

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

**Educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas
de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019**

Presentado por
Walter Vladimir POLANCO GUTIERREZ

Asesor
Jorge VICTORIO ECHAVARRIA

Para optar al Grado Académico de
Maestro en Ciencias de la Educación con
mención en Docencia Universitaria

Lima – Perú

2020

**Educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones
educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019**

A mi familia, por el apoyo moral e
incesante incentivo para la
culminación del presente trabajo.

Reconocimiento

Al personal docente y compañeros de
aula de la Escuela de Posgrado

Enrique Guzmán y Valle, por el apoyo
en la culminación de la tesis.

Tabla de contenidos

Título	ii
Dedicatoria	iii
Reconocimiento	iv
Tabla de contenidos	v
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Introducción	xiii
Capítulo I. Planteamiento del problema	1
1.1 Determinación del problema	1
1.2 Formulación del problema	5
1.2.1 Problema general	5
1.2.2 Problemas específicos	5
1.3 Objetivos	6
1.3.1 Objetivo general	6
1.3.2 Objetivos específicos	6
1.4 Importancia y alcance de la investigación	7
1.5 Limitaciones de la investigación	8
Capítulo II. Marco teórico	10
2.1 Antecedentes de la investigación	10
2.1.1 Antecedentes nacionales	10
2.1.2 Antecedentes internacionales	12

2.2 Bases teóricas	16
2.2.1 Educación inclusiva	16
2.2.2 Desempeño docente	28
2.3 Definición de términos básicos	35
Capítulo III. Hipótesis y variables	38
3.1 Hipótesis	38
3.1.1 Hipótesis general	38
3.1.2 Hipótesis específicas	38
3.2 Variables	38
3.3 Operacionalización de variables	40
Capítulo IV. Metodología	41
4.1 Enfoque de investigación	41
4.2 Tipo de investigación	41
4.3 Diseño de investigación	41
4.4 Población y muestra	42
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	45
4.6 Tratamiento estadístico	47
Capítulo V. Resultados	46
5.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos	46
5.2 Presentación y análisis de los resultados	48
5.3 Discusión de los resultados	67
Conclusiones	70
Recomendaciones	71
Referencias	72
Apéndices	84

Apéndice A. Matriz de consistencia	87
Apéndice B. Instrumentos de evaluación	84

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable educación inclusiva.	40
Tabla 2. Operacionalización de la variable desempeño docente.	40
Tabla 3. Instituciones educativas públicas de primaria de la Red 07, Breña.	42
Tabla 4. Valores obtenidos por el coeficiente de Alfa de Cronbach.	47
Tabla 5. Valores de los niveles de confiabilidad.	47
Tabla 6. Frecuencias de la variable educación inclusiva.	48
Tabla 7. Frecuencias de la dimensión cultura inclusiva.	49
Tabla 8. Frecuencias de la dimensión política inclusiva.	50
Tabla 9. Frecuencias de la dimensión práctica inclusiva.	51
Tabla 10. Frecuencias de la variable desempeño docente.	52
Tabla 11. Frecuencias de la dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes.	53
Tabla 12. Frecuencias de la dimensión enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	54
Tabla 13. Frecuencias de la dimensión participación en la escuela articulada a la comunidad.	55
Tabla 14. Frecuencias de la dimensión desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.	56
Tabla 15. Niveles comparativos entre los valores de las variables educación inclusiva y desempeño docente.	57
Tabla 16. Niveles comparativos entre los valores de la dimensión cultura inclusiva y la variable desempeño docente.	58
Tabla 17. Niveles comparativos entre los valores de la dimensión política inclusiva y la variable desempeño docente.	59

Tabla 18. Niveles comparativos entre los valores de la dimensión práctica inclusiva y la variable desempeño docente.	60
Tabla 19. Valores de la prueba de normalidad de la variable educación inclusiva.	62
Tabla 20. Valores de la prueba de normalidad de la variable desempeño docente.	63
Tabla 21. Correlación entre las variables educación inclusiva y el desempeño docente.	64
Tabla 22. Correlación entre la dimensión cultura inclusiva y la variable desempeño docente.	65
Tabla 23. Correlación entre la dimensión política inclusiva y la variable desempeño docente.	66
Tabla 24. Correlación entre la dimensión práctica inclusiva y la variable desempeño docente.	67

Lista de figuras

Figura 1. Educación inclusiva.	48
Figura 2. Cultura inclusiva.	49
Figura 3. Política inclusiva.	50
Figura 4. Práctica inclusiva.	51
Figura 5. Desempeño docente.	52
Figura 6. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.	53
Figura 7. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	54
Figura 8. Participación en la escuela articulada a la comunidad.	55
Figura 9. Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.	56
Figura 10. Educación inclusiva y desempeño docente.	57
Figura 11. Cultura inclusiva y desempeño docente.	58
Figura 12. Política inclusiva y desempeño docente.	59
Figura 13. Práctica inclusiva y desempeño docente.	60

Resumen

El presente trabajo de investigación fue establecido para determinar la relación que existe entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. Se desarrolló tomando un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, con diseño correlacional, cuya muestra fue de 100 docentes de la red en mención, a las unidades de estudio se les aplicó dos cuestionarios. La variable educación inclusiva consta de 30 ítems, y la variable desempeño docente con 20 ítems, utilizando la técnica de la encuesta, valoradas con escala tipo Likert.

La prueba de normalidad se efectuó con el estadístico de Kolmogorov – Smirnov con la corrección de la significación de Lilliefors, determinando distribución de datos no normales, por consiguiente, para la contrastación de las hipótesis de estudio se aplicó el estadístico de Rho de Spearman, usado para datos no paramétricos, en este caso, ordinal por ordinal, a un nivel de 0,05. El coeficiente de correlación de Spearman para la contrastación de la hipótesis principal indicó 0,791** , que pertenece a un rango de correlación alta, directa y positiva. Asimismo, con los resultados de correlación casi similares obtenidos con los datos de las tres hipótesis específicas, se puede afirmar que existe relación significativa entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Palabras clave: Educación inclusiva y desempeño docente.

Abstract

This research work was established to determine the relationship between inclusive education and teaching performance in public primary educational institutions of the Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. It was developed taking a quantitative approach, correlational type with a correlational design, whose sample was 100 teachers from the network in question, two questionnaires were applied to the study units. The inclusive education variable consists of 30 items, and the teaching performance variable with 20 items, using the survey technique, valued with a Likert scale.

The normality test was carried out with the Kolmogorov-Smirnov statistic with the correction of the significance of Lilliefors, determining distribution of non-normal data, therefore, the Spearman Rho statistic was used to test the hypothesis. for non-parametric data, in this case, ordinal by ordinal, at a level of 0.05. Spearman's correlation coefficient for contrasting the main hypothesis indicated 0.791 **, which belongs to a high, direct and positive correlation range. Likewise, with the almost similar correlation results obtained in the three specific hypotheses, it can be affirmed that there is a significant relationship between inclusive education and teacher performance in the public primary educational institutions of Network 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Keywords: Inclusive education and teacher performance.

Introducción

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación que existe entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. Asimismo, los tres objetivos específicos de las dimensiones cultura inclusiva, política inclusiva y práctica inclusiva determinaron su relación con la variable desempeño docente. La tesis contiene la estructura en concordancia a los estamentos determinados por la Escuela de Posgrado de la UNE.

El Capítulo I. Indica el Planteamiento del Problema, con la información detallada se determina y efectúa la formulación del problema, se precisan las variables de estudio; de ellas se desprenden los objetivos. Asimismo, se indica la importancia del estudio, los alcances y las limitaciones ocurridos durante el proceso de la investigación.

El Capítulo II. Contiene el Marco Teórico, compuesto por los antecedentes de estudio de autores relacionados a las variables, con información de mayor relevancia y actualizada a nivel nacional e internacional. Se precisan las bases teóricas según las variables de estudio, y la definición de los términos básicos.

El Capítulo III. Enuncia la hipótesis general y tres hipótesis específicas, indican las variables de estudio con sus respectivas dimensiones, y la operacionalización de las dos variables.

El Capítulo IV. Detalla la metodología empleada en el estudio, el enfoque, tipo y diseño de la investigación, la población docente y muestra, los instrumentos compuestos por dos cuestionarios y técnicas para la recolección de datos e información, y el tratamiento estadístico elaborado.

El Capítulo V. Los resultados obtenidos; consignan los procesos ejecutados para la validez y confiabilidad de los dos instrumentos que sirvieron para medir las variables de

estudio, la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov con la corrección de la significación de Lilliefors, el uso del estadístico de Rho de Spearman para hallar el coeficiente de correlación con la finalidad de contrastar las hipótesis, y la discusión de los resultados obtenidos con la de otros investigadores.

Al final del trabajo se precisan las conclusiones arribadas producto del análisis de la investigación, se precisa una recomendación por cada objetivo planteado. Las referencias utilizadas se indican según lo señala la norma APA en su sexta edición, y en apéndice se incluyen la matriz de consistencia, y los instrumentos que se utilizaron para medir las variables y sus respectivas dimensiones.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Determinación del problema

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) precisaron que: “Plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación” (p.36).

Una escuela inclusiva implanta una cultura, basada en valores compartidos por todos los actores de la comunidad educativa, centrado en la valoración de las potencialidades, capacidades y oportunidades de cada uno.

Una escuela que asume una cultura inclusiva promueve e incentiva la participación y el aprendizaje colaborativo y solidario de los diversos actores, considerando que todos los estudiantes puedan tener experiencias exitosas en sus aprendizajes, resaltando que cada uno de ellos tienen los mismos derechos, que deben brindarse todas las oportunidades en concordancia a sus habilidades diferentes para que ninguno quede excluido del proceso educativo.

A nivel internacional con referencia a la cultura inclusiva, en el año 2016 se publicó temas de investigación tratados en la XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, el cual indicó que en América Latina se han efectuado debates en torno al derecho a una educación de calidad para todos, desde una perspectiva centrada en el acceso de los estudiantes con necesidades y habilidades diferentes a establecimientos educativos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura apostó que el proceso de aprendizaje sea adecuado, exigiendo un cambio profundo de las prácticas educativas con una pedagogía de atención a la diversidad.

Países de América Latina con el apoyo de España han generado cambios, utilizando la reflexión y sensibilización a fin de lograr sistemas educativos inclusivos y de atención a la diversidad.

La Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad ha brindado un importante aporte para que los países apuesten por un cambio de mejora, garantizando avances significativos de los derechos de las personas con discapacidad.

Asimismo, en la Agenda de Educación 2030, se formularon objetivos y metas correspondientes a la educación y se consideró que una educación inclusiva promueve oportunidades de aprendizaje para todos. Es decir, asegura una educación inclusiva con políticas públicas transformadoras que considera a la diversidad, a las necesidades de los estudiantes, haciendo frente a la discriminación que impide la realización del derecho a la educación.

En el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011) se detalló que aproximadamente mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En los próximos años la discapacidad será un motivo de preocupación, el porcentaje va en aumento: El riesgo de discapacidad es superior entre los adultos mayores, por las múltiples enfermedades propias de la edad. Resaltó las situaciones que enfrenta una persona con discapacidad en la escuela y estableció los apoyos pertinentes en el ámbito escolar.

En el Perú, en la investigación Cobertura, Oportunidades y Percepciones sobre la Educación Inclusiva en el Perú, realizado por Cueto, Rojas, Dammert y Felipe en el 2018, manifestaron que el Estado reconoce y respeta de manera formal los derechos de las personas con discapacidad. Para ello se cuenta con La Ley General de Educación (Ley 28044) en la que se considera la inclusión educativa como uno de sus principios, orienta la

atención de las personas con discapacidad contribuyendo a la eliminación de la exclusión y las desigualdades.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 propone incrementar oportunidades de acceso a las personas con discapacidad a la educación, evitando manifestaciones discriminatorias; brindando una educación de calidad para todos los estudiantes (Consejo Nacional de Educación, 2011).

En el Balance sobre la Inclusión que realizó Tovar (2013) tras finalizar la Década de la Educación Inclusiva, consideró importante la necesidad de brindar una información oficial sobre la atención educativa que reciben los estudiantes con discapacidad. Indicó una serie de debilidades en el servicio educativo al no reflejar en los documentos pedagógicos y de gestión un enfoque inclusivo.

Como parte de la política nacional inclusiva, el Estado peruano busca que todo individuo acceda a una educación inclusiva de calidad, que respete y apoye sus necesidades. Esto se encuentra estipulado en la Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley 29973. Para ello, debería desarrollar cambios en las instituciones educativas en cuanto a la infraestructura, al mobiliario, medios y materiales pedagógicos, currículo y procesos de enseñanza y aprendizaje. La meta es facilitar aprendizajes de calidad y brindar apoyos en el desarrollo integral de cada estudiante.

La Ley 29973 Ley General de la Persona con Discapacidad, tiene como base la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por Naciones Unidas en el 2004. Asimismo, en las Orientaciones para el desarrollo del año escolar en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica, que anualmente publica el Ministerio de Educación, se ha precisado que las instituciones educativas públicas y privadas destinen al menos dos vacantes por aula para la inclusión de estudiantes con discapacidad o habilidades diferentes.

En el Perú, según el Censo Escolar 2016, existen 500 Centros Educativos de Básica Especial (CEBE) y 3886 docentes que atienden a 19569 estudiantes con discapacidades intelectual, auditiva, visual, sordoceguera, física y trastornos del espectro autista (Escale 2016).

En las IIEE de la Red 07, de la UGEL 03, la inclusión educativa presenta debilidades en cuanto a una cultura inclusiva porque no se brinda acogida a los estudiantes con necesidades educativas especiales, muchos actores educativos no comparten una filosofía de inclusión y aceptación a la diversidad. En cuanto a las políticas inclusivas algunas instituciones educativas no tienen en cuenta la legislación y normas educativas emitidas por el Ministerio de Educación sobre educación inclusiva ya que no consideran las instalaciones y espacios accesibles a todas las personas, asimismo los proyectos educativos institucionales no establecen los principios y valores para una educación inclusiva.

En cuanto a las prácticas inclusivas, los docentes no respetan los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes y no brindan la respuesta educativa pertinente, los docentes no elaboran las unidades didácticas considerando la diversidad de los estudiantes de su aula, uso de recursos y materiales didácticos no pertinentes a estudiantes con NEE, no son evaluados según sus características y capacidades.

En lo que respecta al desempeño docente, en la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, existe porcentaje de docentes que no planifican las sesiones de aprendizaje y menos hacen las adaptaciones curriculares.

Con respecto a la dimensión sobre enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, la mayoría de docentes no manejan una variedad de estrategias pedagógicas para atender de manera personalizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales y se origina por muchos factores. Asimismo, no participan democráticamente en las actividades programadas por la institución educativa y contribuye en la implementación de proyectos

de desarrollo institucional. Se observa falta de trabajo colegiado para mejorar su desempeño, ello conlleva a que no realice una reflexión sobre la mejora de su práctica pedagógica y su desarrollo profesional restando importancia a su rol social como docente.

Cabe precisar que la RED 07 de la jurisdicción de la UGEL 03, cuenta con nueve instituciones educativas públicas de primaria, entre ellas una Escuela Valora; con una población de 149 docentes, reciben el soporte del equipo de Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) del Centro de Educación Básica Especial Beatriz Cisneros, a efectos de atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Frente al problema descrito líneas arriba, se realizó la investigación descriptiva correlacional titulada “Educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, durante el año 2019”, trabajo que dio a conocer la correlación que existe entre ambas variables.

1.2 Formulación del problema

Las preguntas que se formulan para guiar hacia las respuestas que busca el proyecto de investigación deben utilizar términos claros y precisos (Hernández et al. 2014)

1.2.1 Problema general

PG: ¿Cuál es la relación que existe entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019?

1.2.2 Problemas específicos

PE1: ¿Cuál es la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019?

PE2: ¿Cuál es la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019?

PE3: ¿Cuál es la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019?

1.3 Objetivos

Según Tucker (2004, citado en Hernández et al., 2014) precisó que: “Los objetivos deben expresarse con claridad y ser específicos, medibles, apropiados y realistas – es decir, susceptibles de alcanzarse” (p.37).

1.3.1 Objetivo general

OG: Determinar la relación que existe entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

1.3.2 Objetivos específicos

OG1: Establecer la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

OG2: Establecer la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

OG3: Establecer la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

1.4 Importancia y alcance de la investigación

De acuerdo a Hernández et al. (2014) precisaron que: “La justificación de la investigación indica el porqué de la investigación exponiendo sus razones... debemos demostrar que el estudio es necesario e importante” (p.40).

A fin de mejorar la educación inclusiva y el desempeño docente, ambas variables de estudio son de importancia vital dada la necesidad de mejorar el servicio educativo, hace de este trabajo de investigación un gran aporte, porque mediante el cuestionario dio luces sobre qué indicadores y en qué dimensiones existen debilidades a fin de determinar las medidas correctivas del caso para un fortalecimiento de la educación inclusiva y un desempeño docente acorde a las necesidades que la sociedad demanda.

Teórica científica, esta investigación permitió la actualización y validez de información teórica. Se pudo conocer el comportamiento y la relación de las variables de manera específica. Brindó nuevos hallazgos al ejecutarse el estudio en una red donde existe una Escuela Valora.

Al término del estudio se emiten recomendaciones para futuros estudios, mismo que repercutirán a la mejora de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Social, esta investigación será de provecho a otros investigadores, quienes asumirán los resultados de la investigación como antecedentes de estudios; puedan ejecutar jornadas de reflexión teniendo como referente el presente trabajo; estudiantes y padres de familia que a futuro serán beneficiados por el cambio positivo expresado en la mejora y adaptaciones pertinentes de las sesiones de aprendizaje.

Pedagógica, porque el personal directivo y docente de la institución realizarán Jornadas de Reflexión de sensibilización para luego planificar y programar trabajos colegiados a efectos de levantar las observaciones y debilidades encontradas. Coadyuvará a mejorar la praxis pedagógica bajo un enfoque inclusivo y atención a la diversidad. Por otro lado,

servirá al docente de primaria a fin de fortalecer sus capacidades de enseñanza aprendizaje con adaptaciones curriculares.

Utilidad Práctica, contribuye con observar el comportamiento de cada variable y en sus respectivas dimensiones. Asimismo, demuestra el grado de relación significativa entre ellas. Detectados los indicadores con menor grado de aceptabilidad, llámese debilidades o puntos críticos, se efectuarán acciones de mejora a fin de resolver los problemas hallados y consecuente mejora del desempeño docente en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Alcances, el estudio exploró las variables educación inclusiva y el desempeño docente de las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 07, del distrito de Breña, de la UGEL 03, en el año 2019.

Permitió obtener resultados confiables para sensibilizar al personal docente a fin de mejorar su práctica pedagógica con un enfoque inclusivo. Es decir, mejorar el servicio educativo con pertinencia, calidad y equidad.

Los padres de familia de estudiantes con necesidades educativas especiales observarán una mejor atención pedagógica para con sus hijos y la mejora de los niveles de logro en sus desempeños.

1.5 Limitaciones de la investigación

En la puesta en marcha del trabajo de investigación se presentaron diversas limitaciones que fueron subsanados con pertinencia.

- a) El tiempo limitado, debido a la amplia jornada laboral del investigador. A ello se agrega el compromiso de entrega de la tesis en un tiempo prudencial como participante del Taller de Investigación Científica. Esta situación se mitigó priorizando actividades y con la ayuda de terceros.

- b) Los recursos económicos precisados en la ejecución del trabajo se incrementaron; sin embargo, mediante préstamos personales y apoyo de familiares fueron levantados.

Capítulo II. Marco teórico

Luego de haberse formulado el problema de estudio, efectuado el planteamiento de los objetivos, precisado la relevancia y posibilidad de ejecución del proyecto de investigación, es necesario, según Rojas (2010, citado en Hernández et al., 2014) determinó "... exponer y analizar las teorías, las conceptualizaciones, las investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideren válidos para encuadrar el estudio" (p.60).

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes nacionales

Mautino V. (2019) en la tesis de maestría *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, Ugel 02, Rímac 2018*. El estudio tuvo un diseño no experimental, correlacional; en una población de 130 docentes; el resultado indicó la correlación entre la inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones intervenidas; se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = .616**, interpretándose como una correlación positiva entre las variables.

Suarez M. (2018) en la tesis de maestría *Actitud docente y la evaluación de la inclusión educativa en instituciones educativas públicas del distrito de Chaclacayo, 2018*. Después de la prueba de hipótesis resultó que existe relación entre la actitud docente y la evaluación de la educación inclusiva en las instituciones del estudio; se interpreta como positiva y moderada correlación entre las variables.

Chero Z. (2018) en su tesis de maestría titulado *Educación Inclusiva y trabajo colaborativo en los estudiantes de la Institución Educativa José Jiménez Borja UGEL 3 Lima 2018*. Después de haberse aplicado dos cuestionarios, los resultados encontrados, guardan una relación directa según el procesamiento de la información recabada mediante los instrumentos empleados, procesados con el estadístico, indican una correlación

negativa débil entre educación inclusiva y trabajo colaborativo. Por lo tanto, se confirma que no existe correlación entre ambas variables.

Vásquez C. (2018) en la tesis *Actitud docente y educación inclusiva en docentes del nivel Inicial de la red 20 y 25 UGEL 04, 2017*. El tipo de investigación tuvo un marco correlacional- descriptiva, con un diseño no experimental, transversal, aplicado a una muestra de 87 docentes. Se utilizó dos cuestionarios, uno sobre actitud docente y el otro sobre la educación inclusiva, los resultados indican que existe una relación significativa baja entre la actitud docente y la educación inclusiva.

Medina (2017) refirió en el estudio denominado *Programa de estrategias metodológicas para el cambio de actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con habilidades diferentes en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Lambayeque*. Tesis de Doctorado de la UCV. La investigación realizada es descriptiva propositiva; de diseño es no experimental. Se estableció el estudio en 13 instituciones educativas inclusivas del nivel primario, tomando una muestra de 30 docentes de primaria. La finalidad era desarrollar un programa para luego replicarlo a otras instituciones a fin de mejorar la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Castro L. (2017) realizó el estudio de Maestría denominado *Nivel de conocimiento del Marco del Buen Desempeño Docente y la calidad educativa según la percepción del docente en una Institución Educativa Secundaria, Trujillo – 2017*. La investigación fue de tipo no experimental - correlacional; la población conformada por 120 docentes, con una muestra de 45 docentes. Se utilizó el cuestionario para las dos variables, obtuvo los siguientes resultados: En el nivel de conocimientos del marco del buen desempeño docente el 66.7% tuvo un nivel satisfactorio y el 93.3% consiguió un nivel regular en percepción de los docentes de la calidad educativa.

Goldsmith H. (2016), en su tesis *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la Ugel, Casma 2014*, tesis Maestría de la universidad Peruana Unión, con el fin de establecer la disposición docente y el uso de la práctica educativa inclusiva en alumnos con necesidades educativas especiales en los centros educativos públicos de dicha localidad, la muestra constó de 250 docentes de una población de 350 docentes de los tres niveles; el tipo de estudio es de diseño descriptivo correlacional, no experimental, enfoque cuantitativo y corte transversal, cuyo instrumento adaptado del cuestionario de percepciones de Cardona (2000). El resultado obtenido fue, el 61.6% de docentes muestran una actitud desfavorable en relación a la inclusión educativa; el 66% hacen uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula; concluyendo que un 69.6% manifiesta hacer uso de estrategias de agrupamiento; sin embargo, en el uso de estrategia de adaptación de actividades, el 66.8% revela tener poco dominio de esta actividad alcanzando un nivel medio.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Mellado y otros (2017), en su artículo titulado *Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con programa de integración escolar*. Estudio de carácter descriptivo cuyo objetivo fue conocer la visión sobre la práctica educativa inclusiva que tiene el equipo de profesionales de un equipo de integración escolar y docentes de aula de un centro educativo de la región de los Ríos, Chile; cuya muestra estuvo constituido por 36 profesionales. Se utilizó como instrumento un cuestionario de escala de Likert de 28 ítems y una entrevista semiestructurada. Los resultados referidos a la dimensión pedagógica – didáctica y ética fue de 2.6; mientras que aprendizaje cooperativo alcanzo 2.8; en cambio en la dimensión social obtuvo un promedio de 3 en puntuación. El presente estudio concluye que aún existe segregación hacia la atención a

niños con necesidades educativas especiales; así mismo el equipo docente mostró carencia en el manejo de estrategias para la atención a la diversidad y la necesidad de contar con un currículo inclusivo.

Viloria M. (2016) es su tesis doctoral titulada *la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio de Caroní de Venezuela*, estudio de análisis descriptivo orientado a la identificación del proceso de integración escolar del alumnado con discapacidad entre los años 2010 a 2014; la investigación involucró al 93% de los centros educativos de la localidad (n=263), cuya muestra fue de 127 profesionales entre docentes y especialistas; el instrumento de evaluación utilizado fue un cuestionario y una entrevista. Los resultados indican que el 49% de las instituciones integraban por lo menos a un estudiante y un 51% no; así mismo las escuelas que más integraron fueron las escuelas privadas con 54%, mientras que en un 43% las escuelas públicas; en la zona rural el 72% de los centros educativos no tiene integrado algún alumno; solo el 5% de padres de familia reportan que su niño tienen alguna discapacidad motivo por el cual fue evaluado; así mismo el 48% de los directivos se mostró a favor de la inclusión, mientras que el 45% por una educación diferenciada. Concluye que existe limitada participación en el proceso de integración escolar, mostrando una debilidad sustancial, prevaleciendo una concepción tradicional.

Gaviño M. (2017) investigó acerca de *Percepciones y actitudes del profesorado de educación primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza*, Universidad de Sevilla. La metodología fue de diseño descriptivo. La muestra de estudio se conformó por 40 docentes y 20 estudiantes. Se empleó la técnica de la encuesta, el instrumento utilizado fue el Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión. Los resultados indicaron que no se encontró diferencias que destaquen entre los dos grupos de docentes en cuanto a los principios de las bases de la inclusión, al margen de

si tienen alumnos con NEE en sus aulas o no, la forma en que estos lo perciben son muy parecidas.

Sabando D. (2016) realizó la tesis doctoral *Inclusión Educativa y Rendimiento Académico*, de la Universidad de Barcelona –España. Tuvo una línea de investigación no experimental de tipo descriptivo, cuantitativo, la meta fue identificar el grado de inclusión de las 615 escuelas de primaria de la provincia de Cataluña, se determinó la relación entre el grado de inclusión y el rendimiento académico. Los resultados determinaron que las dimensiones más consolidadas en cuanto a las prácticas inclusivas se presentaron en la organización de la escuela, el clima inclusivo y la organización del aula. Las de menor respuesta fueron la participación de la comunidad y la formación permanente ya que una minoría de docentes realizó actuaciones inclusivas. Determinó que es importante implementar la escuela y mientras más temprano se detecte a estudiantes con discapacidad es necesario planeamientos de estrategias de fortalecimiento y con ajustes curriculares. El instrumento fue un cuestionario diseñado para medir el perfil inclusivo de las escuelas, recoger datos e identificar el grado de inclusión y describir las prácticas inclusivas. Recogió aspectos relacionados con la organización, funcionamiento y prácticas inclusivas, estructurados en 6 dimensiones.

Angulo N. (2016) en su investigación titulada: *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas* que presentó como tesis doctoral en la Universidad Nacional de Colombia.

La investigación se centró en un estudio descriptivo y presentó tres fases para su realización: aplicación de encuesta, grupo focal, análisis de resultados. La población estuvo conformada por 16 docentes del Colegio Villegas. Se encontró que las representaciones más comunes en los docentes tienen que ver con su formación, con sentimientos acerca de la inclusión y con sus prácticas en el aula. Así mismo, con respecto

a las prácticas educativas que aunque los docentes cuentan con mucha experiencia y creatividad, desconocen algunas didácticas modernas necesarias para la atención a la diversidad.

Estévez B. (2015) en su tesis de maestría *La Inclusión Educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria*. Se efectuó un diseño no experimental, transversal de tipo descriptivo, cuyo instrumento fue una encuesta. Participaron 27 centros escolares con una población de 677 docentes; con una muestra fue de 283 docentes. Respecto a presencia de alumnos incluidos en las aulas los porcentajes fueron similares, discapacidad un 30%, 33,7% con TDAH y otros trastornos 36,3%; en relación docente familia, el 84,4% mantiene una comunicación activa y fluido, además el 73,4% manifiesta que frecuentemente cuentan con material, otro aspecto que se tomó en cuenta fue la planificación, el 84% dispone de una planificación y organización efectiva adaptada, permitiendo un currículo abierto, flexible, contextualizado; respecto a la presencia de alumnos con TDAH, no hay diferencia entre los profesores que aplican una práctica educativa adecuada y el grupo de docentes que cuenta con estudiantes con TDAH en el aula, concluyendo que el profesorado organiza el aula y realiza adaptaciones al currículo ajustándolo a la necesidad educativa de los alumnos con TDAH, mostrando conocimiento de una práctica didáctica inclusiva, reduciendo con ello las barreras metodológicas que limitan su participación escolar y social.

Álzate M. (2015) en su tesis de maestría titulada *Prácticas de aula que aportan a la Educación Inclusiva en una Institución Educativa de Pereira*, de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. La muestra es por conveniencia, compuesto por 15 participantes en distintas fases en la evaluación. La investigación es de tipo cuantitativa, diseño caso de corte etnográfico – indagación empírica. Llegando a la conclusión del

alcance de la investigación el cual se circunscribe a las prácticas educativas de aula que aportan a la educación inclusiva. Respecto a las limitaciones, es factible que el rol del investigador como directivo docente en la institución en la cual esta se condujo pudiese haber cohibido o generado determinado tipo de actitudes o respuestas por parte de los docentes participantes del estudio.

Cerón E. (2015) en su investigación titulada *Educación Inclusiva, una mirada al modelo de Gestión de la institución Educativa departamental General Santander Sede Campestre*, para optar el grado de Maestro por la Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Consideró las políticas educativas que orientan a la educación inclusiva, su investigación generó cambios desde la gestión de la institución y obtuvo un currículo flexible, adaptado a las necesidades de los estudiantes, logró empoderar a los docentes mediante talleres en temas específicos de atención a la diversidad, obteniendo como resultado la mejora de los aprendizajes. Empleó el tipo de investigación descriptiva con un enfoque mixto, por la necesidad de recolectar información. La población estuvo constituida por 10 docentes. La técnica fue la entrevista y los instrumentos de recolección de datos fueron la guía de entrevista. Las conclusiones determinaron que se logró transformar las prácticas educativas en cada aula e integró a todos los estudiantes en el mismo sistema educativo, con equidad, igualdad y calidad educativa.

2.2 Bases teóricas

En concordancia a las variables del proyecto, las bases teóricas que la sustentan se precisan a continuación.

2.2.1 Educación inclusiva

En el marco teórico del proyecto de estudio se hace referencia a bibliografía especializada, en este caso la *Guía Para Orientar La Intervención De Los Servicios De*

Apoyo Y Asesoramiento Para La Atención De Las Necesidades Educativas Especiales

SAAANEE (s.f).

Necesidades educativas especiales

Según Guía SAANEE del MINEDU (s,f) precisó que un estudiante tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que de acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica, corresponde a su edad y por lo tanto necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares. Los alumnos presentan estas necesidades por tener dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales, familiares, de historia escolar, por discapacidad, multidiscapacidad, entre otros.

Educación inclusiva, un enfoque

Según Guía SAANEE del MINEDU (s,f) la Educación Inclusiva es un enfoque que surge como respuesta a la diversidad, nace en la escuela y trasciende a la sociedad, se basa en que todos los estudiantes aprendan juntos, al margen de sus características funcionales, sociales y culturales; mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje ofreciéndoles la oportunidad de ser y crecer en un contexto que los acoge, los respeta, y les permite su desarrollo integral y su participación en condiciones de equidad.

La educación inclusiva, entonces, es un enfoque que busca una mejor opción de vida evitando la marginación, promoviendo un sentido de comunidad educadora basado en un trabajo en equipo, estimulando a las personas a crecer y realizarse de acuerdo a sus intereses, necesidades, expectativas e ilusiones; y fundamentalmente promueve que las escuelas, en estrecha relación con la familia, preparen a todos los individuos para la vida, el empleo, la independencia y la participación en la comunidad. Reconoce las diferencias individuales y las rescata para alcanzar el desarrollo integral y la inclusión en la sociedad.

La Educación Inclusiva supone la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas, maestros y padres de familia a enfrentar con éxito el reto que implica hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje, ofreciendo una respuesta educativa comprensiva y diversificada, proporcionando una estructura curricular común a todos los alumnos, entre ellos los que presentan necesidades educativas especiales (N.E.E.) asociadas a discapacidad, talento y superdotación en igualdad de oportunidades y considerando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

Cambio, diversidad y una escuela para todos

Siguiendo la línea de la Guía SAANEE, para generar un cambio y mejora educativa, se consideran los siguientes aspectos:

El cambio educativo

Es necesario cambiar y mejorar las instituciones para que atiendan a las demandas sociales y educativas actuales. Se necesita implementar una cultura inclusiva.

La transformación de los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional colegiada, centrada las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en las acciones que deberían efectuarse para dar respuesta a las necesidades o problemas que les acontece. La reestructuración resulta importante, para que las escuelas mejoren sus relaciones con el entorno, debiendo ser transparentes y permeables en lo posible.

De acuerdo a Hargreaves y Fullan (1997) precisaron que es prioritario lograr que las escuelas se relacionen de forma efectiva con los padres y la comunidad, con la tecnología, la política del gobierno, debiendo unirse a una variada red de alianza con otros colegas multi y transdisciplinarios, universidades, el mundo mercantil, etc.

Fases para promover el cambio

Fullan M. (1997) identificó 3 fases para promover el proceso del cambio:

Fase de Iniciación: consiste en el proceso que lleva la decisión de adoptar una idea y responde a una determinada necesidad mejor que las prácticas existentes.

Fase de Implementación: abarca los primeros intentos de llevar una idea a la práctica. Resulta ser el medio para alcanzar los objetivos planteados.

Fase de Continuación o Institucionalización: se refiere al proceso mediante el cual, el cambio se incorpora como parte integrante del sistema.

Según Romero C. (2004) la escuela en la sociedad del conocimiento necesita dar lugar a las diferencias, la diversidad, a explorar caminos varios donde todos sin excepción puedan aprender, porque todos están llamados a aprender y generar conocimientos, y no todos aprendemos de la misma manera y al mismo ritmo... prevé la heterogeneidad de los alumnos y la acepta. Es un concepto distinto de justicia.

Construir una escuela para todos

El cambio educativo se refiere a la transformación del contexto, una reestructuración de la cultura, las políticas educativas y las prácticas escolares de forma que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad.

La construcción de escuelas que respondan a las necesidades de todos será posible en la medida en que seamos capaces de promover relaciones de apoyo mutuo entre los centros escolares y sus comunidades. Esto significa la sinergia entre todos los actores de la comunidad educativa, su entorno local.

La inclusión educativa es un aspecto de la inclusión social, y que representa una opción para dar la bienvenida a la diferencia y apoyar la equiparación de oportunidades de los que se encuentran en desventaja.

La construcción de una escuela para todos es un proceso a largo plazo en el que se avanza a través de sucesivos ciclos de innovación y mejora. Desde esa línea, el trabajo sobre las condiciones de las instituciones educativas deberá afianzar la capacidad de innovación y mejora permanente.

Hacia un cambio necesario

Según Echeita (2001) manifestó que avanzar hacia la inclusión será una tarea compleja y difícil, siendo necesaria una intervención sostenida en diversos niveles con una clara comprensión de los propios procesos de cambio y de la orientación que debemos dar a nuestro compromiso por la educación.

En ese sentido, el cambio hacia mejores expectativas educativas debe llegar de una acertada combinación de presión, apoyo y sensibilización. Mientras no exista una presión suficiente para cambiar, poco se conseguirá. Esa presión procederá principalmente de las familias y específicamente de aquellas más afectadas por ser estudiantes en situación de desventaja. Asimismo, sin apoyo no habrá cambio. El apoyo, significa:

Asesoramiento para cambiar nuestra forma de definir y responder a las necesidades educativas especiales.

Desarrollar las condiciones internas de los procesos que hacen de las instituciones educativas, organizaciones eficaces y capaces de enfrentarse a los retos de una constante y necesaria innovación, y las que hacen del profesorado, profesionales competentes para atender a la diversidad.

Brindar tiempo y autonomía real, para que el equipo de profesionales pueda tomar decisiones, que se ajusten a las propias condiciones de los centros y su profesorado.

Comprensión por parte de las familias.

Los procesos de cambio llevan tiempo y no se pueden imponer desde fuera, sino facilitar para que fluya desde dentro, por los propios agentes de la comunidad educativa.

La atención a la diversidad un reto para construir una escuela para todos

Una educación es de calidad, si logra que todos los alumnos adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros. No hay calidad sin equidad.

La UNESCO (2005) en su informe *Educación para Todos* señaló entre otras cosas, que en realidad lo que se espera, es que el aumento del nivel de educación se traduzca en una mejora de la calidad de vida y de los niveles de igualdad social. Establece tres elementos para definir una educación de calidad, que son:

Respeto de los derechos y libertades de cada persona sin distinción de ninguna índole.

La equidad en el acceso, procesos y resultados: brindando igualdad de oportunidades; dando más a quién más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas.

La pertinencia de la educación: promoviendo aprendizajes que sean significativos para todos, sin exclusión.

Todos los estudiantes son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por el contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso.

Una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado, es decir, si se ajustan la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de todos y cada uno de los estudiantes, y si se les proporciona los recursos necesarios para progresar en su aprendizaje.

Criterios que inciden en la calidad de la práctica educativa

Según Guía SAANEE del MINEDU (s.f) detalló los siguientes criterios:

Conocimiento de las características de sus educandos y sus necesidades de aprendizaje.

Coherencia entre los aprendizajes y el entorno de los estudiantes.

Búsqueda de la calidad antes que la cantidad de contenidos.

Formulación de aprendizajes útiles en la vida cotidiana de cada uno de los estudiantes.

Proporcionar las condiciones adecuadas, con materiales, medios y espacios necesarios, para atender a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.

Promoción del reconocimiento y respeto a las diferencias, buscando que la convivencia entre estudiantes sea armónica.

Promoción de igualdad social a través de la igualdad de condiciones y oportunidades.

La escuela que queremos

La escuela que queremos, forma integralmente a los alumnos, desarrollando al máximo sus potencialidades. Garantiza el aprender a aprender sin límites. Prepara para la vida y el trabajo más allá de la escuela.

Las aulas con espacios donde se acepta, valora y respeta a todos los alumnos sin distinciones o preferencias; ambientes cálidos, dinámicos y estimulantes; laboratorios de procesamiento de información.

Los docentes son personas que aceptan y celebran la diversidad; profesionales dignos de respeto por su responsabilidad y honestidad; ofrecen programas curriculares adaptados, desafiantes y motivadores; con colegas y compañeros dignos de confianza, capaces de hacer siempre aportes positivos.

Los estudiantes se sienten aceptados, valorados y respetados; viven la alegría de aprender, compartir y producir; reconocen en las actividades de aprendizaje, sus propias experiencias de vida.

Los padres de familia son personas capacitadas para asumir su rol de agentes educativos; brindan apoyo valioso para la consolidación y expansión de los aprendizajes.

El contexto es un espacio facilitador y estimulante; sin obstáculos para la libre participación de todos; ofrece situaciones reales y positivas de aprendizaje.

Marco jurídico

Marco Político Internacional

En la conferencia mundial *Educación para Todos de Jomtien*, se establecieron acuerdos para incorporar en los sistemas educativos, entre otros, la atención a las necesidades básicas de aprendizaje, el acceso universal a la educación, el impulso de la equidad y la promoción de una atención educativa para todos los estudiantes, sin distinción alguna. (Tailandia 1990)

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (España, Salamanca 1994): *Acceso y calidad*, organizada por el gobierno de España y la UNESCO, representó una nueva oportunidad internacional para dar continuidad a los acuerdos de Jomtien, situando, las necesidades educativas especiales dentro de un marco más amplio de una Educación para Todos.

El principio rector de este evento fue promover que las escuelas acojan a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, lingüísticas y culturales: niños con discapacidad o bien dotados, niños de la calle, niños de minorías étnicas, de zonas desfavorecidas o marginales, etc.

En el Foro Consultivo Internacional realizado en Dakar sobre *Educación para Todos* (Senegal 2000), se evaluaron los compromisos asumidos en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia 1990). En este foro se asumió el compromiso de alcanzar los objetivos y fines de la educación para todos los ciudadanos y todas las sociedades.

Posteriormente, en la conferencia de Cochabamba en Bolivia, la UNESCO convocó a los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, para hacer un balance de los logros y limitaciones en referencia a los acuerdos de Jomtien y Dakar.

Desde Jomtiem hasta Cochabamba los cambios han sido visibles; sin embargo, hay preocupaciones pendientes; se requieren planes contextualizados y reajustados que respondan a las demandas nacionales, en beneficio de todos los niños, niñas y adolescentes.

Entre los instrumentos internacionales orientados específicamente a la igualdad de oportunidades y derechos de las personas con discapacidad, se encuentran:

Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993).

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) busca ampliar el servicio a sectores vulnerables y reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación en igualdad de oportunidades.

En el ámbito regional de América Latina y el Caribe también se han suscrito importantes acuerdos como:

Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las personas con discapacidad en el Área Iberoamericana (1992).

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Organización de Estados Americanos, 1999). Adoptar medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, para eliminar cualquier tipo de discriminación contra las personas con discapacidad.

Declaración del Decenio de las Américas: Por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2006-2016) y el Programa de Acción para el Decenio de las Américas de las Personas con Discapacidad 2006-2016 (Organización de Estados Americanos, 2006).

Marco Normativo Nacional

En el ámbito nacional, se están realizando grandes esfuerzos por lograr que se conciba a las escuelas como espacios donde todos los niños y jóvenes de una misma comunidad aprenden juntos desarrollando capacidades esenciales la participación e inclusión social. En este sentido existen bases legales que respaldan a la inclusión educativa en nuestro país.

El Acuerdo Nacional. Ley General de Educación N° 28044.

Decreto Supremo N° 026-2003-ED, “Década de la Educación Inclusiva” (2003 - 2012).

Decreto Supremo N° 002-2005-ED,

Reglamento de Educación Básica Especial. Decreto Supremo N° 013-2004-ED,

Reglamento de Educación Básica Regular. Decreto Supremo N° 015-2004-ED,

Reglamento de Educación Básica Alternativa. Decreto Supremo N° 022-2004-ED,

Reglamento de Educación Técnico Productivo.

Resolución Suprema N° 041-2004-ED, que institucionaliza el Foro Nacional de Educación Para Todos.

RM 069-2008-ED, aprobada con Directiva N° 001 2008 VMGP/DIGEBE Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Inclusivas y en Centros y Programas de Educación Básica Especial.

Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE, Normas Complementarias para la conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial - CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales- SAANEE. Directiva N° 081-2006-VMGP/DINEBE,

Normas Complementarias para la organización y funcionamiento del Programa de Intervención Temprana - PRITE.

Normas y Orientaciones (en cada año) para la Gestión en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Educación Técnico Productiva.

Resolución Suprema N° 001-2007-ED, aprueba el “Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú”

Código del Niño y del Adolescente.

De ello podemos analizar:

El Acuerdo Nacional de Gobernabilidad se compromete a garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad, que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social. Se busca además, poner énfasis en valores éticos, sociales y culturales para la incorporación de las personas con discapacidad.

El Proyecto Educativo Nacional 2021, representa el compromiso de una reforma integral de la educación para contribuir al desarrollo del país, propone un conjunto de políticas y medidas para alcanzarlas. Se funda en seis objetivos: oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, estudiantes e instituciones que logran aprendizajes de calidad, maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia, una gestión descentralizada - democrática que logra resultados y es eficiente con equidad, educación superior de calidad para el desarrollo y la competitividad nacional, y por último el referido a una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.

La Ley General de Educación, la Educación Especial tiene un enfoque inclusivo, porque busca la integración de las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en la vida comunitaria. De esta manera se pretende impulsar su participación activa en la sociedad.

En la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012, se establece que el Ministerio de Educación, de conformidad con las políticas del Estado, deberá desarrollar planes pilotos, programas, proyectos y convenios, que garanticen la ejecución de acciones que promuevan la educación inclusiva.

Asimismo, nace el compromiso a proporcionar atención especializada en los Centros de Educación Básica Especial, a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad. La Educación Básica Especial busca ampliar y fortalecer los Programas de Intervención Temprana-PRITE para la prevención, detección y atención oportuna a la primera infancia con discapacidad o en riesgo de adquirirla.

Los Reglamentos de Educación Básica Alternativa, Básica Regular y Educación Técnico Productiva, reflejan los principios que rigen la Educación Inclusiva y orientan el proceso educativo considerando lo siguiente:

Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera transversal a todo el sistema educativo, articulando procesos flexibles entre las etapas, modalidades y niveles.

Generación de oportunidades para que la comunidad educativa de las escuelas regulares y las escuelas especiales produzcan cambios e innovaciones a favor de la educación inclusiva.

Implementación de procesos pedagógicos inclusivos en las instituciones educativas que comprendan las actividades y experiencias que conduzcan al logro de aprendizajes significativos en el aula y fuera del aula.

Desarrollo de un clima y una cultura institucional a favor de la inclusión.

Desarrollo de estrategias de interaprendizaje entre todos los alumnos.

Capacitación a los padres de familia de estudiantes con discapacidad para que participen activamente en los planes pedagógicos, en el seguimiento y evaluación de sus hijos.

Sensibilización a la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres), en el enfoque inclusivo.

Formación de redes de docentes y de escuelas inclusivas, como espacios para el intercambio de experiencias, de reflexión, interaprendizaje y evaluación.

Finalmente consideramos que no basta la Ley, es necesario un cambio de actitud y asumir el compromiso para desarrollar una cultura inclusiva al interior de las instituciones educativas, comenzando por el rechazo a todo tipo de discriminación, todo tipo de exclusión, prejuicios y estereotipos que actúan como barreras para una verdadera educación inclusiva.

En este marco, el servicio de apoyo y asesoramiento SAANEE asume un rol de liderazgo en el proceso de implementación de la Educación Inclusiva.

2.2.2 Desempeño docente

Marco del Buen Desempeño Docente

Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Comprende la planificación y programación de los documentos técnico pedagógico en el marco del Currículo Nacional de educación Básica (CNEB). El conocimiento de las características de sus estudiantes, el dominio de los contenidos didácticos y pedagógicos en la sesión de aprendizaje. La elección de medios y materiales educativos pertinentes, estrategias y evaluación adecuada del aprendizaje.

Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Uso de los enfoques insertos en el CNEB en el proceso de enseñanza aprendizaje, en un clima escolar adecuado, el manejo disciplinar de los procesos didácticos y pedagógicos

con el uso de materiales educativos pertinentes. Usa instrumentos para detectar debilidades y fortalezas en su praxis educativa a fin de una automejora.

Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Participa activamente en la gestión de la escuela a fin de lograr una comunidad de aprendizaje. La comunicación con los diversos actores de la comunidad educativa. La participación en la elaboración y actualización de los documentos de gestión escolar. Fomentar un clima institucional favorable. Respeto a la cultura local, la responsabilidad compartida con la familia en los resultados de los aprendizajes.

Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente

Participa en las actividades de formación en servicio a fin de mejorar su práctica educativa, la responsabilidad en los resultados de los aprendizajes, el manejo de planes de mejora, buenas prácticas que contribuye en la mejora de la política educativa a nivel local, regional y nacional.

Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente

Los desempeños evaluados en el instrumento de observación en el aula, se tiene:

Desempeño 1: Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje

Genera interés en los estudiantes al propósito de la sesión de modo tal que la participación es activa debido a la motivación intrínseca.

Indicadores o aspectos: Acciones del docente para generar el interés y/o participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje; Proporción de estudiantes involucrados en la sesión; acciones del docente para favorecer la comprensión del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende.

Desempeño 2: Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje

Hace buen uso del tiempo asignado a la sesión, sacándole el máximo provecho, evitando interrupciones o recortes. Los alumnos realizan actividades propias de la sesión

desde el inicio al término del mismo.

Indicadores o aspectos: Tiempo de la sesión en que los estudiantes están ocupados en actividades de aprendizaje; fluidez con que el docente maneja las transiciones entre actividades, las interrupciones y las acciones accesorias.

Desempeño 3: Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico

Conduce a los estudiantes en actividades que generen conflicto cognitivo y la búsqueda de respuesta a un problema o situación dada, ejecutando estrategias y actividades mentales de orden superior.

Indicadores o aspectos: Actividades e interacciones (docente-estudiante, estudiante-estudiante) que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.

Desempeño 4: Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza

Realiza el monitoreo y acompañamiento a los aprendizajes de los estudiantes, brindando el soporte necesario para la consecución de los aprendizajes previstos según el objetivo de la sesión. Ejecuta la evaluación formativa, de ser necesario adecúa la sesión según los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Indicadores o aspectos: Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión; calidad de la retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas.

Desempeño 5: Propicia un ambiente de respeto y proximidad

El profesor se dirige a sus estudiantes con un vocabulario adecuado generando empatía y acercamiento a sus estudiantes. Tiene capacidad de respuesta ante las necesidades o requerimientos de carácter biosicosocial de sus alumnos.

Indicadores o aspectos: Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes; Cordialidad o calidez que transmite el docente; comprensión y empatía del docente ante las necesidades afectivas o físicas de los estudiantes.

Desempeño 6: Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes

El docente hace uso de los acuerdos de convivencia de manera oportuna, efectiva y reflexiva a fin de crear un buen ambiente de trabajo pedagógico y en consecuencia la sesión continúe sin incidentes.

Indicadores o aspectos: Tipos de mecanismos que emplea el docente para regular el comportamiento y promover el respeto de las normas de convivencia en el aula: positivos, negativos, de maltrato; eficacia con la que el docente implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes, lo que se traduce en la mayor o menor continuidad en el desarrollo de la sesión.

Niveles en la evaluación de los desempeños

La evaluación consta de seis desempeños del docente, cada uno se valora empleando las rúbricas que al docente evaluado lo puede ubicar en cuatro niveles de logro.

Nivel I (insatisfactorio), no alcanzan ni siquiera los aspectos positivos del nivel II.

Nivel II (en proceso), se señalan tanto logros como deficiencias que caracterizan al docente.

Nivel III (satisfactorio), se precisan solo logros, en un marco de buen comportamiento de los estudiantes.

Nivel IV (destacado), Se indican solo logros, buen comportamiento de los estudiantes, alto grado de efectividad en todos los desempeños.

De existir algún tipo de maltrato a los estudiantes, conlleva a marcas que puede ser suficiente motivo para ubicarlo en nivel I. De ello se desprende el proceso que se seguiría a salvaguarda del bien e interés superior del niño.

Recomendaciones al docente inclusivo

Establezca y mantenga comunicación permanente con los profesionales del SAANEE sobre las necesidades y el apoyo que necesita el alumno incluido, conjuntamente con todos los alumnos del aula, para lograr un proceso pedagógico de calidad en el marco de una pedagogía para la diversidad.

Se informe sobre los resultados de la evaluación psicopedagógica, para analizarlos y confrontarlos con la realidad.

Considere al estudiante incluido en la evaluación ordinaria o de entrada de todos los estudiantes del aula.

Elabore conjuntamente con los profesionales del SAANEE, las adaptaciones curriculares que requiera, de acuerdo a las necesidades educativas especiales del estudiante.

Conozca y aplique estrategias de evaluación diferenciada, acorde con las necesidades educativas especiales del estudiante incluido.

Comprometa a la familia y a la persona que apoya al estudiante en la realización de sus tareas.

Plantee expectativas positivas sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con NEE, de acuerdo a sus potencialidades, sin limitarlos a lograr únicamente lo mínimo del aprendizaje esperado.

Adecúe los procesos de enseñanza - aprendizaje de acuerdo con las características y capacidades de cada estudiante.

Propicie que el estudiante investigue, reflexione, que sea crítico y creativo.

Diseñe y ponga en práctica procesos e instrumentos de gestión pedagógica.

Brinde espacios para que apliquen de forma autónoma lo aprendido.

Utilice de manera óptima los recursos disponibles en el aula, en la institución educativa y en la comunidad para brindar mayores oportunidades de aprendizaje.

Organice los espacios del aula para favorecer la autonomía y las posibilidades de desplazamiento de los alumnos dentro de ella.

Estimule a los estudiantes para que participen democráticamente en la vida de la institución educativa y la comunidad, que se interesen y se involucren en la vida pública local, regional y nacional.

Organice el horario del aula considerando momentos para trabajo individual de refuerzo y profundización.

Propicie un clima de respeto y valoración entre los alumnos.

Aproximación al perfil del docente inclusivo

Reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento personal y social.

Reivindica al centro educativo como el ambiente natural del niño o joven para desarrollarse y lograr aprendizajes en igualdad de condiciones y oportunidades.

Promueve el cambio de actitudes y concepciones en la comunidad educativa para lograr un trabajo conjunto y participativo.

Motiva a la innovación permanente de la institución educativa para mejorar su organización y su propuesta curricular.

Adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad

De acuerdo al CNEB (2017) las adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, se relacionan directamente con la planificación y la ejecución curricular del aula de referencia, concretándose

progresivamente y adaptando la propuesta educativa a las necesidades específicas de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las adecuaciones curriculares de aula intentan dar respuesta a las necesidades educativas de un grupo y constituyen el conjunto de decisiones educativas para responder a discapacidades determinadas.

Por otro lado, las adaptaciones curriculares individuales, según lo señala el Reglamento de la Ley General de Educación (art. 77), se realizan en las instituciones o programas educativos de diversos niveles y modalidades educativas, para responder de manera particular y personalizada a las características y necesidades especiales de un estudiante, definiendo adicionalmente el tipo de soporte específico que requiere basado en la evaluación psicopedagógica, para lo cual cuenta con el equipo de apoyo y asesoramientos del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) .

En esta línea, las adecuaciones curriculares pueden ser:

A nivel curricular propiamente dicho: Se refiere a la adecuación o incorporación de competencias o capacidades, para responder de manera pertinente a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Con respecto a las competencias es necesario analizar su pertinencia considerando aquellas más relevantes en las cuales se debe focalizar el trabajo pedagógico de la institución de Educación Básica Especial con prevalencia de los aprendizajes funcionales que requieren los estudiantes.

No se trata de disminuir las expectativas que se tienen sobre los logros de los estudiantes de Educación Básica Especial, sino más bien de que estos aprendizajes sean significativos para la realidad de los estudiantes, así como que las competencias enunciadas contemplen las particularidades de las necesidades de esta población. Se debe

hacer énfasis que para el logro de todas las competencias contempladas para la EBE el estudiante requiere apoyo parcial o total, permanente o intermitente, el cual debe ser organizado por la escuela con participación de las familias.

A nivel de acceso: Se refiere a los cambios o modificaciones en el aprovechamiento de los espacios educativos que faciliten la comunicación y movilidad en el proceso de aprendizaje, lo que supone adaptar el mobiliario, el ambiente de aprendizaje, los materiales didácticos y los instrumentos alternativos de comunicación, de acuerdo a cada caso.

A nivel pedagógico: Se refiere a las formas de agrupamiento, interacción y relacionamiento entre los estudiantes o en su relación con los técnicos y docentes, promoviendo la autonomía y fortalecimiento de la capacidad de inclusión y participación en el aprendizaje.

2.3 Definición de términos básicos

Educación inclusiva. Según la UNESCO (1994) precisó que los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo (p.2).

Desempeño docente. Según Ainscow (2009) planteó que la educación inclusiva promueve un cambio en la cultura escolar que tiene como principal tarea construir una visión inclusiva compartida por toda la comunidad escolar.

Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad: De acuerdo al CNEB (2017) todas las niñas, niños, adolescentes, adultos y jóvenes tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual, con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades.

Enfoques transversales. Corresponden a los significados y valoraciones que impregnan los rasgos del perfil y las competencias. Son la base de la construcción curricular y se articulan con los principios de la Ley General de Educación. Se traducen en formas específicas de actuar, las cuales, en la medida que se consideran valiosas y por lo tanto deseables para todos, constituyen valores y actitudes que tanto estudiantes, maestros y autoridades deben esforzarse por demostrar en la dinámica diaria de la escuela. Los enfoques transversales orientan en todo momento el trabajo pedagógico e imprimen características a los diversos procesos educativos, incluyendo prácticas y formas de organización que la institución educativa realice. Los enfoques transversales del Currículo Nacional de la Educación Básica son: Interculturalidad, Inclusión o Atención a la diversidad, Igualdad de género, de Derechos, del Bien común, Enfoque ambiental y Búsqueda de la excelencia. Estos enfoques forman parte de acuerdos internacionales y políticas que reconoce y suscribe el Estado peruano. (CNEB, 2017, p.113).

Necesidades Educativas Especiales (NEE). La denominación de necesidades educativas especiales pretende crear un enfoque en el que se acentúen las necesidades pedagógicas que estos presentan y los recursos que se han de proporcionar, en lugar de realizar categorías diagnósticas por el tipo de discapacidad que los afectan, si bien no se deben obviar estos aspectos en la evaluación e intervención de estas necesidades. Las necesidades

educativas especiales pueden ser temporales y permanentes y a su vez pueden ser debidas a causas físicas, sensoriales e intelectuales entre otras. (Guía para orientar la intervención de Los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE, s.f, p.9).

Capítulo III. Hipótesis y variables

3.1 Hipótesis

Según Hernández et al. (2014) afirman: “Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Se derivan de la teoría existente y deben formularse a manera de proposiciones” (p.104).

Para la ejecución del estudio, en concordancia a los objetivos propuestos se plantean cuatro hipótesis correlacionales.

3.1.1 Hipótesis general

HG: Existe relación significativa entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

3.1.2 Hipótesis específicas

HG1: Existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

HG2: Existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

HG3: Existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

3.2 Variables

De acuerdo a Hernández et al. (2014) indicaron: “Una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (p.105).

Desde esta perspectiva, el estudio midió dos variables a fin de determinar su coeficiente de correlación que existe entre ellas.

Según Hernández et al. (2014) indicaron que definición operacional es: “conjunto de procedimientos y actividades que se desarrollan para medir una variable (p.120).

Variable X: Educación inclusiva

Definición conceptual

Ainscow (2009) planteó que la educación inclusiva promueve un cambio en la cultura escolar que tiene como principal tarea construir una visión inclusiva compartida por toda la comunidad escolar.

Definición operacional

Son las actividades propias que efectúan los docentes en la institución educativa a efectos de garantizar una educación con equidad, mismo que serán recogidos con el instrumento.

Variable Y: Desempeño docente

Definición conceptual

Vidarte (2008) refirió que es cuando el profesional posee experiencia en contenidos, métodos, técnicas y desarrolla estrategias de enseñanza de acuerdo a las características de los grupos de estudiantes; considera las potencialidades de cada uno para ayudar en los procesos pedagógicos, aprovechando al máximo los recursos educativos.

Definición operacional

Son las competencias que desarrolla el docente en su práctica pedagógica con estudiantes con necesidades educativas especiales.

3.3 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable educación inclusiva

Dimensiones	Indicadores	N° de Items	Escala y valores	Cant. Items	Niveles y rangos por dimensión	Niveles y rangos por variable
Cultura inclusiva	Construcción de Comunidad	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7		10	Bueno: 37 a 50 Regular: 24 a 36 Deficiente: 10 a 23	Bueno: De 111 a 150
	Valores inclusivos	8; 9; 10	1 = Nunca 2 = Casi nunca			
Política inclusiva	Escuela para todos	11; 12; 13; 14; 15; 16	3 = A veces	10	Bueno: 37 a 50 Regular: 24 a 36 Deficiente: 10 a 23	Regular: De 71 a 110
	Atención a la diversidad	17; 18; 19; 20	4 = Casi siempre			
Práctica inclusiva	Procesos de aprendizaje	21; 22; 23; 24; 25; 26	5 = Siempre	10	Bueno: 37 a 50 Regular: 24 a 36 Deficiente: 10 a 23	
	Recursos	27; 28; 29; 30				

Adaptado de Mautino V. (2018)

Tabla 2

Operacionalización de la variable desempeño docente

Dimensiones	Indicadores	N° de Items	Escala y valores	Cant. Items	Niveles y rangos por dimensión	Niveles y rangos por variable
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Planificación	1; 2; 3; 4		4	Bueno: 16 a 20 Regular: 10 a 15 Deficiente: 4 a 9	
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Procesos pedagógicos	5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12	1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces	8	Bueno: 30 a 40 Regular: 19 a 29 Deficiente: 8 a 18	Bueno: De 74 a 100
Preparación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Proyección a la comunidad	13; 14; 15; 16	4 = Casi siempre 5 = Siempre	4	Bueno: 16 a 20 Regular: 10 a 15 Deficiente: 4 a 9	Regular: De 47 a 73 Deficiente: De 20 a 46
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Ética e identidad	17; 18; 19; 20		4	Bueno: 16 a 20 Regular: 10 a 15 Deficiente: 4 a 9	

Adaptado de Mautino V. (2018)

Capítulo IV. Metodología

4.1 Enfoque de investigación

En el presente estudio se empleó el enfoque cuantitativo. De acuerdo a Hernández et al. (2014) precisaron: “El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 37).

4.2 Tipo de investigación

Según la característica del trabajo de investigación, es investigación básica o pura, por ser teórica y centrada en recabar información de la realidad en un momento y tiempo determinado.

4.3 Diseño de investigación

Con la finalidad de obtener información relacionada a las variables de estudio, fue necesario contar con un diseño apropiado que responda al problema y objetivos planteados.

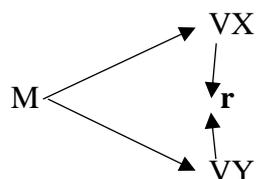
Para Hernández et al. (2014) definieron el diseño como: “El plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento” (p.128).

Para el presente estudio se utilizó el descriptivo correlacional.

Los estudios descriptivos, de acuerdo a Hernández et al. (2014) precisaron que: “Únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren...” (p.92).

Los estudios correlacionales, según Hernández et al. (2014) indicaron: “Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (p. 93).

Para la consecución del estudio se siguió el siguiente esquema de correlación:



Donde:

M = Son las unidades de estudio conformado por los docentes de las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 07 del distrito de Breña, jurisdicción de la UGEL 03, en el año 2019.

VX = Representa a la variable Educación inclusiva.

VY = Representa a la variable Desempeño docente.

r = Coeficiente de correlación entre las dos variables de estudio.

4.4 Población y muestra

La población está conformada por el personal docente de ocho instituciones educativas públicas de primaria de la Red 07, del distrito de Breña, UGEL 03, según detalle en la siguiente tabla.

Tabla 3

Instituciones educativas públicas de primaria de la Red 07, Breña, UGEL 03

Nº	IIEE de primaria	Cantidad de docentes
1	IE 1003 – República de Colombia	8
2	IE 1019 - Chavin	17
3	IE 0005 – Rosa de Santa Maria	31
4	IE 1005 – Jorge Chavez Dartnell	19
5	IE 1006 – Mariscal Andres Avelino Caceres	8
6	IE 1008 – Virgen de Lourdes	15
7	IE 1014 – República Oriental de Uruguay	13
8	IE 0003 – Hermano Anselmo Maria	22
9	IE Patrocinio San Jose – por convenio	16
	TOTAL	149

Según Lepkowski (2008, citado en Hernández et al, 2014) determinó que “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174).

De acuerdo a Hernández et al. (2014) indicaron: “La muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (p.173).

Para el presente estudio se consideró a 100 docentes de la población.

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnica

Para recolectar los datos se utilizó una encuesta, como instrumento el cuestionario con preguntas cerradas por tener cinco opciones de respuestas debidamente delimitadas, con escala de Likert.

Según Chasteauneuf (2009, citado en Hernández et al., 2014) determinó que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p.217).

Asimismo, según Brace (2013, citado en Hernández et al., 2014) determinó que “Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p.217).

Instrumentos

En la ejecución del estudio se han utilizado dos instrumentos. Según Hernández et al. (2014) indicaron que la validación es el grado en que un instrumento va a medir las variables. Los instrumentos han sido adaptados de dos cuestionarios validados realizados por Mautino Soria Virginia Isabel (2018) en su tesis de Maestría “*Educación Inclusiva y Desempeño Docente en las Instituciones Educativas Públicas, Red 8, UGEL 02, Rímac, 2018*” de la universidad Cesar Vallejo.

Según Hernández et al. (2014) precisaron que: “la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (p.200). En este caso, los instrumentos fueron validados por juicio de expertos, con una terna de tres docentes de la mencionada casa de estudios.

Según Hernández et al. (2014) indicaron que: “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p.200). Para el estudio, la confiabilidad de los instrumentos fueron dados por los resultados de la prueba piloto de una muestra de 20 docentes similares a las unidades de análisis, siendo procesados con el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente aceptable. Para el cuestionario de educación inclusiva arrojó ,907; en el caso del cuestionario desempeño docente fue de ,851; por lo expuesto se concluye que son instrumentos de alta confiabilidad al superar el valor de ,750.

Ficha técnica del cuestionario educación inclusiva

Autora: Mautino Soria Virginia Isabel (2018)

Adaptación: Polanco Gutierrez Walter Vladimir

Administración: Individual - colectivo

Duración: 15 minutos

Aplicación: Docentes de las instituciones educativas públicas de primaria de la RED 07, Breña, UGEL 03, en el año 2019.

Objetivo de la prueba: Medir la percepción de la educación inclusiva de los docentes.

Dimensiones: Cultura inclusiva, política inclusiva y práctica inclusiva.

Descripción: El instrumento consta de 30 ítems; 10 ítems para cada dimensión.

Cada uno de estos ítems tiene cinco opciones de respuestas, valoradas mediante escala Likert (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = A veces; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre).

Ficha técnica del cuestionario desempeño docente

Autora: Mautino Soria Virginia Isabel (2018)

Adaptación: Polanco Gutierrez Walter Vladimir

Administración: Individual y colectiva

Duración: 15 minutos

Aplicación: Docentes de las instituciones educativas públicas de primaria de la RED 07, Breña, UGEL 03, en el año 2019.

Objetivo de la prueba: Medir la percepción respecto al desempeño docente.

Dimensiones: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Descripción: El instrumento consta de 20 ítems, cuya valoración se otorga según escala de Likert. Cada uno de estos ítems tiene cinco opciones de respuestas, valoradas mediante la escala Likert (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = A veces; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre).

4.6 Tratamiento estadístico

Los datos han sido procesados empleando el paquete estadístico SPSS versión 24.0.

Se efectuó la prueba de correlación mediante el coeficiente de correlación de Rho Spearman a fin de contrastar las hipótesis de la investigación, determinando la relación que existe entre las variables.

Capítulo V. Resultados

5.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez

Según Hernández et al. (2014) indicaron que la validación es el grado en que un instrumento va a medir las variables. Es decir la consistencia interna de los cuestionarios. Los dos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos por tres doctores de la Escuela de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejo, indicando la existencia de suficiencia de los dos instrumentos, considerando los siguientes aspectos:

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Suficiencia: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Confiabilidad

De acuerdo a Hernández et al. (2014) indicaron que la confiabilidad de un instrumento de medición hace referencia a que el instrumento replicado a un mismo sujeto u objeto, producirá similares resultados.

Para obtener la confiabilidad de los instrumentos, fueron sometidos al criterio de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach. Esta prueba estadística produce valores que varían de cero (nula confiabilidad) a uno (perfecta confiabilidad). Es aplicable a escalas de varios valores cuyos ítems poseen como respuesta más de dos alternativas, en este caso, la escala de Likert,

Tabla 4*Valores obtenidos por el coeficiente de Alfa de Cronbach*

Variables	N° de ítems	N° de casos	Alfa de Cronbach
Educación inclusiva	30	20	,905
Desempeño docente	20	20	,828

Los resultados obtenidos de la prueba piloto efectuado a 20 docentes con características similares a las unidades de estudio, en ambas variables determinaron un nivel de elevada confiabilidad, según se indica en la tabla siguiente.

Tabla 5*Valores de los niveles de confiabilidad*

Valores	Nivel de confiabilidad
0,00	Nula
0,10 a 0,20	Muy baja
0,21 a 0,39	Baja
0,40 a 0,59	Regular
0,60 a 0,79	Aceptable
0,80 a 0,99	Elevada
1,00	Perfecta

Tomado de Hernández et al. (2014)

5.2 Presentación y análisis de los resultados

Nivel descriptivo

Variable educación inclusiva

Tabla 6

Frecuencias de la variable educación inclusiva

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	(30 – 70)	27	27
Regular	(71 – 110)	29	29
Bueno	(111 – 150)	44	44
Total		100	100,0

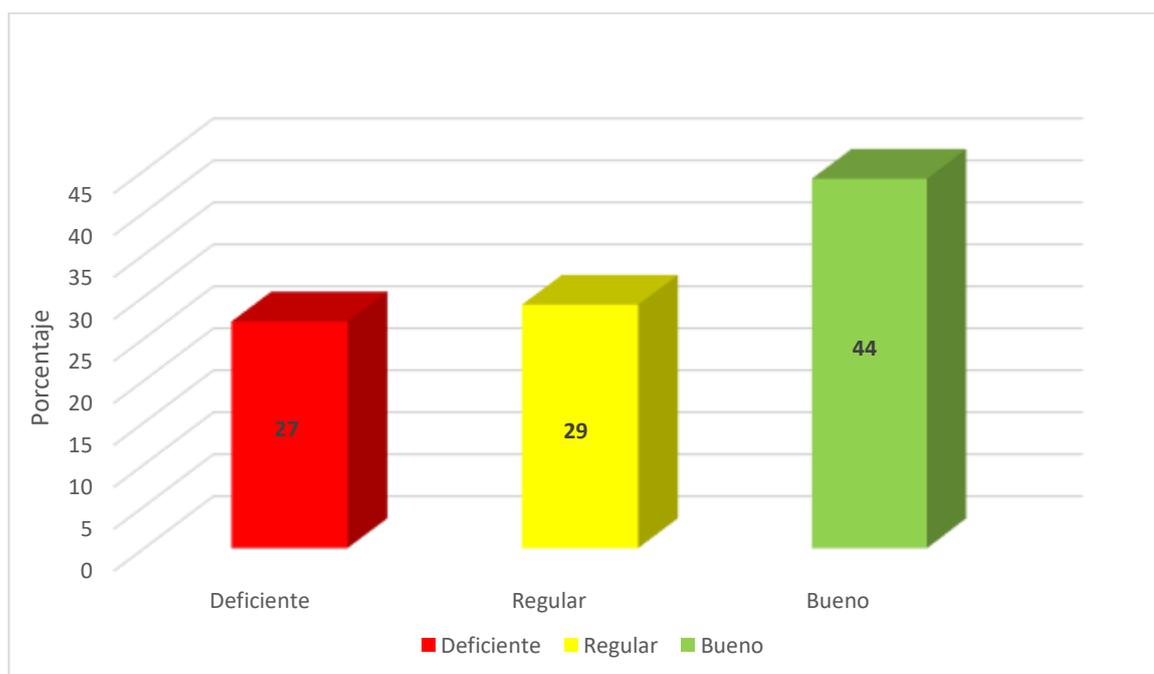


Figura 1. Educación inclusiva

Se observó que el 44% (44) indica que existe un nivel bueno en la variable educación inclusiva. El 29% (29) precisa que hay un nivel regular en la variable educación inclusiva. Se observa un 27% (27) en el nivel deficiente en la variable educación inclusiva.

Dimensión cultura inclusiva

Tabla 7

Frecuencias de la dimensión cultura inclusiva

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	(10 – 23)	28	28
Regular	(24 – 36)	21	21
Bueno	(37 – 50)	51	51
Total		100	100

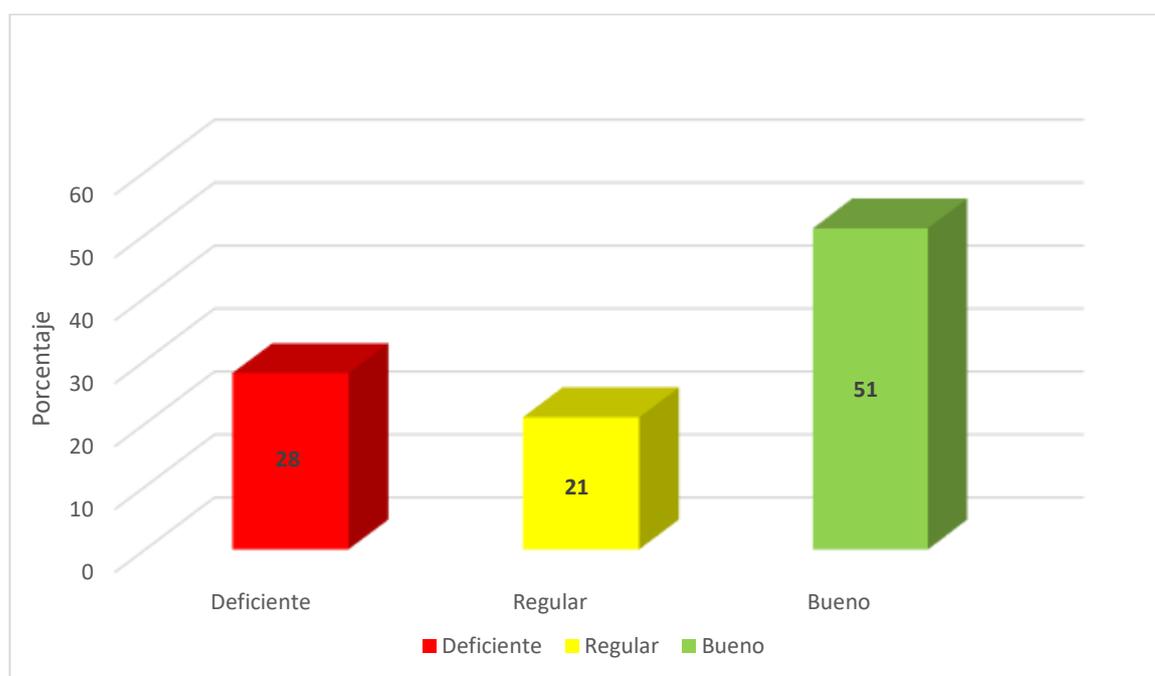


Figura 2. Cultura inclusiva

Se observó que el 51% (51) indica que existe un nivel bueno en la dimensión cultura inclusiva.

El 28% (28) precisa que hay un nivel deficiente en la dimensión cultura inclusiva.

Se observa un 21% (21) en el nivel regular en la dimensión cultura inclusiva.

Dimensión política inclusiva

Tabla 8

Frecuencias de la dimensión política inclusiva

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	(10 – 23)	19	19
Regular	(24 – 36)	33	33
Bueno	(37 – 50)	48	48
Total		100	100

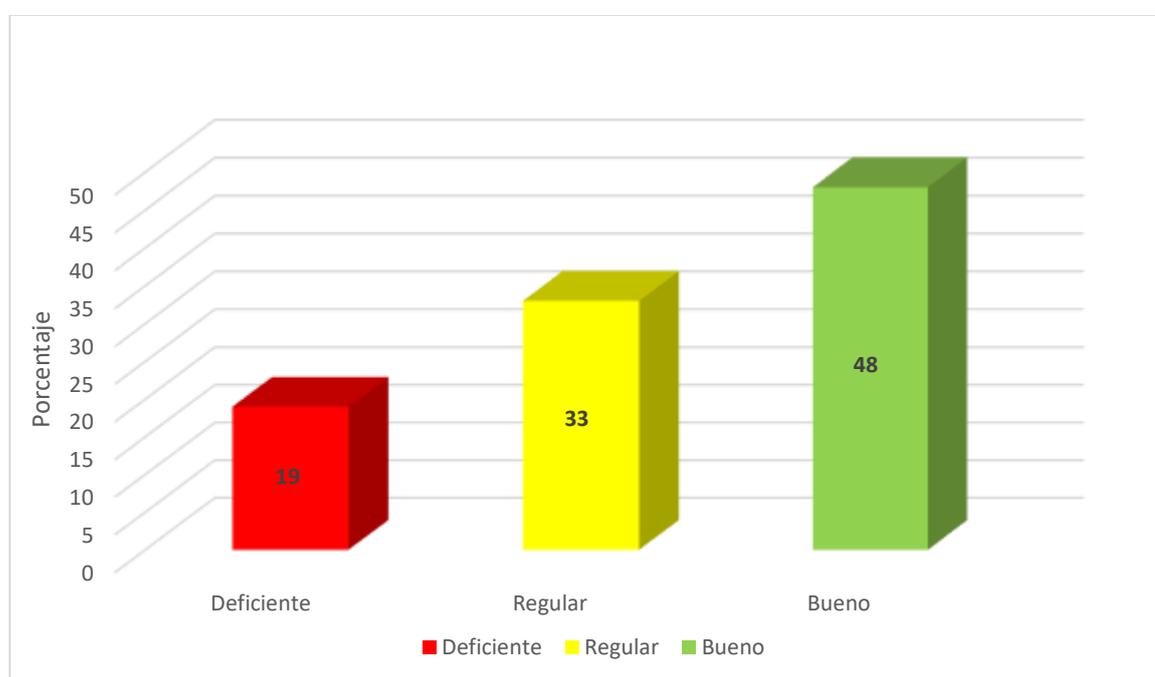


Figura 3. Política inclusiva

Se observó que el 48% (48) indica que existe un nivel bueno en la dimensión política inclusiva.

El 33% (33) precisa que hay un nivel regular en la dimensión política inclusiva.

Se observa un 19% (19) en el nivel deficiente en la dimensión política inclusiva.

Dimensión práctica inclusiva

Tabla 9

Frecuencias de la dimensión práctica inclusiva

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	(10 – 23)	35	35
Regular	(24 – 36)	26	26
Bueno	(37 – 50)	29	39
Total		100	100

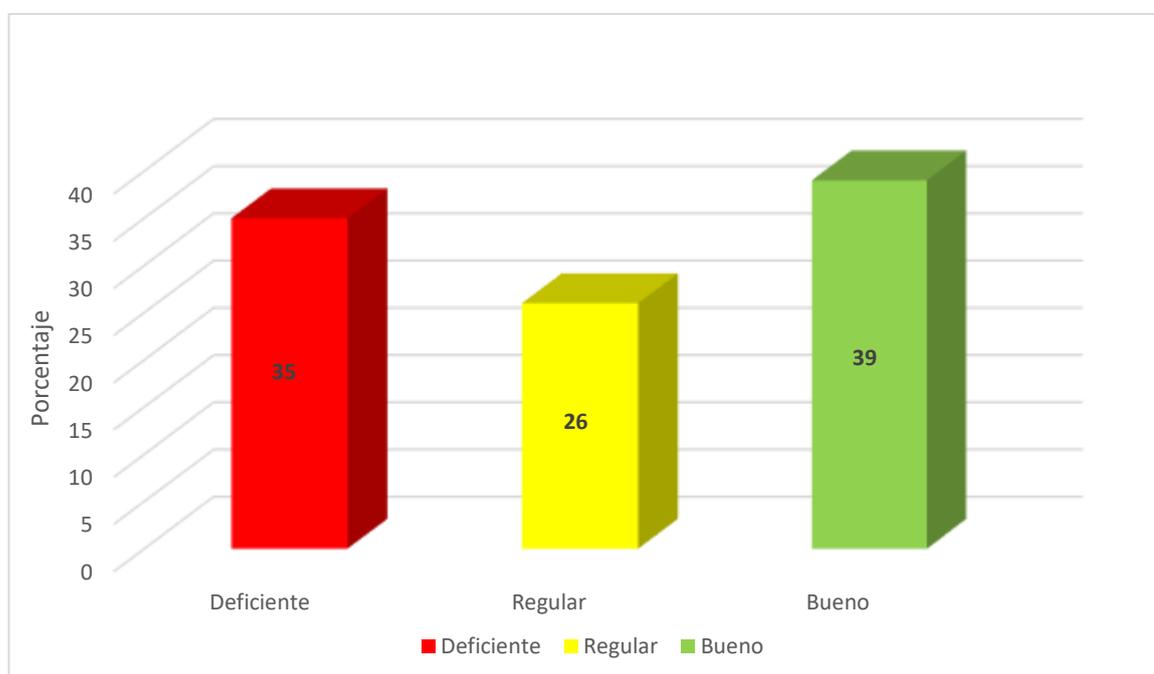


Figura 4. Práctica inclusiva

Se observó que el 39% (39) indica que existe un nivel bueno en la dimensión práctica inclusiva.

El 35% (35) precisa que hay un nivel deficiente en la dimensión práctica inclusiva.

Se observa un 26% (26) en el nivel regular en la dimensión práctica inclusiva.

Variable desempeño docente

Tabla 10

Frecuencias de la variable desempeño docente

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	(20 – 46)	31	31
Regular	(47 – 73)	16	16
Bueno	(74 – 100)	53	53
Total		100	100

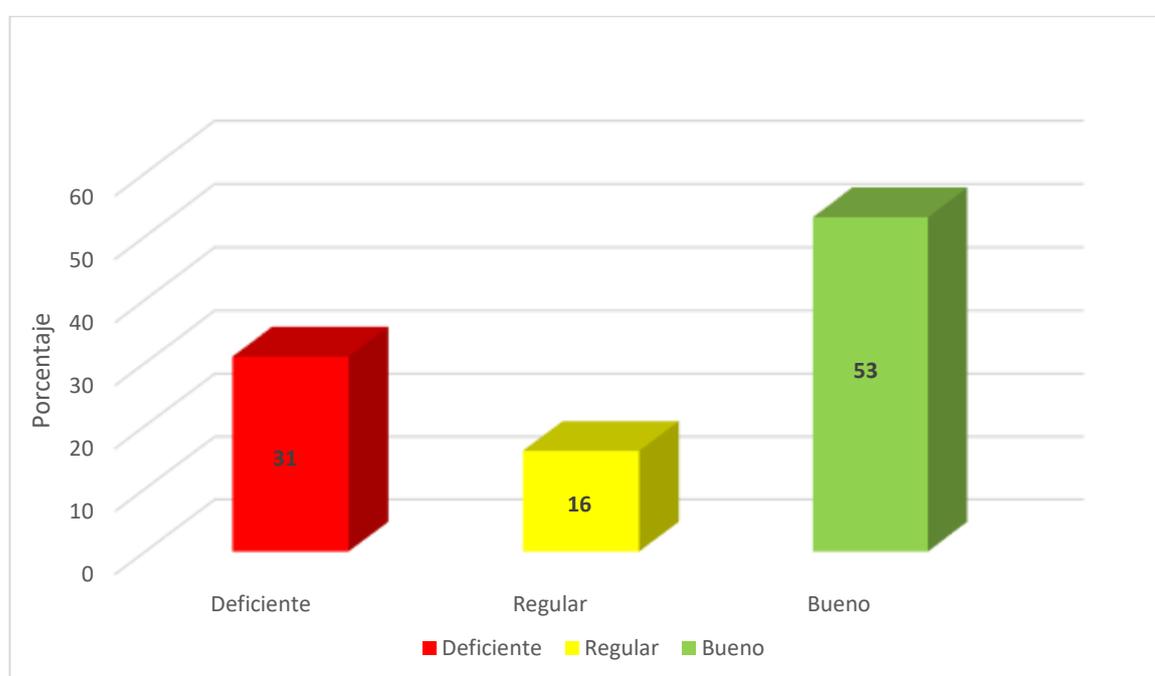


Figura 5. Desempeño docente

Se observó que el 53% (53) indica que existe un nivel bueno en la variable desempeño docente.

El 31% (31) precisa que hay un nivel deficiente en la variable desempeño docente.

Se observa que el 16% (16) indica que existe un nivel regular en la variable desempeño docente.

Dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Tabla 11

Frecuencias de la dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	(4 – 9)	28	28
Regular	(10 – 15)	27	27
Bueno	(16 – 20)	45	45
Total		100	100

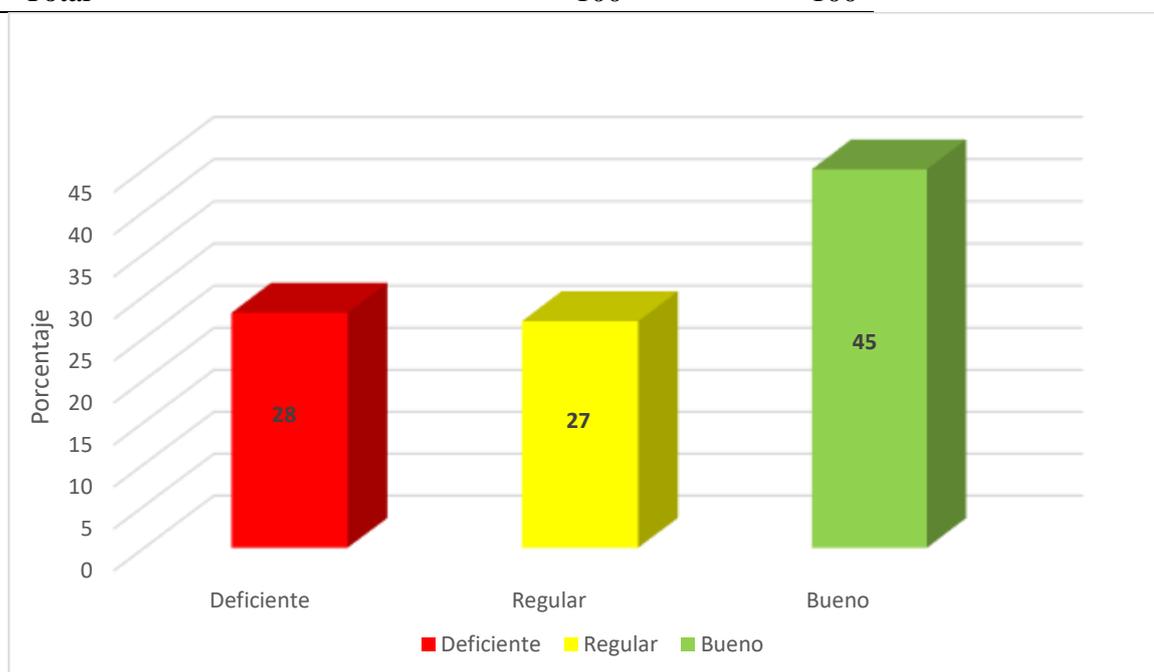


Figura 6. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Se observó que el 45% (45) indica que existe un nivel bueno en la dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes.

El 28% (28) precisa que hay un nivel deficiente en la dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes.

Se observa que el 27% (27) indica que existe un nivel regular en la dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes.

Dimensión enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Tabla 12

Frecuencias de la dimensión enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	(8 – 18)	33	33
Regular	(19 – 29)	18	18
Bueno	(30 – 40)	49	49
Total		100	100

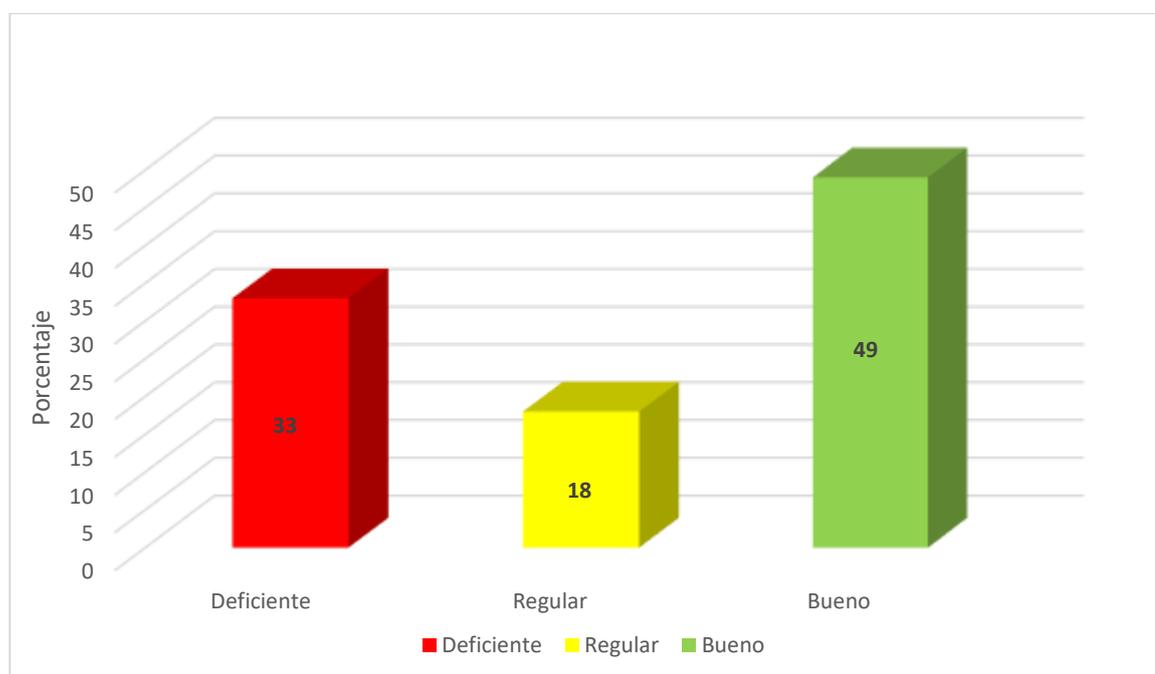


Figura 7. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Se observó que el 49% (49) indica que existe un nivel bueno en la dimensión enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.

El 33% (33) precisa que hay un nivel deficiente en la dimensión enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.

Se observa que existe un 18% (18) en el nivel regular en la dimensión enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.

Dimensión participación en la escuela articulada a la comunidad

Tabla 13

Frecuencias de la dimensión participación en la escuela articulada a la comunidad

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	(4 – 9)	20	20
Regular	(10 – 15)	32	32
Bueno	(16 – 20)	48	48
Total		100	100

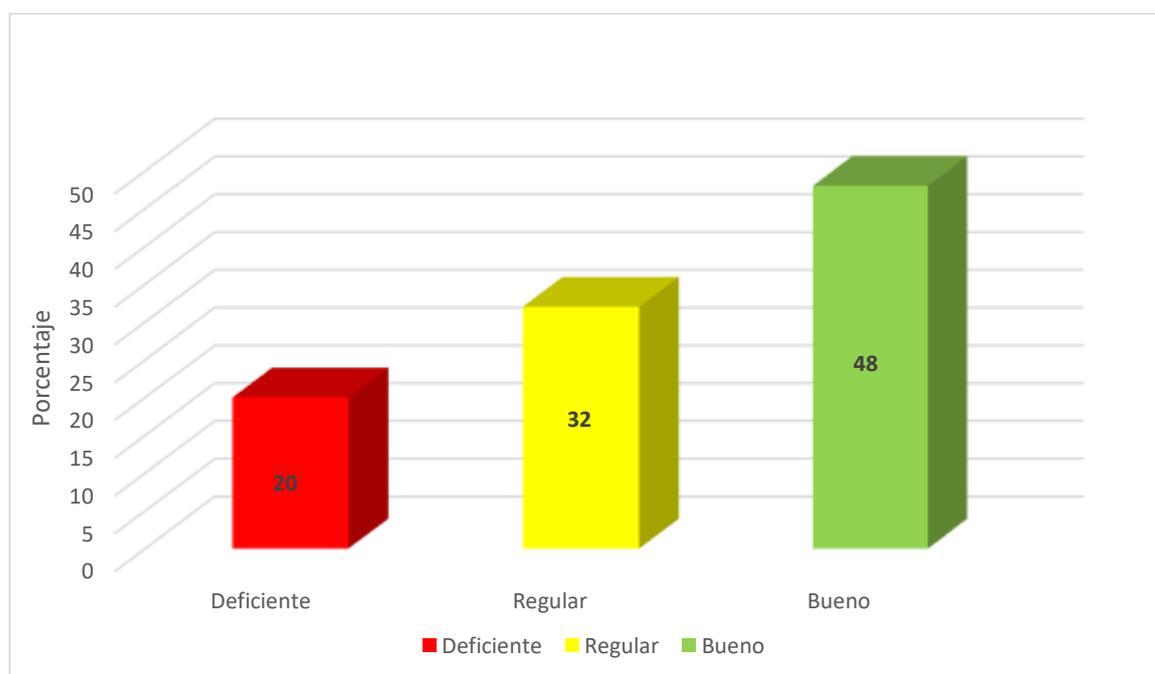


Figura 8. Participación en la escuela articulada a la comunidad

Se observó que el 48% (48) indica que existe un nivel bueno en la dimensión participación en la escuela articulada a la comunidad.

El 32% (32) precisa que hay un nivel regular en la dimensión participación en la escuela articulada a la comunidad.

Se observa que el 20% (20) indica que hay un nivel deficiente en la dimensión participación en la escuela articulada a la comunidad.

Dimensión desarrollo de la profesionalidad e identidad docente

Tabla 14

Frecuencias de la dimensión desarrollo de la profesionalidad e identidad docente

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	(4 – 9)	21	21
Regular	(10 – 15)	17	17
Bueno	(16 – 20)	62	62
Total		100	100

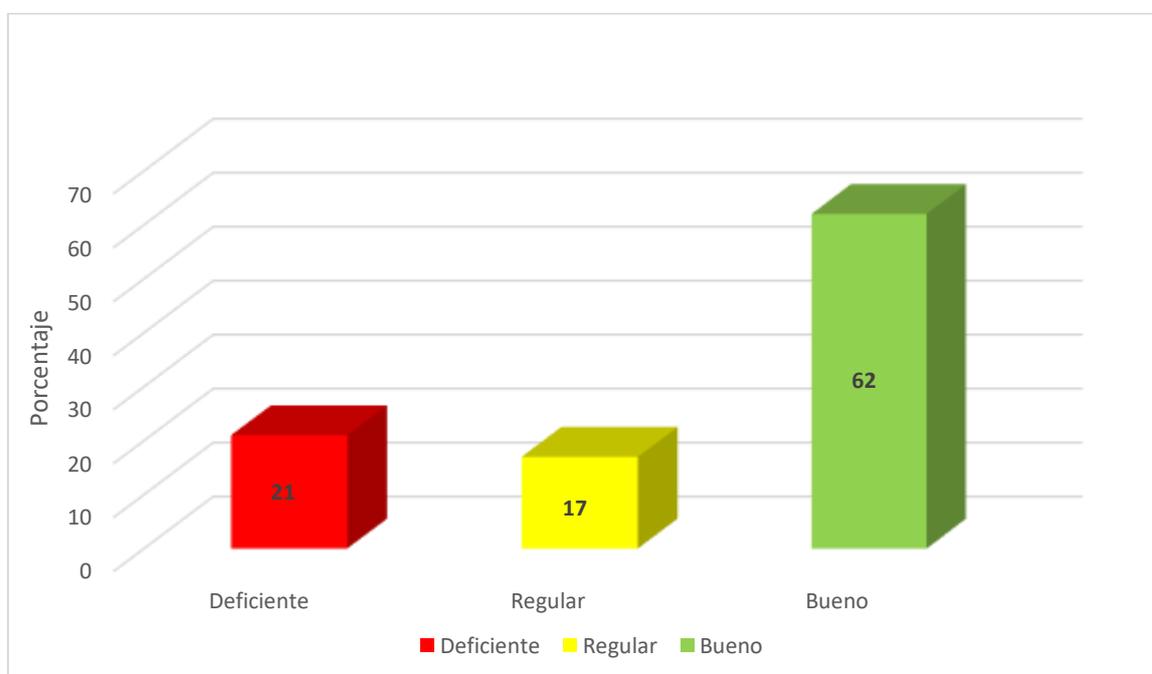


Figura 9. Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente

Se observó que el 62% (62) indica que existe un nivel bueno en la dimensión desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.

El 21% (21) precisa que hay un nivel deficiente en la dimensión desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.

Se observa que el 17% (17) indica que hay un nivel regular en la dimensión desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.

Niveles comparativos entre variables y dimensiones

Tabla 15

Niveles comparativos entre los valores de las variables educación inclusiva y desempeño docente

			Educación inclusiva			Total
			Deficiente	Regular	Bueno	
Desempeño docente	Deficiente	Recuento	27	4	0	31
		% del total	27,0%	4,0%	0,0%	31,0%
	Regular	Recuento	0	16	0	16
		% del total	0,0%	16,0%	0,0%	16,0%
	Bueno	Recuento	0	9	44	53
		% del total	0,0%	9,0%	44%	53%
Total		Recuento	27	29	44	100
		% del total	27,0%	29%	44%	100%

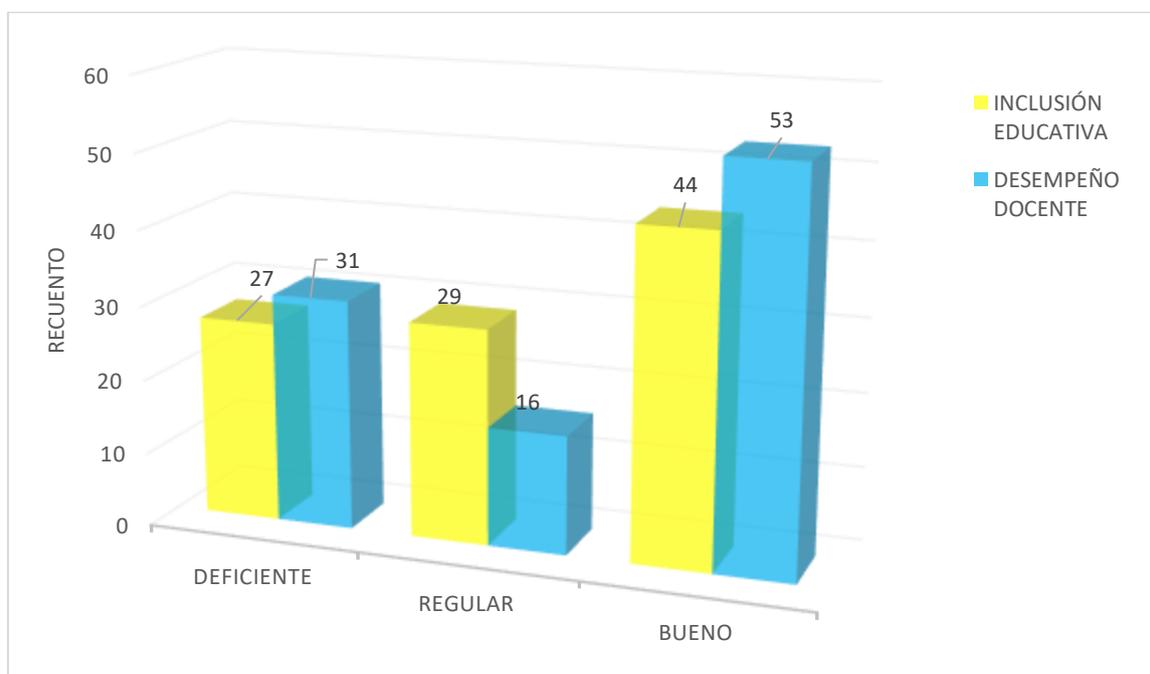


Figura 10. Educación inclusiva y desempeño docente

De los datos de la tabla y figura se observa un alto índice porcentual en el nivel bueno, 44% (44) en la variable educación inclusiva y 53% (53) en la variable desempeño docente. En el nivel regular, hay un 29% (29) en la variable educación inclusiva y un 16% (16) en la variable desempeño docente. En el nivel deficiente, existe un 27% (27) en la variable educación inclusiva y un 31% (31) en la variable desempeño docente, en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Tabla 16

Niveles comparativos entre los valores de la dimensión cultura inclusiva y la variable desempeño docente

		Cultura inclusiva			Total	
		Deficiente	Regular	Bueno		
Desempeño docente	Deficiente	Recuento	28	3	0	31
		% del total	28,0%	3,0%	0,0%	31,0%
	Regular	Recuento	0	16	0	16
		% del total	0,0%	16,0%	0,0%	16,0%
	Bueno	Recuento	0	2	51	53
		% del total	0,0%	2,0%	51%	53%
Total	Recuento	28	21	51	100	
	% del total	27,0%	29%	44%	100%	

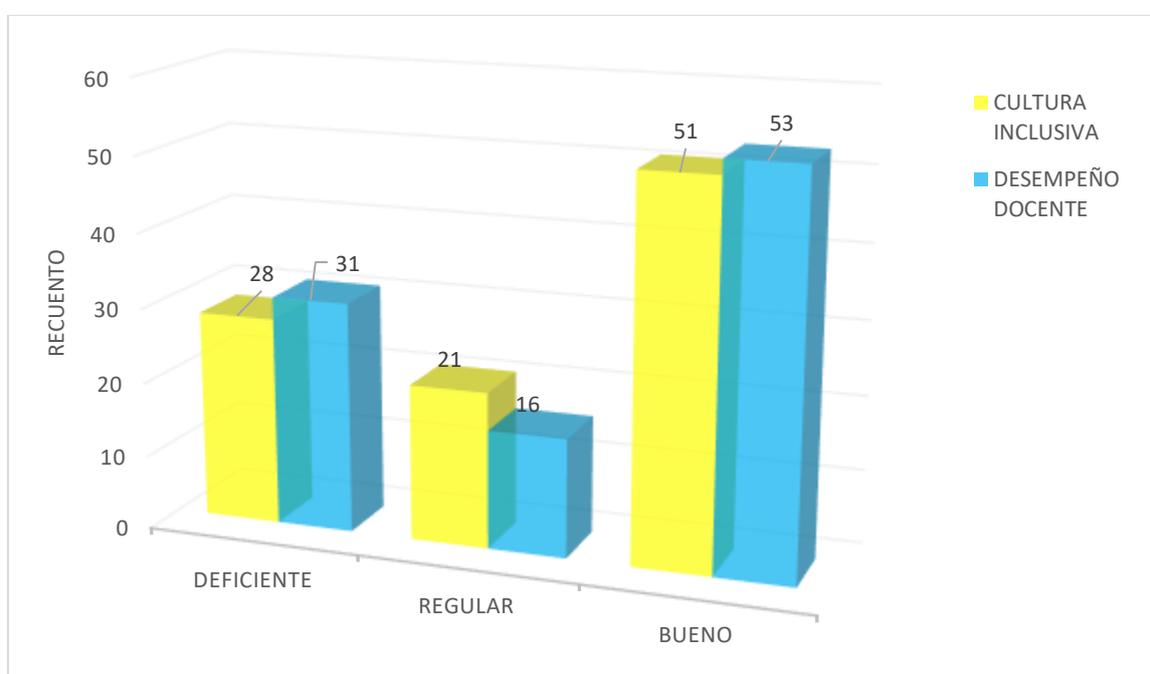


Figura 11: Cultura inclusiva y desempeño docente

De los datos de la tabla y figura se observa un alto índice porcentual en el nivel bueno, 51% (51) en la dimensión cultura inclusiva y 53% (53) en la variable desempeño docente. En el nivel deficiente, hay un 28% (28) en la dimensión cultura inclusiva y un 31% (31) en la variable desempeño docente. En el nivel regular, existe un 21% (21) en la dimensión cultura inclusiva y un 16% (16) en la variable desempeño docente, en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Tabla 17

Niveles comparativos entre los valores de la dimensión política inclusiva y la variable desempeño docente

		Política inclusiva			Total	
		Deficiente	Regular	Bueno		
Desempeño docente	Deficiente	Recuento	19	12	0	31
		% del total	19,0%	12,0%	0,0%	31,0%
	Regular	Recuento	0	16	0	16
		% del total	0,0%	16,0%	0,0%	16,0%
	Bueno	Recuento	0	5	48	53
		% del total	0,0%	5,0%	48%	53%
Total	Recuento	19	33	48	100	
	% del total	19,0%	33%	48%	100%	

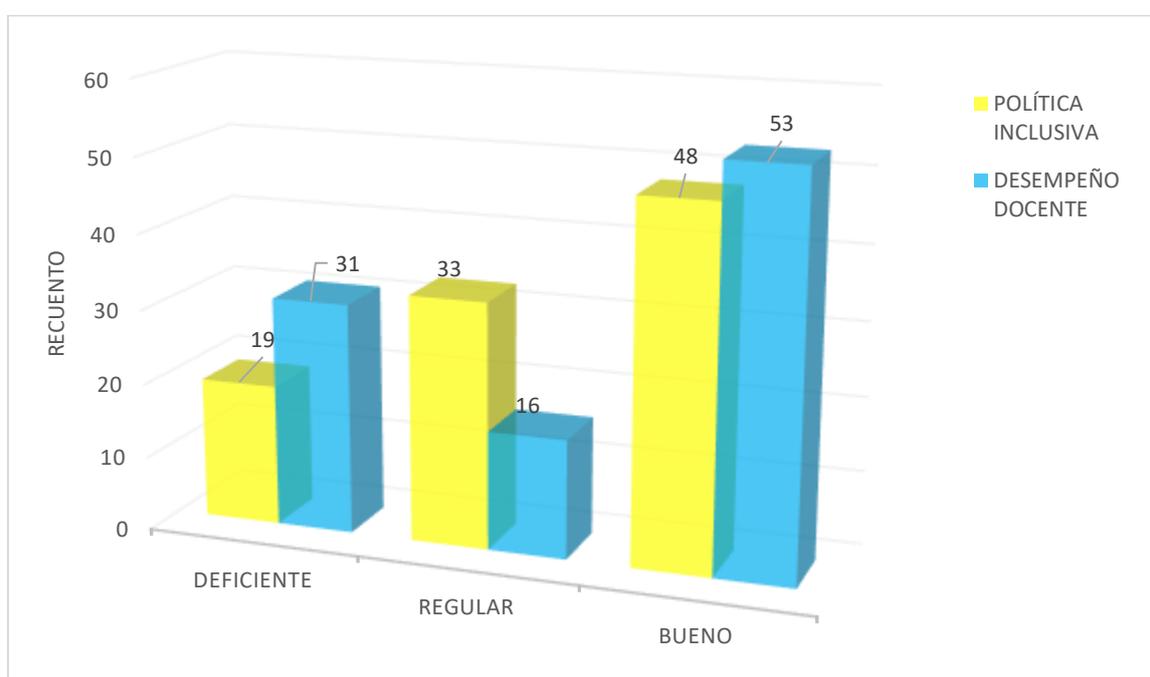


Figura 12: Política inclusiva y desempeño docente

De los datos de la tabla y figura se observa un alto índice porcentual en el nivel bueno, 48% (48) en la dimensión política inclusiva y 53% (53) en la variable desempeño docente. En el nivel regular, hay un 33% (33) en la dimensión política inclusiva y un 16% (16) en la variable desempeño docente. En el nivel deficiente, existe un 19% (19) en la dimensión política inclusiva y un 31% (31) en la variable desempeño docente, en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Tabla 18

Niveles comparativos entre los valores de la dimensión práctica inclusiva y la variable desempeño docente

		Práctica inclusiva			Total	
		Deficiente	Regular	Bueno		
Desempeño docente	Deficiente	Recuento	31	0	0	31
		% del total	31,0%	0,0%	0,0%	31,0%
	Regular	Recuento	4	12	0	16
		% del total	4,0%	12,0%	0,0%	16,0%
	Bueno	Recuento	0	14	39	53
		% del total	0,0%	14,0%	39%	53%
Total		Recuento	35	26	39	100
		% del total	35,0%	26%	39%	100%

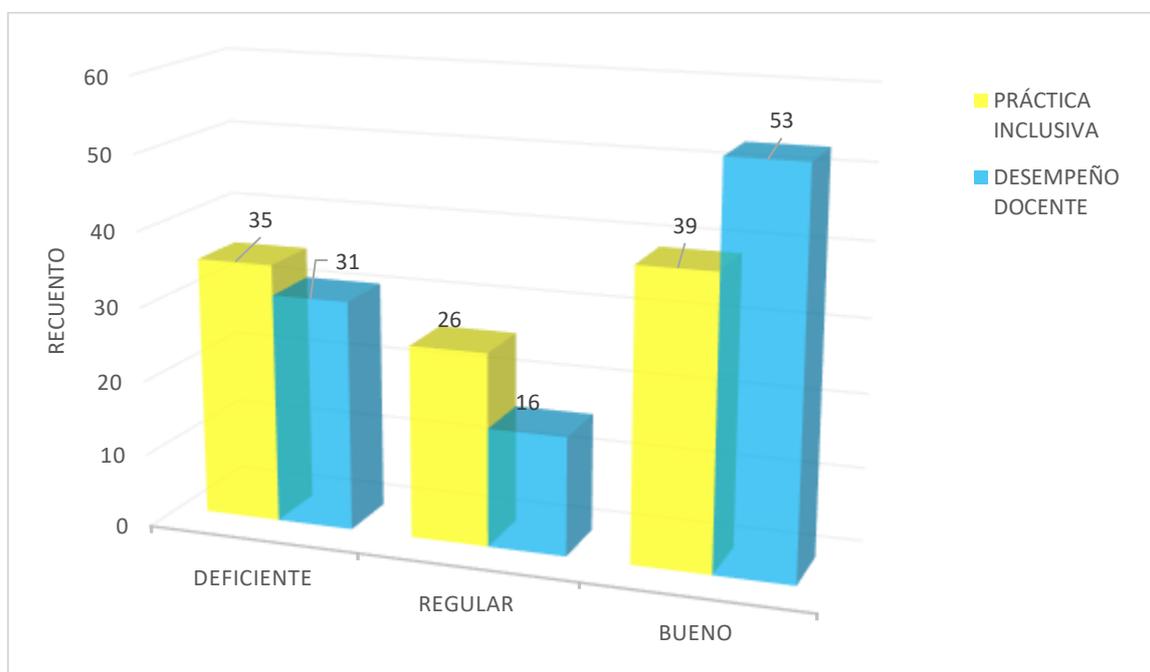


Figura 13: Práctica inclusiva y desempeño docente

De los datos de la tabla y figura se observa un alto índice porcentual en el nivel bueno, 39% (39) en la dimensión práctica inclusiva y 53% (53) en la variable desempeño docente. En el nivel deficiente, hay un 35% (35) en la dimensión práctica inclusiva y un 16% (16) en la variable desempeño docente. En el nivel bajo, existe un 26% (26) en la dimensión práctica inclusiva y un 31% (31) en la variable desempeño docente, en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Nivel inferencial

Prueba estadística de normalidad

A efectos de contrastar todas las hipótesis de la investigación, con un estadístico adecuado. Primero se aplicó la prueba de normalidad haciendo uso del estadístico de Kolmogorov – Smirnov con la corrección de la significación de Lilliefors.

Luego se plantearon las hipótesis de trabajo, compuesto por la hipótesis alternativa (H_a) e hipótesis nula (H_0).

Se precisó el nivel de significancia, en este caso: α (alfa) = 0,05.

Se formuló la regla de decisión a efecto de determinar conclusiones a la luz de los resultados, siguiendo el siguiente criterio:

Si α (Sig) $\geq 0,05$; se acepta la H_0 ; por consiguiente se rechaza la H_a ; mismo que indicarían datos con distribución normal; y consecuente uso de pruebas paramétricas para determinar la correlación de las hipótesis de las variables de estudio.

Si α (Sig) $< 0,05$; se rechaza la H_0 ; en consecuencia se acepta la H_a ; que precisarían datos con distribución no normal; y por consiguiente el uso de pruebas no paramétricas para la correlación de las variables de investigación.

Prueba de normalidad de la variable educación inclusiva

Se precisaron las siguientes hipótesis:

H_a : Existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos de la variable educación inclusiva.

H_0 : No existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos de la variable educación inclusiva.

Tabla 19*Valores de la prueba de normalidad de la variable educación inclusiva*

Kolmogorov-Smirnov*		
Estadístico	gl	Sig.
,282	100	,000

*. Corrección de la significación de Lilliefors

El resultado obtenido de los datos de la variable educación inclusiva tiene significancia de 0,000; en este caso $0,000 < 0,050$. Se rechaza la hipótesis nula; por consiguiente se acepta la hipótesis alternativa. Los datos no tienen distribución normal, entonces, para la correlación de las hipótesis de las variables de investigación se hará uso de pruebas estadísticas no paramétricas.

Prueba de normalidad de la variable desempeño docente

Se formularon las siguientes hipótesis:

Ha: Existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos de la variable desempeño docente.

Ho: No existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos de la variable desempeño docente.

Tabla 20*Valores de la prueba de normalidad de la variable desempeño docente*

Kolmogorov-Smirnov*		
Estadístico	gl	Sig.
,338	100	,000

*. Corrección de la significación de Lilliefors

El resultado que se aprecia en la tabla 20 tiene significancia de 0,000; en este caso $0,000 < 0,050$. Se rechaza la hipótesis nula; por consiguiente se acepta la hipótesis alternativa; asimismo, los datos no tienen distribución normal; por consiguiente para la correlación de las hipótesis de las variables de estudio se hará uso de estadístico para pruebas no paramétricas.

En ambos cuestionarios los datos difieren de una distribución normal., en consecuencia, para la constratación de la hipótesis se detertminó el uso de pruebas no paramétricas para configuración no normal de los datos (ordinal por ordinal), en este caso, el estadístico de correlación de Rho de Spearman.

Contrastación de hipótesis

Para el trabajo con el estadístico de correlación de Rho Spearman, se considera lo siguiente:

Valor de significancia: α (alfa) = 0,05

Regla de decisión: Si $p < 0,05$; se rechaza H_0 ; se acepta la hipótesis de investigación.

Si $p \geq 0,05$; se acepta H_0 ; se rechaza la hipótesis de investigación.

Coefficiente de correlación e interpretación:

De 0 a 0,20 correlación prácticamente nula

De 0,21 a 0,40 correlación baja

De 0,41 a 0,70 correlación moderada

De 0,71 a 0,90 correlación alta

De 0,91 a 1,00 correlación muy alta

Hipótesis principal de investigación

Existe relación significativa entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Hipótesis principal nula

No existe relación significativa entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Tabla 21*Correlación entre las variables educación inclusiva y el desempeño docente*

			Educación inclusiva	Desempeño docente
Rho de Spearman	Inclusión educativa	Coeficiente de correlación	1,000	,791**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	100	100
	Desempeño docente	Coeficiente de correlación	,791**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	100	100

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

El nivel de significancia (0,000) es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis principal nula; se acepta la hipótesis principal de investigación.

El coeficiente de correlación es 0,791** pertenece a un rango de correlación alta, directa y positiva.

A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Hipótesis específica de investigación 01

Existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Hipótesis nula 01

No existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Tabla 22*Correlación entre la dimensión cultura inclusiva y la variable desempeño docente*

		Cultura inclusiva	Desempeño docente
Rho de Spearman	Cultura	Coeficiente de correlación	1,000
	inclusiva	Sig. (bilateral)	,771**
		N	100
	Desempeño	Coeficiente de correlación	,771**
	docente	Sig. (bilateral)	,000
		N	100

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

El nivel de significancia (0,000) es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis principal nula; se acepta la hipótesis específica 01 de investigación.

El coeficiente de correlación es 0,771** pertenece a un rango de correlación alta, directa y positiva.

A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre la cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Hipótesis específica de investigación 02

Existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Hipótesis nula 02

No existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Tabla 23*Correlación entre la dimensión política inclusiva y la variable desempeño docente*

		Política inclusiva	Desempeño docente
Rho de Spearman	Política inclusiva	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,720**
		N	100
	Desempeño docente	Coeficiente de correlación	,720**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	100

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

El nivel de significancia (0,000) es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis principal nula; se acepta la hipótesis específica 02 de investigación.

El coeficiente de correlación es 0,720** pertenece a un rango de correlación alta, directa y positiva.

A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre la política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Hipótesis específica de investigación 03

Existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Hipótesis nula 03

No existe relación significativa la educación inclusiva, en su dimensión práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

Tabla 24*Correlación entre la dimensión práctica inclusiva y la variable desempeño docente*

		Práctica inclusiva	Desempeño docente
Rho de Spearman	Práctica inclusiva	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,810**
		N	100
	Desempeño docente	Coeficiente de correlación	,810**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	100

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

El nivel de significancia (0,000) es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis principal nula; se acepta la hipótesis específica 03 de investigación.

El coeficiente de correlación es 0,810** pertenece a un rango de correlación alta, directa y positiva.

A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre la práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

5.3 Discusión de los resultados

En el trabajo de campo efectuado se han logrado los objetivos propuestos en la investigación; la discusión de los resultados se realiza con los hallazgos encontrados por investigadores en trabajos con variables similares.

El objetivo general fue determinar la relación que existe entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. En la prueba de correlación de Rho Spearman se obtuvo un nivel de significancia (0,000) que es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis principal nula; se acepta la hipótesis principal investigación. El coeficiente de correlación es 0,791** pertenece a un rango de correlación alta, directa y positiva. A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre la educación incñusiva y

el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. Estos resultados guardan relación con el estudio realizado por Mautino (2018) en la tesis Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, UGEL 02, Rímac. La correlación de Spearman es positiva y considerable entre las variables de estudio, con un coeficiente de ,616**; afirmándose que a mayor nivel de inclusión educativa, mayor nivel de desempeño docente.

El primer objetivo específico plantea la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. En la prueba de correlación de Rho Spearman se halló un nivel de significancia de (0,000) que es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula 01; se acepta la hipótesis específica 01 de investigación. El coeficiente de correlación es 0,771** pertenece a un rango de correlación alta, directa y positiva. A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre la cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. Estos resultados guardan relación con el estudio efectuado por Mautino (2018) en la tesis Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, UGEL 02, Rímac. La correlación de Spearman es directa y significativa entre la dimensión cultura inclusiva y la variable desempeño docente, con un coeficiente de ,624**; afirmándose que a mayor nivel de cultura inclusiva, mayor nivel de desempeño docente.

El segundo objetivo específico de la investigación precisa establecer la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. En la prueba de correlación de Rho Spearman se halló un nivel de significancia de (0,000) que es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula 02; se acepta la hipótesis

específica 02 de investigación. El coeficiente de correlación es 0,720** pertenece a un rango de correlación alta, directa y positiva. A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre la política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. Estos resultados guardan relación con el estudio efectuado por Mautino (2018) en la tesis *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas*, red 08, UGEL 02, Rímac. La correlación de Spearman es positiva considerable y significativa entre la dimensión política inclusiva y la variable desempeño docente, con un coeficiente de ,588**; afirmándose que a mayor nivel de política inclusiva, mayor nivel de desempeño docente.

El tercer y último objetivo específico indica establecer la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. En la prueba de correlación de Spearman se obtuvo el nivel de significancia de (0,000) que es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula 03; se acepta la hipótesis específica 03 de investigación. El coeficiente de correlación es 0,810** pertenece a un rango de correlación alta, directa y positiva. A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe relación significativa entre la práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. Estos resultados guardan relación con el estudio realizado por Mautino (2018) en la tesis *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas*, red 08, UGEL 02, Rímac. La correlación de Spearman es positiva considerable y significativa entre la dimensión práctica inclusiva y la variable desempeño docente, con un coeficiente de ,558**; afirmándose que a mayor nivel de práctica inclusiva, mayor nivel de desempeño docente.

Conclusiones

- 1) La educación inclusiva se relaciona de manera directa, positiva y significativa con el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. Con un coeficiente de correlación de Rho Spearman de 0,791**.
- 2) La educación inclusiva, en su dimensión cultura inclusiva se relaciona de manera directa, positiva y significativa con el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. Con un coeficiente de correlación de Rho Spearman de 0,771**.
- 3) La educación inclusiva, en su dimensión política inclusiva se relaciona de manera directa, positiva y significativa con el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. Con un coeficiente de correlación de Rho Spearman de 0,720**.
- 4) La educación inclusiva, en su dimensión práctica inclusiva se relaciona de manera directa, positiva y significativa con el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019. Con un coeficiente de correlación de Rho Spearman de 0,810**.

Recomendaciones

En las conclusiones se determinó la existencia de relación significativa entre las variables educación inclusiva y el desempeño docente. Asimismo, la correlación entre las tres dimensiones de la variable inclusión educativa y la variable desempeño docente.

Habiéndose concluido la investigación, se recomienda lo siguiente:

- 1) La capacitación de los docentes para mejorar la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- 2) La adquisición de material pedagógico diferenciado en concordancia a las características y necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- 3) Propiciar el trabajo colegiado sobre experiencias educativas de éxito en la atención a estudiantes con habilidades diferentes a fin de mejorar la praxis pedagógica.
- 4) Precisar en los documentos de gestión y técnico pedagógicos el enfoque de inclusión y atención a la diversidad.
- 5) Efectuar las adaptaciones curriculares pertinentes, con el apoyo del equipo SAANEE, y evidenciarlo en la práctica pedagógica.
- 6) Gestionar alianzas estratégicas, convenios con instituciones públicas y privadas a fin de canalizar apoyo para mejorar la atención educativa de los estudiantes con habilidades diferentes.

Referencias

- Ainscow, M. (1993). *Las necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. UNESCO. París, Francia.
- Ainscow, M (1999). *Práctica efectiva en inclusión y en escuelas especiales y generales que trabajan juntas*. Departamento de Educación y Empleo. Londres, Inglaterra.
- Ainscow, M., Farrell, P. and Tweddle, D. (2000). *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. International Journal of Inclusive Education*. Departamento de educación y empleo. Londres, Inglaterra.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* Barcelona, España.
- Ainscow, M., Howes, A. and Tweddle, D. (2009). *Mejorando las prácticas en el nivel del distrito. Liderazgo y Colaboración*. Madrid: Narcea
- Álzate, M. (2015). *Prácticas de aula que aportan a la Educación Inclusiva en una Institución Educativa de Pereira*. Colombia. Recuperado de <file:///C:/Users/jessica/Downloads/37015A478.pdf>
- Angulo, N. (2016) *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las practicas pedagógicas*. (Tesis de Magister en Educación). Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Arias, F.; Heredia, V. (2001). *Administración de Recursos Humanos para el Alto Desempeño*, 5a. ed., México: Edit. Trillas.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo Educativo* Siglo XXI, 30 (1), 25-44..

- Asociación americana de escuelas en Sudamérica AASSA (2011). *Sistema de evaluación del desempeño docente*. Quito – Ecuador.
- Barton, L. (2009). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de inclusividad: observaciones*. Revista de Educación.
- Barroso, J. (2011). *La Investigación Evaluativa. En TIC*. Madrid, España.
- Booth (2000). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, Reino Unido.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid, OEI- UHEM. España.
- Borges, S., et al. (2014). *Pedagogía especial e inclusión educativa*. MINED. La Habana. Sello editor Educación cubana.
- Blanco, R. (2010). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo.. Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza Editorial. Madrid España.
- Bretel, L. (2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. presentada en el Taller Internacional sobre Carrera Magisterial, Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa, Lima, Perú.
- Calvo, G. (2009). *Inclusión y formación de maestros en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación vol.7, n.4, pp.78-94*.

- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Editorial San Marcos
- Castro, L. (2017). *Nivel de conocimiento del Marco del Buen desempeño Docente y la calidad educativa según la percepción del docente en una Institución educativa*. (Tesis de Magister en Educación. Universidad Cesar Vallejo, Trujillo).
- Ceron, E. (2015). *Educación inclusiva. Una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental general Santander Sede campestre*. (Tesis de Doctorado en Educación). Universidad de Bogotá. Colombia..
- Chiavenato, I. (2010). *Administración de Recursos Humanos*. 5ta edición. Colombia: Mac Graw Hill.
- Chero, Z. (2018). *Educación inclusiva y trabajo colaborativo en los estudiantes de la Institución Educativa "José Jiménez Borja" Ugel 3*, (Tesis de maestría, Lima 2018).
- Chiroque, S. (2006). *Discursos y nociones sobre el desempeño docente: Diálogo con maestros*. En *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. Lima: Consejo Nacional de Educación/Fundación SM, 2011.
- Cotán, A. y Moriña, A. (2015). *Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Consejo Nacional de Educación (2011). *Proyecto educativo nacional balance y recomendaciones*. Lima. Perú
- Cueto y Rojas (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*, Grade Primera edición Documento de investigación. Lima, Perú.
- Declaración de Salamanca (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.

- Díaz, E. (2014) *Gestión del Programa de inclusión educativa y el desempeño docente del 2do grado de EBR*. (Tesis de Magister en Educación. Universidad Cesar Vallejo).
- Dolan, S y otros. (2003). *La gestión de los recursos humanos*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Dominguez, C. (1999). *Incidencia del desempeño docente y la metodología didáctica en el rendimiento académico de los alumnos de 5to y 6to de primaria en dos instituciones de Lima Metropolitana*. (Tesis de Magister, UNMSM). Lima, Perú.
- Duk, C. (s.f). *Enfoque de educación inclusiva*, Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central de Chile. Recuperado de <http://hfnoticias.com.ar/noticia/index/189/3546>
- Drucker, P. (2006). *Gestión estratégica. Desarrollo Organizacional*. Barcelona: Paidós.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). *La formación del profesorado para la educación inclusiva, Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval.(2001). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Madrid, España.
- Echeita, G. (2001). Conferencia *El proceso hacia la inclusión en educación* Universidad Autónoma de Madrid.
- Elorza, H. (2000). *Estadística para ciencias sociales y del comportamiento*. México DF: Oxford.
- Enríquez, Y. (2006). *Diseño curricular y competencias laborales*. Editorial Mc Graw Hill. México
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea. España

- Estévez, B. (2015). *La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria*. Granada (tesis doctoral, universidad de Granada). Recuperado: <http://hdl.handle.net/10481/41749>
- Farrell, P. (2000). *The impact of research on developments in inclusive education*. International Journal of Inclusive Education,.
- Fernández, M. (2002). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide. España.
- Fierro, C, Fortoul, M, & Rosas, L. (2009). *Cómo mejorar las Competencias de los Docentes*. España, Barcelona, España.
- Fryd, P. (2002). *Acción Socioeducativa con Infancias y Adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC. España.
- Fullan, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid.
- Gallego, C. (2001). *Los grupos de apoyo entre profesores: proceso de formación y desarrollo*. Universidad de Sevilla: (Tesis doctoral) Temáticos Escuela, España.
- García, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva* (Tesis de Magister en Educación). Universidad de Piura.
- Gaviño, M. (2017). *Percepciones y actitudes del profesorado de educación primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- González, M^a. T. (1991). *Perspectivas teóricas recientes en organización escolar*. Madrid: Pedagógicas. España.

- Goldsmith, H. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la Ugel, Casma, Lima, Perú* (tesis maestría) Universidad Peruana Unión.
- Guerrero, L. (2008, Año V). *Perú: Desarrollo docente, aportes para el debate*, Revista Foro Educativo, Lima, Perú. .
- Hall; Meyer y Rose (2012). *An introduction to universal design for learning: Questions and answers*. En Tracey E. Hall, Anne Meyer y David H. Rose (Eds.). New York, Estados Unidos.
- Hargreaves, A. (1995). *La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza*.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for out there?* New York: Teachers College Press.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P (2014). *Metodología de la investigación científica* (6ta edición en castellano). México: Mc Graw – Hill.
- Hernández, J. (1999). *Desafío De La Nueva Educación “El maestro de la excelencia”*. Madrid, AKAL Editores, España.
- Ley General de Educación N° 28044 (2003) Ley N°. 28044. Lima .Perú.
- Ley General de la Persona con Discapacidad (2012). Ley N° 29973. Lima. Perú
- Lindqvist, B. (1994). *Información sobre el Rapporteur*. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>.
- Lobato, X. (2001) *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: Profundización teórica y evidencias empíricas*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- López, M. (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 26, núm. 2, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

- Maciel, C. (2005). *La Formación Docente: Mitos Problemas y Realidades*, en *Protagonismo Docente en el Cambio Educativo*, PRELAC, 1, p. 80.
- Mateo, J. (2005). *La Evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Perú.
- Mautino, V. (2019). *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, UGEL 02, Rímac*. (Tesis de Magister en Educación.) Universidad Cesar Vallejo. Perú.
- Medina. (2017). *Programa de estrategias metodológicas para el cambio de actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con habilidades diferentes en las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Lambayeque* (Tesis de Magister en Educación.) Universidad Cesar Vallejo. Chiclayo-Perú.
- Meléndez, L. (2006). *El docente de apoyo educativo de cara a las políticas de inclusión social en América Latina*. Ponencia presentada en III Congreso Internacional de Discapacidad. Medellín, Colombia
- Mellado otros (2017). *Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con programa de integración escolar*, Revista Educación 41(1), 1-14, Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Ministerio de Educación del Perú (s.f). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE*.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Ministerio de Educación del Perú (2017). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente*.

- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Montes del Castillo, Á. (2000). Universidad y Cooperación al Desarrollo. Murcia, España: Horsori.
- Organización Mundial de la salud (2011) *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ediciones de la OMS. Ginebra. Suiza.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (1994). *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad*, UNESCO. Salamanca.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guía de la Inclusión*. Unesco. París. Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Política de la Inclusión*. Unesco. París. Francia.
- Ortiz, M. y Lobato, X. (2003). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Bordón.
- Parrilla, A. (1997). *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cíncel.
- Parrilla, A. (2002). *Acercas del origen y sentido de la Educación inclusiva* Revista de Educación, Argentina.
- Pereira, C. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão, Brasil.
- Peters, S (2007). "Education for All": a historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98-108.

- Porras, R. (2009). *Marco conceptual. Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación.* (pp. 27-69). Ediciones Cinca, Quito, Ecuador.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Archidona (Málaga): Aljibe., España.
- Rieser, R (2012). *Implementing inclusive education: a commonwealth guide to implementing article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* Westminster: Commonwealth Secretariat.
- Rizo, H. (2005, Julio). *Evaluación del desempeño docente. Tensiones y tendencias.* PRELAC, 1, p. 148.
- Rodríguez, M. (2017). El desempeño docente y el logro de aprendizaje en el área de comunicación en las instituciones educativas de Chaclacayo (Tesis de Magister en Educación.) Universidad nacional Mayor San Marcos, Lima, Perú.
- Roget, Á., y Gómez, V. (2014). *La Práctica Reflexiva.* Ediciones, NARCEA, S. A. Madrid, España.
- Romero, C. (2004). *La Escuela Media en la Sociedad del Conocimiento.* Buenos Aires, Argentina.
- Rueda, M., & Landesmann, M. (1999). *Un Instrumento de evaluación Formativa para Profesores de ciencias de la nutrición y de los alimentos, en ¿Hacia una Nueva Cultura de la Evaluación de los Académicos, Pensamiento Universitario.* México, UNAM.
- Ruiz (2002). *Instrumentos de investigación Educativa: procedimientos para su Diseño y Validación.* Venezuela: CIDEG.
- Sabando, D (2016). *Inclusión Educativa y rendimiento académico .* (Tesis de Doctorado en Educación y Sociedad) Universidad de Barcelona. España.

- Sales, A. (2004). *Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa*. Revista de Educación, 6, 139-153.
- Sánchez, M. (2016). *Modelo de predicción del rendimiento académico de los estudiantes del ciclo básico de la carrera de medicina a partir de la evaluación del desempeño docente*. (Tesis doctoral) Universidad de Salamanca. España.
- Sánchez y García, (2013). *Diversidad e inclusión educativa*. Madrid: Catarata
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sarto, M^a. P. y Andrés, M. D. (2009). *Escuela Inclusiva: valores, acogida y convivencia*. En M^a. P. Sarto Martín y M^a E. Venegas Renault Aspectos clave de la Educación Inclusiva (pp. 85-118). Salamanca: INICO
- Schön, N. (2013). *Evaluación del Aprendizaje Conceptos y Técnicas*. México DF: Editorial Pax.
- Stainback S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Suarez M. (2018). *Actitud docente y la evaluación de la inclusión educativa en instituciones educativas públicas del distrito de Chaclacayo, 2018*, (tesis de maestría, UCV, 2018).
- Tedesco, J, y Tenti, L. (2002). *Psicología práctica de la vida cotidiana*, Madrid, España Edic. Temas de Hoy SA
- Thomas, G. y Loxley A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tomasevski, K (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Tovar, T. (2013). *Balance sobre la inclusión educativa: La década de la educación inclusiva 2003 – 2012 para niños con discapacidad*. Setiembre. Lima. Perú

- Tomelloso, C. (2009). *Medidas Organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*.
- Valdés, G. (2000). *Mejores aprendizajes con buen desempeño docente en las nuevas escuelas*, Lima: Perú. San Marcos Editores
- Vásquez, C. (2018) *Actitud Docente y la Educación Inclusiva en docentes del nivel inicial de la red 20 y 25 UGEL 04-2017*. (Tesis de Magister en Educación). Universidad Cesar Vallejo. Lima. Perú.
- Vergara, D. (2009), *Modelo De Evaluación Institucional Para Bachilleratos Generales De Puebla, México*, p, 24-25). Tomado de:
<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/tesis/index/assoc/HASH4e94.dir/doc.pdf>
- Vidarte, E. (2008). *Enseñanza y sacrificio*. 2da. ed. Madrid: Ed. Lexis.
- Viloria, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní, Venezuela* (Tesis doctoral) Universidad de Girona. Recuperado de:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394056/tmevc1de1.pdf?sequen ce=5>

}

Apéndices

Apéndice A. Matriz de consistencia

Educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA GENERAL:</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</p> <p>PE1 ¿Cuál es la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019?</p> <p>PE2 ¿Cuál es la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019?</p> <p>PE3 ¿Cuál es la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p>Determinar la relación que existe entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>OE1 Establecer la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.</p> <p>OE2 Establecer la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.</p> <p>OE3 Establecer la relación que existe entre la educación inclusiva, en su dimensión práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL:</p> <p>Existe relación significativa entre la educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:</p> <p>HE1 Existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión cultura inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.</p> <p>HE2 Existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión política inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.</p> <p>HE3 Existe relación significativa entre la educación inclusiva, en su dimensión práctica inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019.</p>	<p>VARIABLE X</p> <p>Educación inclusiva -Definición conceptual Ainscow (2009) planteó que la educación inclusiva promueve un cambio en la cultura escolar que tiene como principal tarea construir una visión inclusiva compartida por toda la comunidad escolar.</p> <p>-Definición operacional Son las actividades propias que efectúa la institución educativa a efectos de garantizar una educación con equidad.</p> <p>Dimensiones: -Cultura inclusiva -Política inclusiva -Práctica inclusiva</p> <p>VARIABLE Y</p> <p>Desempeño docente -Definición conceptual Vidarte (2008) refirió .Es cuando el profesional posee experiencia en contenidos, métodos, técnicas y desarrolla estrategias de enseñanza de acuerdo a las características de los grupos de estudiantes; considera las potencialidades de cada uno para ayudar en los procesos pedagógicos, aprovechando al máximo los recursos educativos.</p> <p>-Definición operacional Son las competencias que desarrolla el docente en su práctica pedagógica.</p> <p>Dimensiones: -Preparación para el aprendizaje de los estudiantes. -Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. -Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad. -Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.</p>	<p>ENFOQUE: Cuantitativo</p> <p>TIPO DE INVESTIGACIÓN: Básico.</p> <p>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: Descriptivo correlacional.</p> <p>MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN: Hipotético deductivo</p> <p>POBLACIÓN Y MUESTRA: POBLACIÓN: 149 MUESTRA: 100</p> <p>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: Encuesta / cuestionario</p> <p>TRATAMIENTO DE DATOS: Los datos serán procesados empleando el paquete estadístico SPSS versión 24.0 - Inferenciales - De correlación - Descriptivos</p>

Apéndice B. Instrumentos de evaluación

Cuestionario sobre educación inclusiva

El presente cuestionario es anónimo, se hacen diferentes enunciados acerca de la Educación Inclusiva. Marca una (X) en el casillero que consideres la respuesta correcta según la leyenda del recuadro. Siendo el puntaje más favorable el 5 y el puntaje menos favorable el 1. Marca solo una respuesta a cada pregunta. Gracias por tu colaboración.

1 = Nunca	2 = Casi nunca	3 = A veces	4 = Casi siempre	5 = Siempre
-----------	----------------	-------------	------------------	-------------

N°	Dimensión / ítem	VALORACIÓN				
	CULTURA INCLUSIVA					
1	En la institución educativa se demuestra acogida a todos los estudiantes incluyendo a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad	1	2	3	4	5
2	En la institución educativa se fomenta el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes y se ayudan unos a otros.	1	2	3	4	5
3	En la institución educativa los docentes y auxiliares se implican en la planificación curricular.	1	2	3	4	5
4	En la institución educativa se demuestra respeto a las opiniones entre los actores educativos.	1	2	3	4	5
5	En la institución educativa existen niveles de participación de las familias en la mejora de los aprendizajes.	1	2	3	4	5
6	En la institución educativa los docentes y directivos coordinan permanentemente por lograr los objetivos planteados en el Plan Anual Trabajo.	1	2	3	4	5
7	La institución educativa establece alianzas con las instituciones de la comunidad y colaboran con recursos en beneficio de los estudiantes.	1	2	3	4	5
8	En la institución educativa los directivos, docentes, estudiantes y las familias comparten una filosofía de inclusión y aceptación a la diversidad.	1	2	3	4	5
9	En la institución educativa los docentes intentan eliminar todas las barreras de aprendizaje y la participación para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad.	1	2	3	4	5
10	En la institución educativa los docentes respetan los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes y brindan la respuesta educativa pertinente	1	2	3	4	5
	POLÍTICA INCLUSIVA					
11	En la institución educativa los docentes conocen y participan de los lineamientos institucionales y pedagógicos.	1	2	3	4	5
12	En la institución educativa se cuenta con un protocolo de ayuda para el docente nuevo designándole un tutor y se adapte en un corto tiempo.	1	2	3	4	5

13	La institución educativa realiza difusión sobre su participación como escuela inclusiva.	1	2	3	4	5
14	La institución educativa hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	1	2	3	4	5
15	La institución educativa realiza actividades de integración cuando el estudiante accede al centro por primera vez y se le ayuda a adaptarse.	1	2	3	4	5
16	La institución educativa organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.	1	2	3	4	5
17	En la institución educativa se coordinan actividades de apoyo o refuerzo para los estudiantes que los requieren.	1	2	3	4	5
18	En la institución educativa las actividades de formación ayudan a los docentes a atender a la diversidad de los estudiantes.	1	2	3	4	5
19	En la institución educativa las políticas de “Necesidades Educativas Especiales” son políticas de inclusión.	1	2	3	4	5
20	En la institución educativa las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	1	2	3	4	5
PRÁCTICA INCLUSIVA						
21	En la institución educativa los docentes elaboran las unidades didácticas considerando a la diversidad de los estudiantes de su aula.	1	2	3	4	5
22	En la institución educativa los docentes desarrollan sus sesiones accesibles a todos los estudiantes.	1	2	3	4	5
23	En la institución educativa los docentes motivan para que los estudiantes aprendan de manera colaborativa.	1	2	3	4	5
24	En la institución educativa los docentes consideran que la evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.	1	2	3	4	5
25	En la institución educativa los docentes inculcan la disciplina y el respeto mutuo entre los estudiantes siendo modelos para ellos.	1	2	3	4	5
26	En la institución educativa los docentes se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes de su aula.	1	2	3	4	5
27	Los recursos de la institución educativa se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad.	1	2	3	4	5
28	En la institución educativa se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad para apoyar con el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
29	En la institución educativa la experiencia y profesionalismo del docente se aprovecha plenamente y se le motiva a compartir su práctica docente.	1	2	3	4	5
30	En la institución educativa la diversidad entre los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	1	2	3	4	5

Muchas gracias por su participación

Cuestionario sobre desempeño docente

El presente cuestionario es anónimo, se hacen diferentes enunciados acerca del desempeño docente en tu labor académica. Marca una (X) en el casillero que consideres la respuesta correcta según la leyenda del recuadro. Siendo el puntaje más favorable el 5 y el puntaje menos favorable el 1. Marca solo una respuesta a cada pregunta.

1 = Nunca	2 = Casi nunca	3 = A veces	4 = Casi siempre	5 = Siempre
-----------	----------------	-------------	------------------	-------------

N°	Dimensión/ ítem	VALORACIÓN				
	PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES					
1	Los docentes demuestran conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.	1	2	3	4	5
2	Los docentes demuestran conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.	1	2	3	4	5
3	Los docentes elaboran la programación curricular analizando con sus colegas el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados.	1	2	3	4	5
4	Los docentes diseñan creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes para el logro de los aprendizajes previstos.	1	2	3	4	5
	ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES					
5	Los docentes resuelven conflictos en diálogo con los estudiantes en base a criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.	1	2	3	4	5
6	Los docentes organizan el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje atendiendo a la diversidad.	1	2	3	4	5
7	Los docentes propician oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.	1	2	3	4	5
8	Los docentes utilizan recursos y/o tecnológicos diversos y accesibles en el tiempo requerido y al propósito de la sesión de aprendizaje.	1	2	3	4	5
9	Los docentes manejan diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5
10	Los docentes utilizan diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5

11	Los docentes sistematizan los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.	1	2	3	4	5
12	Los docentes evalúan los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.	1	2	3	4	5
PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD						
13	Los docentes interactúan con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela.	1	2	3	4	5
14	Los docentes desarrollan individual y colectivamente proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejorar de la calidad del servicio educativo de la escuela.	1	2	3	4	5
15	Los docentes fomentan respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.	1	2	3	4	5
16	Los docentes integran críticamente en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.	1	2	3	4	5
DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE						
17	Los docentes participan en experiencias significativas de desarrollo profesional, en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las del colegio.	1	2	3	4	5
18	Los docentes participan en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.	1	2	3	4	5
19	Los docentes actúan de acuerdo con los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar en base a ellos.	1	2	3	4	5
20	Los docentes actúan y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.	1	2	3	4	5

Muchas gracias por su participación