Efectos de un programa de educación inclusiva en el desempeño docente

Effects of an inclusive education program on teacher performance

Eliana Mercedes Manrique Añazgo
https://orcid.org/0000-0002-7097-2679
emanriquean@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo
Chimbote-Perú.

REVISTA INVECOM ISSN: 2739-0063
Recibido: 14/11/2024 Aceptado: 05/02/2025
2025. V5. N 4.

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar los efectos de la aplicación del programa "Maestros inclusivos en acción" en la mejora del desempeño docente con estudiantes inclusivos en instituciones educativas públicas durante el año 2023. Se buscó optimizar el perfil del docente para la educación inclusiva, las fortalecer sus competencias docentes en contextos de diversidad sociocultural y desarrollar sus capacidades para una pedagogía inclusiva. Para la aplicación del programa se determinó una población de 24 docentes de instituciones educativas públicas de Chimbote, pertenecientes a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. La muestra fue censal, incluyendo a la totalidad de los participantes. La metodología utilizada fue cuantitativa, de tipo descriptiva, explicativa y con un diseño preexperimental. Se empleó un cuestionario tipo Likert de 20 ítems, validado por cuatro expertos. Para el análisis de datos se aplicó la prueba de Wilcoxon, cuyos resultados fueron significativos, evidenciando diferencias entre la previa y la posterior prueba tras la aplicación del programa. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de investigación, concluyendo que el programa tuvo efectos significativos luego de la ejecución de los diez talleres impartidos a los docentes.

Palabras clave: educación inclusiva, desempeño docente, estudiantes inclusivos.

Abstract

The objective of this research work was to determine the effects of the application of the "Inclusive Teachers in Action" program on the improvement of teacher performance with inclusive students in public educational institutions during the year 2023. The aim was to optimize the profile of teachers for inclusive education, strengthen their teaching competencies in contexts of sociocultural diversity and develop their capacities for inclusive pedagogy. For the implementation of the program, a population of 24 teachers from public educational institutions in Chimbote was determined, belonging to the initial, primary and secondary education levels. The sample was census-based, including all participants. The methodology used was quantitative, descriptive, explanatory and with a pre-experimental design. A 20-item Likert questionnaire was used, validated by four experts. For data analysis, the Wilcoxon test was applied, whose results were significant, showing differences between the previous and subsequent test after the application of the program. Consequently, the null hypothesis was rejected and the research hypothesis was accepted, concluding that the program had significant effects after the execution of the ten workshops given to the teachers.

Keywords: inclusive education, teacher performance, inclusive students.

Introducción

La pandemia obligó al planeta a enfrentarnos a un estado de emergencia, confinados en nuestros hogares, afanados en preservar la salud y la vida. A todo ello se sumó, el cierre total de las escuelas. En este sentido, el Informe GEM de la UNESCO (2020) hizo notar que el 25 % de los maestros de 48 sistemas educativos reconocieron una gran falencia en la formación profesional para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, destacó que las respuestas a la crisis del COVID-19 no fueron efectivas, pues casi 40 % de los países con bajos y medianos ingresos no brindaron apoyo a los estudiantes excluidos, como las personas en situación de pobreza, las minorías lingüísticas y los estudiantes con discapacidad.

Paz (2020), señala que existen diferentes dificultades para la promoción de una educación inclusiva, como la carencia de políticas, la ausencia estrategias de atención integral, la falta de claridad en el proceso educativo inclusivo y la escasa formación del profesorado. Por su parte, Gonzales y Triana (2018), refieren que una de las principales barreras para lograr una participación efectiva y un aprendizaje pertinente, radica en la preparación del docente, quien no siempre recibe la capacitación necesaria para abordar las necesidades educativas individuales de sus estudiantes.

Clavijo & Bautista (2020), sostienen que el concepto de educación inclusiva aún se encuentra en proceso de fortalecimiento, tanto en su interpretación teórica como en su aplicación práctica. Asimismo, en el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (2015), se destacó que los objetivos de la “Educación para todos” y los Objetivos de Desarrollo del Milenio no se cumplieron en el plazo establecido. Por ello, se subrayó la necesidad de consolidar a la educación inclusiva con enfoque equitativo, asegurando estándares óptimos de calidad y proporcionando oportunidades de aprendizaje continuo para a todos (ODS 4- Educación 2030).

En la localidad de Chimbote, donde se realizó la investigación, las instituciones educativas no cuentan con documentos de gestión con enfoque inclusivo. Los docentes enfrentan dificultades para adaptar sus planificaciones, recursos, materiales educativos, estrategias pedagógicas y criterios de evaluación según las características individuales de los estudiantes, sobre todo si presentan necesidades educativas especiales. Esto repesentauna importante barrera para el avance de una educación verdaderamente inclusiva.

A partir de lo expuesto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación del programa “Maestros Inclusivos en Acción” en la mejora del desempeño docente con estudiantes inclusivos en instituciones educativas públicas de Chimbote?

Esta investigación se justificó a nivel teórico porque aporta conocimientos basado en antecedentes relacionados con el tema de estudio. Esto se logró mediante la revisión de resultados y conclusiones obtenida en investigaciones previas, estableciendo así el marco teórico que respalda y fundamentar el presente estudio. A nivel práctico, la mejora del desempeño docente con estudiantes inclusivos permitirá incrementar los logros de aprendizaje y fortalecer el vínculo entre estudiante y docente, favoreciendo su integración en la comunidad educativa. Metodológicamente, los instrumentos diseñados para la recolección de información podrán ser útiles en futuras investigaciones para optimizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes inclusivos.

En el presente estudio se ha considerado como objetivo general: determinar los efectos de la aplicación del programa “Maestros inclusivos en acción” en la mejora del desempeño docente con estudiantes inclusivos en

instituciones educativas públicas de Chimbote. Como hipótesis general se plantea: la aplicación del programa "Maestros Inclusivos en Acción" tiene efectos significativos en la mejora del desempeño docente con estudiantes inclusivos en instituciones educativas públicas de Chimbote.

En la búsqueda de antecedentes, se encontró que Hernández & Oviedo (2019) en su estudio sobre el reto que representa para los docentes la educación inclusiva, hallaron que los docentes expresaron inquietudes respecto a la falta de conocimientos y capacitación sobre la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad.

Fonseca & Requeiro (2020), en su estudio sobre la inclusión de estudiantes, emplearon una metodología cualitativa. La muestra estuvo conformada por ocho y 32 docentes de instituciones educativas de Guayaquil, Naranjal y Guayas (Ecuador). Se evidenció que el 25 % manifestó estar preparado para afrontar el desafío de enseñar a alumnos con retos en el aprendizaje bajo un proceso inclusivo, el 16 % consideró no estar suficientemente preparado para enfrentar esta tarea y el 59 % restante declaró no estar preparado. Asimismo, el 68 % de los docentes indicó no haber recibido formación inicial para enfrentar la educación inclusiva y el 62 % manifestó indiferencia respecto a la valoración de los maestros sobre este tema.

Álava & Morocho (2020) en su estudio sobre las posturas de los docentes frente a la educación inclusiva, emplearon una metodología cualitativa basada en la sistematización de experiencias basadas, utilizando fuentes de información como escalas de actitudes aplicada a los docentes, entrevistas a los docentes, encuestas, observación y diarios de campo. La muestra estuvo compuesta por 19 docentes que laboran en la institución Fe y Alegría Estero Salado (Guayaquil – Ecuador). Concluyeron que los docentes no tuvieron una perspectiva positiva sobre la educación inclusiva y diversidad, ya que en su educación profesional no fueron capacitados en este ámbito y y pocos buscaban actualizarse mediante capacitaciones.

En el contexto nacional, Cueto et al., (2018), encontraron que sólo el 52 % de los estudiantes en situación de discapacidad tienen acceso al sistema educativo, debido a diversas barreras relacionadas a la infraestructura, materiales y otros factores que dificultan el acceso a la educación inclusiva. No obstante, el principal obstáculo parece estar vinculado con las habilidades de los profesores de educación básica regular. Por su parte, Valcázar (2020) señala que un número considerable de docentes no cuenta con los recursos metodológicos o estratégicos para responder a la diversidad, lo que se refleja en diversos indicadores.

La Defensoría del Pueblo, en su Informe Especial (2020), reportó que 61.896 estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad estaban incluidos en la Educación Básica Regular, de los cuales los SAANEE atendían solo a 27040. Además, se informó que en 2018 hubo 90.490 alumnos matriculados. El informe también destacó que los docentes no cuentan con pautas precisas para identificar las barreras que enfrentan los estudiantes con NEE, lo que reduce las posibilidades de realizar las adecuaciones curriculares necesarias.

Mesías et al. (2021), en su estudio sobre retos de la educación inclusiva e igualdad escolar en escuelas peruanas, utilizaron una metodología cuantitativa con un cuestionario aplicado a una muestra de 1742 participantes entre maestros, psicólogos, logopedas y psicopedagogos. Los resultados indicaron que existen debilidades en la implementación de accesibilidad y que el apoyo a los estudiantes con discapacidades sensoriales es menor al 20 %. En particular, la disponibilidad de recursos como lectores de Braille, audiolibros o personal capacitado en lengua de señas fue apenas del 8 %.

Quispe (2019), en una investigación de tipo descriptivo, halló que hay una relación entre el desempeño docente y la educación inclusiva en el Centro Educativo N° 2051-2019. Esta relación fue respaldada por un valor de $p < 0.05$, lo que indica significancia estadística. Además, la relación se fortaleció con un coeficiente de correlación de Spearman de 0,802, reflejando una correlación positiva fuerte entre las variables analizadas.

Gonzales (2020), en un estudio de tipo cualitativo, concluyó que la educación inclusiva es percibida por los participantes como una oportunidad de desarrollo y un espacio de preparación para convivir con la diversidad. Por otro lado, Cardoza (2020), en una investigación de tipo correlacional, encontró que existe una relación positiva entre la actitud docente y la educación inclusiva, ya que el 95 % de los docentes tiene un vínculo afectivo con los estudiantes con NEE y una actitud favorable hacia su progreso. Asimismo, mostraron interés en ampliar sus conocimientos en temas de Educación Especial.

Nomberto (2020), en un estudio de naturaleza descriptiva, identificó una relación directa, fuerte y significativa entre la educación inclusiva y el desempeño docente, con un valor de significancia (Sig) menor a 0,05). Por su parte, Correa (2020), en su investigación de tipo descriptivo realizada con 30 docentes de la Red Educativa Rural Totorillas en Cajamarca, concluyó que el coeficiente de correlación de Pearson fue de 0,518. Además, se constató un nivel de significancia (p) igual a 0,0003, lo cual es menor al 5 % ($p < 0,05$), demostrando una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

León et al. (2023) efectuaron una investigación con el objetivo de analizar la relación entre la percepción de los docentes acerca de la educación inclusiva. Para recopilar los datos, emplearon la técnica de la encuesta, aplicando cuestionarios a un total de 230 maestros. Los resultados indicaron que la percepción de los docentes y la cultura inclusiva presentaban un coeficiente de correlación (Rho) de 0,277. Este resultado sugiere la presencia de una relación significativa entre ambas variables.

En el ámbito local, Chiroque (2018) en un estudio realizado con 24 docentes de 19 instituciones educativas de Chimbote, encontró que el 50 % de los docentes manifestaron tener conocimiento sobre el proceso inclusivo de niñas y niños con necesidades educativas especiales, mientras que sólo el 25 % señaló estar capacitado para atender a estudiantes con NEE.

Para comprender mejor las variables de investigación, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura fundamental sobre el tema. Se encontró que los orígenes de la educación inclusiva se remontan a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948, art. 26), que establece el derecho de toda persona a la educación. Posteriormente, la Convención de la UNESCO contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960, art. 1) enfatizó la responsabilidad de los gobiernos en la prevención de desigualdades en la educación. Sin embargo, no contempló la discapacidad como una de las características que podrían generar exclusión.

Luego, tenemos que la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994, Arts. 2 y 3) abogó por el enfoque de educación inclusiva, en el cual se establece que las personas con habilidades diferentes cuenten con el acceso a las instituciones educativas regulares, salvo en casos justificados. Más adelante, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, Art. 24) estipuló que los países deben asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a oportunidades de aprendizaje a lo largo de su existencia.

La UNESCO en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas aborda como Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual se enfoca en asegurar una educación inclusiva, con equidad y de calidad, además de impulsar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este contexto resalta la importancia de eliminar las desigualdades en la educación y fortalecer el acceso a todos los niveles educativos y a la preparación profesional, especialmente para las personas en situaciones de vulnerabilidad, incluyendo a aquellas con discapacidad (2015). Posteriormente, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO), formuló la Observación general N° 4 relativa al artículo 24 (2016) en la que precisa a la inclusión como un proceso de reformas sistemáticas que conllevan variaciones y ajustes en el contenido, los métodos para enseñar, los enfoques, las estructuras y las estrategias educativas.

Ainscow et al. (2006) definieron la educación inclusiva como un proceso constante de innovación y progreso, cuyo propósito es identificar las barreras de diversa índole que restringen la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en el currículo y en el transcurrir de las escuelas, brindando una mirada individualizada a aquellos más vulnerables. Para Arnaiz (2019) la educación inclusiva puede ser entendida como una actitud, como un sistema de valores, de creencias, no sólo como acciones básicamente técnicas.

Casanova (2009) considera a la escuela inclusiva como un panorama de posibilidades para cualquier estudiante que precise de apoyos educativos específicos por motivos que le diferencien significativamente de la mayoría de estudiantes de un colectivo. Del mismo modo, López (2018) plantea que el enfoque de la educación inclusiva se origina en la convicción de que tanto los docentes como los estudiantes pueden beneficiarse de un ambiente de enseñanza equitativo y diverso.

El informe GEM de la UNESCO (2020) describe la educación inclusiva como un proceso que implica la implementación de medidas y prácticas orientadas a la consideración de la diversidad y al fortalecimiento del sentido de pertenencia. Este enfoque se basa en el reconocimiento del valor intrínseco de cada persona y en el respeto a su potencial de aprendizaje.

Echeita et al. (2013) argumentan que, para que los procesos educativos sean verdaderamente inclusivos, es fundamental que la reflexión se realice de manera colaborativa, permitiendo a los docentes compartir y reestructurar su conocimiento en entornos que fomenten el análisis de la práctica educativa. Asimismo, sostienen que esta reflexión debe centrarse en la identificación de mediadores y barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Según Booth y Ainscow (2006), la cultura inclusiva alude al establecimiento de valores inclusivos, vivenciados por todas las personas que laboran en la escuela, los alumnos y los integrantes del Consejo Escolar y las familias. De acuerdo a Plancarte (2017), para que progrese una cultura inclusiva, es imprescindible crear una comunidad escolar que sea segura, amable, colaborativa y motivadora. Por su parte, Mateus et al. (2017)

sostienen que la cultura inclusiva valora la diversidad y posee un programa para las fortalezas de todos sus estudiantes, generando beneficios que redundan en que cada uno realice actividades de acuerdo a sus habilidades y fortalezas.

En referencia a las prácticas inclusivas, Booth y Ainscow (2012) consideran que el objetivo es fomentar el debate sobre cómo mejorar tanto el contenido del aprendizaje como la forma en que se enseña y se aprende. En esta misma dirección, Arnaiz (2003) señala que las prácticas óptimas de inclusión están condicionadas al contexto en el que se desarrollan, tomando en cuenta factores como la diversidad de los estudiantes.

En el Perú, tenemos la Ley Nº 30797, la cual impulsa la educación inclusiva en todo el territorio nacional, modificando el artículo 52 de la Ley Nº 28044 Ley General de Educación, señalando en su artículo 19-A, establece de manera clara que la educación debe ser inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos. Asimismo, puesto que el Perú es miembro de las Naciones Unidas, el Proyecto Educativo Nacional al 2036, está alineado con las acciones de la Agenda 2030, de acuerdo al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Por ello, persigue la inclusión de las poblaciones indígenas, afroperuanas, personas en situación de discapacidad, comunidades rurales y en situación de pobreza. La propuesta del PEN plantea el desarrollo de entornos educativos con base en valores como el respeto a la diversidad, aspecto esencial para una educación inclusiva (2020).

En cuanto a la variable desempeño docente con estudiantes inclusivos tenemos que Duk et al., (2019) afirman que los futuros maestros comprenden la necesidad de estar preparados para abordar la diversidad en el aula, ya que la educación es un derecho y la diversidad, un valor fundamental. La Agencia Europea para el Desarrollo de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2011), manifiesta que la formación de todos los docentes en esta línea contribuye a afrontar los desafíos sociales y políticos actuales.

Para desarrollar una pedagogía inclusiva, se consideran las siguientes sub-dimensiones:

a) Comprender el aprendizaje y la diferencia: los docentes deben reconocer la diversidad como una característica inherente al ser humano. Esto implica abandonar miradas reduccionistas sobre el aprendizaje y las capacidades de cada estudiante, alejándose de los conceptos tradicionales de inteligencia.

b) Asumir la inclusión como un asunto de justicia social: los maestros deben comprometerse con el aprendizaje de todos sus estudiantes, haciéndose responsables de los retos en el aprendizaje y dejando de percibirlos como deficiencias o limitaciones.

c) Convertirse en profesionales activos: es esencial que los docentes asuman su profesión con el convencimiento de que el crecimiento personal y profesional es un proceso continuo. Este desarrollo se fortalece mediante la interacción y el trabajo colegiado con otros docentes (Duk et al., 2019).

Sin duda, el crecimiento profesional continuo de los maestros focalizado en la educación inclusiva es un encargo de alta prioridad para establecer en las escuelas con la finalidad de estar en la capacidad de hacer frente a los diversos desafíos que entraña la enseñanza en contextos educativos cada vez más heterogéneos y complejos (Duk et al., 2021). Superar las prácticas homogeneizadoras de enseñanza que aún persisten es un reto crucial, pues estas no responden a las necesidades actuales ni a la misión de los educadores de orientar la escuela hacia una mayor inclusión educativa y social (Duk et al., 2020).

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, ya que se recopilaron datos para comprobar la hipótesis a través de mediciones numéricas y análisis estadísticos (Hernández et al., 2014).

Según Ortiz y García (2016), la investigación fue de tipo aplicado, puesto que emplea el conocimiento teórico para dar solución a problemas prácticos relacionados con las actividades sociales. En este caso, se puso a prueba la variable dependiente mediante la aplicación del programa “Maestros inclusivos en acción”, con el propósito de mejorar el desempeño docente con estudiantes inclusivos. La investigación aplicada se considera activa o dinámica y está relacionada con la investigación pura, ya que requiere de su contribución teórica y hallazgos (Tamayo, 2003).

El estudio se ubicó en un nivel descriptivo, porque se describieron las características de la variable dependiente (desempeño docente con estudiantes inclusivos) (Hernández & Mendoza, 2018). Asimismo, fue de nivel explicativo, ya que permitió analizar cómo influye la variable independiente en la variable dependiente (Hernández & Mendoza, 2018). El diseño fue preexperimental, dado que se manipuló la variable independiente a través de la aplicación del programa “Maestros inclusivos en acción”. Además, fue experimental, porque se trabajó con un solo grupo de profesores de instituciones educativas públicas de Chimbote.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), la población se define como el conjunto de elementos de interés en una investigación, caracterizados por poseer atributos comunes. En este estudio, la población estuvo conformada por 24 docentes de instituciones públicas de Chimbote que laboraron durante el año académico

correspondiente. Dado el tamaño reducido de la población, se optó por una muestra censal. Según Sabino (2002), el censo poblacional es un método de estudio que recopila información de todas las unidades de la población.

Tamayo y Tamayo (2003) señalan que la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos debe responder a las características de la investigación. En este caso, se empleó la técnica de la encuesta, considerada una herramienta fundamental para obtener información precisa de la muestra de estudio. Según Hernández et al. (2014), los instrumentos de medición son recursos que los investigadores utilizan para registrar información sobre la variable en estudio. En investigaciones en entornos sociales, el cuestionario es uno de los instrumentos más empleados para la recolección de datos. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas orientadas a evaluar una o más variables, estructurado en función de inquietudes y situaciones derivadas del problema de investigación.

Para este estudio, se utilizó la Escala de Likert, la cual constó de 20 ítems formulados como juicios o afirmaciones. A cada participante se le presentó una afirmación y se le solicitó expresar su opinión seleccionando un punto de la escala (Arias, 2006). Se aplicó una prueba piloto con 20 docentes para determinar la consistencia interna de los ítems mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con el objetivo de obtener un coeficiente mayor a 0.75, lo que garantizaría la confiabilidad del instrumento antes de su aplicación en la muestra de estudio (Hernández et al., 2014).

Para el análisis estadístico, se trabajó en dos niveles:

1. Estadística descriptiva: se organizó la matriz de datos según las variables y dimensiones en una base de datos en Microsoft Excel. Posteriormente, se utilizó el software SPSS versión 26 en español para presentar los resultados mediante tablas y gráficos, con base en frecuencias y porcentajes, considerando los valores obtenidos en la prueba previa y en la posterior.
2. Estadística inferencial: se aplicó una prueba de normalidad para determinar la naturaleza de los datos. Dependiendo del p-valor (Sig.), se decidió entre un análisis paramétrico (prueba t de Student) o un análisis no paramétrico (prueba de rangos de Wilcoxon).

Resultados y discusión

Tabla 1

Efectos de la aplicación del programa "Maestros inclusivos en acción" en la mejora del desempeño docente con estudiantes inclusivos en instituciones educativas públicas.

Nivel	Pre Test		Pos Test		Diferencia	
	fi	%	fi	%	fi	%
Básico	1	4.2%	0	0.0%	1	4.2%
Medio	11	45.8%	2	8.3%	9	37.5%
Avanzado	12	50.0%	22	91.7%	10	41.7%
Total	24	100.0%	24	100.0%		

En la tabla se refleja los resultados alcanzados antes y después de aplicar el programa "Maestros inclusivos en acción" y los efectos generados en el desempeño docente, encontrando lo siguiente: respecto al nivel básico se analiza en la prueba previa una puntuación del 4.2 %, que, al ser comparada con la prueba posterior, se evidencia que no se han registrado valores, presentando una diferencia del 4.2 %, lo que indica que el programa "Maestros inclusivos en acción" ha sido favorable. Al interpretar el nivel medio se refleja en la prueba previa una puntuación del 45.8 % y al ser comparada con la prueba posterior, se evidencia una puntuación del 8.3 %, alcanzando una variación del 37.5 %. Esto indica que el programa "Maestros inclusivos en acción" ha sido favorable. Finalmente, los valores alcanzados para el nivel avanzado, se registra que en la prueba previa se ha evidenciado una puntuación del 50.0 %, mientras que en la prueba posterior ha se logrado obtener una puntuación del 91.7 %, presentando una diferencia del 41.7 %, lo que indica que el programa "Maestros inclusivos en acción" ha sido favorable para los docentes.

Resultado para la hipótesis general

Método: Wilcoxon.

Nivel de significancia: 0.05

Tabla 2

Prueba de hipótesis general

	Pre Test y Pos Test de desempeño docente con estudiantes inclusivos
Z	-3,621[b]
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Con el propósito de verificar el cumplimiento de la hipótesis, se interpretó el valor de significancia obtenido mediante el método de Wilcoxon, el cual alcanzó un valor de 0.000 < 0.05. De esta manera, se comprueba que existen efectos significativos en la variable, quedando demostrada la hipótesis y afirmando que: "existen efectos significativos de la aplicación del programa 'Maestros inclusivos en acción' en la mejora del desempeño docente con estudiantes inclusivos en instituciones educativas públicas".

El objetivo general de la presente investigación fue determinar los efectos de la aplicación del programa "Maestros inclusivos en acción" en la mejora del desempeño docente con estudiantes inclusivos en instituciones educativas públicas. Se observó que, después de la aplicación del programa, el 91,7 % de los docentes alcanzó un nivel avanzado y el 8,3 % un nivel medio, mostrándose las evidencias significativas que tuvo. Asimismo, estadísticamente, se demostró los efectos del programa “Maestros inclusivos en acción” en la mejora del desempeño docente con estudiantes inclusivos, lo cual fue significativo (α = 0,000 < 0,05). Por lo tanto, según los resultados se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general de la investigación, concluyendo que el programa "Maestros inclusivos en acción" influye significativamente en el desempeño docente con estudiantes inclusivos.

Los resultados obtenidos guardan similitud con la investigación de Mautino (2018), quien analizó la relación entre el nivel de inclusión educativa y el desempeño docente en las instituciones educativas de la Red 08 de la UGEL 02, Rímac. Para cubrir dicho estudio, se seleccionó una población de 130 docentes, se elaboraron dos cuestionarios: el cuestionario de inclusión educativa, conformado por 30 ítems y el cuestionario de desempeño docente con 20 ítems. Los hallazgos de su estudio indicaron que existe una relación directa y significativa entre ambas variables, afirmando que, a mayor nivel de inclusión educativa, mayor nivel de desempeño docente.

Mautino (2018) también concluyó que otro aspecto clave para generar un mejor desempeño docente es el fomento de una cultura inclusiva, que asegure la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, tratando de eliminar barreras sobre todo actitudinales como el no compartir una filosofía de inclusión y la valoración de la diversidad.

Resalta, además, que urge capacitar al profesorado con el fin de que estén preparados para guiar a todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. Finalmente, encontró que otro aspecto fundamental para mejorar el desempeño docente y fomentar prácticas inclusivas es el respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, lo que implica asumir la diversidad presente en el aula y optimizar la respuesta educativa a través de acciones concretas, tales como: brindar recursos y materiales didácticos variados, así como también, evaluarlos respetando las necesidades y fortalezas de los estudiantes, en este sentido, resalta el hecho de que los docentes requieren mayor preparación para la planificación de sesiones de aprendizaje con enfoque inclusivo.

Conclusiones

Se ha determinado que la aplicación del programa "Maestros inclusivos en acción" tuvo efectos significativos en la mejora del desempeño docente con estudiantes inclusivos en instituciones educativas públicas de Chimbote, 2023 **(**sig. = 0.000 < 0.05). Los resultados evidencian una variación entre la prueba previa y la posterior**,** reflejando un incremento del 4.2 % en el nivel básico**,** del 37.5 % en el nivel medio y del 41.7 % en el nivel avanzado**.**

Referencias

Ainscow, M. & Booth, T. & Dyson, (2006). Improving Schools, Developing Inclusion*. Taylor & Francis e-Library.* DOI: https://doi.org/10.4324/9780203967157

Álava, M., Morocho, E. (2020). Caracterización de las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva en la escuela Estero Salado. (Sistematización de experiencias prácticas de investigación en opción al título de Psicólogas). *Universidad de Guayaquil*. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/50255

Arias, F. (2006). El proyecto de investigación: Introducción a la investigación científica (5ta Ed.). Caracas,

Venezuela: *Editorial Episteme*, C.A.: Recuperada de https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. *Servicio de publicaciones. Universidad de Murcia.* https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccioon-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Published by Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Casanova, M., Rodríguez, H. (2009). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. *Editorial La Muralla*, S.A. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=376804

Chiroque, O. (2018). Inclusión de niños y niñas con necesidades educativas en las instituciones públicas del nivel inicial del casco urbano Chimbote-2017. *(*Tesis). *Universidad Nacional del Santa*. https://hdl.handle.net/20.500.14278/2093

Clavijo, R., Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista de educación alteridad*. Vol. 15 N° 1. p. 113-124. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467761669009/46776166900 9.pdf

Correa, C. (2020). Desempeño docente y la gestión pedagógica de la red educativa rural "Totorillas" de Guzmango, Contumazá-2020. (Tesis). *Universidad César Vallejo*. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49304/Correa_BCM-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. *Ediciones arteta*. https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/di87.pdf

Defensoría del Pueblo. (2020). El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el Covid-19. Informe especial N° 36- 2020-DP. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/Serie-Informes-especiales-36_Educaci%C3%B3n-inclusiva-en-contexto-de-COVID-19.pdf

Duk, C., Blanco R., Zecchetto, F., Capell, C., López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: investigación acción colaborativa a través de estúdios en escuelas chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 15 Nº 2 p. 67-95 https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v15n2/0718-7378-rlei-15-02-67.pdf

Duk, C., Cisternas T., Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva.* Vol. 13 Nº 2 p. 91 – 109. https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-91.pdf

Duk C., Hernández, F. (2020). Mejorando la respuesta a la diversidad en el aula a través del estudio de clases en escuelas chilenas. *Revista internacional de educación para la justicia social*. Vol. 9 Nº 1 p. 99-123 https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.005/12029

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa - Retos y oportunidades. *Editora Verity Donnelly*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf

Fonseca, S., Requeiro, R., Valdés, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Revista universidad y sociedad*. Vol. 12 N° 5 p. 438 – 444. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-438.pdf

González, M. (2020). Concepciones sobre la educación inclusiva de madres de familia de una institución educativa de Lima Metropolitana. (Tesis). Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/783b76ef-faf7-4a72-8f2d-07b60a274b10/content

González, Y., Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Revista educación y educadores. Vol. 21 N° 2. p. 200-218. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Hernández, A., Oviedo, M. (2019). La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se vive en soledad. *Revista logos, ciencia y tecnología*. Vol. 11 Nº 2. p. 113-125. http://www.scielo.org.co/pdf/logos/v11n2/2422-4200-logos-11-02-113.pdf

Hernández, R., Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta. México: Mc Graw-Hill/Interamericanas Editores, S.A.

https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6
Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill/Interamericanas Editores, S.A. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf
León K., Llanos E., Villafuerte C., Abarca V., Zapata, J. (2023). Perspectivas de los docentes sobre educación inclusiva. *Revista Horizontes*. Vol. 7 Nº 27 p. 49-61 http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n27/a3-49-61.pdf
López, A. (2018). La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa. *Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco*. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26837/USPDF188427.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Revista avances en psicología latinoamericana*. Vol. 35 N° 1. p. 177- 191. http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n1/v35n1a14.pdf
Mautino, V. (2018). Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, Ugel 02, Rímac, 2018. (Tesis). *Universidad César Vallejo*. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/27060?locale-attribute=es
Mesías, K., Castillo, R., Vargas A. (2021). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *Revista EduSol*. Vol. 22 Nº 78. p. 1 – 13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729- 80912022000100056
Nomberto, J. (2020). Desempeño docente y educación inclusiva en una institución educativa de Trujillo, 2020. (Tesis)- *Universidad César Vallejo*. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48948/Nomberto_GJS-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
Paz, E. (2020). Una aproximación teórica sobre la educación inclusiva en Honduras: avances, obstáculos y desafíos. *Revista brasileña de educación especial*. Vol. 26. N° 3. https://www.scielo.br/j/rbee/a/yrqCxjkdjxLLdKs4bdJ59ZK/
Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva.* Vol. 10 N° 2. p. 213– 226. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/294
Quispe, J. (2019). Desempeño docente y educación inclusiva en la Institución Educativa N° 2051-2019. (Tesis). *Universidad César Vallejo*. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42579
Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. Cuarta edición. México. *Editorial Limusa*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf
UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817/PDF/374817sp a.pdf.multi
Valcazar, G. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior. *Revista desde el sur*. Vol. 12 N° 2. p. 437 452. https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/67 1/690