



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de
instituciones educativas inclusivas de Lima, 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Administración de la Educación

AUTORA:

Ulloa Lara, Rocio Angélica (orcid.org/0000-0002-4471-3526)

ASESORAS:

Dra. Nagamine Miyashiro, Mercedes María ([orcid.org 0000-0003-4673-8601](https://orcid.org/0000-0003-4673-8601))

Mtra. Flores Zulueta, Lezly Jaqueline ([orcid.org 0000-0001-6141-8943](https://orcid.org/0000-0001-6141-8943))

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y calidad educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2023

DEDICATORIA

A mis padres, quienes han sido mi fuente inagotable de apoyo, amor y sabiduría a lo largo de esta travesía. Su constante aliento y sacrificio han sido mi mayor inspiración para alcanzar este logro. A ustedes, con todo mi cariño y gratitud.

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a mis asesoras, cuya guía experta y paciencia inquebrantable me guiaron a lo largo de este viaje académico. Sus valiosos consejos y retroalimentación crítica han sido fundamentales en la realización de esta tesis.

También quiero agradecer a mis compañeros de clase y amigos, quienes compartieron sus conocimientos y experiencias, enriqueciendo mis perspectivas y brindando un invaluable apoyo emocional.

Agradezco sinceramente a las personas que participaron en mi estudio, cuyas contribuciones y voluntad de compartir su tiempo y conocimiento hicieron posible la realización de esta investigación.

Finalmente, mi gratitud se extiende a mi familia y seres queridos, quienes estuvieron a mi lado en cada paso de este proceso, brindándome amor incondicional y alentándome a alcanzar mis metas.

Sin cada uno de ustedes, este logro no habría sido posible. A todos, ¡mil gracias!



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, NAGAMINE MIYASHIRO MERCEDES MARIA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de instituciones educativas inclusivas de Lima, 2023", cuyo autor es ULLOA LARA ROCIO ANGELICA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 08 de Agosto del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
NAGAMINE MIYASHIRO MERCEDES MARIA DNI: 20031516 ORCID: 0000-0003-4673-8601	Firmado electrónicamente por: MENAGAMINEMIY el 08-08-2023 14:44:34

Código documento Trilce: TRI - 0645630



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, ULLOA LARA ROCIO ANGELICA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de instituciones educativas inclusivas de Lima, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
ULLOA LARA ROCIO ANGELICA DNI: 08656531 ORCID: 0000-0002-4471-3526	Firmado electrónicamente por: RAULLOAU el 23-08- 2023 21:23:44

Código documento Trilce: INV - 1281716

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Carátula	i
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Declaratoria de Autenticidad del Asesor.....	iii
Declaratoria de Originalidad del Autor.....	iv
Índice de contenidos	vi
Índice de Tablas.....	viii
Resumen	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	22
3.1. Tipo y diseño de investigación	22
3.1.1. Tipo de investigación	22
3.1.2. Diseño de investigación	22
3.2. Variables y operacionalización.....	22
3.3. Población, muestra y muestreo, unidad de análisis.....	24
3.3.1. Población.....	24
3.3.2. Muestra.....	25
3.3.3. Muestreo.....	25
3.3.4. Unidad de análisis.....	25
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	25

3.4.1.	Técnicas:	25
3.4.2.	Instrumentos:	25
3.5.	Procedimientos	27
3.6.	Método de análisis de datos	27
3.7.	Aspectos éticos.....	28
IV.	RESULTADOS	29
1.1.	Gestión de la inclusión educativa	29
1.2.	Desempeño docente	30
1.3.	Evaluación de supuestos	31
1.4.	Contrastación de hipótesis	32
V.	DISCUSIÓN.....	37
VI.	CONCLUSIONES	44
VII.	RECOMENDACIONES.....	46
	REFERENCIAS	48
	ANEXOS.....	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Nivel de gestión de la inclusión educativa en docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.	29
Tabla 2	Nivel de desempeño docente en docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.	30
Tabla 3	Supuestos de normalidad y multicolinealidad.....	31
Tabla 4	Incidencia de la gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.....	32
Tabla 5	Ajuste del modelo de influencia.....	33
Tabla 6	Incidencia de la cultura inclusiva en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.....	34
Tabla 7	Incidencia de la política inclusiva en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.....	35
Tabla 8	Incidencia de la práctica inclusiva en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.....	36

RESUMEN

Esta investigación tuvo por objetivo general determinar la incidencia de la Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de los docentes instituciones educativas inclusivas. Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo, no experimental, de aplicación transversal y de nivel descriptivo, con una muestra de 105 docentes, y los cuestionarios diseñados para cada variable. Los resultados revelan que por cada unidad que mejore la gestión de la inclusión educativa, generará un incremento $\beta_1 = .41$ unidades en el desempeño docente. Por lo tanto, se evidenció una incidencia positiva de magnitud grande ($.50 \leq |Z_\beta| \leq 1.0$) de la gestión de la inclusión educativa sobre el desempeño docente. Asimismo, se observó que la gestión de la inclusión educativa explica un 87% de la variabilidad del desempeño docente en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima. Además, se puede notar un impacto favorable de las variables latentes en sus respectivas dimensiones. La gestión de la inclusión educativa explica aproximadamente entre el 85% y el 88% de la variabilidad de sus componentes, mientras que el desempeño docente explica entre el 82% y el 92% de la variación presente en las suyas. La conclusión fue que existió una incidencia positiva de magnitud grande ($.10 \leq |Z_\beta| < .30$) de la gestión de la inclusión educativa sobre el desempeño docente. Asimismo, se observó que la gestión de la inclusión educativa explica un 87% de la variabilidad del desempeño docente en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

Palabras clave: Gestión, educación inclusiva, desempeño docente

ABSTRACT

This research aimed to determine the impact of Educational Inclusion Management on the teaching performance of teachers in inclusive educational institutions. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and descriptive study was conducted, involving a sample of 105 teachers and designed questionnaires for each variable. The findings reveal that for each unit improvement in the management of educational inclusion, there will be an increase of $\beta_1 = .41$ units in teaching performance. Therefore, a significant positive impact of large magnitude ($.50 \leq |Z_{\beta}| \leq 1.0$) of educational inclusion management on teaching performance was evident. Furthermore, it was observed that educational inclusion management accounts for 87% of the variability in teaching performance among teachers in inclusive educational institutions in Lima. Additionally, a favorable impact of latent variables in their respective dimensions can be noted. Educational inclusion management explains approximately between 85% and 88% of the variability in its components, while teaching performance explains between 82% and 92% of the variation present in its components. The conclusion drawn is that there exists a significant positive impact of large magnitude ($.10 \leq |Z_{\beta}| < .30$) of educational inclusion management on teaching performance. Furthermore, it was observed that educational inclusion management explains 87% of the variability in teaching performance among teachers in inclusive educational institutions in Lima.

Keywords: empathy, aggressive behavior, students, adolescents

I. INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho que se asume como universal, y todos los países tratan de llegar a su cobertura completa a través de la adaptación de sus propuestas curriculares en función de las distintas realidades físicas y psicológicas de los estudiantes; asimismo, el desempeño docente termina quedando entre los predictores más relevantes del éxito de esta misión, y más si se trata de educandos con necesidades educativas especiales (Kim, 2020).

De acuerdo a lo registrado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), se estima que en el mundo existen poco más de 238 millones de niños con requerimientos educativos especiales; no obstante, el 42% se expone a menos posibilidades de adquirir saberes elementales en matemáticas, lectura y escritura; el 47% presenta más posibilidades de no recibir educación primaria, y un 41% se expone a experiencias de discriminación por parte de sus compañeros y del propio sistema educativo que no implementa gestiones educativas inclusivas competentes.

A nivel Latinoamericano y del Caribe, casi 20 millones de niños (1 de 10) requieren una educación con necesidades especiales y docentes calificados; sin embargo, solo el 25% de los 33 países de este bloque cuentan con soporte para poder atenderlos, aunque sus esfuerzos no alcanzan niveles lo suficientemente óptimos, excepto en Paraguay y Chile (BBC News Mundo, 2020).

En gran medida, la gestión educativa, la actitud del docente y su desempeño evidencian lo hallado por UNICEF (2021) en estudios de distintos países como el de Rosero et al., (2021), en 45 educadores de Colombia, quien encontró que el 51.11% manifestó una actitud indiferente ante la educación inclusiva y el 26.67% indicó que la currícula educativa no facilitaba atender apropiadamente a niños con requerimientos especiales. Por otra parte, en la pesquisa de Ramírez (2023), hecha en 40 docentes de Ecuador, se encontró que el 59% indicaron que la gestión en educación inclusiva tenía muchas falencias que subsanar y que sus habilidades docentes no eran las óptimas para atender a niños con necesidades especiales.

En el ámbito peruano, según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2022), la cifra de educandos que requieren educación especial se ha elevado por encima del 100% en 17 departamentos, significando esto una cifra de más de 21 mil estudiantes. Ante esto, un estudio en Piura realizado en 50 maestros muestra que existen problemas a nivel de gestión y de desempeño docente que impide la cobertura de este tipo de educación, ya que, el 52.9% de los encuestados opinó que la gestión inclusiva tenía fallas que trabajar y el 29.3% indicó que sus habilidades para atender a estos niños no eran las idóneas (Moreno, 2020); en otro estudio de Trujillo, hecho en 30 profesores, las opiniones fueron similares (Nomberto, 2020).

En investigaciones locales, no solo se evidenciaron niveles desfavorables de gestión inclusiva y desempeño docente, sino que se demostraron correlaciones entre ambos aspectos, como en la pesquisa de Luna (2020) respecto de 68 profesores, en la cual se halló una relación fuerte y directa (0.612); también en el estudio de Tataje (2021) hecha en 148 educadores, en el cual se determinó un vínculo fuerte y positivo (0.528); y finalmente en la investigación de Mautino (2019), en la cual también se determinó un vínculo fuerte y positivo entre las variables de estudio (0.616) en una muestra de 130 maestros; con lo cual se asienta la necesidad de investigar cómo se afectan ambas variables para tener una idea más clara de cómo abordar el problema.

Basándose en las cifras presentadas, se denota la demanda de examinar por medio de procedimiento científicos los patrones de las variables en los problemas nacionales asociados a ellas, fundamento por el que se hace la búsqueda de la respuesta a la cuestión siguiente: ¿Cuál es la incidencia de la Gestión de la inclusión educativa en el Desempeño docente de los docentes de instituciones educativas inclusivas de Lima 2023?; además de las preguntas específicas ¿Cuál es la incidencia de la gestión de la cultura inclusiva en el desempeño docente? ¿Cuál es la incidencia de la gestión de la política inclusiva en el desempeño docente? ¿Cuál es la incidencia de la gestión de la práctica inclusiva en el desempeño docente?

Frente a este problema a investigar, esta pesquisa representa un aporte que justifica su ejecución por medio de beneficios teóricos, prácticos y metodológicos que serán empleables y aprovechables en posteriores estudios semejantes en población y variables. En el contexto teórico, el aprovechamiento de este estudio consiste en la agrupación pertinente de definiciones y modelos propuestos o diseñados por autores bien entendidos en cada variable; en ese sentido, el marco teórico de este documento podrá ser consultado y asimilado para ahondar en la comprensión de la educación inclusiva y el desempeño docente.

En lo brindado por esta investigación en el contexto social y práctico, se presentó datos de los patrones mostrados por las variables en el grupo examinado, datos cuya usabilidad por parte de autoridades educativas y docentes podrá oscilar entre el diseño de programas para optimizar la inclusividad o estrategias de los educadores para reforzar la fijación de conocimientos en sus educandos con requerimientos educativos particulares.

El objetivo general de la investigación fue de determinar la incidencia de la Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de los docentes instituciones educativas inclusivas; además se establecieron los objetivos específicos que son las siguientes: determinar la incidencia de la gestión de la cultura inclusiva en el desempeño docente; determinar la incidencia de la gestión de la política inclusiva en el desempeño docente; determinar la incidencia de la gestión de la práctica inclusiva en el desempeño docente.

Además, se propusieron las hipótesis de que la Gestión de la inclusión educativa tiene una incidencia significativa en el desempeño docente, y las hipótesis específicas: Existe incidencia significativa de la gestión de la cultura inclusiva en el desempeño docente; Existe incidencia de la gestión de la política inclusiva en el desempeño docente y existe incidencia en la gestión de la práctica inclusiva en el desempeño docente.

II. MARCO TEÓRICO

En el ámbito nacional se tiene el estudio de Cruzalegui (2021) buscó el objetivo de conocer la relación entre la gestión pedagógica y la educación inclusiva en centros educativos de Comas, Lima. La metodología fue descriptiva, cuantitativa y correlacional, aplicado a una muestra de 76 educadores. Los instrumentos fueron la encuesta de gestión pedagógica y un cuestionario extraído de la Guía para la Educación Inclusiva. Como resultado se supo que la gestión mostró vínculos significativos con el establecimiento de políticas inclusivas ($Rho=0.667$), el desarrollo de prácticas inclusivas ($Rho=0.575$) y la creación de culturas inclusivas ($Rho=0.650$). La conclusión fue que la gestión de los docentes se asoció significativa, directa y fuertemente con la educación inclusiva ($Rho=0.649$).

Mautino (2019) estudió la relación entre la inclusión educativa con el desempeño docente en instituciones educativas de la UGEL 02, en Rímac, Lima. La investigación realizada fue cuantitativa, básica, no experimental y correlacional. La población estuvo conformada por 130 docentes. Se emplearon cuestionarios para ambas variables. Como resultado el desempeño docente mostró asociarse con la cultura educativa ($Rho=0.624$), con las políticas inclusivas ($Rho=0.588$) y con la práctica inclusiva ($Rho=0.558$). Los niveles de inclusión fueron regulares en el 55.4% de la muestra, mientras el desempeño fue regular en el 64.6%. La conclusión fue que hubo asociación fuerte y positiva entre las variables ($Rho=0.616$).

Tataje (2021) investigó con el objetivo de analizar el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales en un centro educativo de Lima. La metodología fue cuantitativa, transeccional y correlacional, empleada en 148 maestros quienes respondieron entrevistas y cuestionarios. Como resultado, el desempeño docente mostró asociarse significativamente con la percepción de habilidades especiales ($Rho=0.566$), la integración de conocimientos ($Rho=0.472$), la profundización en los conocimientos ($Rho=0.463$), el uso significativo del conocimiento ($Rho=0.541$) y la dimensión de hábitos mentales ($Rho=0.230$). La conclusión del estudio

fue que una asociación significativa, positiva y moderada entre el desempeño docente y el aprendizaje de estudiantes con necesidades especiales ($Rho=0.528$).

Serpa (2020) persiguió la finalidad de estudiar la cultura de la inclusividad en educadores de una red educativa de Lima y su lazo con el profesionalismo. La metodología fue cuantitativa, transversal y cuantitativa, desarrollada para analizar a 105 individuos quienes completaron cuestionarios para cada variable. Como resultado se supo que la cultura fue predominantemente regular en el 47.6% y baja en el 26.7%; además, el profesionalismo fue promedio en el 58.1% y alto en el 21.9%. El profesionalismo mostró asociaciones moderadas con el conocimiento inclusivo ($Rho=0.440$), las normas inclusivas ($Rho=0.500$) y los valores inclusivos ($Rho=0.490$). La conclusión del estudio fue que existió una asociación significativa, directa y moderada entre las variables.

Moreno (2020), cuyo objetivo fue determinar la relación entre la inclusión educativa y la competencia docente en una unidad educativa del Guayas, Piura. La investigación fue aplicada, descriptiva y correlacional, aplicada en una muestra de 50 maestros, quienes completaron cuestionarios de cada variable. Según los resultados, la inclusión educativa se asoció con las competencias pedagógicas ($Rho=0.804$), las competencias de gestión ($Rho=0.754$) y las competencias sociales ($Rho=0.798$). La inclusión fue buena y muy buena en el 47.1% y en la competencia fue buena y muy buena en el 70.7%. La conclusión fue que hubo asociación fuerte entre las variables.

Oncoy (2021) tuvo por objetivo estudiar el profesionalismo de educadores de un establecimiento educativo de Huaraz y su lazo con la educación inclusiva. La metodología fue cuantitativa, descriptiva y correlacional simple, aplicada en una población de 25 individuos, los cuales completaron cuestionarios. El resultado fue que el profesionalismo fue regular en el 72%, baja en el 8% y alta en el 20%; y fue predominantemente baja en el 48% en la enseñanza inclusiva, regular en el 20% y alta en el 32%. La

conclusión del estudio fue que sí hubo un lazo estadístico significativo entre el profesionalismo de los educadores y la enseñanza inclusiva, y esta asociación presentó un grado moderado ($Rho=0.656$).

Pintado (2022) se propuso investigar la influencia de gestión educativa inclusiva en la planificación diversificada de los docentes en centros educativos especiales de Paita, Piura. La pesquisa fue básica, transversal y predictiva, desarrollada para analizar una muestra de 30 maestros, quienes completaron cuestionarios para cada variable. Como resultado se encontró que la gestión educativa inclusiva influía en el 90.7% de la variabilidad de la planificación diversificada. La conclusión fue que la gestión presentaba una influencia positiva muy fuerte en la planificación diversificada de los docentes, de modo que era importante para mejorar su desempeño en escuelas especiales.

En el ámbito internacional se cuenta con el estudio de Ramírez (2023) en el cual se tuvo por objetivo determinar la relación entre educación inclusiva y desempeño laboral en una institución educativa de Durán, en Ecuador. El tipo de estudio fue básico, con un diseño no experimental, correlacional de corte transversal; la población y muestra fue de 39 docentes. Se utilizaron como instrumentos dos cuestionarios con escala ordinal. Según los resultados obtenidos, en la variable educación inclusiva se presentan un 59% que se encuentra en un nivel regular, y un 35,9% en un nivel bueno. Para la variable desempeño laboral 53,8% indica un nivel regular, además del 35,9% de los participantes que indican un nivel bueno. Como conclusión, la relación entre la variable educación inclusiva y desempeño laboral según el coeficiente de correlación Spearman (ρ) especifica un 0.869 situación que permite decir que es una correlación positiva considerable.

Anchundia (2019) investigó el resultado de la aplicación de un taller de educación inclusiva en el desempeño docente en una escuela de educación básica de Guayaquil, en Ecuador. El presente trabajo de investigación es de tipo pre-experimental, se trabajó con una muestra de 20 docentes de la institución educativa. La técnica que se utilizó en la presente investigación es

la observación y, como instrumento, un cuestionario para evaluar las relaciones interpersonales de los docentes. Como resultado se observó que en el pre test, el grado de métodos de enseñanza fue bajo y regular en el 55% y 45% respectivamente; y en el nivel de la labor educativa del docente en el plantel fue baja y regular en el 75% y 25% respectivamente; no obstante, en el post test, el nivel de la primera dimensión fue buena en el 100% y en la segunda dimensión fue buena en el 85%. La conclusión fue que el taller de educación inclusiva mejoró el rendimiento docente.

Llorent et al. (2020) investigó con el objetivo de determinar la percepción del profesorado sobre la educación inclusiva en instituciones educativas de España. La metodología fue descriptiva, cuantitativa y transeccional, empleada en 1252 maestros. Los instrumentos fueron el Cuestionario de Actitudes Hacia la Inclusión Educativa, Gestión de la Inclusión Educativa y el Desempeño en Didácticas Inclusivas. Como resultado se halló que las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva se relacionaron significativa y positivamente con el desempeño inclusivo ($Rho=0.47$), y éste último lo hizo con la gestión ($Rho=0.43$), además, las actitudes y la gestión presentaron una correlación directa aunque más débil ($Rho=0.28$). La conclusión fue que la gestión de la inclusión educativa y el desempeño en didácticas inclusivas se vincularon de forma significativa, positiva y moderada.

Rui et al. (2023) persiguieron el objetivo de conocer cómo el desempeño de los profesores de educación física modera el clima de la gestión educativa inclusiva y la gestión educacional inclusiva en escuelas primarias de China continental. El estudio fue descriptivo, cuantitativo y correlacional, para una muestra de 286 educadores, quienes contestaron los cuestionarios: Escala de Clima de Educación Inclusiva, Desempeño de Docentes de Educación Física y la Escala de gestión Educacional inclusiva. Como resultado se encontró que la gestión inclusiva y el clima se asociaron directamente pero en magnitud débil ($Rho=0.210$), asimismo, el desempeño del docente se asoció fuertemente con ambas variables ($Rho=0.56$ y $Rho=0.69$ respectivamente). La conclusión fue que la gestión de educación inclusiva y el desempeño del docente se asociaron significativa, directa y fuertemente.

Wang et al. (2022) investigaron la asociación de la gestión educativa inclusiva y la autoeficacia del docente en escuelas primarias de Beijing y Shenzhen, en China. El estudio fue descriptivo, cuantitativo y correlacional, aplicado a una muestra de 893 maestros, los cuales completaron instrumentos para cada variable. El resultado fue que la eficacia se asoció con las dimensiones “implementación de inclusividad” ($Rho=0.654$), “participación en toma de decisiones” ($Rho=0.674$), “fomento de la colaboración multilateral” ($Rho=0.532$) y “el enlazamiento con sistemas de apoyo externo” ($Rho=0.562$). La conclusión fue que la gestión educativa inclusiva mostró vínculo significativo y fuerte con la autoeficacia del docente.

Respecto a la variable de educación inclusiva, varios autores han tratado de definirla y algunos han propuesto se trata de una apertura de la proyección pedagógica que busca acoger a todos los estudiantes tomando en cuenta sus realidades y capacidades particulares. También se han establecido una serie de principios para garantizar que cada estudiante sea considerado un individuo irrepetible y de valor incalculable para la colectividad a la que integra (Ilektra, 2020).

De acuerdo con Pereira, et al. (2008), la educación inclusiva contempla a los educandos como una dualidad en la que, por un lado se reconoce su igualdad de derechos, pero, por otro lado, se respeta la singularidad que puede diferenciarlos unos de otros. En relación a esto último, Porras (2009) ha señalado que, en función de estas singularidades, la educación requiere de diversas formas en su adaptación para que cada educando pueda llevar su aprendizaje al máximo rendimiento sin importar que tenga alguna condición vulnerable; además, destacó que, para esta impronta de ajuste, el nivel requerido de involucramiento debe ser alto en los propios alumnos, en los docentes, los directivos y el propio sistema educativo desde sus planteamientos curriculares.

Es por esto que, para la UNESCO (2009), el paso inicial y más importante para llegar a una educación inclusiva con raíces profundas es incidir en la adaptación del sistema, tanto desde los elementos tangibles como

la infraestructura, la configuración de los ambientes y el mobiliario, como la especialización y preparación constante de los maestros para cubrir tanto necesidades educativas habituales como especiales; asimismo, este organismo hace hincapié en que el apoyo a esta misión debe provenir de esfuerzos y compromisos legislativos, económicos, políticos y sociales.

Por su parte, Thomas y Loxley (2007) señalaron que la apertura del enfoque inclusivo no solo apunta al esfuerzo a atender a los educandos con discapacidades, sino también a todos aquellos con diferencias culturales, étnicas y de género. En ese sentido, también la UNESCO (2009), mencionó que, desde la parte operativa de la educación, los docentes deben ser inducidos o incentivarse a conocer y ensayar estrategias que les ayuden a cumplir con el cometido de hacer efectivas las políticas inclusivas, razón por la cual, Moriña y Cotán (2017) recalcan la importancia del manejo de bases teóricas al respecto.

En contribución a lo que se podría requerir para planificar la inclusividad, Booth y Ainscow (2015) propusieron que el diseño curricular guardara un perfil siempre democrático y cooperativo; mientras que Sales (2004) ya había mencionado que no se llegaría muy lejos sin una visión participativa en la que se admitieran las retroalimentaciones de todos los actores de la escena educativa, incluidos los educandos, padres, expertos en justicia social y directivos. Además, Moriña y Parrilla (2006) recalcaron que, además del propósito de asegurar la performance educativa a todos, el sentimiento de fondo que debe buscarse generar en los estudiantes es ese tan necesario sentido de pertenencia que no llegan a percibir muchos niños, adolescentes y jóvenes en formación académica.

Fue por tal motivo que, Durán y Giné (2011) afirmaron que, si bien es cierto que la calibración del currículo y las medidas operativas eran necesarias, la educación inclusiva debía tener un núcleo siempre humano, en el que se dé a entender con claridad que, la inclusión contiene un repertorio de valores que la sociedad necesita interiorizar para superar muchas

problemáticas sociales lamentables que subyacen a la discriminación y marginación cotidianas.

No obstante, volviendo al apartado operativo de la inclusividad educativa, Booth y Ainscow (2015) señalan que, toda estrategia, procedimiento o medida debe tomarse partiendo de la retroalimentación de aquellos que no se sienten incluidos; es decir, es necesario observar sus necesidades y limitaciones reales y no solo teóricas, de modo que, la propuesta curricular sea una solución que encaje perfectamente en los problemas de todos los educandos con necesidades especiales; es por eso que, Tomellosos (2009) ya había formulado la impronta del involucramiento de los actores en ese respecto: el de recoger las necesidades reales de los afectados por la exclusión.

Por su parte, Escribano y Martínez (2016) añadieron a la participación a los miembros de la colectividad local (la comunidad) conformada por los padres, vecinos y autoridades que, aunque no educativas, podrían tener inferencia en potenciar la inclusividad educativa desde instancias del entorno físico de la ciudad y de la concientización. Asimismo, Barton (2009) destacó el papel de la especialización, y es que, son muy requeridas habilidades auxiliares a las pedagógicas para lograr una gestión inclusiva con las dos caras que deben indentificarla: la humana y la meramente educativa.

Para llegar a tener toda una maquinaria teórica y científica, Sánchez y García (2013) señalaron que la educación inclusiva ha pasado por distintas etapas para que los profesores, padres y directivos tomen conciencia de la necesidad de la inclusión, y es que, anteriormente, en muchos sectores sociales, se excluía a aquellos que no cumplían con ciertas capacidades, formas de convivencia o nivel económico.

Sin embargo, según Booth (2006), esta problemática ha permitido reflexionar y reunir distintas perspectivas, postulándose la noción de que la inclusividad pedagógica es la integración de todos los educandos en un ambiente normalizado, garantizando enseñanza a todos (perspectiva filosófica), fundamentada en la equidad de chances (perspectiva jurídica) y

con la finalidad de establecer una fuerte sensación de ser parte integral de un grupo (perspectiva social o comunitaria).

Una consideración de Arnaiz (2019) giró en torno a que, en el caso de algunos alumnos con requerimientos educativos especiales, no podían solo observarse los impedimentos u obstáculos para aprender, sino que también se debían considerar las habilidades que a veces pueden mostrar, que en muchos casos incluso sobrepasan las de otros alumnos; en ese sentido, la planificación de clases de los maestros y sus esfuerzos debían incluir este punto para que se diera una integración completa en el proceso de incluirlos.

En este sentido, Ainscow (2001) indicó que la relevancia de la educación inclusiva surgió a raíz de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que tuvo lugar en Salamanca (España) en el sexto mes del año 1994; en este evento se reflexionó sobre los requerimientos educativos especiales y sobre cómo estos debían traducirse en los planeamientos educativos de toda nación.

Por otro lado, el MINEDU (2012) indicó que en Perú se han hecho progresos legales en cuanto a la educación inclusiva, con convenios y pactos con otros países que intenten operativizar el derecho de cada peruano a ser beneficiario de experiencias educativas sin que la calidad de estas decaiga en función a alguna peculiaridad física, psicológica, cultural o social. Algunos de los avances más importantes son el Acuerdo Nacional, la Ley General de Educación, la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012, el D.S. N° 026-2003 ED, la Ley General de la Persona con Discapacidad, el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y el Reglamento de Educación Básica Especial – D.S 07-2021

En cuanto a las dimensiones de la variable Inclusión educativa, varias investigaciones han indicado que la inclusión educativa se traduce en cambios en los aspectos operativos, sociales o culturales y políticos de la educación (Booth y Ainscow, 2015). En dependencia a esta separación se exponen las dimensiones siguientes.

Respecto a la dimensión de cultura inclusiva, es un aspecto clave en el desarrollo personal, ya que implica un proceso de fortalecimiento de habilidades y reflexión enfocadas en sopesar el espectro de alternativas accesibles para llevar un estilo de vida digno. González (1991) hace hincapié en que la cultura es el fundamento de la gestión educativa con inclusividad, en el sentido de que, expone sus aspectos más inclinados a lo humano, en términos de contener conjuntos de idiosincrasia, máximas morales y emociones que fungen de cohesión y guían los demás pasos a seguir en el proceso.

De esta manera, y en términos generales, la cultura se refiere a las características que identifican a una comunidad y a los seres humanos como críticos y comprometidos con la mejora de su entorno (González, 1991); y es que, ese es uno de los beneficios de una cultura escolar con proyección: los miembros se sienten cómodos en ella, pero, no pierden la oportunidad de notar si alguno de los miembros de este clima no puede integrarse, entonces se suscitan procedimientos de ajuste por el bien de todos, motivados por la cultura asentada en sus mentes (Ortiz y Lobato, 2001).

Otro argumento que ata la inclusión con la cultura escolar es que, esta última incluye la filosofía y las funciones establecidas en la escuela. Si se establece una visión abierta e inclusiva en la filosofía de la escuela, esto puede provocar cambios concretos en la realidad de la institución. Estas mejoras pueden ser implementadas por los docentes en el aula, considerando los tiempos y cambios necesarios para alcanzar un medio de colaboración sin distinciones o animadversiones basadas en apariencias o condiciones, de modo que eso es la inclusividad educativa como cultura (Lobato, 2004; Compton et al., 2015).

Respecto a la dimensión política inclusiva, Booth y Ainscow (2015) afirmaron que concierne a que la escuela debe adoptar políticas y estrategias que promuevan la inclusión desde la verticalidad y planos horizontales de su plana administrativa. Es esencial que los estatutos administrativos y las reglas de cada establecimiento de enseñanza estén involucrados en el proceso hacia

la inclusión. El MINEDU (2012) destacó que por medio de las directrices emitidas en el periodo escolar anual, se informa a las escuelas de Educación Básica Regular (EBR) sobre la atención con enfoque inclusivo, desde el número de vacantes hasta el apoyo que brinda el equipo de servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales (SAANEE).

Es importante señalar lo que Ainscow (2001) destaca al indicar que las políticas no pueden ser solo documentos firmados que no entran a efecto en el usuario final, razón por la cual, deben contar con el compromiso de los entes que son porte axial de la implementación y ejecución real de las decisiones, es decir, los que toman el mando; quienes deben prestar su labor no solo de dirección sino de verificación de las políticas, sino, todo quedaría en un asfabierno burocático sin utilidad.

Las acciones específicas para fortalecer las políticas inclusivas deberían centrarse en: promover métodos esenciales para otorgar cierta independencia, estimular la tolerancia hacia los compromisos, idear salidas asertivas a los choques entre los actores del medio de la enseñanza empleando el diálogo abierto y apelar a la asertividad, no centrarse solo en las flaquezas de los incluidos, sino darle un espacio a sus destrezas, y que estas diferencias contribuyen a desarrollarse en distintos modelos culturales (Santos, 2000).

Respecto a la dimensión de práctica inclusiva, se refiere a la implementación concreta de la cultura y políticas inclusivas en el aula, es decir, se habla de la ejecución cotidiana de la inclusividad, ya que, mientras, los anteriores pasos equivalen a la mente y el sentir de este tipo de gestión, la práctica inclusiva es ya el brazo que efectúa el trabajo como tal. Los indicadores de prácticas inclusivas incluyen generar un medio en el aula donde todos los estudiantes se perciban aceptados, fomentar la participación y colaboración tanto del docente como de los estudiantes, y promover el aprendizaje y el respeto por las normas que fomentan la autonomía. Booth y Ainscow (2015) y Ainscow (2001) destacan la importancia de esta dimensión para lograr la inclusión educativa.

Partiendo de ello, se puede decir que las escuelas se vuelven inclusivas cuando las prácticas educativas se planifican de forma heterogénea para conseguir una satisfacción homogénea. Esto implica que los docentes se comprometen a realizar ajustes en sus sesiones con miras a ampliar la cobertura y variar los canales de transmisión de información, valores y formas de aprendizaje (Meléndez, 2006).

Para hablar de la variable de desempeño docente, es importante señalar cómo la combinación de directrices que rigen el trabajo del profesor pueden resultar en una educación significativa. Por su parte, Zárate (2011) concibe de manera preliminar que esta variable remite al grado de culminación de las labores diarias consignadas al educador por parte de la institución, siendo este grado de cobertura incidido por circunstancias del entorno, de la realidad del educando y por la propia pericia, valores y profesionalismo del trabajador en educación.

Zárate (2011) sostiene que es necesario un enfoque sistemático para evaluar el trabajo del docente y determinar si ha cumplido con sus responsabilidades; lo cual implica definir claramente lo que se espera que haga y logre. Es importante que el docente muestre su profesionalismo en el aula, lo que implica incorporar tecnología en su planificación curricular, métodos de enseñanza, recursos y evaluación (Terance, 2020).

Todo esto, en congruencia con el establecimiento de que la labor del docente en el aula implica la implementación de diseños de trabajo consistentes y correctamente estructurados, de modo tal que se dé lugar a la medición de la magnitud de cobertura de las funciones (Choppin y Meuwissen, 2017). Además de ello, se debe promover la idea de que el aprendizaje sea integral y equitativo, ya que, no se puede hablar de un alto desempeño de los educadores sino se incluye la definición de accesibilidad (Echeita, 2006). Asimismo, es importante que el docente refleje su profesionalismo en el uso de tecnologías, planificaciones curriculares, métodos de trabajo, recursos y evaluaciones, como señala Terance (2020).

El desempeño docente no es un tópico que depende de sí mismo para determinar su magnitud de cobertura, sino que, el veredicto de su efectividad descansa en la proyección de las metas, así que, el éxito de la labor de los educadores empieza por la propuesta de propósitos generales y específicos cohesionados, realistas y consistentes, que de verdad planteen la evolución de la enseñanza. Y esta visión debe entrelazarse con una integración efectiva del personal después de un proceso de medición y ajuste recurrentes (Musella y Hickcox, 2014).

Además, la labor de ejecutar mediciones constantes tiene el efecto de instaurar una tensión sana en el personal, fomentando en ellos el apego al cumplimiento de tareas y la evolución de la profesionalidad, ya que los maestros son los principales defensores de la enseñanza y, como profesionales de la educación, deben tener una visión clara de sus procesos (Stahl, et al., 2017).

Es por eso que, paralelamente a la rama que eligen, los educadores son entrenados para hacerse entender cada vez mejor, es decir, no solo se adiestran en introducir saberes en sus mentes, sino, también, para saber emitirla. Una parte importante de la labor docente es la aplicación del diseño curricular, para lo cual debe seguir directrices y estrategias que le permitan enseñar y evaluar con el fin de lograr una acumulación de conocimientos diversos y actualizados. (Bansal et al., 2015).

La capacitación constante y diaria del profesor le permite desempeñar su trabajo con sabiduría, habilidad y responsabilidad en su papel como transformador educativo, manteniendo su competitividad, habilidades y perseverancia, que son virtudes que deben ser cultivadas. Por esta razón, el papel que llenan los educadores en la experiencia de la enseñanza no es solo teórico, también es ciertamente filosófico y moral, en el sentido de que incentivan la persecución de ideales, los cuales fijan en los pensamientos de los pupilos por medio de sus muestras de servicio, paciencia, superación personal y solicitud (de Moura y de Oliveira, 2014).

Por otra parte, es de destacar el aporte de Montenegro (2003) cuyo enfoque general también hace alusión al paquete de tareas que el educador debe cubrir para que su desempeño pueda determinarse como satisfactorio. En su contribución teórica, el autor especifica que aquel repertorio de labores debe presentar subdivisiones o proyecciones hacia 4 aspectos fundamentales: el desempeño en el salón de clases, a nivel general del establecimiento educativo, en el ámbito contextual y respecto al trabajo del docente en sí mismo.

También se remarca la trascendencia de ir observando el comportamiento del rendimiento docente para que, con ello, se controle la calidad educativa; no obstante, el autor reitera que tal examinación del rendimiento sea realizada con recursos o medios sistemáticos diseñados coherentemente, de modo que se emitan resultados fiables con márgenes de sesgo o equivocación mínimos (Montenegro, 2003).

En fuerte congruencia con lo antes mencionado, la propuesta de evaluación del autor, avalada por el MINEDU (2014), se basa en la contemplación de 4 ámbitos concisos o dimensiones: la acción del docente sobre sí mismo, la que realiza en el aula, la que ejecuta en la institución y su trascendencia en el contexto.

De manera más extendida se explica, en primer lugar, el primer aspecto a evaluar: el trabajo del docente sobre él mismo; esto se explica en la línea de carrera del educador, en su avidez por procurar mayores niveles de certificación en su gestión a través del post grado, asimismo también, alude a su proactividad por dominar destrezas de soporte, tales como, habilidades de relación, de gestión, estrategias para transmitir conocimientos y valores de formas más efectivas; asimismo, también se debe examinar la proyección del educador en mantenerse actualizado con los saberes propios del curso que imparte (Cerdeña, 2000).

En lo concerniente al ámbito del impacto en el aula, el educador debe ser examinado en la forma en la que operativiza sus tareas de cara al educando en congruencia con el ambiente y la materia que tiene asignados

para laborar (Montenegro, 2003). En ese sentido este ámbito puede presentar ciertas complicaciones en su examinación, ya que, se le consideran tres tiempos para cuantificar tal impacto: el antes, el durante y el después de su trabajo de enseñanza, teniendo cada alcance temporal sus propios indicadores (Montenegro, 2003).

Por ejemplo, en el lapso que antecede a la clase, el educador debe tomarse la oportunidad de sopesar muchos factores como la disposición del espacio físico, las herramientas y lo instituido en el proyecto educativo del país que direcciona su labor; asimismo también debe inducirse a recordar o actualizarse en los saberes respecto al tema que va a tocar en clase ese día o esa semana; también tiene que cuadrar los tiempos, las dinámicas y el material didáctico y tener planes de contingencia por si alguna fase no parece estar dando los resultados esperados (Delannoy, 2001).

En el momento presente de la operación de enseñanza, el educador trata de ir teniendo una noción lo más certera posible de si su trabajo está dando resultados o si debe tomar alguna medida de refuerzo, seguir alguna estrategia alternativa o acudir a algún recurso auxiliar que preparó en la etapa de planificación (Montenegro, 2003).

En los lapsos de tiempo posteriores, el docente, con más calma y detenimiento, debe contar con formas de sopesar la efectividad de su labor; si efectuó uno o más evaluaciones o anotó sucesos clave durante el desarrollo de su clase, entonces el momento posterior a ésta, le sirve para examinar esa información; por otra parte, si se detectaron requerimientos de asistencia o consejo a algún educando, los momentos posteriores a la clase pueden ser útiles para abordar ese servicio al pupilo (Montenegro, 2003).

En lo relativo al efecto del desempeño del educador respecto a la institución, se denota o examina su proactividad cooperativa con sus colegas y jefes; esto es a través de observaciones en cuanto al ambiente del establecimiento y propuestas de repotenciación de la cultura organizacional con actividades y con retroalimentaciones saludables para no perder de vista el eje de la gestión que es cubrir, de la forma más efectiva, los propósitos

curriculares (Centro de investigación y documentación educativa [CIDE], 1995).

En lo avocado al ámbito del impacto contextual del educador, se examina el grado de trascendencia del mismo fuera del establecimiento educativo; es decir, se trata de evaluar el vínculo que las operaciones del docente tienen en la comunidad en favor del desarrollo de sus pupilos. Se dice que la trascendencia es alta cuando la proactividad del educador alcanza la comunicación con otros establecimientos educativos y culturales o instituciones deportivas y de soporte, de modo que el profesor participa activamente en la promoción de actividades con estos establecimientos para que el educando amplie sus horizontes, su proyecto de vida y salud física y psicológica (Delannoy, 2001).

Por otra parte, se considera al modelo de práctica docente el cual es efectivo cuando el profesor proporciona a sus estudiantes oportunidades para aprender y los guía en su desarrollo en la sociedad. Además, los estándares de desempeño son una herramienta importante para lograr este objetivo en el aula. Esto es lo que se destaca en el texto citado de Guevara (2013).

En cuanto a las características que debe tener el docente, se considera que es el responsable de transmitir conocimientos a través de ejemplos, por lo que es importante que conozca en profundidad los temas que enseña. Además, debe ser una persona innovadora y creativa, que pueda utilizar los materiales educativos disponibles y necesarios. Debe tener habilidades de liderazgo para organizar y atender a sus estudiantes de manera oportuna, ser dinámico y proponer actividades lúdicas y dinámicas para motivar a sus alumnos en el tema que se estudia en el día (Salinas, 2014).

El marco del Buen Desempeño Docente documento elaborado por el Ministerio de Educación del Perú, propone cambios en la práctica pedagógica en las acciones y políticas de preparación, evaluación y desarrollo del personal docente, en la búsqueda de una nueva docencia este debe prepararse en cuatro aspectos; preparación para el logro de aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo de la enseñanza para el aprendizaje, la

participación en la gestión de la escuela vinculada a la comunidad y el desarrollo de su profesionalidad e identidad como docente (MINEDU, 2012).

En lo referido a las dimensiones del desempeño docente, Mautino (2019) propuso 4 aspectos que deben ser examinados. Uno de estos corresponde a la dimensión de preparación curricular; en esta se enmarca el diseño y distribución de los tópicos que serán transmitidos a los educandos, tomando como directrices los propósitos del plan nacional para el curso que es impartido por el educador; en este trabajo es donde se aprecia la destreza del maestro para contextualizar esos contenidos al entorno cultural y personal del aprendiz, de modo que todos sean incluidos sin que la planificación de las clases suponga barreras para ninguno, sobre todo aquellos educandos con requerimientos particulares a causa de alguna discapacidad (MINEDU, 2014).

De la mano de este plan se destaca el papel de la elección de aquellos sistemas de cuantificación de resultados de las que el educador dispondrá para sopesar qué tan cerca o lejos está de su finalidad de transmitir conocimientos a los educandos (MINEDU, 2014).

En la dimensión de procesos pedagógicos, se resalta ya la fase operativa misma de la interacción con el educando para transmitirle saberes, mismos que no son producto de la tergiversación de la curricula sino una adaptación. En esta operación de línea se aprecian las destrezas del educador para efectuar lo que se planificó previamente en función del tema de turno, de los métodos para llegar a la mente del aprendiz y las formas de ir estimando los logros de los educandos en el desenvolvimiento de los contenidos, los cuales no deberían ser menos significativos en educandos con requerimientos especiales, esto en consecuencia de obedecer a una proyección de corte inclusivo en la labor docente (MINEDU, 2014).

Asimismo, también se sopesan habilidades complementarias del maestro, ya que, se debe recordar que su actuación no es solo la de transmisión de saberes sino la de moderador del ambiente y motivador; es por eso que, durante la ejecución de su trabajo en el salón -y también fuera de ella- el educador debe administrar bien su imagen en términos de ética y

disposición para el servicio, de modo que su autoridad quede investida por estos conceptos para que el alumno se sienta motivado, inspirado, escuchado y convencido del respeto que debe tenerle a sus figuras de autoridad

La dimensión de vinculación comunitaria expone una actitud que salta de la operación de línea del educador (la enseñanza) hacia una esfera que, incluso, es inter institucional; y es que, en este ámbito, el profesor muestra su iniciativa para compartir inquietudes y observaciones con colegas y figuras de autoridad con miras a mejorar su propio rendimiento y el del sistema educativo local, añadiendo en sus propósitos una cobertura inclusiva, para lo cual también integra el criterio y las experiencias de los tutores o padres de los educandos y las opiniones de estos últimos para ajustar con más pertinencia la adaptación de la curricula y los proyectos nacionales de enseñanza (MINEDU, 2014).

En tal sentido, es propicio evaluar la proactividad del educador en términos de propiciar reuniones o consertaciones con sus colegas del mismo establecimiento educativo o de otras casas de estudios de su jurisdicción; para lo cual, el profesor vela por desarrollar maneras de ser asertivo y tener siempre en cuenta que el sistema educativo no es un ente estático sino que, los trabajadores de la educación siempre tienen el desafío implícito de adaptarla a los cambios sociales, curriculares y a la realidad diversa de sus pupilos (Sánchez, 2016).

En la dimensión de ética y profesionalismo se vuelve a considerar la mutabilidad, pero esta vez, ya no del sistema sino del individuo (profesor), pero también aquellos aspectos fijos que lo hacen único. El aspecto cambiante refiere a su línea de carrera; y es que, un educador no puede ser indiferente ni a los cambios de su entorno ni al requerimiento de alcanzar cada vez más altos peldaños en su carrera; por lo cual debe mantenerse actualizado y buscar mejorar su efectividad en sus capacidades de línea, como en sus destrezas complementarias (gestión, habilidades blandas).

Por otra parte, Schön (2013) refiere que existen peculiaridades que acompañan a cada maestro a lo largo de su transcurso en el ejercicio de su

labor; esas particularidades deben ser identificadas por él para entender que esos detalles imprimen una característica propia que complementa su profesionalidad; asimismo, el educador también debe reconocer estos sellos diferenciales en sus colegas para ser idóneo con ellos al momento de concertar o retroalimentar el proyecto educativo.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

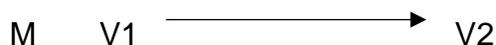
3.1.1. Tipo de investigación

La investigación es de tipo básico al perseguir el entendimiento de la información referente a la problemática abordada (Hernández y otros, 2014). Además, el enfoque fue de carácter cuantitativo a causa de haber recurrido a un análisis estadístico con el que se trabajaron los datos recabados para el estudio (Hernández & Mendoza, 2018).

3.1.2. Diseño de investigación

En cuanto al diseño, éste se determinó que fuera no experimental, debido a que no se ejerció manipulación alguna en las variables a lo largo de la investigación, restringiéndose a la observación de las mismas; este estudio fue también transversal al ser información conseguida en un solo momento, y es diseño correlacional causal (Hernández & Mendoza, 2018).

Se procede a describir de la siguiente manera:



Donde:

M: Docentes de una Institución educativa estatal

V1_x: Gestión de la inclusión educativa

V2_y: Desempeño docente

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Gestión de la inclusión educativa

Definición conceptual

La gestión de la inclusión educativa es una variable en que se persigue mejorar el ambiente escolar dotando de una perspectiva más abierta a todos los actores de la comunidad dentro de los colegios; es

decir, que establezca la predisposición a incluir a todas las personas con características y requerimientos educativos diversos de manera funcional e igualitaria (Ainscow, 2009).

Definición operacional

En la investigación, las puntuaciones obtenidas se basan en una escala de tipo ordinal y se generan a través de la tipificación de las respuestas en las dimensiones de Cultura inclusiva, Política y Prácticas inclusivas. Se utilizan 30 ítems con niveles de respuesta tipo Likert, que van desde "Nunca" (1) hasta "Siempre" (5).

La Tabla 1 muestra la matriz operacional de esta variable, lo cual implica que proporciona una estructura organizada y descriptiva de los ítems utilizados para medir las dimensiones mencionadas anteriormente.

Indicadores

Respecto a la dimensión cultura inclusiva, se hallan los indicadores de construcción de comunidad, valores inclusivos, escuela para Todos; en la dimensión Política Inclusiva, se hallan los indicadores atención a la diversidad y procesos de aprendizaje; finalmente en la dimensión practica Inclusiva el indicador de recursos.

Escala de medición

Escala Ordinal

Variable 1: Desempeño docente

Definición conceptual

El rol del educador implica cumplir con sus responsabilidades, que se basan en principios relacionados con la educación, el estudiante y el entorno en el que se desenvuelve. De esta manera, su trabajo se desarrolla en diferentes niveles: a nivel socio-pedagógico,

en el entorno institucional, en el contexto del aula y también involucra al tutor, a través de una labor reflexiva (Montenegro, 2003).

Definición operacional

Son las puntuaciones de tipo ordinal obtenidas a partir de la tipificación de las respuestas en las dimensiones propuestas en base a 20 ítems con opciones de respuesta tipo Likert, Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5).

Indicadores

En cuanto a la dimensión preparación curricular, se propone el indicador Planificación; en cuanto a la dimensión de procesos pedagógicos, se propone el indicador Procesos Pedagógicos; en cuanto a la dimensión de vinculación comunitaria, se propone el indicador Proyección a la Comunidad; y en cuanto a la dimensión de ética y profesionalismo se propone el indicador Ética e identidad.

Escala de medición

Escala Ordinal

3.3. Población, muestra y muestreo, unidad de análisis

3.3.1. Población

La población la dispusieron todos los docentes con asignación de estudiantes inclusivos de instituciones educativas inclusivas de Lima durante el año 2023 que concuerdan con las características del presente estudio (Hernández et al. 2014), dando un total de 3074 docentes inclusivos de Lima.

Criterios de inclusión

- Docentes que deseen participar voluntariamente en la investigación.

- Docentes contratados y nombrados de las instituciones participantes en el estudio.

Criterios de exclusión

- Se excluyó a los docentes con licencia durante la investigación.
- Se excluyó a los docentes que no pudieron completar todos los instrumentos.

3.3.2. Muestra

Se uso como muestra a todos los docentes que aceptaron participar en el estudio de forma voluntaria, siendo un total de 105 docentes.

3.3.3. Muestreo

Se realizó un muestreo por conveniencia, considerando los criterios de inclusión y exclusión de la muestra para poder hacer el reajuste de los participantes.

3.3.4. Unidad de análisis

Se determinó la unidad de análisis a los docentes de instituciones educativas inclusivas de Lima.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas:

Se utilizó la técnica de la encuesta como un procedimiento sistematizado para obtener información y comprender la opinión de las estudiantes sobre la práctica inclusiva de la educación (Behar, 2008).

3.4.2. Instrumentos:

Por otro lado, los instrumentos son herramientas o medios auxiliares que se utilizan para recopilar y registrar los datos obtenidos

mediante las técnicas (Hernández & Mendoza, 2018). En este caso, se empleó el cuestionario como instrumento de medición. El cuestionario constó de variables y dimensiones específicas diseñadas para esta investigación en particular.

Gestión de la inclusión educativa

La gestión de la inclusión inclusiva se midió por medio del instrumento de creado por Matutino (2018) que consta de 3 dimensiones y de 30 reactivos, aplicables en el ámbito educativo en población docente.

Validez y confiabilidad

Para determinar la validez del instrumento se optó por examinar la validez de contenido, para lo cual se recurrió al trabajo de 3 expertos que analizaron el instrumento e indicaron que era válido.

En lo concerniente a la confiabilidad fue previamente realizada por Mautino (2018) con una prueba piloto, siendo de .907, altamente confiable. Para la confiabilidad del presente estudio se efectuará en la población docente del presente estudio.

Desempeño docente

La gestión de la inclusión inclusiva se midió por medio del instrumento de creado por Mautino (2018) basado en la teoría de Montenegro (2003) que consta de 4 dimensiones y de 20 reactivos, aplicables en el ámbito educativo en población docente.

Validez y confiabilidad

Para determinar la validez del instrumento se optó por examinar la validez de contenido, para lo cual se recurrió al trabajo de 3 expertos que analizaron el instrumento e indicaron que era válido.

En lo concerniente a la confiabilidad, fue previamente realizada por Mautino (2018) con una prueba piloto, siendo de .851, altamente

confiable. Para la confiabilidad del presente estudio se efectuará en la población docente del presente estudio.

3.5. Procedimientos

Se efectuó este estudio, gestionando los permisos obligatorios al centro educativo para el uso de los instrumentos en la muestra, ulteriormente a este paso se solicitó la lista de profesores y se ingresó a los establecimientos educativos, para proceder a emplear los criterios de filtrado de los participantes para conformar la muestra; asimismo, se gestionó el permiso de los autores de cada instrumento para asegurar la medida de cada variable. También se aseguró de contar con los consentimientos informados de las personas que constituyeron la muestra aplicándose los cuestionarios mediante de forma virtual con la herramienta Google forms enviada por mensajería virtual. Ulteriormente al recojo de datos del conjunto muestral, se administró el procesamiento estadístico a los datos recabados.

3.6. Método de análisis de datos

Se emplearon programas para realizar análisis descriptivos (SPSS V24 y AMOS) que analizaron la relación causal de las variables con sus dimensiones. Los objetivos descriptivos se abordan con tablas de frecuencias según cada variable.

Se verifican los datos con ecuaciones estructurales. Se evalúa la normalidad con según su asimetría y curtosis conjunta (valores > 5.99 para anormalidad) y normalidad multivariante con índice de curtosis multivariante (valores < 70 confirman normalidad). La multicolinealidad se examina con correlaciones (< 0.90 indica ausencia).

Con estos resultados, se aplican ecuaciones estructurales usando Máxima Verosimilitud. Los Coeficientes beta "Zb" de tipo estandarizado se usan para las correlaciones cuadradas R^2 miden efecto de dimensiones sobre variable dependiente. Tamaños de

efecto: trivial ([.00 - .10) para hipótesis nula), pequeño ([.10 a .30)), moderado ([.30 a .50)) y finalmente grande ([.50 a 1.0]) para hipótesis propuestas.

Para evaluar ajuste, se consideran índices: $\chi^2/df < 5$, SRMR < .08 y por último CFI > .90 (criterios de Gaskin y Lim, 2016). Se aplica: CFI > .90 y SRMR < .05, según el análisis por dimensión.

3.7. Aspectos éticos

Fueron asumidos los lineamientos definidos en congruencia a los criterios nacionales para cuidar que todos los procedimientos concuerden íntegramente con prácticas científicas (CONCYTEC, 2020); es por eso que se buscó asegurar el cumplimiento del principio de confidencialidad para la información de los voluntarios, a quienes se les extendió un documento en el cual recibieron información acerca de los propósitos de esta investigación y en el que se les manifestó que sus datos serían tratados confidencialmente.

En lo referente a los criterios internacionales, esta investigación se llevó a cabo con medios y propósitos congruentes con el beneficio de la población elegida para el estudio, de modo que la información obtenida fuera útil para la mejora de esta población en lo que respecta a las variables abarcadas; asimismo, se destaca también que, a lo largo de los procesos de estudio no se generó perjuicio o daño a los voluntarios que integraron el grupo muestral, así como tampoco fueron sometidos a coacción alguna para ser parte él, pudiendo decidir libremente su participación o abandono del mismo; finalmente, se cuidó de estar implementando una investigación justa en el sentido de que la selección o exclusión de los individuos fue guiada solo por los criterios que debían cumplir para que sus datos sean congruentes con la investigación, de manera que no hubiera lugar a algún tipo de acto discriminatorio (Beauchamp & Childress, 2011).

IV. RESULTADOS

1.1. Gestión de la inclusión educativa

Tabla 1

Nivel de gestión de la inclusión educativa en docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

Variables	Buena		Regular		Deficiente		Total
	n	%	n	%	n	%	
Gestión de la inclusión educativa	68	64.8	33	31.4	4	3.8	105
Cultura inclusiva	77	73.3	24	22.9	4	3.8	105
Política inclusiva	60	57.1	38	36.2	7	6.7	105
Práctica inclusiva	71	67.6	28	26.7	6	5.7	105

En la tabla 1, se muestra una buena gestión de inclusión educativa en un 64.8%, explicada por un nivel bueno en sus dimensiones cultura inclusiva en un 73.3%, política inclusiva en un 57.1% y práctica inclusiva en un 67.6% de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

1.2. Desempeño docente

Tabla 2

Nivel de desempeño docente en docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

Variables	Bueno		Regular		Insuficiente		Total
	n	%	n	%	n	%	
Desempeño docente	72	68.6	27	25.7	6	5.7	105
Preparación curricular	72	68.6	28	26.7	5	4.8	105
Procesos pedagógicos	73	69.5	26	24.8	6	5.7	105
Vinculación comunitaria	71	67.6	27	25.7	7	6.7	105
Ética y profesionalismo	77	73.3	21	20.0	7	6.7	105

En la Tabla 2, se muestra un desempeño docente bueno en un 68.6%; explicada por un nivel bueno en sus dimensiones preparación curricular en un 68.6%, procesos pedagógicos en un 69.5%, vinculación comunitaria en un 67.6% y en la dimensión ética y profesionalismo en un 73.3% de los docentes de una institución educativa estatal de Lima.

1.3. Evaluación de supuestos

Tabla 3

Supuestos de normalidad y multicolinealidad

Variables	Estadísticos				
	M	Me	DE	R	K ²
Normalidad univariante					
Gestión de la inclusión educativa	117.8	122.0	23.8	114	19.73
Cultura inclusiva	40.2	42.0	7.8	38	25.80
Política inclusiva	33.8	35.0	7.7	35	7.92
Práctica inclusiva	43.7	44.0	9.5	43	17.78
Desempeño docente	78.2	80.0	16.2	81	27.16
Preparación curricular	15.8	16.0	3.5	17	21.73
Procesos pedagógicos	31.6	32.0	6.7	33	20.61
Vinculación comunitaria	15.2	16.0	3.4	17	14.39
Ética y profesionalismo	15.6	16.0	3.4	17	23.31
Normalidad multivariante					
Curtosis multivariante				Cm=	17.83
Multicolinealidad					
Correlación entre dimensiones				r=	.76 - .88

Nota: M: Media; Me: Mediana; DE: Desviación estándar; R: Rango; K²: asimetría y curtosis conjunta.

En la tabla 3, los valores de $K^2 > 5.99$ señalan una distribución diferente a la normal en los puntajes de las variables observadas (Hair, et al, 2005). El coeficiente $Cm = 17.83 < 70$ verifica el supuesto de normalidad multivariante (Mardia, 1970) en las dimensiones. Además, los coeficientes de correlación entre

dimensiones descartan la presencia de multicolinealidad al encontrarse valores de .76 - .88, menores a .90 como lo describe Arias (2008).

1.4. Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

H_G: La gestión de la inclusión educativa incide en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

H₀: La gestión de la inclusión educativa no incide en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

Regla de decisión

En adelante, se acepta H₀ si $Z_{\beta} < .10$ y $X^2/df > 5$, SRMR > .08; CFI < .90; PCFI < .50, caso contrario rechazar H₀.

Evidencia estadística

Tabla 4

Incidencia de la gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

Relación causal	β	Z_{β}	R ²
Gestión de la inclusión educativa → Desempeño docente	.41	.93	.87
Gestión de la inclusión educativa → Cultura inclusiva	1.00	.92	.85
→ Política inclusiva	.99	.94	.88
→ Práctica inclusiva	1.23	.93	.87
Desempeño docente → Preparación curricular	1.00	.92	.84
→ Procesos pedagógicos	2.01	.95	.82
→ Vinculación comunitaria	.99	.93	.92
→ Ética y profesionalismo	1.00	.93	.88

Nota: β : Coeficiente de regresión no estandarizado; Z_{β} : Coeficiente de regresión estandarizado; R²: Coeficiente de correlación múltiple al cuadrado.

En la Tabla 4, se observó que por cada unidad que mejore la gestión de la inclusión educativa, generará un incremento $\beta_1 = .41$ unidades en el desempeño docente. Por lo tanto, se evidenció una incidencia positiva de magnitud grande ($.50 \leq |Z_{\beta}| \leq 1.0$) de la gestión de la inclusión educativa sobre el desempeño docente. Asimismo, se observó que la gestión de la inclusión educativa explica un 87% de la variabilidad del desempeño docente en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

Además, se puede notar un impacto favorable de las variables latentes en sus respectivas dimensiones. La gestión de la inclusión educativa explica aproximadamente entre el 85% y el 88% de la variabilidad de sus componentes, mientras que el desempeño docente explica entre el 82% y el 92% de la variación presente en las suyas.

Tabla 5

Ajuste del modelo de influencia

Ajuste global		Ajuste comparativo	Ajuste parsimonioso
X^2/gf	SRMR	CFI	PCFI
1.69	.016	.991	.613

Nota: X^2/gf : Razón de verosimilitud; SRMR: Raíz media residual estandarizada; CFI: Índice de ajuste comparativo; PCFI: Índice de ajuste parsimonioso.

En la Tabla 5, se evidencian índices de ajuste satisfactorios al encontrar una razón de verosimilitud $X^2/gf = 1.69 < 3$; una raíz media residual estandarizada $SRMR = .016 < .05$; un índice de ajuste comparativo $CFI = .991 > .95$ y un índice de ajuste parsimonioso $PCFI = .613 > .50$, evidenciando que el modelo de influencia se ajusta a la realidad de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

Con base en la evidencia de una incidencia positiva de magnitud grande de la gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente, aunada a un ajuste satisfactorio, se decide rechazar H_0 .

Hipótesis específica 1

H₁: La cultura inclusiva incide en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

H₀: La cultura inclusiva no incide en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

Regla de decisión

En adelante, se acepta H₀ si $Z_{\beta} < .10$ y, caso contrario rechazar H₀.

Evidencia estadística

Tabla 6

Incidencia de la cultura inclusiva en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

Relación causal		β	Z_{β}	R^2
Cultura inclusiva	→ Desempeño docente	1.78	.86	.74

Nota: β : Coeficiente de regresión; Z_{β} : Coeficiente de regresión estandarizado; R^2 : Correlación múltiple al cuadrado.

En la Tabla 6, se observó que por cada unidad que mejore cultura inclusiva, generará un incremento $\beta_1 = 1.78$ unidades en el desempeño docente. Por lo tanto, se evidenció una incidencia positiva de magnitud grande ($.50 \leq |Z_{\beta}| < 1.0$) de la cultura inclusiva sobre el desempeño docente ($Z_{\beta} = .86$). Asimismo, se observó que la cultura inclusiva explica un 74% de la variabilidad del desempeño docente en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

Con base en los resultados, se respalda la decisión de rechazar H₀.

Hipótesis específica 2

H₂: La política inclusiva incide en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

H₀: La política inclusiva no incide en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

Regla de decisión

En adelante, se acepta H₀ si $Z_{\beta} < .10$ y, caso contrario rechazar H₀.

Evidencia estadística

Tabla 7

Incidencia de la política inclusiva en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

Relación causal		β	Z_{β}	R^2
Política inclusiva	→ Desempeño docente	1.80	.85	.72

Nota: β : Coeficiente de regresión; Z_{β} : Coeficiente de regresión estandarizado; R^2 : Correlación múltiple al cuadrado.

En la Tabla 7, se observó que por cada unidad que mejore política inclusiva, generará un incremento $\beta_1 = 1.80$ unidades en el desempeño docente. Además, se evidenció una incidencia positiva de magnitud grande ($.50 \leq |Z_{\beta}| < 1.0$) de la política inclusiva sobre el desempeño docente ($Z_{\beta} = .85$). Asimismo, se observó que la política inclusiva explica un 72% de la variabilidad del desempeño docente en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

Con base en la información descubierta, se decide de rechazar H₀.

Hipótesis específica 3

H₃: La práctica inclusiva incide en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

H₀: La práctica inclusiva no incide en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

Regla de decisión

En adelante, se acepta H₀ si $Z_{\beta} < .10$ y, caso contrario rechazar H₀

Evidencia estadística

Tabla 8

Incidencia de la práctica inclusiva en el desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

Relación causal		β	Z_{β}	R^2
Práctica inclusiva	→ Desempeño docente	1.45	.85	.72

Nota: β : Coeficiente de regresión; Z_{β} : Coeficiente de regresión estandarizado; R^2 : Correlación múltiple al cuadrado.

En la Tabla 8, se observó que por cada unidad que mejore práctica inclusiva, generará un incremento $\beta_1 = 1.45$ unidades en el desempeño docente. Además, se evidenció una incidencia positiva de magnitud grande ($.50 \leq |Z_{\beta}| < 1.0$) de la política inclusiva sobre el desempeño docente ($Z_{\beta} = .85$). Asimismo, se observó que la política inclusiva explica un 72% de la variabilidad del desempeño docente en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

Con base en la información descubierta, se decide de rechazar H₀.

V. DISCUSIÓN

Esta investigación se ciñó a una metodología con bases científicas sólidas y éticas, la cual permitió obtener resultados válidos y confiables respecto a la incidencia de la gestión de educación inclusiva y el desempeño docente de las instituciones educativas inclusivas de Lima

De forma preliminar se menciona que, no se pudo encontrar algún antecedente de investigación que negara la relación entre las variables de estudio, así como nula influencia de la gestión inclusiva sobre el desempeño, y tampoco hubo una relación o influencia débil, por lo que, el objeto de discusión en este apartado obedeció a la magnitud (regular o fuerte).

Respecto al **objetivo general** de determinar la incidencia de la Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de las instituciones educativas inclusivas se pudo determinar una incidencia positiva de magnitud grande de la gestión de la inclusión educativa sobre el desempeño docente, de lo cual se entiende que gestión de este tipo no es solo un componente significativo para tener un buen desempeño, sino que, además, representa un factor clave para su mejora.

En la investigación de Rui et al. (2023), la conclusión arrojó una magnitud similar. En su investigación, los autores emplearon una metodología cuantitativa, transversal y correlacional, y analizaron una muestra de docentes chinos dos veces superior en número respecto a la del presente estudio; lo que hallaron fue que la gestión de educación inclusiva presentó una correlación no solo significativa y positiva, sino, también de magnitud fuerte, por lo que, aquí también se observa cómo la primera variable se posiciona como un elemento de gran significancia en el desempeño de los docentes.

Considerando estas variables desde una mirada teórica, Porras (2009) señaló que lo que se requiere de la gestión educativa es su capacidad de adaptar los métodos a las necesidades de todos los alumnos y que, el nivel de involucramiento en esta adaptación de parte de los docentes mejora los resultados de su enseñanza en los educandos. Además, Echeita (2006)

manifestó que en el desempeño de los docentes se debe impulsar más la idea de que el aprendizaje es integral y altamente accesible para los alumnos sin importar su condición; para ello es requerido un conjunto de procedimientos y estrategias de gestión que den cabida a esa perspectiva. Todo esto da a entender que la implementación adecuada de inclusividad en la enseñanza prácticamente implica una mejora destacada en el trabajo de los docentes.

Por otra parte, aunque no en tono contradictorio, Tataje (2021), al investigar a una muestra de 148 educadores de Lima, empleó un estudio cuantitativo, transversal y correlacional simple. En sus hallazgos también determinó una asociación significativa y directa entre las variables de gestión educativa inclusiva y desempeño docente, no obstante, la magnitud de este vínculo fue regular, por lo que, aunque la gestión sigue siendo determinante para el desempeño, estadísticamente no acapara gran parte de la incidencia o relación con este, como en lo encontrado en los resultados de este estudio, el trabajo de Rui et al. (2023) y los abordajes teóricos.

Respecto al **objetivo específico 1** de identificar el nivel de la gestión de la inclusión educativa en instituciones educativas inclusivas, se pudo observar una gestión de inclusión educativa buena en un 64.8%, es decir, la gestión presentó nivel alto en la mayoría de los participantes de la muestra.

Algo distinto se pudo encontrar en la investigación de Mautino (2019). En su trabajo, el autor también persiguió la obtención de resultados descriptivos al respecto de la inclusión educativa, y tomó como muestra a docentes de una red educativa pública de Lima. En sus conclusiones, el indicó que el 55.4% de los participantes manifestó niveles regulares de esta variable. Por su parte, Oncoy (2021) analizó a un grupo más pequeño de docentes de un establecimiento educativo de Huaraz; en sus resultados descriptivos, lo más predominante de inclusión educativa fue el nivel bajo, es decir, casi el 50% de los participantes mostraron niveles bajos de esta variable. Estos hallazgos discrepan con lo obtenido en el presente estudio

en el sentido de que se manifiesta una oportunidad de mejora debido a que implementar la inclusividad en la enseñanza implica procesos complicados que justifican que la norma general sea encontrar niveles medios o bajos.

El enfoque teórico apoya esto último porque reconoce el carácter sistemático y relativamente complejo de la inclusividad en el escenario educativo. Por ejemplo, para la UNESCO (2009), el paso inicial y más importante para llegar a una educación inclusiva con raíces profundas es incidir en la adaptación del sistema, tanto desde los elementos tangibles como la infraestructura, la configuración de los ambientes y el mobiliario, como la especialización y preparación constante de los maestros para cubrir tanto, necesidades educativas habituales, como especiales. En otras palabras, es una labor compleja desde su planificación hasta su puesta en práctica, por lo que, puede ser difícil de materializar a la perfección, razón por la cual, hallar niveles regulares de esta variable puede ser muy común para muchos educadores.

Respecto al **objetivo específico 2** de identificar el nivel de desempeño docente en instituciones educativas inclusivas se pudo observar un desempeño docente bueno en un 68.6%. Aquí puede observarse que la mayoría de los docentes de la muestra manifiestan un nivel de desempeño bueno. Un resultado similar pudo encontrarse en la investigación de Moreno (2020), quien buscó, entre otros objetivos, determinar el nivel de desempeño de 50 educadores de una red educativa pública de Piura. En esa muestra se pudo determinar que el 70.7% de los participantes mostró niveles altos de desempeño.

Desde la perspectiva teórica, lo que se entiende del desempeño docente es que es una variable que depende de más de un factor. Zárate (2011) concibe de manera preliminar que esta variable remite al grado de culminación de las labores diarias consignadas al educador por parte de la institución, siendo este grado de cobertura incidido por circunstancias del entorno, de la realidad del educando y por la propia pericia, valores y

profesionalismo del trabajador en educación. En otras palabras, es una labor que requiere preparación constante y actualizada, además de condiciones infraestructurales y de gestión óptimas para generar un alto rendimiento, por lo que, lo más esperable es que los niveles de productividad docente sean regulares.

Esto es lo que se ha podido encontrar en muchos de los antecedentes de estudio incorporados en el presente trabajo de investigación, como el de Serpa (2020). En su trabajo, se analizaron los datos aportados por 105 educadores de una red educativa ubicada en Lima, los cuales se obtuvieron por medio del llenado de cuestionarios y una metodología cuantitativa transversal. Lo que se halló fue que el 58.1% de los participantes mostraron niveles medios de desempeño.

Respecto al **objetivo específico 3** de determinar la incidencia de la gestión de la cultura inclusiva en el desempeño docente, se pudo determinar una incidencia positiva de magnitud grande de la cultura inclusiva sobre el desempeño docente. Esto sugiere que el enfoque del clima escolar compartido por docentes, administrativos, autoridades, estudiantes y padres puede ayudar en el enfoque del trabajo del profesor de manera favorable para que este mejore su rendimiento; asimismo, esta ayuda, según lo hallado en este objetivo específico, es grande, por lo que, la cultura se posicionaría como un factor clave.

Esto es consecuente con el resultado de Cruzalegui (2021), en cuya investigación realizada a 76 educadores por medio de una metodología correlacional simple, cuantitativa y transversal, se encontró que la cultura educativa inclusiva mostró una asociación de grado alto con el desempeño expresado en gestión de la enseñanza.

Por su parte, el fundamento teórico apoya la influencia favorable y destacada de la cultura inclusiva en el desempeño. Esto se evidencia en lo indicado por González (1991), quien sostuvo que la cultura inclusiva en las escuelas genera un clima en el que los involucrados (principalmente

docentes y autoridades) se vuelven sensibles a la dificultad de algún o algunos alumnos para integrarse al ritmo de aprendizaje del grupo, por lo que, esa sensibilidad les impulsa a ajustar sus procedimientos, estrategias y rendimiento para poder llegar a ellos también. Por otra parte, Musella y Hickcox (2014), resaltan que los objetivos de enseñanza bien orientados hacia resultados e inclusión pueden ser capaces de establecer un ambiente y cultura que es fortalecida entre los propios colegas docentes, quienes se ayudan a mejorar sus competencias y productividad en grupo con retroalimentaciones y consensos.

No obstante, Serpa (2020) realizó un estudio en el que no se determinó una asociación altamente estrecha entre la cultura y el desempeño. En esa investigación, se analizaron los datos de emitidos por 105 educadores quienes fueron consultados por medio de cuestionarios. Lo que se pudo determinar fue que el vínculo obedeció a un grado regular y directo, con lo cual se puede aseverar que, si bien la cultura inclusiva es un aspecto que presenta cierta importancia, no podría generalizarse su impacto como muy determinante en el desempeño de los docentes.

Respecto al **objetivo específico 4** de determinar la incidencia de la gestión de la política inclusiva en el desempeño docente se pudo determinar una incidencia positiva de magnitud grande de la política inclusiva sobre el desempeño docente. Este hallazgo muestra que la capacidad de las instituciones para organizar la inclusión educativa en políticas ayuda de forma casi central en la mejora del desempeño de los educadores. Esto se corrobora en lo determinado en la investigación de Ramírez (2023). En esa pesquisa se tomaron los datos de 39 maestros de Ecuador por medio de cuestionarios y una metodología transversal y correlacional simple, hallando a las políticas inclusivas altamente relacionadas con el desempeño docente.

Lo encontrado en términos del ámbito teórico es congruente con esta trascendencia de las políticas inclusivas al indicar que funcionan como lineamientos que dan forma a lo que la cultura inclusiva promueve, ya que,

en las políticas se establecen directrices y reglas que regulan la actuación del docente en el aula guiando su rendimiento y, en cierto sentido, la dan una idea clara de qué hacer para mejorar ese aspecto (Meléndez, 2006). Otro punto importante que apoya la influencia alta de las políticas inclusivas es lo mencionado por Choppin y Meuwissen (2017), quien de forma resumida y directa indicó que, si las políticas inclusivas están mal planteadas, el rendimiento de los docentes será también deficiente, ya que, el resultado más importante de su trabajo es que todos sus alumnos hayan aprendido.

No obstante, en el estudio ya mencionado de Serpa (2020) hecho en una cantidad similar de docentes respecto al presente trabajo de investigación, los resultados no colocaron a las políticas inclusivas en una posición tan primordial, aun cuando la metodología, la población y el contexto sociocultural fue similar, ya que se trataron de maestros de una red educativa pública de Lima. Lo que se halló fue que el vínculo de las políticas inclusivas presentó una magnitud regular, de modo que, en un estudio para determinar incidencias, la suya sobre el desempeño docente habría sido compartida con otros factores sin necesariamente destacar entre ellos.

Respecto al **objetivo específico 5** de determinar la incidencia de la gestión de la práctica inclusiva en el desempeño docente se pudo determinar una incidencia positiva de magnitud grande de la práctica inclusiva sobre el desempeño docente, por lo cual se puede inferir que la ejecución del enfoque inclusivo en la enseñanza es la que establece de forma concreta y sobresaliente su beneficio en la mejora de los resultados alcanzados por el maestro.

En ese sentido, Moreno (2020) refuerza lo obtenido con hallazgos que podrían sugerir la generalización del vínculo fuerte de la práctica inclusiva con el desempeño docente. En ese estudio se procesaron los datos de 50 docentes de la región Piura utilizando una metodología correlacional simple con enfoque cuantitativo y el proceso estadístico permitió establecer que la práctica inclusiva se enlazaba fuertemente con el desempeño docente.

Desde la perspectiva del teórico Ainscow (2001) sin la traducción en de la cultura y las políticas inclusivas en el plano real (práctica) en la educación, la primera se limitaría a una intención y la segunda se limitaría a un efecto documentario inefectivo, traducido en reglas encarceladas en papel; es por eso que la práctica inclusiva es quien, finalmente lleva el efecto de las dimensiones anteriores a incidir altamente en el desempeño del profesorado. Además, según Montenegro (2003), el modelo de práctica docente es grandemente efectiva cuando el profesor proporciona a todos sus estudiantes oportunidades para aprender y los guía en su desarrollo en la sociedad, de modo que, en su ejecución, se hace real el objetivo de que todos aprenden sin excepción.

No obstante, Llorent et al. (2020) investigó una muestra mucho más grande que la del presente trabajo y el de Moreno (2020). En este estudio participaron 1252 educadores de una localidad de España y se usó una metodología con rasgos semejantes a los estudios ya mencionados; una de las conclusiones fue que, aunque sí se determinó un vínculo significativo y directo de la práctica inclusiva con el desempeño docente, la magnitud fue débil, discrepando esto mucho con todos lo discutido en los otros objetivos de investigación no relativos a niveles de cada variable. Con esto, y tomando en cuenta la distancia cultural de los participantes muestrales, puede hallarse una razonable diferencia en las magnitudes, y es que, probablemente en España, la práctica inclusiva comparte influencia con otras variables sobre el desempeño.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Se pudo determinar una incidencia positiva de magnitud grande ($.10 \leq |Z_{\beta}| < .30$) de la gestión de la inclusión educativa sobre el desempeño docente. Asimismo, se observó que la gestión de la inclusión educativa explica un 87% de la variabilidad del desempeño docente en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima

Segunda: Se pudo observar una gestión de inclusión educativa buena en un 64.8%, explicada por un nivel bueno en sus dimensiones cultura inclusiva en un 69.5%. política inclusiva en un 74.3% y práctica inclusiva en un 62.9% de los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

Tercera: Se pudo observar un desempeño docente bueno en un 68.6%; explicado por un nivel bueno en sus dimensiones preparación curricular en un 68.6%, procesos pedagógicos en un 69.5%, vinculación comunitaria en un 67.6% y en la dimensión ética y profesionalismo en un 73.3% de los docentes de las instituciones educativas de Lima

Cuarta: se pudo determinar una incidencia positiva de magnitud grande ($.50 \leq |Z_{\beta}| < 1.0$) de la cultura inclusiva sobre el desempeño docente ($Z_{\beta} = .88$). Asimismo, se observó que la cultura inclusiva explica un 78% de la variabilidad del desempeño docente en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

Quinta: se pudo determinar una incidencia positiva de magnitud grande ($.50 \leq |Z_{\beta}| < 1.0$) de la política inclusiva sobre el desempeño docente ($Z_{\beta} = .86$). Asimismo, se observó que la política inclusiva explica un 72% de la variabilidad del desempeño docente en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

Sexta: se pudo determinar una incidencia positiva de magnitud grande ($.50 \leq |Z_{\beta}| < 1.0$) de la práctica inclusiva sobre el desempeño docente ($Z_{\beta} = .79$). Asimismo, se observó que la práctica inclusiva explica un 63% de la

variabilidad del desempeño docente en los docentes de las instituciones educativas inclusivas de Lima.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda a los a los directivos de la UGEL promover en los directores de estas instituciones tratar de establecer equipos que incluyan profesionales de diferentes áreas, como psicólogos, terapeutas, etc., para colaborar con los docentes en la atención de las necesidades individuales de cada estudiante.

Segunda: Se propone que la gestión educativa inclusiva es bueno en la mayoría de la población de docentes de las instituciones educativas inclusivas , sin embargo se sugiere a los directivos de la UGEL promover en los docentes el refuerzo de la práctica inclusiva a través de capacitaciones, apoyarse con otros docentes y tener reuniones con otros maestros para buscar respuestas a problemas específicos y reales de la práctica docente, ya que, la práctica inclusiva mostró niveles menos altos en relación a los otros atributos de la gestión educativa inclusiva.

Tercera: El desempeño docente es bueno en la mayoría de la población de las instituciones educativas inclusivas, se sugiere a los directivos de la UGEL que promuevan en los docentes promover una cultura institucional que valore la ética y el profesionalismo en el ejercicio docente. Incentivar la formación continua y el desarrollo profesional para que los docentes estén actualizados en las mejores prácticas educativas y éticas, ya que, la dimensión ética fue la de menor nivel en comparación a las otras competencias.

Cuarta: Se recomienda a los directivos de la UGEL y directores promover una cultura inclusiva que se refleje en las políticas y prácticas educativas. Fomentar una estructura de liderazgo que apoye activamente la inclusión y el bienestar de todos los estudiantes comprometiendo también a los padres de familia.

Quinta: Se sugiere a los a los directivos de la UGEL y docentes revisar en consenso la claridad de las políticas inclusivas, es decir, si en sus directrices se define correctamente el efecto de accesibilidad y buenos resultados sin caer en ambigüedades de algún tipo. Esto se sugiere a los docentes ya que ellos conocen de primera línea lo que ocurre en la realidad de sus estudiantes.

Sexta: Se recomienda a los directivos de la UGEL y directores de estas instituciones implementar un sistema de evaluación continua que permita la cuantificación del progreso del desempeño docente empleando indicadores que midan la capacidad de inclusividad, de modo que, se coloque en la atención del educador la competencia de aumentar la accesibilidad de su enseñanza y la equidad de la misma en todos sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HeNdneZpHC4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=info:3QjpnUgATCMJ:scholar.google.com/&ots=Wd-YqBn-jv&sig=1tInd1qfIIWOxgHqq_yLDZCd7xl#v=onepage&q&f=false
- Alcoba, B. (2011). *Metodos de enseñanza, características generales*. PSA.
- Anchundia, M. (2019). *Taller de educación inclusiva en el desempeño docente en una escuela de educación básica de Guayaquil-2018*. Universidad César Vallejo.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. *Publicaciones del INICO*, 75-120. Recuperado el 27 de julio de 2023, de https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Verdugo/publication/301552306_Metodologia_en_la_investigacion_sobre_discapacidad_Introduccion_al_uso_de_las_ecuaciones_estructurales_VI_Simposio_Cientifico_SAID_2008/links/5719083408ae986b8b7b2f6b/Metodologia-en
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 40-51. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/190717/Arnaiz.pdf?sequence=1>
- Bansal, S., Odesma, D., & Ashraf, A. (2015). Building faculty expertise in outcome-based education curriculum design. *2015 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-8, 2015, (pp. 1-8). El Paso, Texas. <https://doi.org/10.1109/FIE.2015.7344100>

- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de educación*, 349, 137-152. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/74538>
- BBC News Mundo. (23 de junio de 2020). *Educación inclusiva: cuáles son los 5 países del mundo que tienen leyes que la promueven (y dos están en América Latina)*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53146030>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2011). Biomedical Ethics Principles. *Bioethics and debate*, 3-19.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación* (Primera ed.). (A. Rubeira, Ed.) México: Shalom.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. *Rompiendo inercias: claves para avanzar*, 211-217. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6597469>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Castillo, P. (2011). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, España: Pearson educación.
- Centro de investigación y documentación educativa [CIDE]. (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria*. Madrid, España: Centro de publicaciones - Secretaría general técnica.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá, Colombia: Magisterio. Recuperado el 1 de junio de 2023, de https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%B3n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio

- Choppin, M., & Meuwissen, W. (2017). Representing teaching within high-stakes teacher performance assessments. In M. Choppin, & W. Meuwissen, *A Companion to Research in Teacher Education* (pp. 597-608). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7_40
- Cohen, J. (1983). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 18, 74.
- Compton, D., Fuchs, S., Fuchs, D., Wehby, J., Schumacher, R., Gersten, G., & Jordan, N. (2015). Inclusion Versus Specialized Intervention for Very-Low-Performing Students: What Does Access Mean in an Era of Academic Challenge? *Exceptional Children*, 81(2), 134-157. <https://doi.org/10.1177/0014402914551743>
- CONCYTEC. (2020). *Código nacional de Integridad científica*. Global Research Council.
- Cruzalegui, R. (2021). *Gestión pedagógica y educación inclusiva en docentes de primaria en instituciones del distrito de Carabayllo-UGEI 04 Comas, 2020*. Universidad César Vallejo.
- de Moura, T., & de Oliveira, V. (2014). Curricular enhancement from the perspective of faculty development--challenges and possibilities/Aprimoramento curricular na perspectiva do desenvolvimento docente--desafios e possibilidades/Perfeccionamiento curricular desde la perspectiva del desarrollo. *Revista HUPE*, 13(4), 73-79. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA567326735&sid=google Scholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=19832567&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7Ede6c485a>
- Delannoy. (mayo de 2001). *Profesionalismo Docente y Aseguramiento de la Calidad de la Enseñanza*. Obtenido de Ponencia presentada en el Seminario Internacional Profesionalismo docente y Calidad de la Educación: <http://www.mineduc.cl/zonas/profesores/seminario>

Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Portal para el desarrollo docente y la comunidad educativa*, 153-170. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18037>

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.

Escribano, A., & Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QPekDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=info:Czatz77Jt4AJ:scholar.google.com/&ots=YAtw3-yWNE&sig=Z1Ho2VOG5N3Uur0hww2RxySao24#v=onepage&q&f=false>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (10 de noviembre de 2021). *Hay casi 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, según el análisis estadístico más completo de UNICEF hasta la fecha*. Obtenido de Comunicado de prensa: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico#:~:text=NUEVA%20YORK%2C%2010%20de%20noviembre,es%20de%20casi%20240%20millones>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (10 de noviembre de 2021). *Hay cerca de 19,1 millones de niños y niñas con discapacidad en América Latina y el Caribe, según análisis estadístico de UNICEF*. Obtenido de Comunicado de prensa: <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/casi-19-millones-ninos-ninas-discapacidad-america-latina-caribe>

- Gaskin, J., & Lim, J. (2016). Model fit measures. *Gaskination's StatWiki*, 37(3), 814-822.
- González, M. (1991). *Perspectivas teóricas recientes en organización escolar*. Madrid, España: Pedagógicas.
- Guevara, L. (2013). Reflexiones sobre las teorías de aprendizaje. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8(14), 6-15. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339400>
- Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 151-163. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://revistas.um.es/reifop/article/download/207401/166061/0#page=153>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, L., & Black, C. (2004). *Análisis multivariante*. Pearson Prentice Hall. Recuperado el 27 de julio de 2023, de <https://documat.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320227>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education. https://doi.org/http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). McGraw-Hill. https://doi.org/http://metabase.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/2776/506_6.pdf
- Hina, F., Muhammad, A., Mubashar, A., & Badul, B. (2022). Professional Development of Inclusive Education Teachers and Their Performance at Secondary School Level: A Correlational Study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 13(1), 1645-1657.

Retrieved mayo 10, 2023, from
<https://www.tojqi.net/index.php/journal/article/view/9421>

- Hu, T., & Bentler, M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huertas, C. (2012). *La actitud de los docentes frente a la integración de niños con discapacidad auditiva en el centro educativo especial nuestra señora de la paz de la ciudad de Piura*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Ilektra, S. (2020). Inclusive Education: Principles and Practice. In S. Ilektra, *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (pp. 35-44). Australia: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2541-4_4
- Kim, J. (2020). Problematizing global educational governance of OECD PISA: Student achievement, categorization, and social inclusion and exclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 52(14), 1483 - 1492. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1732928>
- Li, K., & Cheung, R. (2021). Pre-service Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and Concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259-269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Llorent, V., Zych, I., & Varo, J. (2020). University academic personnel's vision of inclusive. *Cultura y Educacion*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Lobato, X. (2004). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Universidad de Salamanca.

- Luna, K. (2020). *Actitud docente y práctica inclusiva de los docentes en la Institución Educativa Particular Euroamerican College, Pachacamac, 2020*. Universidad César Vallejo.
- Mardia, K. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519–530.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Octaedro. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de La evaluación alternativa de los aprendizajes
- Mautino, V. (2019). *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, Ugel 02, Rímac 2018*. Universidad César Vallejo.
- 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.
- Menichelli, M., Moirano, R., Menichelli, A., Conradi, U., Bentancor, L., & Pasquaré, C. (2016). *Percepción de las competencias deseables en docentes universitarios: estado del arte*. Universidad Nacional del Litoral.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva: Balance y Perspectivas*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2013). *DECRETO SUPREMO N° 026-2003-ED*. Obtenido de <https://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/026-2003-ed.htm>
- Ministerio de Educación del Perú [MINSU]. (19 de mayo de 2022). *En 17 regiones se incrementa en más de 100 % la matrícula de estudiantes con discapacidad*. Obtenido de Nota de prensa:

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607709-en-17-regiones-se-incrementa-en-mas-de-100-la-matricula-de-estudiantes-con-discapacidad>

Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente; fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Colombia: Magisterio. Recuperado el 1 de junio de 2023, de <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/evaluacion-del-desempeño-docente-fundamentos-modelos-e-instrumentos>

Moreno, J. (2020). *Inclusión educativa y competencia docente en una Unidad Educativa del Guayas-2020*. Universidad César Vallejo.

Moriña, A., & Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.528>

Moriña, A., & Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://idus.us.es/handle/11441/66853>

Musella, F., & Hickcox, S. (2014). Teacher performance appraisal and staff development. In F. Musella, & S. Hickcox, *Teacher Development and Educational Change* (pp. 156-169). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315870700>

Nomberto, J. (2020). *Desempeño docente y educación inclusiva en una institución educativa de Trujillo, 2020*. Universidad César Vallejo.

Oncoy, A. (2021). *Desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en el Cebe Señor de los Milagros, Huaraz, 2021*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión*

en la educación. Obtenido de Biblioteca digital de la UNESCO:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

- Ortiz, C., & Lobato, X. (2001). *La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva*. Universidade da Coruña.
- Patzán, W. (2013). *Actitud docente en la atención de estudiantes con capacidades auditivas especiales en aulas integradas del sistema educativo nacional*. Universidad San Carlos.
- Pereira, C., Vieira, R., & Eglér, M. (2008). Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, 4(1), 18-32. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52471/1/2008_art_rvfigueiredocrbaptista.pdf
- Pintado, A. (2022). *Educación inclusiva, predictor de la planificación diversificada que realiza el personal docente de las instituciones inclusivas de Paita 2022*. Universidad César Vallejo.
- Polanco, W. (2020). *Educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Porras, R. (2009). Marco conceptual. En P. Sarmiento, *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica* (págs. 27-69). Grupo Editorial Cinca. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO20981/cermi_39.pdf
- Quispe, J. (2019). *Desempeño docente y educación inclusiva en la Institución educativa N° 2051–2019*. Universidad César Vallejo.
- Ramírez, M. (2023). *Educación inclusiva y desempeño laboral en una institución educativa de Durán Ecuador, 2022*. Universidad César Vallejo.

- Ramos, E. (2020). *Enfoques teóricos de productividad en el desempeño docente y la calidad de la educación, en los últimos 10 años: una revisión de la literatura científica*. Universidad Privada del Norte.
- Rosero, M., Delgado, M., Ruano, M., & Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-16. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412009000200005&script=sci_abstract&tIng=pt
- Rui, X., Hongqin, C., Lei, Y., & Wangqian, F. (2023). The influence of school inclusive education climate on physical education teachers' inclusive education competency: The mediating role of teachers' agency. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1079853>
- Sáez, M. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. UNED.
- Sales, A. (2004). Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. *En-clave pedagógica*, 6, 139-153. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/656>
- Salinas, A. (1993). *Análisis estadístico para la toma de decisiones en administración y economía*. Universidad del Pacífico.
- Salinas, M. (2014). *Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez, M., & García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa*. Madrid: Catarata.
- Santos, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Morata.

- Serpa, M. (2020). *Cultura inclusiva y competencias emocionales en docentes de educación primaria de la Red 08, UGEL 06-Ate 2019*. Universidad César Vallejo.
- Stahl, G., Sharplin, E., & Kehrwald, B. (2017). Real-Time Coaching and Pre-Service Teacher Education. In G. Stahl, E. Sharplin, & B. Kehrwald, *Real-Time Coaching and Pre-Service Teacher Education* (pp. 1-128). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-6397-8>
- Stuart, K., & Lauermann, F. (2011). Taking teacher responsibility into account (ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational psychologist*, 46(2), 122-140. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558818>
- Tataje, A. (2021). *El desempeño docente y el aprendizaje de estudiantes con necesidades especiales del Instituto Superior Tecnológico Daniel Alcides Carrión Lima 2020*. Universidad César Vallejo.
- Terance, K. (2020). Appraisal of teacher performance. In K. Terance, *Planning Continuing Professional Development* (pp. 181-196). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780367351748-12>
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education*. McGraw-Hill Education. Retrieved mayo 12, 2023, from <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XqZfmqWyoxUC&oi=fnd&pg=PP1&dq=info:XHY3kHa6Yg0J:scholar.google.com/&ots=Qn gmV6KnL9&sig=5LF1rqxNq-zxxt8eJUfYFPMqS-s#v=onepage&q&f=false>
- Tomelloso, C. (2009). *Medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. Obtenido de https://sosprofes.es/wp-content/uploads/2020/08/medidas_escuelainclusiva.pdf
- Torrenteras, J. (2012). Las teorías de aprendizaje y la formación de herramientas técnicas. *RED. Revista de educación a distancia*, 34,

1-16. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95578/00820123017959.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valdez, P. (2004). *Liderazgo directivo de una empresa* (Tercera ed.).

Wang, T., Deng, M., & Tian, G. (2022). More Leadership, More Efficacy for Inclusive Practices? Exploring the Relationships between Distributed Leadership, Teacher Leadership, and Self-Efficacy among Inclusive Education Teachers in China. *Sustainability*, 14, 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su142316168>

Zárate, D. (2011). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia, Lima*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANEXOS

Anexo 1: Tabla de Operacionalización

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Variable 01 Gestión de la inclusión educativa	La Variable Gestión de la inclusión educativa promueve un cambio en la cultura escolar que tiene como principal tarea construir una visión inclusiva compartida por toda la comunidad escolar. Dicho de otra forma, se necesita una escuela inclusiva desde una perspectiva más plural que garantice igualdad de oportunidades a todas las personas que participan del centro educativo (Ainscow, 2009)	Son las puntuaciones de tipo ordinal obtenidas a partir de la tipificación de las respuestas en las dimensiones Cultura inclusiva, Política inclusiva y Practicas Inclusivas en base a 30 ítems con niveles de respuesta tipo Likert: Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5). En la tabla 1 se observa la matriz operacional de esta variable	Cultura Inclusiva Política Inclusiva Practica Inclusiva	Construcción de comunidad Valores inclusivos Escuela para Todos Atención a la diversidad Procesos de aprendizaje Recursos	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 11,12,13,14,15,16,17,18,19 20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30	Ordinal
Variable 02 Desempeño docente	El ejercicio del educador se entiende como el acatamiento de sus cargos; éste se encuentra expreso por principios relacionados al mismo educativo, al alumno y al medio. De este modo, el trabajo se establece en varios grados: la estructura socio-pedagógico, el medio corporativo, el contexto del salón y pase por el mismo tutor, por medio de una labor pensativa (Montenegro, 2003).	Son las puntuaciones de tipo ordinal obtenidas a partir de la tipificación de las respuestas en las dimensiones propuestas en base a 20 ítems con opciones de respuesta tipo Likert, Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5).	Preparación curricular Procesos pedagógicos Vinculación comunitaria Ética y profesionalismo	- Planificación -Procesos Pedagógicos -Proyección a la Comunidad -Ética e identidad	1,2,3,4 5,6,7,8,9,10,11,12 13,14,15,16 17,18,19,20	Ordinal

Anexo 02

CUESTIONARIO SOBRE GESTIÓN DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Presentación: Estimado colega este cuestionario tiene como objetivo conocer su opinión sobre la educación inclusiva de la institución educativa. Entendiendo como educación inclusiva como una visión compartida por toda la comunidad escolar en igualdad de oportunidades. La información se utilizará para uso exclusivo de la investigación en el desarrollo de la Tesis, este cuestionario tiene una naturaleza confidencial y será utilizado únicamente para dicha investigación. Se le solicita cordialmente dar su opinión sobre la veracidad de los siguientes enunciados marcando con un aspa la respuesta que mejor describa su opinión.

Indicaciones: A continuación, se le presenta una serie de preguntas los cuales deberá Ud. responder marcando con una (X) la respuesta que considere correcta.

1	2	3	4	5
NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

N°	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
	DIMENSIÓN: 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.					
2.	En la Institución Educativa se fomenta el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes y se ayudan unos a otros.					
3.	En la Institución Educativa los docentes y auxiliares se implican en la planificación curricular.					
4.	En la Institución Educativa se demuestra respeto a las opiniones entre los actores educativos.					
5.	En la Institución Educativa existe niveles de participación de las familias en la mejora de los aprendizajes.					
6.	En la Institución Educativa los docentes y directivos coordinan permanentemente por lograr los objetivos planteados en el Plan Anual Trabajo.					
7.	La Institución Educativa establece alianzas con las instituciones de la comunidad y colaboran con recursos en beneficio de los estudiantes.					
8.	En la Institución Educativa los Directivos, docentes, alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión y aceptación a la diversidad.					
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.				
10.	En la Institución Educativa los docentes respetan los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes y brindan la respuesta educativa pertinente.				
	DIMENSIÓN: POLITICA INCLUSIVA				
11.	En la Institución Educativa los docentes conocen y participan de los lineamientos institucionales y pedagógicos.				
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.				
13.	La Institución Educativa realiza difusión sobre su participación como escuela inclusiva.				
14.	La Institución Educativa hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
15.	La Institución Educativa realiza actividades de integración cuándo el estudiante accede al centro por primera vez y se le ayuda a adaptarse.				
16.	La Institución educativa organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.				
17.	En la Institución Educativa se coordinan actividades de apoyo o refuerzo para los estudiantes que los requieren.				
18.	En la Institución Educativa las actividades de formación ayudan a los docentes a atender a la diversidad de los estudiantes.				
19.	En la Institución Educativa las políticas de “Necesidades Educativas Especiales” son políticas de inclusión.				
	DIMENSIÓN: PRACTICA INCLUSIVA				
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				
21.	En la Institución Educativa los docentes elaboran las unidades didácticas considerando a la diversidad de los estudiantes de su aula.				
22.	En la Institución Educativa los docentes desarrollan sus sesiones accesibles a todos los estudiantes.				
23.	En la Institución Educativa los docentes motivan para que los estudiantes aprendan de manera colaborativa.				
24.	En la Institución Educativa los docentes consideran que la evaluación motiva los logros de todos los estudiantes				
25.	En la Institución Educativa los docentes inculcan la disciplina y el respeto mutuo entre los estudiantes siendo modelos para ellos.				
26.	En la Institución Educativa los docentes se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes de su aula.				

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.					
28.	En la Institución Educativa se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad para apoyar con el aprendizaje de los estudiantes.					
29.	En la Institución Educativa la experiencia y profesionalismo del docente se aprovecha plenamente y se le motiva a compartir su práctica docente.					
30.	En la Institución Educativa la diversidad entre los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.					

CUESTIONARIO SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE

Presentación: Estimado colega este cuestionario tiene como objetivo conocer su opinión sobre la educación inclusiva de la institución educativa. Entendiendo como educación inclusiva como una visión compartida por toda la comunidad escolar en igualdad de oportunidades. La información se utilizará para uso exclusivo de la investigación en el desarrollo de la Tesis “Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de instituciones educativas inclusivas de Lima, 2023”; este cuestionario tiene una naturaleza confidencial y será utilizado únicamente para dicha investigación. Se le solicita cordialmente dar su opinión sobre la veracidad de los siguientes enunciados marcando con un aspa la respuesta que mejor describa su opinión.

Indicaciones: A continuación, se le presenta una serie de preguntas los cuales deberá Ud. responder marcando con una (X) la respuesta que considere correcta.

1	2	3	4	5
NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

	Ítems	Valoración				
		1	2	3	4	5
	Dimensión: Preparación curricular					
	Indicador: planificación	1	2	3	4	5
1.	Los docentes demuestran conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña					
2.	Los docentes demuestran conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.					
3.	Los docentes elaboran la programación curricular analizando con sus compañeros 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.					
4.	Los docentes diseñan creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.					
	Dimensión: Procesos pedagógicos					
	Indicador: procesos pedagógicos	1	2	3	4	5

5.	Los docentes resuelven conflictos en diálogo con los estudiantes en base a criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos					
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.					
7.	Los docentes propician oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.					
8.	Los docentes utilizan recursos y/o tecnológicos diversos y accesibles en el tiempo requerido y al propósito de la sesión de aprendizaje.					
9.	Los docentes manejan diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.					
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.					
11.	Los docentes sistematizan los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.					
12.	Los docentes evalúan los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.					
Dimensión: Vinculación comunitaria						
Indicador: Proyección a la comunidad		1	2	3	4	5
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.					
14.	Los docentes desarrollan individual y colectivamente proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejorar de la calidad del servicio educativo de la escuela.					
15.	Los docentes fomentan respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.					
16.	Los docentes integran críticamente en sus					

	prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.					
	Dimensión: Ética y profesionalismo					
	Indicador: Ética e identidad	1	2	3	4	5
17	Los docentes participan en experiencias significativas de desarrollo profesional, en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las del colegio.					
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					
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.					
20	Los docentes actúan y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.					

Anexo 03

Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación: Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de instituciones educativas inclusivas de Lima, 2023

Investigador (a) (es): Ulloa Lara, Roció Angélica

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada “Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de instituciones educativas inclusivas de Lima, 2023”, cuyo objetivo es determinar la influencia de la gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de instituciones educativas inclusivas de Lima, 2023

Esta investigación es desarrollada por un estudiante de postgrado del programa de Maestría en Administración Educativa, de la Universidad César Vallejo del campus Administración de la educación, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad

Describir el impacto del problema de la investigación.

Por medio de este trabajo, se podrá conocer cuál es la incidencia de la gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de instituciones educativas inclusivas de Lima

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: “Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de instituciones educativas inclusivas de Lima, 2023”
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 45 minutos y se realizará en el ambiente virtual. Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Anexo 4: Ficha de validación de datos

Juez experto 1

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA VARIABLE GESTIÓN DE LA CULTURA INCLUSIVA

Nro.	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	Dimensión 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.	x		x		x		
2.	En la Institución Educativa se fomenta el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes y se ayudan unos a otros.	x		x		x		
3.	En la Institución Educativa los docentes y auxiliares se implican en la planificación curricular.	x		x		x		
4.	En la Institución Educativa se demuestra respeto a las opiniones entre los actores educativos.	x		x		x		
5.	En la Institución Educativa existe niveles de participación de las familias en la mejora de los aprendizajes.	x		x		x		
6.	En la Institución Educativa los docentes y directivos coordinan permanentemente por lograr los objetivos planteados en el Plan Anual Trabajo.	x		x		x		
7.	La Institución Educativa establece alianzas con las instituciones de la	x		x		x		

	comunidad y colaboran con recursos en beneficio de los estudiantes.							
8.	En la Institución Educativa los Directivos, docentes, alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión y aceptación a la diversidad.	x		x		x		
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.	x		x		x		
10.	En la Institución Educativa los docentes respetan los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes y brindan la respuesta educativa pertinente.	x		x		x		
11.	En la Institución Educativa los docentes conocen y participan de los lineamientos institucionales y pedagógicos.	x		x		x		
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.	x		x		x		
13.	La Institución Educativa realiza difusión sobre su participación como escuela inclusiva.	x		x		x		
14.	La Institución Educativa hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	x		x		x		
15.	La Institución Educativa realiza actividades de integración cuándo el estudiante accede al centro por primera vez y se le ayuda a adaptarse.	x		x		x		
16.	La Institución educativa organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.	x		x		x		

	Dimensión: Política Inclusiva	x		x		x		
17.	En la Institución Educativa se coordinan actividades de apoyo o refuerzo para los estudiantes que los requieren.	x		x		x		
18.	En la Institución Educativa las actividades de formación ayudan a los docentes a atender a la diversidad de los estudiantes.	x		x		x		
19.	En la Institución Educativa las políticas de “Necesidades Educativas Especiales” son políticas de inclusión.	x		x		x		
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	x		x		x		
21.	En la Institución Educativa los docentes elaboran las unidades didácticas considerando a la diversidad de los estudiantes de su aula.	x		x		x		
22.	En la Institución Educativa los docentes desarrollan sus sesiones accesibles a todos los estudiantes.	x		x		x		
23.	En la Institución Educativa los docentes motivan para que los estudiantes aprendan de manera colaborativa.	x		x		x		
24.	En la Institución Educativa los docentes consideran que la evaluación motiva los logros de todos los estudiantes	x		x		x		
25.	En la Institución Educativa los docentes inculcan la disciplina y el respeto mutuo entre los estudiantes siendo modelos para ellos.	x		x		x		
26.	En la Institución Educativa los docentes se preocupan por apoyar el	x		x		x		

	aprendizaje y la participación de todos los estudiantes de su aula.							
	Dimensión practica inclusiva							
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.	x		x		x		
28.	En la Institución Educativa se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad para apoyar con el aprendizaje de los estudiantes.	x		x		x		
29.	En la Institución Educativa la experiencia y profesionalismo del docente se aprovecha plenamente y se le motiva a compartir su práctica docente.	x		x		x		
30.	En la Institución Educativa la diversidad entre los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	x		x		x		

Observaciones: Ninguna

Opinión sobre Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente

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

Apellidos y nombres del juez validador. JUAN LUIS RODRIGUEZ VEGA

Especialidad del validador: Doctor en ciencias

17 de junio del 2023

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del jurado

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA VARIABLE DESEMPEÑO DOCENTE

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1. Preparación curricular							
1.	Los docentes demuestran conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña	X		X		X		
2.	Los docentes demuestran conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.	X		X		X		
3.	Los docentes elaboran la programación curricular analizando con sus compañeros 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.	X		X		X		
4.	Los docentes diseñan creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2. Procesos pedagógicos	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

5.	Los docentes resuelven conflictos en diálogo con los estudiantes en base a criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos	X		X		X		
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.	X		X		X		
7.	Los docentes propician oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.	X		X		X		
8.	Los docentes utilizan recursos y/o tecnológicos diversos y accesibles en el tiempo requerido y al propósito de la sesión de aprendizaje.	X		X		X		
9.	Los docentes manejan diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.	X		X		X		
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.	X		X		X		
11.	Los docentes sistematizan los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.	X		X		X		

12.	Los docentes evalúan los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3. Vinculación comunitaria	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
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.	X		X		X		
14.	Los docentes desarrollan individual y colectivamente proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejorar de la calidad del servicio educativo de la escuela.	X		X		X		
15.	Los docentes fomentan respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.	X		X		X		
16.	Los docentes integran críticamente en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4. Ética y profesionalismo	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
17.	Los docentes participan en experiencias significativas de desarrollo profesional, en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las del colegio.	X		X		X		
18.	Los docentes participan en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando	X		X		X		

	una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional						
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.	X		X		X	
20.	Los docentes actúan y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.	X		X		X	

Observaciones: Ninguna

Opinión sobre Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente

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

Apellidos y nombres del juez validador. JUAN LUIS RODRIGUEZ VEGA

Especialidad del validador: Doctor en ciencias

17 de junio del 2023

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del jurado

Juez experto 2

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA VARIABLE GESTIÓN DE LA CULTURA INCLUSIVA

Nro.	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	Dimensión Cultura Inclusiva	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	En la Institución Educativa se demuestra acogida a todos los estudiantes incluyendo a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.	x		x		x		
2	En la Institución Educativa se fomenta el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes y se ayudan unos a otros.	x		x		x		
3	En la Institución Educativa los docentes y auxiliares se implican en la planificación curricular.	x		x		x		
4	En la Institución Educativa se demuestra respeto a las opiniones entre los actores educativos.	x		x		x		
5	En la Institución Educativa existe niveles de participación de las familias en la mejora de los aprendizajes.	x		x		x		
6	En la Institución Educativa los docentes y directivos coordinan permanentemente por lograr los objetivos planteados en el Plan Anual Trabajo.	x		x		x		
7	La Institución Educativa establece alianzas con las instituciones de la comunidad y colaboran con recursos en beneficio de los estudiantes.	x		x		x		
8	En la Institución Educativa los Directivos, docentes, alumnado y las	x		x		x		

	familias comparten una filosofía de inclusión y aceptación a la diversidad.						
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.	x		x		x	
10	En la Institución Educativa los docentes respetan los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes y brindan la respuesta educativa pertinente.	x		x		x	
11	En la Institución Educativa los docentes conocen y participan de los lineamientos institucionales y pedagógicos.	x		x		x	
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.	x		x		x	
13	La Institución Educativa realiza difusión sobre su participación como escuela inclusiva.	x		x		x	
14	La Institución Educativa hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	x		x		x	
15	La Institución Educativa realiza actividades de integración cuándo el estudiante accede al centro por primera vez y se le ayuda a adaptarse.	x		x		x	
16	La Institución educativa organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.	x		x		x	
	Dimensión: Política Inclusiva	x		x		x	
17	En la Institución Educativa se coordinan actividades de apoyo o refuerzo	x		x		x	

	para los estudiantes que los requieren.							
18	En la Institución Educativa las actividades de formación ayudan a los docentes a atender a la diversidad de los estudiantes.	x		x		x		
19	En la Institución Educativa las políticas de “Necesidades Educativas Especiales” son políticas de inclusión.	x		x		x		
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	x		x		x		
21	En la Institución Educativa los docentes elaboran las unidades didácticas considerando a la diversidad de los estudiantes de su aula.	x		x		x		
22	En la Institución Educativa los docentes desarrollan sus sesiones accesibles a todos los estudiantes.	x		x		x		
23	En la Institución Educativa los docentes motivan para que los estudiantes aprendan de manera colaborativa.	x		x		x		
24	En la Institución Educativa los docentes consideran que la evaluación motiva los logros de todos los estudiantes	x		x		x		
25	En la Institución Educativa los docentes inculcan la disciplina y el respeto mutuo entre los estudiantes siendo modelos para ellos.	x		x		x		
26	En la Institución Educativa los docentes se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes de su aula.	x		x		x		
	Dimensión practica inclusiva							

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.	x		x		x		
28	En la Institución Educativa se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad para apoyar con el aprendizaje de los estudiantes.	x		x		x		
29	En la Institución Educativa la experiencia y profesionalismo del docente se aprovecha plenamente y se le motiva a compartir su práctica docente.	x		x		x		
30	En la Institución Educativa la diversidad entre los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	x		x		x		

Observaciones: Ninguna

Opinión sobre Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente

: **Aplicable [X]**

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. JUAN LUIS RODRIGUEZ VEGA

Especialidad del validador: Doctor en ciencias

21 de junio del 2023

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del jurado

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA VARIABLE DESEMPEÑO DOCENTE

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1. Preparación curricular							
1	Los docentes demuestran conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña	X		X		X		
2	Los docentes demuestran conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.	X		X		X		
3	Los docentes elaboran la programación curricular analizando con sus compañeros 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.	X		X		X		
4	Los docentes diseñan creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2. Procesos pedagógicos	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
5	Los docentes resuelven conflictos en diálogo con los estudiantes en base a criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos	X		X		X		
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.	X		X		X		

7	Los docentes propician oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.	X		X		X		
8	Los docentes utilizan recursos y/o tecnológicos diversos y accesibles en el tiempo requerido y al propósito de la sesión de aprendizaje.	X		X		X		
9	9Los docentes manejan diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.	X		X		X		
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.	X		X		X		
11	Los docentes sistematizan los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.	X		X		X		
12	Los docentes evalúan los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3. Vinculación comunitaria	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
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.	X		X		X		

14	Los docentes desarrollan individual y colectivamente proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejorar de la calidad del servicio educativo de la escuela.	X		X		X		
15	Los docentes fomentan respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.	X		X		X		
16	Los docentes integran críticamente en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4. Ética y profesionalismo	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
17	Los docentes participan en experiencias significativas de desarrollo profesional, en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las del colegio.	X		X		X		
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	X		X		X		
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.	X		X		X		
20	Los docentes actúan y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.	X		X		X		

Observaciones: Ninguna

Opinión sobre Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. JUAN LUIS RODRIGUEZ VEGA

Especialidad del validador: Doctor en ciencias de la educación

21 de junio del 2023

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del jurado

Juez experto 3

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA VARIABLE GESTIÓN DE LA CULTURA INCLUSIVA

Nro.	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	Dimensión Cultura Inclusiva	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	En la Institución Educativa se demuestra acogida a todos los estudiantes incluyendo a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.	x		x		x		
2	En la Institución Educativa se fomenta el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes y se ayudan unos a otros.	x		x		x		
3	En la Institución Educativa los docentes y auxiliares se implican en la planificación curricular.	x		x		x		
4	En la Institución Educativa se demuestra respeto a las opiniones entre los actores educativos.	x		x		x		
4	En la Institución Educativa existe niveles de participación de las familias en la mejora de los aprendizajes.	x		x		x		
6	En la Institución Educativa los docentes y directivos coordinan permanentemente por lograr los objetivos planteados en el Plan Anual Trabajo.	x		x		x		
7	La Institución Educativa establece alianzas con las instituciones de la comunidad y colaboran con recursos en beneficio de los estudiantes.	x		x		x		
8	En la Institución Educativa los Directivos, docentes, alumnado y las	x		x		x		

	familias comparten una filosofía de inclusión y aceptación a la diversidad.						
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.	x		x		x	
10	En la Institución Educativa los docentes respetan los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes y brindan la respuesta educativa pertinente.	x		x		x	
11	En la Institución Educativa los docentes conocen y participan de los lineamientos institucionales y pedagógicos.	x		x		x	
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.	x		x		x	
13	La Institución Educativa realiza difusión sobre su participación como escuela inclusiva.	x		x		x	
14	La Institución Educativa hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	x		x		x	
15	La Institución Educativa realiza actividades de integración cuándo el estudiante accede al centro por primera vez y se le ayuda a adaptarse.	x		x		x	
16	La Institución educativa organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.	x		x		x	
	Dimensión: Política Inclusiva	x		x		x	
17	En la Institución Educativa se coordinan actividades de apoyo o refuerzo	x		x		x	

	para los estudiantes que los requieren.							
18	En la Institución Educativa las actividades de formación ayudan a los docentes a atender a la diversidad de los estudiantes.	x		x		x		
19	En la Institución Educativa las políticas de “Necesidades Educativas Especiales” son políticas de inclusión.	x		x		x		
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	x		x		x		
21	En la Institución Educativa los docentes elaboran las unidades didácticas considerando a la diversidad de los estudiantes de su aula.	x		x		x		
22	En la Institución Educativa los docentes desarrollan sus sesiones accesibles a todos los estudiantes.	x		x		x		
23	En la Institución Educativa los docentes motivan para que los estudiantes aprendan de manera colaborativa.	x		x		x		
24	En la Institución Educativa los docentes consideran que la evaluación motiva los logros de todos los estudiantes	x		x		x		
25	En la Institución Educativa los docentes inculcan la disciplina y el respeto mutuo entre los estudiantes siendo modelos para ellos.	x		x		x		
26	En la Institución Educativa los docentes se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes de su aula.	x		x		x		
	Dimensión practica inclusiva							

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.	x		x		x		
28	En la Institución Educativa se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad para apoyar con el aprendizaje de los estudiantes.	x		x		x		
29	En la Institución Educativa la experiencia y profesionalismo del docente se aprovecha plenamente y se le motiva a compartir su práctica docente.	x		x		x		
30	En la Institución Educativa la diversidad entre los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	x		x		x		

Observaciones: Ninguna

Opinión sobre Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. CLAROS AGUILAR VIOLETA

Especialidad del validador: Doctora en Administración

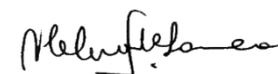
24 de junio del 2023

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del jurado

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA VARIABLE DESEMPEÑO DOCENTE

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1. Preparación curricular							
1	Los docentes demuestran conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña	X		X		X		
2	Los docentes demuestran conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.	X		X		X		
3	Los docentes elaboran la programación curricular analizando con sus compañeros 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.	X		X		X		
4	Los docentes diseñan creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2. Procesos pedagógicos							
5	Los docentes resuelven conflictos en diálogo con los estudiantes en base a criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos	X		X		X		

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.	X		X		X		
7	Los docentes propician oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.	X		X		X		
8	Los docentes utilizan recursos y/o tecnológicos diversos y accesibles en el tiempo requerido y al propósito de la sesión de aprendizaje.	X		X		X		
9	Los docentes manejan diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.	X		X		X		
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.	X		X		X		
11	Los docentes sistematizan los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.	X		X		X		
12	Los docentes evalúan los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3. Vinculación comunitaria	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

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.	X		X		X		
14	Los docentes desarrollan individual y colectivamente proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejorar de la calidad del servicio educativo de la escuela.	X		X		X		
15	Los docentes fomentan respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.	X		X		X		
16	Los docentes integran críticamente en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4. Ética y profesionalismo	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
17	Los docentes participan en experiencias significativas de desarrollo profesional, en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las del colegio.	X		X		X		
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	X		X		X		
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.	X		X		X		

20	Los docentes actúan y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.	X		X		X		
----	---	---	--	---	--	---	--	--

Observaciones: Ninguna

Opinión sobre Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. CLAROS AGUILAR VIOLETA

Especialidad del validador: Doctora en Administración

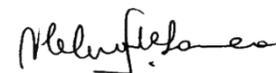
24 de junio del 2023

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del jurado



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, NAGAMINE MIYASHIRO MERCEDES MARIA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Gestión de la inclusión educativa en el desempeño docente de instituciones educativas inclusivas de Lima, 2023", cuyo autor es ULLOA LARA ROCIO ANGELICA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 08 de Agosto del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
NAGAMINE MIYASHIRO MERCEDES MARIA DNI: 20031516 ORCID: 0000-0003-4673-8601	Firmado electrónicamente por: MENAGAMINEMIY el 08-08-2023 14:44:34

Código documento Trilce: TRI - 0645630