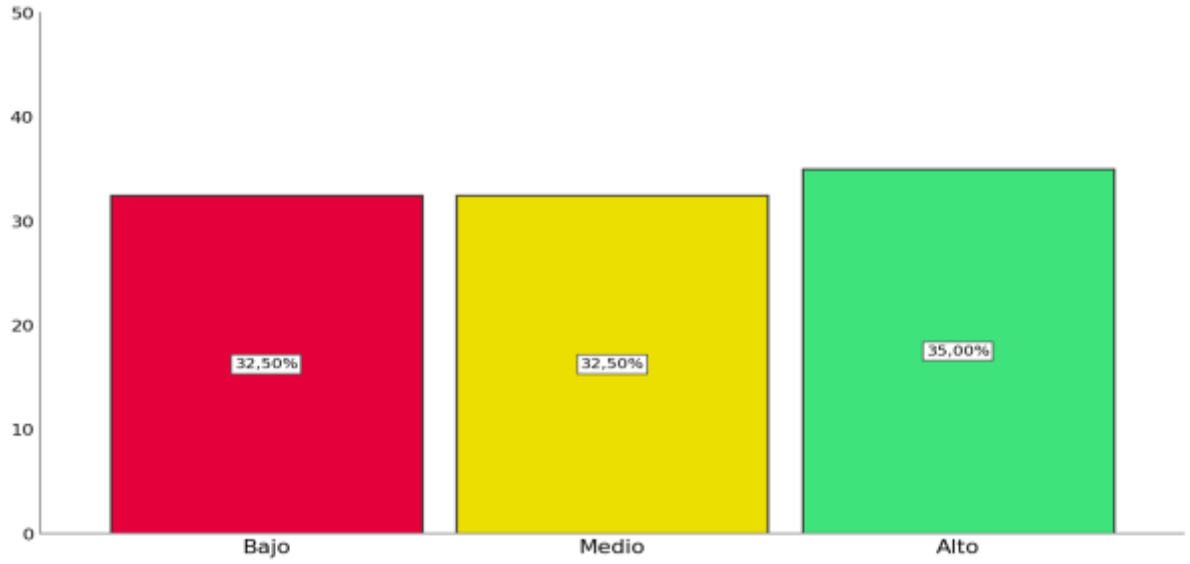
Tabla 7

Niveles de la dimensión competencias lingüísticas

Nivel	**f**	**%**
Bajo	13	32.5
Medio	13	32.5
Alto	14	35.0
Total	40	100.0

Figura 7

Niveles de la dimensión competencias lingüísticas



La Tabla y figura 7 mostró que el nivel alto con 14 docentes, equivalente al 35.0%. Los niveles bajo y medio agruparon a 13 docentes en cada categoría, con el 32.5%, respectivamente. Estos resultados indicaron una distribución equilibrada, aunque el ligero predominio del nivel alto reflejó una mayor presencia del idioma originario, la lengua materna, la escritura bilingüe y el empleo de materiales originarios en parte de la práctica docente.

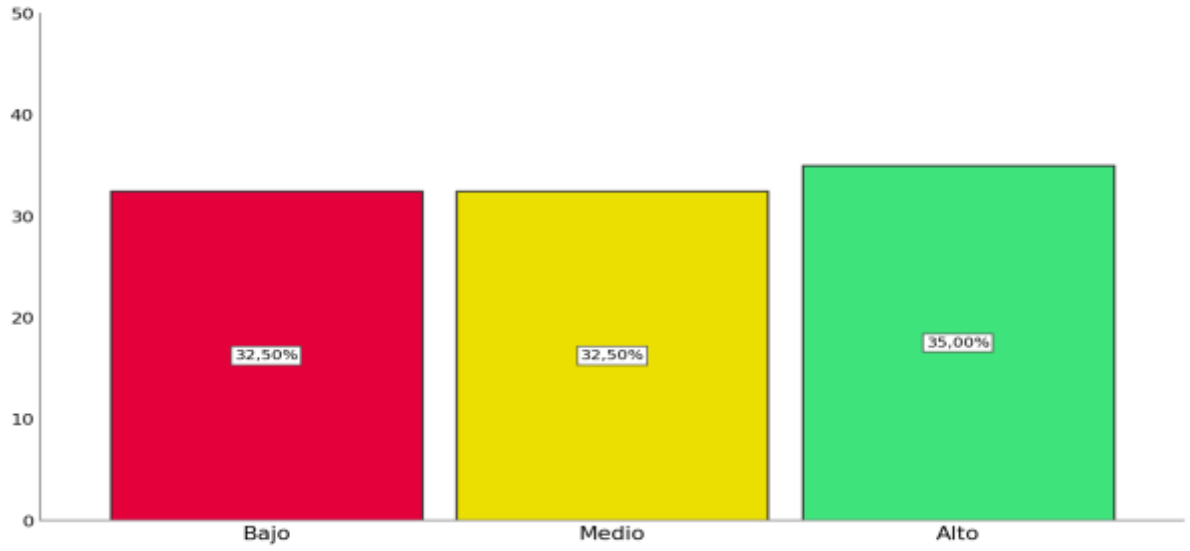
Tabla 8

Niveles de la dimensión identidad cultural

Nivel	**f**	**%**
Bajo	13	32.5
Medio	13	32.5
Alto	14	35.0
Total	40	100.0

Figura 8

Niveles de la dimensión identidad cultural



La Tabla y figura 8 evidenció que el nivel alto concentró a 14 docentes, equivalente al 35.0%. Los niveles bajo y medio comprendieron a 13 docentes en cada uno, que representaron el 32.5%, respectivamente. Por tanto, se observó una distribución semejante entre los niveles, con una ligera ventaja del nivel alto en la promoción del orgullo cultural, las tradiciones familiares, las prácticas culturales y la identidad comunitaria.

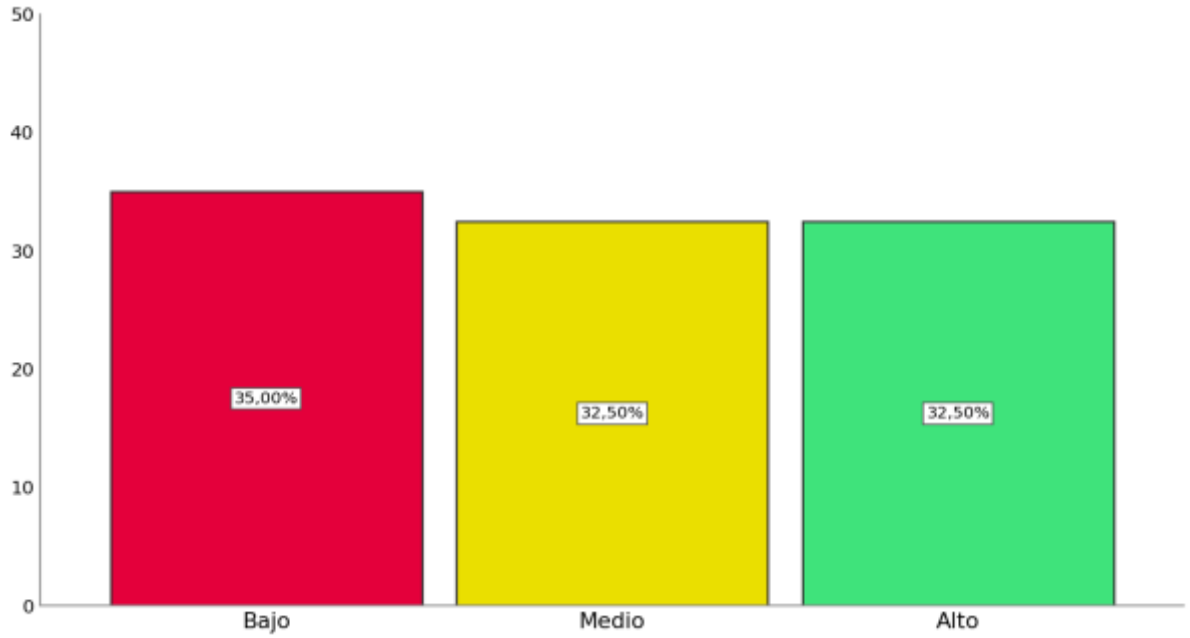
Tabla 9

Niveles de la dimensión saberes ancestrales

Nivel	**f**	**%**
Bajo	14	35.0
Medio	13	32.5
Alto	13	32.5
Total	40	100.0

Figura 9

Niveles de la dimensión saberes ancestrales



La Tabla y figura 9 mostró que el más frecuente, con 14 docentes, equivalente al 35.0%. Los niveles medio y alto reunieron a 13 docentes en cada nivel, que representaron el 32.5%, respectivamente. En consecuencia, los resultados evidenciaron una distribución bastante equilibrada, aunque el ligero predominio del nivel bajo mostró limitaciones en la incorporación de actividades culturales, participación comunitaria, narración local y conocimientos ancestrales.

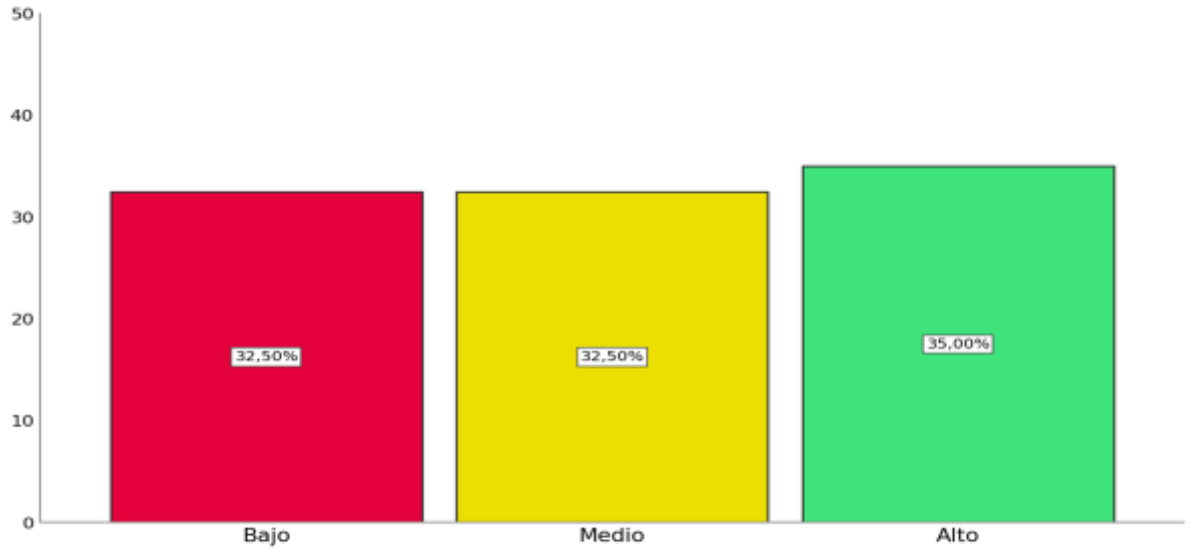
Tabla 10

Niveles de la dimensión práctica pedagógica inclusiva

Nivel	**f**	**%**
Bajo	13	32.5
Medio	13	32.5
Alto	14	35.0
Total	40	100.0

Figura 10

Niveles de la dimensión práctica pedagógica inclusiva



La Tabla y figura 10 evidenció que, el nivel alto fue el más frecuente, con 14 docentes, equivalente al 35.0%. Los niveles bajo y medio agruparon a 13 docentes en cada categoría, con el 32.5%, respectivamente. Estos resultados mostraron una distribución cercana entre los tres niveles y un ligero predominio del nivel alto en la aplicación del enfoque intercultural. **Análisis inferencial**

Tabla 11

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

VARIABLES	**Shapiro-Wilk**		
VARIABLES	**Estadístico**	**gl**	**Sig.**
Estrategias didácticas inclusivas	.908	40	.003
Diseño didáctico	.922	40	.009
Estrategia de enseñanza	.885	40	< .001
Adaptación intercultural	.928	40	.013
Evaluación inclusiva	.931	40	.017
Aplicación de competencias interculturales	.947	40	.061
Competencias lingüísticas	.952	40	.091
Identidad cultural	.939	40	.032
Saberes ancestrales	.935	40	.023
Práctica pedagógica inclusiva	.930	40	.016

Nota. Resultados del análisis de normalidad.

En la Tabla 11, Shapiro-Wilk rechazó la normalidad de estrategias didácticas inclusivas (W = .908; p = .003) y de las dimensiones diseño didáctico, estrategia de enseñanza, adaptación intercultural, evaluación inclusiva, identidad cultural, saberes ancestrales y práctica pedagógica inclusiva (p < .05). En aplicación de competencias interculturales (p = .061) y competencias lingüísticas (p = .091) no se rechazó la normalidad al nivel de .05; esto no demuestra que sus distribuciones sean normales. Por el

origen ordinal de las respuestas y el incumplimiento de normalidad en la primera variable, se utilizó rho de Spearman para estimar las asociaciones entre puntajes.

Pruebas inferenciales

Tabla 12

Prueba de correlación entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales de los docentes en una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, 2025

Correlación de Rho de Spearman		**Estrategias didácticas inclusivas**	Aplicación de competencias interculturales
Estrategias didácticas inclusivas	Correlación de Spearman	1,000	,849**
	Sig. (bilateral)	.	<.001
	N	40	40
Aplicación de competencias interculturales	Correlación de Spearman	,849**	1,000
	Sig. (bilateral)	<.001	.
	N	40	40

Nota. La correlación fue significativa al nivel de 0,001 (bilateral).

La Tabla 12 mostró una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales (rho = .849; p < .001; n = 40). Los docentes con mayores puntajes en estrategias inclusivas tendieron a registrar mayores puntajes en aplicación intercultural autorreportada. Se rechazó la hipótesis nula de ausencia de asociación y se obtuvo evidencia a favor de la hipótesis general. El resultado no establece que las estrategias hayan generado competencias o modificado la diversidad cultural.

Tabla 13

Relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias lingüísticas de los docentes en una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, 2025

Correlación de Rho de Spearman		**Estrategias didácticas inclusivas**	**Competencias lingüísticas**
Estrategias didácticas inclusivas	Correlación de Spearman	1,000	,758**
	Sig. (bilateral)	.	<.001
	N	40	40
Competencias lingüísticas	Correlación de Spearman	,758**	1,000
	Sig. (bilateral)	<.001	.
	N	40	40

Nota. La correlación fue significativa al nivel de 0,001 (bilateral).

La Tabla 13 mostró una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias lingüísticas (rho = .758; p < .001; n = 40). Los mayores puntajes en estrategias inclusivas se asociaron con una mayor frecuencia declarada de prácticas lingüísticas pertinentes. Se rechazó la hipótesis nula y se obtuvo evidencia a favor de la primera hipótesis específica, sin demostrar adquisición de habilidades lingüísticas.

Tabla 14

Relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la identidad cultural de los docentes en una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, 2025

Correlación de Rho de Spearman		Estrategias didácticas inclusivas	Identidad cultural
Estrategias didácticas inclusivas	Correlación de Spearman	1,000	,830**
	Sig. (bilateral)	.	<.001
	N	40	40
Identidad cultural	Correlación de Spearman	,830**	1,000
	Sig. (bilateral)	<.001	.
	N	40	40

Nota. La correlación fue significativa al nivel de 0,001 (bilateral).

La Tabla 14 mostró una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la promoción de la identidad cultural (rho = .830; p < .001; n = 40). La asociación se refiere a acciones declaradas de valoración de raíces, tradiciones y pertenencia comunitaria del alumnado. Se rechazó la hipótesis nula y se obtuvo evidencia a favor de la segunda hipótesis específica; no se midió un cambio en la identidad personal del docente.

Tabla 15

Relación entre las estrategias didácticas inclusivas y los saberes ancestrales de los docentes en una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, 2025

Correlación de Rho de Spearman		Estrategias didácticas inclusivas	Saberes ancestrales
Estrategias didácticas inclusivas	Correlación de Spearman	1,000	,782**
	Sig. (bilateral)	.	<.001
	N	40	40
Saberes ancestrales	Correlación de Spearman	,782**	1,000
	Sig. (bilateral)	<.001	.
	N	40	40

Nota. La correlación fue significativa al nivel de 0,001 (bilateral).

La Tabla 15 mostró una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la incorporación pedagógica de saberes ancestrales (rho = .782; p < .001; n = 40). Los mayores puntajes en estrategias se asociaron con una mayor frecuencia declarada de inclusión de prácticas culturales, conocimientos comunitarios y narraciones locales. Se rechazó la hipótesis nula y se obtuvo evidencia a favor de la tercera hipótesis específica.

Tabla 16

Relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica inclusiva de los docentes en una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco, 2025

Correlación de Rho de Spearman		Estrategias didácticas inclusivas	Práctica pedagógica inclusiva
Estrategias didácticas inclusivas	Correlación de Spearman	1,000	,718**
	Sig. (bilateral)	.	<.001
	N	40	40
Práctica pedagógica inclusiva	Correlación de Spearman	,718**	1,000
	Sig. (bilateral)	<.001	.
	N	40	40

Nota. La correlación fue significativa al nivel de 0,001 (bilateral).

La Tabla 16 mostró una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica inclusiva con enfoque intercultural (rho = .718; p < .001; n = 40). Los mayores puntajes en estrategias se asociaron con mayores puntajes en respeto cultural, enfoque intercultural y actividades pertinentes. Se rechazó la hipótesis nula y se obtuvo evidencia a favor de la cuarta hipótesis específica, sin atribuir causalidad a la asociación.

CAPÍTULO V: DISCUSIONES

Respecto al objetivo general, se encontró una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales (rho = .849; p < .001; n = 40). El hallazgo indica que ambas puntuaciones tendieron a aumentar conjuntamente en los participantes. La segunda variable representa prácticas autorreportadas de comunicación, reconocimiento cultural e incorporación pedagógica de saberes, no la diversidad cultural como condición del entorno. La asociación aporta evidencia a favor de la hipótesis general, sin establecer dirección causal ni cambios en el tiempo.

Este resultado converge en la dirección positiva con el antecedente de Flores (2024), que reportó una asociación entre estrategias didácticas y aprendizaje significativo (r = .854), y con Torres (2020), sobre estrategias inclusivas y percepción de integración cultural (r = .45; p < .01). La convergencia es conceptual y no supone equivalencia de resultados: esos estudios examinaron constructos y participantes diferentes. La proximidad o diferencia numérica entre coeficientes no permite afirmar que un contexto tenga mayor eficacia pedagógica, ni atribuir la magnitud hallada a características culturales que no fueron contrastadas.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) permite interpretar esta asociación mediante el papel del lenguaje, la interacción y los conocimientos comunitarios en la mediación educativa. El enfoque intercultural desarrollado por Ramos et al. (2025) añade la necesidad de revisar contenidos y relaciones que excluyen referentes culturales. Al integrar resultado, antecedentes y teoría, se plantea que las estrategias inclusivas pueden ofrecer oportunidades para poner en práctica habilidades interculturales: escuchar perspectivas diferentes, adaptar la comunicación y contextualizar actividades. Se trata de una explicación pedagógica plausible y de una orientación para la formación, no de un mecanismo causal demostrado por los cuestionarios.

Como contraste teórico complementario, Scherzinger y Brahm (2023) sintetizaron 79 estudios sobre competencias docentes en educación bilingüe y destacaron la necesidad de integrar respuestas pedagógicas que atiendan las diferencias lingüísticas y culturales del alumnado. Este planteamiento

coincide con la asociación observada en la presente investigación, pues las estrategias inclusivas y las prácticas interculturales autorreportadas tienden a presentarse conjuntamente. Sin embargo, el estudio de revisión no examinó la misma variable ni el mismo contexto, por lo que funciona como sustento conceptual y no como una réplica estadística del resultado. A su vez, Cubero (2022) sitúa al docente como mediador intercultural y subraya la reflexión sobre la propia práctica; esta perspectiva ayuda a explicar por qué la comunicación, el reconocimiento cultural y la contextualización de los saberes son componentes pertinentes para interpretar la relación encontrada.

En el primer objetivo específico, la relación entre estrategias inclusivas y aplicación de competencias lingüísticas fue positiva alta (rho = .758; p < .001). La dimensión recoge uso del idioma originario, participación en lengua materna, lectura y escritura bilingüe y materiales pertinentes. Los puntajes describen prácticas informadas por los docentes; no permiten concluir que hayan adquirido mayor dominio lingüístico gracias a las estrategias ni establecer el desempeño lingüístico de sus estudiantes. El antecedente de Raimilla (2022) reportó una relación positiva entre formación docente y metodologías inclusivas (r = .52; p < .01), mientras que Cagua et al. (2025) identificaron necesidades de capacitación docente y recursos para la inclusión. Estos hallazgos sitúan la dimensión lingüística en un marco de preparación y condiciones de enseñanza, aunque no constituyen mediciones equivalentes de competencias lingüísticas. Su aporte al contraste es mostrar que la respuesta a la diversidad requiere considerar tanto las prácticas como los recursos disponibles.

Moreira (2025) concibe la competencia lingüística como el uso del idioma de acuerdo con el contexto sociocultural, y Duarte y Sotomayor (2025) destacan la pertinencia de las lenguas ancestrales en la educación. En conjunto con la correlación, estas bases permiten interpretar la adaptación de consignas, la aceptación de respuestas en lengua materna y el uso de materiales bilingües como formas de aplicación intercultural. En la interacción con el alumnado, esas acciones pueden abrir espacios de participación y comprensión mutua; el presente estudio solo acredita su asociación autorreportada con las estrategias inclusivas.

En el segundo objetivo específico, las estrategias inclusivas se relacionaron positivamente con la promoción de la identidad cultural (rho = .830; p < .001). Los ítems se refieren a valorar las raíces de los estudiantes, sus tradiciones familiares, costumbres e identificación comunitaria. Por tanto, el resultado concierne a la actuación pedagógica de reconocimiento cultural y no a una transformación de la identidad del profesor.

Torres (2020) reportó una asociación positiva entre estrategias inclusivas y percepción de integración cultural (r = .45; p < .01), lo que coincide en la orientación general del hallazgo. Viveros et al. (2022) describieron cambios en convivencia e inclusión tras una estrategia pedagógica en un estudio de investigación acción con estudiantes. Este segundo antecedente aporta experiencias de interacción, pero su diseño, participantes y procedimientos difieren del presente estudio; sus cambios observados no pueden trasladarse como efectos demostrados en los docentes de Quillabamba.

Saona y Duran (2023) vinculan la identidad con el reconocimiento social, mientras que Taro y Pincay (2024) destacan su construcción en la interacción con el contexto. La articulación con el resultado permite interpretar la promoción de relatos familiares, expresiones culturales y pertenencia comunitaria como manifestaciones de una competencia para reconocer al otro. Estas prácticas ofrecen posibilidades pedagógicas para un trato respetuoso del alumnado. La correlación no demuestra que se haya fortalecido su identidad o autoestima, pues esos cambios no fueron medidos.

En el tercer objetivo específico se identificó una relación positiva alta entre estrategias inclusivas e incorporación pedagógica de saberes ancestrales (rho = .782; p < .001). La asociación comprende las prácticas culturales, la participación de familias y comunidad, los contenidos locales y la narración de mitos o leyendas. El resultado describe la frecuencia declarada de su incorporación, no la adquisición de nuevos saberes ni una modificación del patrimonio comunitario.

Cagua et al. (2025) identificaron carencias de recursos educativos y necesidades de formación para atender la diversidad, lo que permite contextualizar las condiciones bajo las cuales puede incorporarse el conocimiento comunitario. Viveros et al. (2022) aportaron una experiencia de participación y convivencia en un contexto etnoeducativo. Ambos antecedentes guardan relación temática con la

articulación escuela-comunidad, pero no estimaron la misma asociación entre estrategias inclusivas y saberes ancestrales; por ello, su comparación es interpretativa y no una confirmación estadística directa.

Guzmán et al. (2025) caracterizan los saberes ancestrales por su transmisión oral, experiencial y comunitaria, mientras que Lemus y Moncayo (2025) destacan la experiencia directa y el acompañamiento intergeneracional. Al contrastar estas bases con el resultado, la incorporación de relatos locales o el diálogo con portadores de saberes puede entenderse como una forma de reconocer distintas fuentes de conocimiento en el aula. Para el docente, su aplicación intercultural implica relacionar esos aportes con el aprendizaje y escuchar su significado comunitario. El estudio no evaluó la calidad de tales interacciones mediante observación directa.

En el cuarto objetivo específico se encontró una relación positiva alta entre estrategias didácticas inclusivas y práctica pedagógica inclusiva con enfoque intercultural ($rho = .718$; $p < .001$). Se trata de la asociación con el respeto entre culturas, la incorporación explícita del enfoque intercultural y la pertinencia de las actividades. Correa y Gómez (2024) reportaron una relación positiva entre actitud docente y prácticas inclusivas ($r = .659$; $p < .01$), y Saavedra (2024), entre preparación profesional y metodologías de inclusión cultural ($rho = .340$; $p < .05$). La coincidencia en dirección respalda una lectura de interrelación, aunque las diferencias de variables y contextos impiden comparar los coeficientes como medidas de eficacia.

Las bases desarrolladas por García et al. (2025) y Mero et al. (2025) sitúan la inclusión en el acceso, la participación y el aprendizaje, mientras que Muñoz y Garcés (2025) cuestionan las respuestas pedagógicas estandarizadas. En ese marco, diversificar formas de participación y contextualizar actividades son oportunidades para aplicar habilidades interculturales durante el trato con el alumnado. Sin embargo, varios contenidos de esta dimensión son cercanos a los de estrategias inclusivas. Esa superposición conceptual y el autorreporte común pueden contribuir a la asociación, por lo que se requiere examinar la diferenciación entre las mediciones.

La integración de resultados, antecedentes y bases teóricas constituye una triangulación interpretativa por objetivo, no una triangulación de métodos o fuentes empíricas. Las cinco asociaciones son coherentes con una práctica docente que articula inclusión y pertinencia cultural, pero el diseño transversal no establece si las estrategias preceden a las competencias o viceversa. La muestra por conveniencia de 40 docentes no representa a la totalidad de la institución ni de Quillabamba. La ausencia de entrevistas y observaciones limita la comprensión de cómo se concretan las interacciones. Como proyección, estudios con mayor cobertura y métodos mixtos podrían contrastar los cuestionarios con situaciones de aula, voces estudiantiles y experiencias docentes; los diseños longitudinales o de intervención permitirían evaluar cambios que este estudio no midió.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En relación con el objetivo general, se determinó una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales en los 40 docentes participantes (rho = .849; p < .001). Los mayores puntajes en estrategias inclusivas se asociaron con mayores puntajes de aplicación intercultural autorreportada. El resultado aporta evidencia a favor de la hipótesis general y no demuestra efectos causales ni adquisición de competencias.

En relación con el primer objetivo específico, se identificó una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias lingüísticas (rho = .758; p < .001). La asociación corresponde a prácticas declaradas de uso pedagógico de las lenguas y de recursos lingüísticos pertinentes, sin acreditar cambios en el dominio lingüístico docente.

En relación con el segundo objetivo específico, se estableció una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la promoción de la identidad cultural (rho = .830; p < .001). Los mayores puntajes en estrategias se asociaron con acciones declaradas de reconocimiento de las raíces, tradiciones y pertenencia comunitaria del alumnado; no se midió una transformación de la identidad del profesor.

En relación con el tercer objetivo específico, se encontró una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la incorporación pedagógica de saberes ancestrales (rho = .782; p < .001). La asociación comprende la integración declarada de prácticas culturales, conocimientos comunitarios y narraciones locales en la enseñanza.

En relación con el cuarto objetivo específico, se determinó una relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica inclusiva con enfoque intercultural (rho = .718; p < .001). La asociación se refiere a respeto cultural y pertinencia de las actividades, considerando la cercanía conceptual entre ambas mediciones. Las conclusiones se circunscriben a los participantes y al momento estudiado; la selección por conveniencia impide generalizarlas automáticamente a todos los docentes de la institución o de Quillabamba.

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

A la Dirección de la institución educativa pública de Quillabamba se le recomienda implementar un programa institucional permanente de fortalecimiento de estrategias didácticas inclusivas, orientado al diseño de actividades flexibles, la adaptación intercultural de los contenidos, la diversificación de las estrategias de enseñanza y la aplicación de evaluaciones inclusivas. Este programa debe incorporarse en los instrumentos de gestión institucional y contar con mecanismos de seguimiento mediante observaciones de aula, reuniones colegiadas y análisis de evidencias pedagógicas. La recomendación se sustenta en la relación positiva alta encontrada entre las estrategias didácticas inclusivas y la diversidad cultural (rho = .849; $p < .001$), lo que evidencia que el fortalecimiento de dichas estrategias se asocia con una mayor valoración de la diversidad cultural. Asimismo, se respalda en Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje está condicionado por la interacción social y el contexto cultural, y en Ramos et al. (2025), quienes señalan que el enfoque intercultural requiere transformar las prácticas educativas que históricamente excluyen a determinados grupos culturales.

A la Unidad de Gestión Educativa Local de La Convención se le recomienda organizar capacitaciones especializadas para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los docentes, especialmente en comunicación intercultural, uso pedagógico del quechua, reconocimiento de variedades lingüísticas y elaboración de materiales educativos bilingües. Estas capacitaciones deben responder a las características lingüísticas de los estudiantes y promover el empleo de diferentes formas de expresión oral y escrita en las actividades de enseñanza y evaluación. La recomendación se fundamenta en la relación positiva alta encontrada entre las estrategias didácticas inclusivas y las competencias lingüísticas (rho = .758; $p < .001$). También se sustenta en Moreira (2025), quien señala que la competencia lingüística comprende la capacidad de utilizar el idioma de acuerdo con las exigencias de los contextos socioculturales, y en Duarte y Sotomayor (2025), quienes afirman que la incorporación de las lenguas ancestrales en la educación favorece la preservación de la identidad, la equidad cultural y la participación del alumnado.

A la Coordinación Pedagógica de la institución educativa se le recomienda diseñar e incorporar proyectos de aprendizaje orientados al fortalecimiento de la identidad cultural, mediante actividades relacionadas con las tradiciones familiares, las festividades locales, las manifestaciones artísticas, las historias comunitarias, las costumbres y las formas de organización de las comunidades andinas y amazónicas. Estos proyectos deben desarrollarse de manera transversal en las diferentes áreas curriculares y promover la participación activa de los estudiantes, evitando presentar la cultura únicamente durante fechas conmemorativas. La recomendación se sustenta en la relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la identidad cultural (rho = .830; $p < .001$). Además, se respalda en Taro y Pincay (2024), quienes sostienen que la identidad cultural se construye y se transforma mediante la interacción de las personas con su contexto, y en Cáceres-Mesa et al. (2025), quienes señalan que su fortalecimiento favorece la autoestima, la integración social y el rendimiento educativo.

A la Municipalidad Provincial de La Convención, mediante el área encargada de educación y cultura, se le recomienda establecer alianzas con la institución educativa para promover la participación de sabios locales, representantes comunales, artesanos, agricultores, narradores y portadores de conocimientos tradicionales en el desarrollo de experiencias pedagógicas. Asimismo, se recomienda financiar la elaboración de recursos educativos contextualizados, registros de relatos orales, visitas a espacios culturales y proyectos relacionados con la medicina tradicional, la agricultura, la gastronomía y el cuidado comunitario del ambiente. Esta recomendación se fundamenta en la relación positiva alta encontrada entre las estrategias didácticas inclusivas y los saberes ancestrales (rho = .782; $p < .001$). También se sustenta en Guzmán et al. (2025), quienes señalan que estos saberes se transmiten mediante la oralidad, la experiencia y la participación comunitaria, y en Lemus y Moncayo (2025), quienes afirman que su fortalecimiento requiere incorporar la experiencia directa y el acompañamiento intergeneracional en los procesos educativos.

A los docentes de la institución educativa se les recomienda diversificar de manera sistemática las actividades, los recursos, las formas de participación y los procedimientos de evaluación,

considerando los ritmos de aprendizaje, las experiencias culturales, las lenguas y las necesidades particulares de los estudiantes. Para ello, deben aplicar estrategias como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre pares, los proyectos contextualizados, la evaluación formativa y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, ofreciendo distintas formas de representación, participación y expresión de los aprendizajes. La recomendación se sustenta en la relación positiva alta entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica inclusiva (rho = .718; $p < .001$). Asimismo, se respalda en García et al. (2025), quienes sostienen que la práctica pedagógica inclusiva debe asegurar una formación de calidad para todos los estudiantes, y en Mero et al. (2025), quienes señalan que esta práctica busca garantizar el acceso, el involucramiento y el aprendizaje, independientemente de las características individuales o socioculturales del alumnado.

REFERENCIAS

Abad, V., Chicaiza, L., y Bustamante, G. (2025). Evaluación inclusiva: Estrategias de evaluación adaptativa para estudiantes con necesidades educativas específicas. *Neosapiencia, Revista Especializada En Ciencias de La Educación,* 3(1), 3. https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i1.25

Alay, E., Chávez, D., Chávez, M., y Alburqueque, H. (2025). Estrategias Didácticas Inclusivas en la Enseñanza de un Niño con TDAH: Análisis de la Práctica Docente en la Escuela 'Virgen de las Mercedes" en el Cantón Pedro Carbo. *Revista Científica de Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON," 5*(3), 10. https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.568

Albalá, M., Etchezahar, E., y Maldonado, A. (2021). Creencias sobre la inclusión y la justicia social en la educación: factores implicados. *Conicet.gov.ar*, 1(1), 4. http://hdl.handle.net/11336/136785

Amaya, A. (2021). *Prácticas y estrategias didácticas inclusivas de un grupo de docentes de primaria para educar en la diversidad* (p. 33). [Tesis de posgrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. http://hdl.handle.net/20.500.11912/9210

Andrango, D., Duta, L., Castellano, J., y Guerrón, J. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como Enfoque Inclusivo. Estudios Y Perspectivas. *Revista Científica y Académica*, 5(2), 4. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1181

Aracena, C. (2021). Diversidad cultural: análisis de su atención pedagógica en la práctica educativa en la primera infancia. *Revista Realidad Educativa*, *1*(1), 3. https://doi.org/10.38123/rre.v1i1.90

Bacusoy, C., Figueroa, L., Espinoza, M., y Ortega, A. (2026). Innovación en el diseño didáctico: metodologías activas para potenciar el aprendizaje en la Educación Inicial. *Revista Científica de Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON,"* 6(1), 2. https://doi.org/10.62305/alcon.v6i1.914

Baena, G. (2017). *Metodología de La Investigación: 3ra ed.* http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Artic

ulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf

Baquero, J. (2021). *Estrategias inclusivas y diversidad en el aula: Un análisis de la educación intercultural en Colombia*. Editorial Académica. https://editorialacademica.com/libro/baquero2021

Barrios, L., Ariadna, G., Díaz, A., y Camarena, E. (2022). Rethinking Benefits in Health Research, Reflections of an Ethics Committee. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, *95*(3), 389. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9511940/

Barrow, J., Khandhar, P., y Brannan, G. (2022). *Research Ethics*. National Library of Medicine; StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK459281/

Bautista, Y., Santiago, Y. (2024). *Estrategia didáctica sociocrítica para mejorar la lectoescritura en niños de una escuela pública de Las Matas de Farfán, República Dominicana*. [Tesis de posgrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. https://hdl.handle.net/20.500.14005/15262

Becerra, N., Cuéllar, M., Mendoza, M., y Quintana, N. (2022). *La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas del idioma inglés para estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Liceo Colombo Andino de la ciudad de Sogamoso, Boyacá.* [Tesis de posgrado, Universidad de Cartagena]. https://hdl.handle.net/11227/16340

Beleño, J. del C. (2025). *El aprendizaje se construye mediante la interacción social y el acompañamiento del docente como mediador*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/76231

Bermúdez, L. (2025*). Aprendizaje colaborativo, una experiencia desde lo socioafectivo constructivista en estudiantes de primero de primaria de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta*. [Tesis de posgrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. http://hdl.handle.net/20.500.12749/29800

Bernal, C. (2010). *Metodologia de la investigación*.

Bernita, M., Sevillano, E., Zambrano, D., Montaño, M., Y Velez, A. (2025). El enfoque socio-constructivista y su relación con los estilos de aprendizaje en la educación secundaria en

EcuadorThe socio-constructivist approach and its relationship with learning styles in secondary education in Ecuador. *Arandu UTIC*, 12(3), 3. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1362

Berrones, L., Espinoza, L., Congacha, A., y Moyano, M. (2023). La gamificación en el aprendizaje significativo de las asignaturas de educación básica. Polo Del Conocimiento: *Revista Científico - Profesional*, 8(7 (JULIO 2023)), 5. https://doi.org/10.23857/pc.v8i7

Bisquerra, R. (2020). *Metodología de la investigación educativa* (6.ª ed.). Editorial UOC. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826

Bonilla, V., Castro, K., Rodríguez, D., y Alcivar, M. (2025). Impacto de la diversidad cultural en los modelos de enseñanza de la educación inicial: un estudio comparativo. *Educational Regent Multidisciplinary Journal,* 2(4), 4. https://doi.org/10.63969/tnt16m94

Cabrera, A., Zárate, J., y Fernández, F. (2025). Las Estrategias Didácticas Inclusivas y el Fortalecimiento de la Lectura en Segundo de Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 14. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16292

Cabrera, A., Zárate, J., y Fernández, F. (2025). Las Estrategias Didácticas Inclusivas y el Fortalecimiento de la Lectura en Segundo de Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 14. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16292

Cáceres, M., Acosta, M., y González, M. (2025). Fomentar la identidad cultural para generar un sentido de pertenencia en los estudiantes de Educación Primaria. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 8(3), 3. https://doi.org/10.62452/y5vc4g46

Cagua, G., Arcalles, A., Díaz, E., Rebolledo, S., y Choéz, M. (2025). Educación inclusiva en Ecuador: la interacción entre estilos de aprendizaje y diversidad cultural. *Arandu UTIC*, 12(3), 3. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1364

Carabali, M. (2024). Pedagogía crítica desde el Enfoque Intercultural en Educación Básica primaria: Revisión Sistemática. *Revista Científica de Salud Y Desarrollo Humano*, 5(3), 5. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.255

Castro, K. (2024). Educación multicultural y su impacto en el aprendizaje en estudiante de Educación Básica. *Universidad Y Sociedad*, 16(S1), 4. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4682

Chiolero, A., y Carmeli, C. (2023). Cuando los datos generan poblaciones. *International Journal of Epidemiology*, *53*(1). https://academic.oup.com/ije/article/53/1/dyad166/7471543?login=false&utm_source

Cornejo, C., y Almonacid, E. (2024). Evaluación formativa Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 2(19), 5. https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828

Correa, L., y Gómez, J. (2024). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en instituciones educativas de primaria Andahuaylas* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. https://repositorio.uct.edu.pe/handle/20.500.13077/5852

De la Cruz, M., y Ramos, V. (2021). *Instrumentación en investigaciones educativas*. Fondo Editorial UNMSM. https://viceacademico.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/08/Resumen-de-jornada-cient%C3%ADfica.pdf

Del Cid, A., Méndez, R. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología: 2da. ed.* https://josedominguezblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/investigacion-fundamentos-y-metodologia.pdf

Cubero, K. (2022). El educador intercultural: el qué, cómo y porqué de la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural en Latinoamérica. Revista Innova Educación, 4(2). https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.009

Duarte, P., y Sotomayor, A. (2025*). Estrategias de educación intercultural bilingüe en las comunidades originarias de las regiones amazónicas del Perú* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. https://hdl.handle.net/20.500.14005/16480

Espinosa, M., y Mican, B. (2025*). Posibilidades de éxito en la adaptación a los entornos educativos y culturales en estudiantes migrantes venezolanos de segundo grado: un estudio sobre la*

adaptación y el avance en el Colegio Francisco Antonio Zea de Usme. [Tesis doctoral, Universidad El Bosque]. https://www.proquest.com/openview/211873b751a2ac075312c26147fb7dbd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Estupiñán, M., y Galarza, J. (2023). Importancia de la interculturalidad en la enseñanza de idiomas extranjeros y la adaptación cultural. *Ciencia Sociales Y Económicas*, 7(1), 2. https://doi.org/10.18779/csye.v7i1.599

Fajardo, L. (2025). Estrategias de enseñanza basadas en el contexto sociocultural en la asignatura de educación para la ciudadanía. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 3. https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/76

Fidias, A. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. https://tauniversity.org/sites/default/files/libro_el_proyecto_de_investigacion_de_fidias_g_arias.pdf

Flores, R. (2024). *Estrategias didácticas y aprendizaje significativo en docentes de instituciones educativas públicas Chosica – Lima* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/123456

Florian, D., y Florian, Y. (2025). *Estrategia didáctica colaborativa para desarrollar la atención a la diversidad cultural en niños de 5 años en un centro educativo del Municipio de Neyba*. [Tesis de posgrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. https://hdl.handle.net/20.500.14005/16600

García, M., Masabanda, M., Toro, G., Jimenez, M., Quijije, S., y Mero, E. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje como Herramienta Pedagógica en la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 2. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18530

González, D. (2025). Evaluación Inclusiva y Formación Docente: Enfoques para una Práctica Educativa Equitativa. *Ciencia Y Reflexión*, 4(4), 27. https://doi.org/10.70747/cr.v4i4.647

Granda, G., Ruiz, S., Nagua, M., y Aguilar, C. (2025). Estrategias de enseñanza basada en proyectos para fomentar habilidades críticas y creativas en Educación Básica. *Scientific Journal of Human and Social Sciences (RECIHYS),* 2(3), 2. https://doi.org/10.24133/recihys.v2.i3.3773

Guaña, J., Tobar, M., Avalos, A. de L. Á., y Vásquez, M. (2024). Retos y Oportunidades del E-learning en Contextos de Educación Multicultural. *Nexus Research Journal*, 3(2), 3. https://doi.org/10.62943/nrj.v3n2.2024.117

Guerra, G. (2025). *El socioconstructivismo y el aprendizaje significativo en los educandos de maestría de la Universidad Nacional de Huacho, 2024*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. http://hdl.handle.net/20.500.14067/12108

Guevara, W. (2024). Más Allá de las Fronteras Digitales Interacción y Diversidad en la Comunicación Intercultural. Chasqui: *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(157), 12. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10195928

Guijarro, R., Marquinez, L., y Llanllan, J. (2026). Diversidad cultural y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. *Sinergia Académica*, 7(2), 2. https://doi.org/10.51736/p3sfze55

Guzmán, D., Guzmán, C., Solís, M., Narváez, M., y Gutama, L. (2025). Incorporación de Saberes Ancestrales en los Programas de Educación Básica: Una Revisión de Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 6. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21215

Guzman, L., Vega, N., Vasconcellos, N., y Martínez, O. (2025). Evaluación de la inclusividad en la enseñanza de la educación básica para la asignatura de lengua y literatura. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando,* 6(1), 2. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.542

Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., y Arias, J. (2023*). Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.*

Hagenaars, M., Dizdaric, E., D'hondt, F., & Stevens, P. (2024). Intercultural actions speak louder than words: How teachers apply culturally relevant practices in ethnic diverse classrooms. Teaching and Teacher Education, 154(1), 104853. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104853

Haro, G., y Haro, M. (2026). Estrategias didácticas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en la Unidad Educativa Andrés Avelino de la Torre. *Sinergia Académica*, 9(2), 4. https://doi.org/10.51736/sa969

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.

Hernández, R., y Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill. https://books.google.com/books?id=cooperacion-competencia

Holguín, L., y Sacoto, J. (2026). *Prácticas pedagógicas en educación física con enfoque intercultural para la inclusión social.* [Tesis de posgrado, Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabi]. https://repositorio.uleam.edu.ec/handle/123456789/9958

Huaman, J., y Lazaro, L. (2022). *Sistema de costos por procesos y la rentabilidad de las asociaciones artesanales textiles del distrito de Yauli, periodo 2021* [Tesis, Universidad Nacional de Huancavelica]. https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/aa70b5d8-416a-4327-a7b7-26f1dc2be9b4/content?utm_source

Imbaquingo, C., Maldonado, M., Hurtado, W., Chávez, C., Romero, B., y Tinitana, L. (2026). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la educación física. *Prospherus*, 3(1), 16. https://doi.org/10.63535/dr3nct27

Inostroza, C. (2021). Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social. Revista *Saberes Educativos*, 1(6), 9. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60716

Ithuralde, R., y Dumrauf, A. (2022). Escuela y diversidad cultural en la educación primaria de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina. *Perfiles Educativos*, *43*(171), 3. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59593

Lara, E., Góngora-Salazar, P., Jaramillo-Simbaña, R., y Salas-Alvarado, G. (2025). Estrategias de enseñanza activa y su efecto en la retención del conocimiento. *Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS.* https://soeici.org/index.php/hexaciencias/article/view/521

Lemus, C., y Moncayo, D. (2025). Fortalecimiento de Saberes Ancestrales y la Cultura Amazónica en Instituciones Educativas Indígenas en Colombia. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(4), 5. https://doi.org/10.71068/g6e4qd81

Llumiquinga, M., Morales, K., Guillén, L., Mantuano, A., y Barboto, C. (2026). Estrategias Inclusivas Basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Trabajo Colaborativo: Innovación Pedagógica para Atender la Diversidad en el Aula de Educación Básica. *Perspectiva XXI*, 4(1), 7. https://doi.org/10.70577/fhg58526

López, K., Zambrano, D., Bustos, M., y Gaibor, M. (2025). Integración de Saberes Ancestrales en el Currículo de Educación Básica Ecuatoriana. SAGA: *Revista Científica Multidisciplinar*, 2(2), 6. https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.138

Machado, J. (2025). *Creación e implementación de un diseño didáctico para la mejora de la fluidez y flexibilidad creativa musical en Educación Secundaria* [Tesis de posgrado, Universidad de La Laguna]. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/42040

Malagón, L., y Morales, K. (2025*). Liderazgo y Diversidad Cultural en la Primera Infancia*. [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://hdl.handle.net/10656/23330

Martínez, M., Banguero, O., y Bayona, L. (2025). El fortalecimiento de la identidad cultural a través de recursos digitales como una construcción social en básica primaria. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar,* 9(3), 4. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18386

Meneses, V. (2025). *Estrategias didácticas inclusivas para abordar la diversidad cultural en el área de Ciencias Sociales en grado quinto de la Institución Educativa San José de Tetuán*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/77852

Mero, K., Pazmiño A., Pérez I., y Mendoza, S. (2025). Retos de la educación inclusiva en la educación general básica ecuatoriana [Challenges of inclusive education in Ecuadorian basic general education]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(Educativa), 2. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5ieducativa.308

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Plan marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial contemplando las condiciones de organización y articulación institucional e intergubernamental*. https://www.drec.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/RM-432-2020-MINEDU.pdf.pdf

Morales, F. (2022). *Aplicación del SPSS en investigaciones correlacionales educativas*. Editorial Académica Española. https://epsir.net/index.php/epsir/article/download/1487/829

Moreira, M. (2025). Competencias lingüísticas en la comunicación escrita de estudiantes de Educación Básica Superior en Ecuador. *Revista Espacios*, 46(01), 2. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p08

Morocho, J., y Huiracocha, K. (2026). Estrategias didácticas para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo en estudiantes con necesidades especiales. *Prospherus,* 3(1), 12. https://doi.org/10.63535/td08w207

Moyón, E., Sampedro, W., Hernández, O., y Montero, I. (2024). Desarrollo de competencias lingüísticas a través de juegos educativos. *Revista Social Fronteriza*, 4(3), 2. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)280

Muñoz, D., y Garcés, J. (2025). *Perspectivas del maestro novel sobre la educación inclusiva en Educación General Básica*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/47651

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación: Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*.

Ochoa, O., Hernández, Z., y Ortega, M. (2025). Nivel de percepción de práctica en educación inclusiva que realizan los profesores de educación primaria. *Revista Educación y Ciencia*, 14(64), 5. https://doi.org/10.32776/eyc.v14i64.846

Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Los jóvenes indígenas lideran el movimiento mundial de acción climática*. https://news.un.org/es/story/2023/08/1523287

Ortiz, J., Pavez, I., Ríos, M., Ruz, C., y Luengo, F. (2025). Trazando Caminos: Adaptación Escolar de Niñas y Niños Migrantes Preescolares de Segunda Generación en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1), 13. https://doi.org/10.4067/s0718-73782025000100045

Peinado, M. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(1), 2. https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5

Peláez, L., Peláez, R., Ruiz, J., Cáceres, G., Sosa, S., y Pinto, D. (2025). Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en Modelos Curriculares Inclusivos: Un Enfoque Contextualizado en la Educación Básica. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 4. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.438

Peñaloza, L., & Ruiz, V. (2021). *Impacto de la lengua nativa en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y desempeño educativo de los niños de las comunidades indígenas de lengua aimara*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://hdl.handle.net/20.500.12404/20273

Pérez, C., y Márquez I. (2025). Epewtün: Una experiencia para pensar la acción educativa inicial con perspectiva intercultural en contexto Mapuche. *Revista de Innovación e Investigación Para La Docencia En Educación Inicial RIIDEI*, 6(1), 9. https://riidei.umayor.cl/index.php/riidei/article/view/499

Pérez, C., y Rodríguez, J. (2025). Estrategias de enseñanza de la competencia comunicativa en educación primaria: Una revisión sistemática. *Actualidades Investigativas En Educación*, 26(1), 16. https://doi.org/10.15517/2mm5jg87

Piernagorda, R., Capdevila, R., y Prat, M. (2021). Impacto de la enseñanza musical en las competencias lingüísticas y matemáticas. Estudio comparativo en una escuela de Educación Primaria. Dedica. *Revista de Educación e Humanidades*, 1(19), 18. https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21937

Pimentel, L. (2021). *Concepciones de diversidad cultural a partir de experiencias en el aula de los niños y niñas del grado 203 de la I.E.D Manuelita Sáenz.* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. http://hdl.handle.net/11349/26180

Raimilla, C. (2022). *La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://repositori.uab.cat/handle/20.500.12345/raimilla2022

Ramírez, P., y García, S. (2020). Prácticas inclusivas y su relación con la equidad educativa en instituciones públicas de Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación*, *10*(3), 112–128. https://doi.org/10.5678/rle.2020.103.009

Ramos, J., Camacho, G., Rodríguez, Á., y Ortiz, W. (2026). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de octavo año de Educación Básica. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 5(13), 5. https://doi.org/10.56200/mentor.v5i13.10931

Ramos, M., Espinoza, O., Palma, B., Valencia, M., y Ocampo, A. (2025). La Interculturalidad en la Educación: Un Enfoque para la Inclusión y el Respeto a la Diversidad Cultural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 2. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17383

Reinozo, D., Utreras, M., Castelo, E., y Zambrano, M. (2025). Reformas curriculares en Ciencias Sociales: incorporación de saberes ancestrales en la Educación Básica Superior ecuatoriana [Curriculum reforms in social sciences: incorporating ancestral knowledge into Ecuadorian upper secondary education]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(Educativa), 2. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5ieducativa.454

Ríos, K., Rojas, Y., y Sánchez, M. (2022). Las estrategias de enseñanza en los procesos de interacción de estudiantes de primaria. *Sistema de Información Científica Redalyc*, 31(60), 3. https://doi.org/10.18800/educacion.202201.012

Rodríguez, I. (2025). *Impacto de la diversidad cultural en el aula de educación primaria*. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/75255

Rodríguez, J. (2023). La importancia de la diversidad y la inclusión en el ámbito educativo. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 3(2), 15. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v3i2.30

Rubiano, M., y Lozano, Y. (2024). Educación inclusiva y TIC: prácticas pedagógicas para el rendimiento escolar de estudiantes con TDAH en instituciones públicas. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(5), 4. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14364

Saavedra, D. (2024). *Formación y estrategias de inclusión en docentes de una institución educativa de Julcán 2024* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. https://repositorio.uct.edu.pe/handle/20.500.13077/6050

Saona, E., y Duran, K. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 5. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2877

Scherzinger, L., & Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. Educational Research Review, 39, Article 100531. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100531

Serraino, M., y Zampichiatti, V. (2025). La perspectiva intercultural en los diseños curriculares de los profesorados de educación primaria en las provincias de La Pampa y Santa Fe, Argentina. *Ejes de Economía Y Sociedad,* 9(17), 6. https://doi.org/10.33255/25914669/7259

Simancas, D. (2024). *La evaluación inclusiva en contextos educativos diversos que experimentan momentos de crisis*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67091

Slavin, R. (2021). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Pearson Educación. https://pearsoneducacion.com/aprendizaje-cooperativo-slavin

Solis, G., alcalde, G., & Alfonso, I. (2023). Ética en investigación: de los principios a los aspectos prácticos. *Anales de Pediatría*, *99*(3), 195–202. https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2023.06.005

Stratton, S. (2023). Population sampling: Probability and non-probability techniques. Prehospital and Disaster Medicine, 38(2), 147-148. https://doi.org/10.1017/s1049023x23000304

Suárez, L., Santillán, S., & Herrera, A. (2026). Estrategias psicoeducativas para promover la educación inclusiva. *Esprint Investigación*, 5(1), 4. https://doi.org/10.61347/ei.v5i1.258

Taherdoost, H. (2022). Designing a Questionnaire for a Research Paper: a Comprehensive Guide to Design and Develop an Effective Questionnaire. *Asian Journal of Managerial Science*, *11*(1), 8–16. https://ajmsjournal.org/index.php/ajms/article/view/3087

Taro, J., y Pincay, M. (2024). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para afianzar la identidad cultural en educación primaria. *Warisata - Revista de Educación*, 1(1), 3. https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.9

Tesén, J., & Ramírez, J. (2021). Fortalecimiento de la identidad cultural en la Educación Básica Regular. *EDUCARE et COMUNICARE Revista de Investigación de La Facultad de Humanidades*, 9(1), 5. https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.600

Tomalá, B., Calderón, M., Cuenca, S., y Arias, L. (2025). Las competencias lingüísticas y su influencia en la participación activa. *Ciencia y Educación,* 6(10.1), 1. https://doi.org/10.5281/zenodo.18021785

Torres, A. (2020). *La educación intercultural y la inclusión social en la Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional del Callao* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Federico Villarreal]. https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13070/1401

Vallejo, J. (2024). *Estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicado por los docentes en niños y niñas con necesidades educativas especiales en la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/44849

Velandia, C., y Menjura, M. (2025). Adaptación escolar de niños y niñas migrantes venezolanos en una institución educativa del Municipio de Duitama (Boyacá). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 19. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20546

Vélez, E., y Vidal, E. (2025). La Diversidad en el Aula para el Aprendizaje. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(3), 4. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18016

Vera, C. (2024). *Metodologías inclusivas y su impacto en la enseñanza universitaria en España*. Universidad de Extremadura. https://publicaciones.unex.es/vera2024.pdf

Vera, M. (2024). *Formación docente en inclusión educativa y atención a la diversidad* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. https://repositorio.unex.es/tesis/vera-formacion-docente

Vidal, J. (2022). *Conocimiento en biodiversidad andinoamazónico - educación intercultural y desempeño docente en la provincia de Lamas, región San Martín* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Santa]. Universidad Nacional del Santa.

Vizcaíno, P., Cedeño R., y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(4), 9723–9762. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658/11619

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. https://editorialcritica.com/libros/vygotsky-desarrollo-psicologicoGiddens

Zegarra-, L., & Velazco, M. (2025). Incidencia de la Gestión Educativa y la Diversidad Cultural en la Calidad Educativa. *Revista Docentes 2 0*, *18*(1), 6. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.589

ANEXOS

- **Anexo 1 – Matriz de Consistencia**

<table>
<tr><th>Problema General</th><th>Objetivo General</th><th>Hipótesis General</th><th>Variable(s) / Dimensiones</th><th>Metodología</th><th>Población y Muestra</th></tr>
<tr><td>¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales en docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025?</td><td>Determinar la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales en docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.</td><td>Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias interculturales en docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.</td><td rowspan="3">Estrategias didácticas inclusivas:
• Diseño didáctico
• Estrategias de enseñanza
• Adaptación intercultural</td><td rowspan="3">Tipo
• Básica

Enfoque
• Cuantitativo

Alcance
• Correlacional</td><td rowspan="3">Población
• 40 docentes de una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco

Muestreo
• Censal</td></tr>
<tr><th>Problemas Específicos</th><th>Objetivos Específicos</th><th>Hipótesis Específicas</th></tr>
<tr><td>¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias lingüísticas de los docentes de</td><td>Identificar la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias lingüísticas de los docentes de una</td><td>Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y la aplicación de competencias lingüísticas de</td></tr>
</table>

una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025?	institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.	los docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.	• Práctica Pedagógica Inclusiva **Aplicación de competencias interculturales** • Competencia lingüística • Identidad cultural • Saberes ancestrales	**Diseño** • No experimental – Transversal **Técnica** • Encuesta **Instrumento** • Cuestionario	Muestra 40 docentes de una institución educativa pública de Quillabamba, Cusco.
¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas inclusivas y la promoción de la identidad cultural de los docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025?	Establecer la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la promoción de la identidad cultural de los docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.	Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y la promoción de la identidad cultural de los docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.			
¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas inclusivas y la incorporación pedagógica de saberes ancestrales de los docentes de una institución	Analizar la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la incorporación pedagógica de saberes ancestrales de los docentes de una institución	Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y la incorporación pedagógica de saberes ancestrales de los docentes de una institución educativa			

educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025?	educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.	pública, Quillabamba - Cusco, 2025.	• Práctica pedagógica inclusiva
¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica inclusiva con enfoque intercultural de los docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025?	Evaluar la relación entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica inclusiva con enfoque intercultural de los docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.	Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas inclusivas y la práctica pedagógica inclusiva con enfoque intercultural de los docentes de una institución educativa pública, Quillabamba - Cusco, 2025.	

- **Anexo 2 – Instrumentos de recolección de información**

Técnica Encuesta

Instrumento Cuestionario - ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA
Estrategias Didácticas Inclusivas.	Diseño Didáctico.	Planificación clara Objetivos interculturales Contenidos pertinentes Materiales contextualizados	Continuidad (Likert) Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre
	Estrategia de Enseñanza.	Estrategias activas Aprendizaje colaborativo Experiencias previas Creatividad cultural.	
	Adaptación Intercultural	Referentes culturales Lenguas originarias Festividades locales Saberes ancestrales	
	Evaluación Inclusiva.	Instrumentos diversos Evaluación contextualizada Retroalimentación pertinente Autoevaluación estudiantil	

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS

Estimado(a) ……

Este cuestionario se realiza con la finalidad de recopilar información sobre la aplicación de estrategias didácticas inclusivas en el entorno educativo. Le solicitamos responder con sinceridad cada una de las preguntas basadas en su experiencia como docente. Sus respuestas serán confidenciales y utilizadas únicamente con fines de investigación académica.

Instrucciones: Marque con una (X) la opción que mejor refleje la frecuencia con la que realiza o percibe cada acción, según la siguiente escala:

SEXO: _____EDAD: _____ TURNO: _____FECHA: _____

Indicaciones: De acuerdo con el ítem que evalúa el desempeño docente, marca con una (X) en la columna que más se adecue a su respuesta según el nivel de satisfacción: **Nunca (1**), **Casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).**

Nº	**ÍTEMS**	**ESCALA**				
DIMENSIÓN: Diseño Didáctico		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
01	¿Con qué frecuencia planifica sus clases considerando la diversidad del aula?					
02	¿Incluye objetivos que promuevan la diversidad cultural en sus sesiones?					
03	¿Elige contenidos relevantes para la realidad cultural de sus estudiantes?					

04	¿Con qué frecuencia utiliza materiales adaptados al contexto sociocultural?					
DIMENSIÓN: Estrategia de Enseñanza		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
05	¿Con qué frecuencia emplea estrategias activas que promuevan la participación de todos?					
06	¿Promueve el trabajo en equipo entre estudiantes con distintas culturas?					
07	¿Utiliza experiencias culturales previas de los estudiantes como base del aprendizaje?					
08	¿Incentiva que los estudiantes expresen sus ideas con base a su cultura?					
DIMENSIÓN: Adaptación Intercultural		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
09	¿Con qué frecuencia utiliza ejemplos culturales de la comunidad en clase?					
10	¿Con qué frecuencia utiliza ejemplos culturales de la comunidad en clase?					
11	¿Con qué frecuencia articula conocimientos ancestrales en sus clases?					
12	¿Incluye celebraciones locales en su planificación didáctica?					
DIMENSIÓN: Evaluación Inclusiva		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

13	¿Aplica diversos métodos de evaluación según las necesidades culturales?					
14	¿Adapta las evaluaciones a la realidad de sus estudiantes?					
15	¿Ofrece retroalimentación que considera la diversidad cultural?					
16	¿Fomenta la autoevaluación desde una perspectiva intercultural?					

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

Ficha Técnica de Datos del Instrumento 1: Cuestionario sobre Estrategias Didácticas Inclusivas

Instrumento creado por el investigador

Nombre original del instrumento:	Cuestionario sobre Estrategias Didácticas Inclusivas
Autor y año:	**Autor:** Valeriano, Lapa Machuca Roger, Choquenaira Mamani
	Año: 2025
Objetivo del instrumento:	Evaluar la percepción y aplicación de estrategias didácticas inclusivas por parte de los docentes en el contexto de diversidad cultural.
Usuarios:	Docentes de una institución educativa pública en Quillabamba – Cusco.

Forma de Administración o Modo de aplicación:	Documentos en físico (fotocopias) / Envío del Formulario por medio del correo institucional.
Validez: **(Presentar la constancia de validación de expertos)**	La validación fue realizada por dos magister: Mg. Ángel Chiri Cabrera Mg. Emily López Rengifo
Confiabilidad: **(Presentar los resultados estadísticos)**	En relación a la confiabilidad se obtuvieron mediante el estadístico de alfa de Cronbach donde se reportaron valores desde de 0.955, es decir un nivel de confiabilidad excelente.

Ficha técnica N° 02

Dimisión:1	**Diseño Didáctico**		
Puntaje máximo	**20**		**Niveles.**
Puntaje mínimo	4	**Alto**	16 – 20
Rango (PMx - PMn)	16	**Medio**	10 – 15
Intervalo	16/3 = 5. 33	**Bajo**	04 – 09

Dimisión:2	**Estrategia de Enseñanza**		
Puntaje máximo	**20**		**Niveles.**
Puntaje mínimo	4	**Alto**	16 – 20
Rango (PMx - PMn)	16	**Medio**	10 – 15

Intervalo	16/3 = 5. 33	**Bajo**	04 – 09

Dimisión:3	**Adaptación Intercultural**		
Puntaje máximo	**20**		**Niveles.**
Puntaje mínimo	4	**Alto**	16 – 20
Rango (PMx - PMn)	16	**Medio**	10 – 15
Intervalo	16/3 = 5. 33	**Bajo**	04 – 09

Dimisión:4	**Evaluación Inclusiva**		
Puntaje máximo	**20**		**Niveles.**
Puntaje mínimo	4	**Alto**	16 – 20
Rango (PMx - PMn)	16	**Medio**	10 – 15
Intervalo	16/3 = 5. 33	**Bajo**	04 – 09

- **Anexo 3 – Instrumentos de recolección de información**

Técnica Encuesta

Instrumento Cuestionario

APLICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA
Aplicación de competencias interculturales	Competencias lingüísticas	Idioma originario Lengua materna Escritura bilingüe Materiales originarios	Continuidad (Likert) Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre
	Identidad cultural	Orgullo cultural Tradiciones familiares Prácticas culturales Identidad comunitaria.	
	Saberes Ancestrales	Actividades culturales Participación comunitaria Narración local Saberes ancestrales Enfoque intercultural	

	Práctica Pedagógica Inclusiva	Diversidad cultural Respeto cultural Actividades pertinentes.

CUESTIONARIO DE LA APLICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Estimado(a)

…….....

Este cuestionario se realiza con la finalidad de recopilar información sobre la aplicación de competencias interculturales presente en el entorno educativo. Le solicitamos responder con sinceridad cada una de las preguntas basadas en su experiencia docente. Sus respuestas serán confidenciales y utilizadas únicamente con fines de investigación.

Instrucciones: Marque con una (X) la opción que corresponda a la frecuencia con la que observa o promueve cada situación, según la siguiente escala:

SEXO: _____EDAD: _____ TURNO: _____FECHA: _____

Indicaciones: De acuerdo con el ítem que evalúa el desempeño docente, marca con una (X) en la columna que más se adecue a su respuesta según el nivel de satisfacción: Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).

Nº	**ÍTEMS**	**ESCALA**				
DIMENSIÓN: Competencias Lingüísticas		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
01	¿Con qué frecuencia emplea usted el idioma originario durante sus clases?					

02	¿En qué medida sus estudiantes participan activamente usando su lengua materna?					
03	¿Se fomenta la lectura y escritura tanto en castellano como en lengua originaria en su aula?					
04	¿Qué tan habitual es el empleo de materiales pedagógicos en lengua originaria en su práctica docente?					
DIMENSIÓN: Identidad Cultura		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
05	¿Suele promover usted el orgullo por las raíces culturales de sus estudiantes?					
06	¿Incentiva la expresión de tradiciones familiares dentro del aula?					
07	¿Con qué frecuencia promueve la identificación de los estudiantes con su comunidad cultural?					
08	¿Con qué regularidad se valoran y comparten las costumbres propias de la comunidad?					
DIMENSIÓN: Saber Ancestral		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
09	¿Incorpora usted prácticas culturales tradicionales en las actividades escolares?					
10	¿En qué medida involucra a las familias o comunidad en actividades culturales escolares?					
11	¿Qué tan común es integrar saberes ancestrales en los contenidos de aprendizaje					

12	¿Es frecuente que se narren mitos o leyendas propias de la zona en el aula?					
DIMENSIÓN: Práctica Pedagógica Inclusiva		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	¿Fomenta el respeto entre diferentes culturas dentro del ambiente escolar?					
14	¿Integra usted de manera explícita el enfoque intercultural en su enseñanza diaria?					
15	¿Con qué frecuencia incluye aspectos de la diversidad cultural al planificar sus sesiones?					
16	¿Diseña usted actividades educativas que reflejen la realidad cultural de los estudiantes?					

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

Ficha Técnica de Datos del Instrumento 1: Cuestionario de la Aplicación de competencias interculturales

Instrumento creado por el investigador

Nombre original del instrumento:	Cuestionario sobre la aplicación de competencias interculturales
Autor y año:	**Autor:** Valeriano, Lapa Machuca Roger, Choquenaira Mamani

	Año: 2025
Objetivo del instrumento:	Identificar la expresión y valoración de la aplicación de competencias interculturales en la práctica docente.
Usuarios:	Docentes de una institución educativa pública en Quillabamba – Cusco.
Forma de Administración o Modo de aplicación:	Documentos en físico (fotocopias) / Envío del Formulario por medio del correo institucional.
Validez: **(Presentar la constancia de validación de expertos)**	La validación fue realizada por dos magister: Mg. Ángel Chiri Cabrera Mg. Emily López Rengifo
Confiabilidad: **(Presentar los resultados estadísticos)**	En relación a la confiabilidad se obtuvieron mediante el estadístico de alfa de Cronbach donde se reportaron valores desde de 0.955, es decir un nivel de confiabilidad excelente.

Dimisión:1	**Competencias Lingüísticas**		
Puntaje máximo	**20**		**Niveles.**
Puntaje mínimo	4	**Alto**	16 – 20
Rango (PMx - PMn)	16	**Medio**	10 – 15
Intervalo	16/3 = 5. 33	**Bajo**	04 – 09

Dimisión:2	**Identidad Cultura**		
Puntaje máximo	**20**		**Niveles.**
Puntaje mínimo	4	**Alto**	16 – 20
Rango (PMx - PMn)	16	**Medio**	10 – 15
Intervalo	16/3 = 5. 33	**Bajo**	04 – 09

Dimisión:3	**Saber Ancestral**		
Puntaje máximo	**20**		**Niveles.**
Puntaje mínimo	4	**Alto**	16 – 20
Rango (PMx - PMn)	16	**Medio**	10 – 15
Intervalo	16/3 = 5. 33	**Bajo**	04 – 09

Dimisión:4	**Práctica Pedagógica Inclusiva**		
Puntaje máximo	**20**		**Niveles.**
Puntaje mínimo	4	**Alto**	16 – 20
Rango (PMx - PMn)	16	**Medio**	10 – 15
Intervalo	16/3 = 5. 33	**Bajo**	04 – 09

- **Anexo 3 – validación de Instrumentos.**

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto: Chiri Cabrera Ángel Esteban

1.2 Cargo e institución donde laboral: Docente – Universidad Tecnológica del Perú

1.3 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Estrategias didácticas inclusivas y la Aplicación de competencias interculturales

1.4 Autores del instrumento: Choquenaira Mamani, Roger y Valeriano, Lapa Machuca

Estrategias Didácticas Inclusivas

	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente Inf. de 79	Regular 80 a 85	Buen o 86 - 90	Muy bueno 91 - 95	Excelente 96-100

UDEA Universidad para el Desarrollo Andino POSGRADO

1	Planificación clara	Los ítems presentan una planificación organizada y coherente con la diversidad cultural del contexto educativo.			90		
2	Objetivos interculturales	Los objetivos planteados reflejan el enfoque intercultural y favorecen la inclusión educativa.		85			
3	Contenidos pertinentes	Los ítems consideran contenidos relacionados con la realidad cultural y social de los estudiantes.				95	
4	Materiales contextualizados	El uso de materiales responde a las características socioculturales y lingüísticas del entorno educativo.				95	
5	Estrategias activas	Los ítems evalúan estrategias que promueven la participación activa e inclusiva de los estudiantes.			90		
6	Aprendizaje colaborativo	Las actividades propuestas fomentan el trabajo colaborativo y la convivencia respetuosa entre estudiantes.		85			

7	Experiencias previas	Los ítems consideran las experiencias y conocimientos previos como parte del proceso de aprendizaje.			90		
8	Creatividad cultural.	Las actividades planteadas fortalecen la creatividad y expresión cultural de los estudiantes.				95	
9	Referentes culturales	Los ítems incorporan referentes culturales propios de la comunidad y del contexto educativo.			90		
10	Lenguas originarias	La formulación de los ítems promueve la valoración y uso de las lenguas originarias en el proceso educativo.		85			
11	Festividades locales	Las actividades consideran festividades y costumbres locales como parte del aprendizaje significativo.				95	
12	Saberes ancestrales	Los ítems integran conocimientos y prácticas ancestrales relacionados con el contexto cultural.			90		

13	Instrumentos diversos	Los instrumentos utilizados permiten valorar los aprendizajes considerando la diversidad cultural.		85		85	
14	Evaluación contextualizada	Los ítems evalúan aprendizajes considerando las características y necesidades socioculturales de los estudiantes.			90		
15	Retroalimentación pertinente	La retroalimentación propuesta responde de manera adecuada y respetuosa a la diversidad cultural.		85			
16	Autoevaluación estudiantil	Los ítems fomentan la reflexión y participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.				80	

UDEA POSGRADO Universidad para el Desarrollo Andino

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 89.1

III. OBSERVACIONES DE ITEMS ESPECÍFICOS:

Número de item	Observación	Recomendación
----------	----------	----------

Aplicación de competencias interculturales

	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente Inf. de 79	Regular 80 a 85	Buen o 86 - 90	Muy bueno 91 - 95	Excelente 96-100
1	Idioma originario	Los ítems promueven el uso y valoración del idioma originario dentro del proceso educativo.			90		
2	Lengua materna	La formulación de los ítems considera la participación de los estudiantes mediante su lengua materna.			90		
3	Escritura bilingüe	Los ítems favorecen el desarrollo de la lectura y escritura bilingüe en el contexto escolar.		85			
	Materiales originarios	Los materiales considerados responden a las características lingüísticas y culturales de los estudiantes.		85			

4							
5	Orgullo cultural	Los ítems fortalecen el reconocimiento y orgullo por la identidad cultural de los estudiantes.			90		
6	Tradiciones familiares	La formulación de los ítems permite valorar las tradiciones familiares dentro del proceso educativo.			90		
7	Prácticas culturales	Los ítems consideran prácticas culturales propias de la comunidad como parte del aprendizaje.			90		
8	Identidad comunitaria.	Los ítems promueven el sentido de pertenencia e identificación con la comunidad cultural.			90		
9	Actividades culturales	Las actividades planteadas fomentan la participación en manifestaciones culturales del entorno.		85			

10	Participación comunitaria	Los ítems promueven la integración de la familia y comunidad en las actividades educativas.		85			
11	Narración local	Los ítems consideran la narración de mitos, relatos y leyendas propias de la localidad.			90		
12	Saberes ancestrales	La formulación de los ítems integra conocimientos y prácticas ancestrales del contexto cultural.			90		
13	Enfoque intercultural	Los ítems consideran el enfoque intercultural como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.		85			
14	Diversidad cultural	Los ítems valoran la diversidad cultural presente dentro del contexto educativo.		85			
15	Respeto cultural	Los ítems promueven el respeto y convivencia entre diferentes manifestaciones culturales.		85			
16	Actividades pertinentes	Las actividades planteadas responden de manera pertinente a la realidad sociocultural de los estudiantes.		85			

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 87.5

V. OBSERVACIONES DE ITEMS ESPECÍFICOS:

Número de item	Observación	Recomendación
----------	----------	----------

VI. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

UDEA POSGRADO
Universidad para el Desarrollo Andino

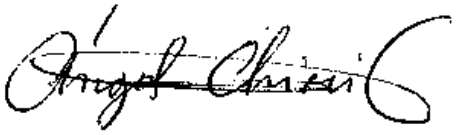
Yo, Chiri Cabrera Ángel Esteban, con Documento Nacional de Identidad N.º 25658298, de profesión Docente, grado académico Magíster, labor que ejerzo actualmente en la Universidad Tecnológica del Perú.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado Cuestionario, cuyo propósito es recolectar información relevante sobre las estrategias didácticas inclusivas y su relación con la Aplicación de competencias interculturales, con el fin de obtener información válida y confiable para el desarrollo del estudio.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyó en las siguientes apreciaciones. **Observaciones (precisar si hay suficiencia): _si hay suficiencia**

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X] **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [**



Firma del experto evaluador

Lugar y fecha:	DNI:	Teléfono (celular):
Lima, 17 de junio de 2026	25658298	992026995

- **Anexo 3 – validación de Instrumentos.**

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

VII. DATOS GENERALES

1.5 Apellidos y nombres del experto: López Rengifo, Emily

1.6 Cargo e institución donde labora: Docente – Universidad Tecnológica del Perú

1.7 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Estrategias didácticas inclusivas y la Aplicación de competencias interculturales

1.8 Autores del instrumento: Choquenaira Mamani, Roger y Valeriano, Lapa Machuca

Estrategias Didácticas Inclusivas

	INDICADORES	**CRITERIOS**	**Deficiente Inf. de 79**	**Regular 80 a 85**	**Buen o 86 - 90**	**Muy bueno 91 - 95**	**Excelente 96-100**

UDEA POSGRADO Universidad para el Desarrollo Andino

1	Planificación clara	Los ítems presentan una planificación organizada y coherente con la diversidad cultural del contexto educativo.			90		
2	Objetivos interculturales	Los objetivos planteados reflejan el enfoque intercultural y favorecen la inclusión educativa.			90		
3	Contenidos pertinentes	Los ítems consideran contenidos relacionados con la realidad cultural y social de los estudiantes.				95	
4	Materiales contextualizados	El uso de materiales responde a las características socioculturales y lingüísticas del entorno educativo.		85			
5	Estrategias activas	Los ítems evalúan estrategias que promueven la participación activa e inclusiva de los estudiantes.			90		
6	Aprendizaje colaborativo	Las actividades propuestas fomentan el trabajo colaborativo y la convivencia respetuosa entre estudiantes.			90		

7	Experiencias previas	Los ítems consideran las experiencias y conocimientos previos como parte del proceso de aprendizaje.		85			
8	Creatividad cultural.	Las actividades planteadas fortalecen la creatividad y expresión cultural de los estudiantes.		85			
9	Referentes culturales	Los ítems incorporan referentes culturales propios de la comunidad y del contexto educativo.			90		
10	Lenguas originarias	La formulación de los ítems promueve la valoración y uso de las lenguas originarias en el proceso educativo.			90		
11	Festividades locales	Las actividades consideran festividades y costumbres locales como parte del aprendizaje significativo.		85			
12	Saberes ancestrales	Los ítems integran conocimientos y prácticas ancestrales relacionados con el contexto cultural.			90		

13	Instrumentos diversos	Los instrumentos utilizados permiten valorar los aprendizajes considerando la diversidad cultural.			90		
14	Evaluación contextualizada	Los ítems evalúan aprendizajes considerando las características y necesidades socioculturales de los estudiantes.		85			
15	Retroalimentación pertinente	La retroalimentación propuesta responde de manera adecuada y respetuosa a la diversidad cultural.				95	
16	Autoevaluación estudiantil	Los ítems fomentan la reflexión y participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.			90		

UDEA POSGRADO Universidad para el Desarrollo Andino

VIII. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 89

IX. OBSERVACIONES DE ITEMS ESPECÍFICOS:

Número de item	Observación	Recomendación
----------	----------	----------

Aplicación de competencias interculturales

	INDICADORES	**CRITERIOS**	**Deficiente Inf. de 79**	**Regular 80 a 85**	**Buen o 86 - 90**	**Muy bueno 91 - 95**	**Excelente 96-100**

1	Idioma originario	Los ítems promueven el uso y valoración del idioma originario dentro del proceso educativo.			90		
2	Lengua materna	La formulación de los ítems considera la participación de los estudiantes mediante su lengua materna.			90		
3	Escritura bilingüe	Los ítems favorecen el desarrollo de la lectura y escritura bilingüe en el contexto escolar.			90		
4	Materiales originarios	Los materiales considerados responden a las características lingüísticas y culturales de los estudiantes.		85			
5	Orgullo cultural	Los ítems fortalecen el reconocimiento y orgullo por la identidad cultural de los estudiantes.				95	
6	Tradiciones familiares	La formulación de los ítems permite valorar las tradiciones familiares dentro del proceso educativo.			90		

7	Prácticas culturales	Los ítems consideran prácticas culturales propias de la comunidad como parte del aprendizaje.		85			
8	Identidad comunitaria.	Los ítems promueven el sentido de pertenencia e identificación con la comunidad cultural.			90		
9	Actividades culturales	Las actividades planteadas fomentan la participación en manifestaciones culturales del entorno.		85			
10	Participación comunitaria	Los ítems promueven la integración de la familia y comunidad en las actividades educativas.		85			
11	Narración local	Los ítems consideran la narración de mitos, relatos y leyendas propias de la localidad.			90		
12	Saberes ancestrales	La formulación de los ítems integra conocimientos y prácticas ancestrales del contexto cultural.			90		

UDEA POSGRADO
Universidad para el Desarrollo Andino

13	Enfoque intercultural	Los ítems consideran el enfoque intercultural como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.		85			
14	Diversidad cultural	Los ítems valoran la diversidad cultural presente dentro del contexto educativo.			90		
15	Respeto cultural	Los ítems promueven el respeto y convivencia entre diferentes manifestaciones culturales.			90		
16	Actividades pertinentes	Las actividades planteadas responden de manera pertinente a la realidad sociocultural de los estudiantes.			90		

X. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 88.7_____

XI. OBSERVACIONES DE ITEMS ESPECÍFICOS:

Número de item	Observación	Recomendación
----------	----------	----------

XII. VEREDICTO DE APLICABILIDAD:

Yo, López Rengifo, Emily, con Documento Nacional de Identidad N.º 41733290, de profesión Docente, grado académico Magíster, labor que ejerzo actualmente en la Universidad Tecnológica del Perú.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el instrumento denominado Cuestionario, cuyo propósito es recolectar información relevante sobre las estrategias didácticas inclusivas y su relación con la Aplicación de competencias interculturales, con el fin de obtener información válida y confiable para el desarrollo del estudio.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyó en las siguientes apreciaciones.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _si hay suficiencia __ Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X] **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**



Firma del experto evaluador

Lugar y fecha:	DNI:	Teléfono (celular):
Lima, 16 de junio de 2026	41733290	969305736

- **Anexo 4 – Solicitud de validación de instrumento**

Quillabamba, 16 de junio del 2026

Mg. Ángel Chiri Cabrera

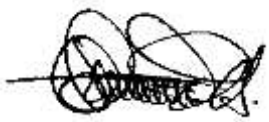
Presente:

Por medio de la presente, reciba usted el saludo cordial y fraterno de parte del / de los estudiantes(s) Choquenaira Mamani, Roger y Lapa Machuca, Valeriano, quienes por motivos profesionales y académicos, están desarrollando su tesis titulada: **"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS Y LA APLICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, QUILLABAMBA - CUSCO, 2025"** por lo que, como conocedores de su amplia trayectoria profesional y estrecha vinculación con el campo de la investigación, respetuosamente le solicitamos su colaboración en la emisión de su JUICIO DE EXPERTO, para la validación del instrumento "cuestionario" de la presente investigación para lo cual adjuntamos:

- ✔ Matriz de validación de experto
- ✔ Ficha de validación de experto
- ✔ Instrumento: Cuestionario

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto nos despedimos de usted

Atentamente





Choquenaira Mamani, Roger

DNI: 24584093

Valeriano, Lapa Machuca

DNI: 70989711

- **Anexo 4 – Solicitud de validación de instrumento**

Mg. Emily López Rengifo

Quillabamba, 16 de junio del 2026

Presente:

Por medio de la presente, reciba usted el saludo cordial y fraterno de parte del / de los estudiantes(s) Choquenaira Mamani, Roger y Lapa Machuca, Valeriano, quienes por motivos profesionales y académicos, están desarrollando su tesis titulada: **"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS Y LA APLICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, QUILLABAMBA - CUSCO, 2025"** por lo que, como conocedores de su amplia trayectoria profesional y estrecha vinculación con el campo de la investigación, respetuosamente le solicitamos su colaboración en la emisión de su JUICIO DE EXPERTO, para la validación del instrumento "cuestionario" de la presente investigación para lo cual adjuntamos:

- ✔ Matriz de validación de experto
- ✔ Ficha de validación de experto
- ✔ Instrumento: Cuestionario

.

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto nos despedimos de usted.

Atentamente

Choquenaira Mamani, Roger

* DNI: 24584093

Valeriano, Lapa Machuca

DNI: 70989711

- **Anexo 5 – Carta de permiso y autorización**

POSGRADO

Lircay, 10 de junio del 2026

Carta de Permiso y Autorización

Mg. Renato Gallegos Aparicio.
Director
I.E.
Presente.
De mi mayor consideración:

Yo, Choquenaira Mamani, Roger, con DNI.N° 24584093, y Lapa Machuca, Valeriano, con DNI.N° 70989711, egresados de la Maestría Docencia Universitaria Gestión Educativa, de la Universidad Para el Desarrollo Andino, nos encontramos desarrollando el trabajo de Investigación **"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS Y LA APLICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, QUILLABAMBA - CUSCO, 2025",** cuyo objetivo general es: determinar la relación entre gestión institucional y la calidad del servicio educativo en una institución educativa del nivel primario ubicado en el distrito de Santa Ana, región Cusco. Este proyecto nos permitirá obtener el grado de maestro y se lleva a cabo bajo la supervisión del Mg. Ángel Esteban Chiri Cabrera, docente de nuestra Universidad quien respalda formalmente nuestro trabajo de investigación.

En este sentido, solicitamos amablemente su autorización para que nos brinda las facilidades necesarias que nos permitan llevar a cabo la investigación y aplicar los instrumentos de recolección de datos por su prestigiosa Institución Educativa. Cabe señalar que dichos instrumentos han sido validados previamente por docentes especialistas en el área y serán aplicados en docentes del nivel primario. La participación en la investigación será completamente anónima y confidencial, toda la información recopilada se utilizará exclusivamente con fines académicos.

Si requiere mayor información sobre nuestro trabajo o su ejecución, no dude en contactarse con nosotros, o con nuestro asesor, cuyos datos de contacto se encuentran al final de esta carta.

Agradecemos de antemano su atención y quedamos a la espera de su respuesta.

Atentamente.

Firma
Mg. Ángel Esteban Chiri Cabrera

UDEA POSGRADO

Firma
Choquenaira Mamani, Roger
Investigador

Firma
Mg. Gallegos Aparicio Renato
Director

Rol	Nombres y apellidos	Correo Institucional	DNI	N° de celular
ASESOR O DOCENTE UDEA	Mg. Angel Esteban Chiri Cabrera	archivi@g.udea.edu.pe	25658298	992026995
Investigador 1	Choquenaira Mamani roger	24584093@g.udea.pe	24584093	961024105
Investigador 2	Lapa MACHUCA Valeriano	70989711@g.udea.pe	70989711	963933133

- **Anexo 6 – Base de datos V1_Estrategias**

ID	Diseño				Estrategia de				Adaptación				Evaluación				Estrategias	Diseño didáctico	Estrategia de	Adaptación	Evaluación
P01	3	2	4	3	2	1	2	2	1	4	2	1	5	3	4	3	42	12	7	8	15
P02	3	2	3	3	5	3	4	4	3	5	4	3	5	5	5	5	62	11	16	15	20
P03	3	1	3	1	1	4	2	1	1	2	3	3	2	2	1	1	31	8	8	9	6
P04	4	5	1	4	4	5	3	5	3	3	3	2	3	4	3	2	54	14	17	11	12
P05	3	2	2	2	3	3	4	2	4	1	3	1	2	1	4	1	38	9	12	9	8
P06	5	5	5	5	5	1	3	3	5	5	3	3	2	3	4	4	61	20	12	16	13
P07	4	5	4	4	5	5	3	5	5	4	4	3	3	5	2	3	64	17	18	16	13
P08	1	2	1	2	3	3	1	1	1	1	1	4	1	1	2	2	27	6	8	7	6
P09	5	5	2	5	5	5	5	5	5	4	5	2	5	5	4	2	69	17	20	16	16
P10	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3	3	1	1	1	1	22	5	5	8	4
P11	1	1	3	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3	2	24	7	5	5	7
P12	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	18	4	4	6	4
P13	4	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	75	17	18	20	20
P14	4	5	3	5	4	5	5	5	5	4	1	5	4	5	4	5	69	17	19	15	18
P15	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	5	3	5	5	5	5	65	15	14	16	20
P16	3	3	1	1	3	2	1	2	5	4	4	3	5	4	2	2	45	8	8	16	13
P17	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	3	4	5	3	5	5	71	19	18	16	18
P18	5	4	5	5	3	5	5	5	5	3	3	4	4	3	5	5	69	19	18	15	17
P19	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	3	3	5	27	4	6	4	13
P20	1	1	3	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	3	24	6	6	5	7
P21	4	5	4	4	5	3	3	4	4	3	4	4	3	5	3	4	62	17	15	15	15
P22	4	5	4	2	4	5	5	3	3	5	5	5	4	4	3	4	65	15	17	18	15
P23	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	77	20	18	19	20
P24	2	2	1	1	1	1	1	4	1	3	1	1	1	1	1	1	23	6	7	6	4
P25	2	2	4	3	1	1	2	1	3	2	3	2	1	1	1	2	31	11	5	10	5
P26	3	1	4	2	1	1	1	1	3	4	2	5	3	4	1	4	40	10	4	14	12
P27	3	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	3	5	5	5	5	72	17	18	17	20
P28	2	5	1	3	4	3	3	3	1	3	3	3	2	2	2	3	43	11	13	10	9
P29	2	2	3	2	1	2	3	1	3	3	2	1	2	3	1	2	33	9	7	9	8
P30	1	2	3	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	2	1	1	23	7	4	7	5
P31	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	3	5	5	4	74	20	19	18	17
P32	4	5	4	5	3	4	5	1	4	4	5	5	2	3	3	4	61	18	13	18	12
P33	5	4	5	4	3	3	5	5	5	5	2	4	5	4	3	5	67	18	16	16	17
P34	4	2	1	4	1	1	1	3	4	4	1	4	2	3	3	5	43	11	6	13	13
P35	4	5	4	3	5	5	5	5	5	2	2	4	5	4	5	4	67	16	20	13	18
P36	5	1	1	1	3	2	2	4	2	1	1	2	1	1	3	1	31	8	11	6	6
P37	2	1	2	2	1	2	1	4	2	1	1	1	1	1	3	1	26	7	8	5	6
P38	4	3	1	2	1	1	1	1	4	3	4	2	3	3	1	3	37	10	4	13	10
P39	3	3	5	4	5	5	5	5	4	5	3	1	3	5	1	1	58	15	20	13	10
P40	4	5	4	4	4	4	5	3	1	3	2	1	3	4	3	1	51	17	16	7	11

V2_ La aplicación de competencias interculturales

ID	Competencias				Identidad				Saberes				Práctica				Aplicación de	Competencias	Identidad cultural	Saberes	Práctica
P01	1	3	1	4	4	1	1	3	2	2	3	3	3	3	2	2	38	9	9	10	10
P02	5	5	5	5	3	2	2	3	5	5	5	5	4	5	5	2	66	20	10	20	16
P03	1	1	3	2	1	1	2	3	1	1	2	2	1	3	1	2	27	7	7	6	7
P04	4	4	4	1	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	5	5	64	13	17	15	19
P05	5	4	2	5	3	3	4	5	5	3	4	2	3	5	4	1	58	16	15	14	13
P06	3	5	3	2	5	4	2	2	3	1	4	3	3	3	3	2	48	13	13	11	11
P07	4	2	5	5	1	4	3	5	2	4	1	5	2	4	1	4	52	16	13	12	11
P08	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	17	4	4	4	5
P09	4	4	4	3	5	3	3	5	4	2	4	4	4	5	5	5	64	15	16	14	19
P10	2	3	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	4	4	2	29	8	5	5	11
P11	1	4	4	2	3	2	4	2	3	1	2	2	3	1	2	2	38	11	11	8	8
P12	2	2	3	1	1	1	3	4	1	4	1	2	3	2	1	2	33	8	9	8	8
P13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	80	20	20	20	20
P14	5	3	3	5	5	4	5	2	5	1	1	3	3	5	3	4	57	16	16	10	15
P15	4	5	5	5	4	5	4	3	4	5	5	5	2	5	5	4	70	19	16	19	16
P16	3	5	2	2	3	3	3	3	3	2	1	3	2	1	2	1	39	12	12	9	6
P17	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	77	20	18	20	19
P18	3	5	4	2	5	5	3	5	5	4	5	5	5	2	5	5	68	14	18	19	17
P19	1	1	1	2	1	4	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	23	5	7	6	5
P20	2	2	4	4	4	3	2	3	3	1	1	1	3	3	5	5	46	12	12	6	16
P21	3	5	5	5	4	3	5	5	2	4	5	5	4	5	5	5	70	18	17	16	19
P22	3	1	3	2	4	1	3	3	4	5	2	5	2	5	3	4	50	9	11	16	14
P23	5	5	4	2	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	73	16	20	17	20
P24	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	20	6	4	4	6
P25	2	4	3	1	1	1	3	1	3	3	2	2	2	3	4	2	37	10	6	10	11
P26	2	3	2	1	4	2	3	3	3	4	1	3	2	4	4	1	42	8	12	11	11
P27	4	5	3	3	4	5	5	5	4	5	5	5	3	4	2	3	65	15	19	19	12
P28	5	3	3	2	3	3	1	5	3	3	4	3	1	1	1	1	42	13	12	13	4
P29	2	3	3	4	2	1	1	1	5	5	2	1	3	1	1	1	36	12	5	13	6
P30	1	2	2	1	2	1	1	1	1	3	2	2	1	2	3	1	26	6	5	8	7
P31	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	5	4	5	5	73	18	20	16	19
P32	3	3	5	5	3	2	4	3	5	5	5	3	5	5	5	3	64	16	12	18	18
P33	5	5	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	2	3	69	18	20	18	13
P34	3	1	3	1	1	1	1	1	3	3	2	5	3	3	1	2	34	8	4	13	9
P35	3	3	5	4	4	3	5	4	2	3	1	1	3	4	4	5	54	15	16	7	16
P36	1	1	1	1	1	3	3	1	1	4	1	1	1	1	1	1	23	4	8	7	4

ID	Competencias				Identidad				Saberes				Práctica				Aplicación de	Competencias	Identidad cultural	Saberes	Práctica
P37	2	5	2	4	1	4	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	32	13	7	6	6
P38	1	2	4	2	2	5	2	1	2	1	1	1	2	2	3	4	35	9	10	5	11
P39	4	5	5	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	2	3	3	58	17	15	14	12
P40	5	5	4	4	3	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	74	18	18	18	20

Base de datos Niveles

ID	EDI_NIV	DD_NIV	EE_NIV	AI_NIV	EI_NIV	DC_NIV	CL_NIV	IC_NIV	SA_NIV	PPI_NIV
P01	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
P02	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3
P03	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
P04	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3
P05	2	1	2	1	1	2	3	2	2	2
P06	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2
P07	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2
P08	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
P09	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3
P10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
P11	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1
P12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
P13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
P14	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2
P15	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
P16	2	1	1	3	2	2	2	2	1	1
P17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
P18	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3
P19	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
P20	1	1	1	1	1	2	2	2	1	3
P21	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3
P22	3	2	3	3	2	2	1	2	3	2
P23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
P24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
P25	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2
P26	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2
P27	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2
P28	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
P29	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1

ID	EDI_NIV	DD_NIV	EE_NIV	AI_NIV	EI_NIV	DC_NIV	CL_NIV	IC_NIV	SA_NIV	PPI_NIV
P30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
P31	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
P32	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3
P33	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
P34	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1
P35	3	3	3	2	3	2	2	3	1	3
P36	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
P37	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
P38	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2
P39	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2
P40	2	3	3	1	2	3	3	3	3	3