



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

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

**Políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de
primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Administración de la Educación**

AUTORA:

Choque Antonio, Carmen Rosa (ORCID: 0000-0002-6696-8693)

ASESOR:

Dr. Moran Ramos, Luis Daniel (ORCID: 0000-0002-8244-5390)

LÍNEA DE INVESTIGACION:

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

2022

Dedicatoria

A mi querido padre, que cada día madruga conmigo, a mi madre que desde el cielo me inspira y acompaña, a mi familia de Perú, España y Bélgica, a mis amistades que de una u otra manera me han acompañado en el logro de esta meta.

Agradecimiento

A Dios, por las bendiciones que recibo cada día, a mi familia que en la distancia caminan conmigo, a mi hermano y compañero Nilo.

A los profesores de la Universidad Cesar Vallejo, que dejan huella, a los Directores de los colegios que facilitaron esta investigación.

Al Dr. Gimmy Asmad Mena, por su apoyo en la corrección del estudio.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
I INTRODUCCIÓN.....	1
II MARCO TEORICO	4
III METODOLOGIA	13
3.1 Tipo y diseño de investigación	13
3.2 Variables y operacionalización.....	13
3.3 Población y muestra	14
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	14
3.5 Método de Análisis de datos.....	16
3.6 Procedimiento	16
3.7 Aspectos éticos.....	16
IV RESULTADOS.....	18
V DISCUSIÓN	25
VI CONCLUSIONES	31
VII RECOMENDACIONES.....	32
REFERENCIAS.....	33
ANEXOS	39

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Confiabilidad de los instrumentos de investigación de políticas inclusivas e inclusión educativa	15
Tabla 2. Expertos de la evaluación de la validez de los instrumentos	16
Tabla 3. Distribución de frecuencias por nivel de las políticas inclusivas	18
Tabla 4. Nivel de las dimensiones de las políticas inclusivas	19
Tabla 5. Nivel de la inclusión educativa en docentes de primaria	20
Tabla 6. Nivel de las dimensiones de inclusión educativa	20
Tabla 7. Correlación entre las políticas inclusivas e inclusión educativa	22
Tabla 8. Correlación entre políticas inclusivas y creación de culturas inclusivas	22
Tabla 9. Correlación entre políticas inclusivas y elaboración de políticas inclusivas	23
Tabla 10. Correlación entre las políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas	24

Resumen

Esta investigación tiene la finalidad de aportar datos para avanzar en el proceso de inclusión, con este fin se planteó como objetivo determinar la relación entre las Políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de primaria de tres Instituciones Públicas de Ica, 2022. Por ende la metodología que se usó en este trabajo de investigación es de tipo aplicada, de enfoque cuantitativo, método hipotético deductivo, de nivel correlacional y diseño experimental, la Muestra es de tipo censal de 50 docentes, se ha usado la técnica de encuesta, como instrumentos dos cuestionarios uno por cada variable, estos cuestionarios fueron validados por expertos y pasado por la prueba de confiabilidad, se usó el estadístico PHI, para asegurar la confiabilidad V1, con 34 ítems, presenta un coeficiente de Kuderson Richardson de 0.804 y el coeficiente de Kuderson Richardson del instrumento de la V2, con 25 ítems da un valor de 0.700, respectivamente. Se tiene como resultados que las Políticas inclusivas e inclusión educativa se relacionan significativamente en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, y un 90 % de los encuestados perciben que la aplicabilidad de políticas inclusivas está entre adecuado y eficiente así mismo un 90 % percibe la aplicabilidad de inclusión educativa con un nivel entre adecuado y eficiente.

Palabras clave: Políticas inclusivas, inclusión educativa, diversidad, cultura inclusiva, aula inclusiva.

Abstract

This research has the purpose of providing data to advance in the inclusion process, for this purpose the objective was to determine the relationship between inclusive policies and educational inclusion in primary teachers of three Public Institutions of Ica, 2022. Therefore, the methodology that was used in this research work is of an applied type, with a quantitative approach, hypothetical-deductive method, correlational level and experimental design, the sample is of a census type of 50 teachers, the survey technique has been used, two questionnaires as instruments one for each variable, these questionnaires were validated by experts and passed through the reliability test, the PHI statistic was used to ensure reliability V1, with 34 items, presents a Kuderson Richardson coefficient of 0.804 and the Kuderson Richardson coefficient of V2 instrument, with 25 items, gives a value of 0.700, respectively. The results are that the inclusive policies and educational inclusion are significantly related in primary teachers of three public institutions of Ica, and 90% of the respondents perceive that the applicability of inclusive policies is between adequate and efficient, likewise 90% perceive the applicability of educational inclusion with a level between adequate and efficient.

Keywords: Inclusive policies, educational inclusion, diversity, inclusive culture, inclusive classroom.

I. INTRODUCCIÓN

Hay alumnos que tienen diferentes ritmos de aprendizaje, la inclusión educativa supone que todo alumno independientemente de cualquier necesidad educativa tiene derecho al sistema educativo explícitamente a un sistema inclusivo que supone la eliminación de barreras y discriminación de cualquier índole. En España las políticas educativas inclusivas ha tenido un desarrollo importante entre los años 2010 y 2020, hay una evolución de la educación inclusiva sintetizando y analizando las bases para el fortalecimiento del derecho a una educación equitativa, respaldadas por políticas educativas que garantizan una educación inclusiva promoviendo la diversidad y no la uniformidad (Urrutxi et al., 2020).

La Inclusión educativa, es un desafío para la comunidad educativa y para los docentes lograr que todo estudiante tenga derecho a un sistema educativo inclusivo para la diversidad, eliminando barreras; pero aún se está lejos de este objetivo, todavía hay exclusión y segregación de los más vulnerables, como dice Schuela (2018), la educación inclusiva es un proceso permanente de cambio educativo, un cúmulo de indicadores de equidad, esta realidad de barreras también, se refleja en investigaciones como la aportación de docentes chilenos, indicando que hay barreras que dificultan la educación inclusiva en las dimensiones de cultura, política y práctica inclusiva en sus respectivos centros educativos (San Martín et al., 2020).

En el Perú, una investigación sobre percepción del proceso de inclusión en los docentes de dos centros educativos de Lima, aporta un pequeño pero significativo porcentaje de maestros que piensan que el proceso de inclusión educativa no es viable en un aula por las dificultades que presenta las conductas de alumnos con NEE (Estrella-Serón, 2020).

Otro dato importante que urge el avance en inclusión educativa en Perú es el Informe Defensoría N° 183, (2019), según el censo en 2019 por Ministerio de educación, hay 9. 038, 947 estudiantes con NEE, de los cuales 8. 024, 672 alumnos se encuentran matriculados en EBR, y 20, 722 se encuentran matriculados en EBE.

Actualmente el acceso al sistema educativo de los estudiantes de diferentes niveles educativos con necesidades educativas especiales en los centros educativos de Ica, presentan desafíos que requieren ser abordados para que la inclusión educativa sea efectiva y de calidad, si se considera los datos aportados por el Ministerio de Educación (2021 citado por la Defensoría del Pueblo, 2022), que a nivel nacional hay 90,773 estudiantes registrados con discapacidad entre educación básica y técnico productiva, el 88% no accede al sistema educativo, estos datos urgen la sensibilización de la comunidad educativa y social en inclusión educativa, en este trabajo de investigación se pretende conocer los desafíos en atención a la diversidad de maestros sobre políticas inclusivas e inclusión educativa, información necesaria para mejorar la calidad educativa donde todo alumno es acogido en su diferencia sin ninguna exclusión, por sus dificultades cognitivas, sensoriales, físicas, sociales, económicas, culturales, añadiendo a estos factores las barreras impuestas por el contexto, y que individualmente logre un desarrollo autónomo e integral (Paz-Maldonado, 2020).

Como consecuencia de esta investigación se plantea el siguiente problema general: ¿Cuál es la relación entre políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?, y los siguientes problemas específicos: (1) ¿Cuál es la relación entre las Políticas inclusivas y la creación de culturas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?, (2) ¿Cuál es la relación entre Políticas inclusivas y elaboración de políticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?, (3) ¿Cuál es la relación entre Políticas inclusivas y Desarrollo de prácticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?

Este Trabajo se justifica desde el marco teórico de inclusión y Políticas inclusivas que son el soporte que promueven la eliminación de barreras y hace posible la inclusividad donde todos los educandos tienen las mismas oportunidades y pone en evidencia las creencias y actitudes, practicas, necesidades de los docentes con respecto a la educación inclusiva, (Moya, 2019).

Metodológicamente se justifica por la verificación de la relación entre las variables: Políticas inclusivas e Inclusión educativa, en los docentes de primaria,

mediante la información recogida a través del instrumento, el cuestionario, aplicados a 50 docentes de tres Centros Educativos de Primaria de Ica.

En la práctica, este trabajo pretende recoger información de cómo se relacionan las políticas inclusivas y la inclusión educativa en los actores del ámbito educativo, los docentes, de quienes en gran medida depende lograr una escuela para todos, donde todos los alumnos y alumnas tengan acceso a una educación de calidad partiendo de sus necesidades individuales.

Esta investigación tiene la finalidad de aportar datos para avanzar en el proceso de inclusión, con este fin planteamos el Objetivo General : Determinar la relación entre las Políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones pública de Ica, 2022, así mismo planteamos los siguientes objetivos específicos: (1) Determinar la relación entre Políticas inclusivas y La creación de culturas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022, (2) Determinar la relación entre Políticas inclusivas y elaboración de políticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022, (3) Determinar la relación entre Políticas inclusivas y Desarrollo de prácticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022.

Se planteó como hipótesis general: Las Políticas inclusivas e inclusión educativa se relacionan significativamente en docentes de primaria de una institución Pública de Ica, 2022, y como hipótesis específicas tenemos: (1) Las Políticas inclusivas se relacionan significativamente con La creación de culturas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022, (2) Las Políticas inclusivas se relacionan significativamente con la elaboración de políticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022, (3) Las Políticas inclusivas se relaciona significativamente con el Desarrollo de prácticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

La investigación de Benet-Gil (2021), desvela si en la universidad Jaime I de España, sus políticas, normativas y programas garantiza la inclusión, el acceso, la permanencia y promoción de cada uno de los alumnos dando respuesta a la diversidad, este trabajo es de tipo cualitativo con una muestra de 40 participantes, usa como instrumento la entrevistas semiestructuradas, los ítems pertenecen a The Index for inclusión de Booth y Ainscow, (2000), y la Guía CEIN de Sales, et al. (2000), los datos se analiza con el programa Atlas.Ti. Como resultado, la Universidad se centra más en promover el acceso y permanencia a los estudiantes con algún tipo discapacidad a través de servicios parcelados y no estructurados, este procedimiento dista de una institución inclusiva con una política que da acceso a cualquier estudiante independientemente de su situación, condición, estatus.

Rodríguez y Caurse (2019), realizaron en España una investigación sobre qué actitudes tienen los futuros docentes de diferentes facultades de España frente a la inclusión educativa, es una investigación de diseño transversal de tipo no experimental, multivariado, descriptivo y relacional, cuantitativo, de una población de 5075 futuros profesores y obtiene una muestra de 712, como instrumento usa la escala validada en español adaptada de SACIE-R (Forlin et al. 2011), la versión española consta de 12 ítems y 4 respuestas tipo Likert, mide actitudes, percepción y predisposición de la educación inclusiva, se analiza los datos con SPSS Versión 24.0 para Windows, con una significación de $p > 0.05$. Esta investigación tiene como resultados que los futuros docentes presentan una actitud adecuada hacia las diferencias de las personas, a la inclusión, pero no hay una actitud óptima hacia algunas discapacidades por falta de formación o carecer de competencias para trabajar con alumnos con necesidades especiales.

Ortega y Bustamante (2019), investigaron la percepción, las opiniones y acciones de docentes sobre inclusión educativa; esta investigación de enfoque cualitativa tiene una muestra de 20 docentes, utilizan la entrevista semiestructurada, gravadas en audio para el análisis. Se concluye de los resultados que los docentes coinciden que es necesario: el trabajo colaborativo, las adaptaciones curriculares individualizadas, así se responde a las necesidades

de los estudiantes y los inconvenientes que se encuentran son: tener una infraestructura inadecuada, escaso material educativo, exceso de contenidos y elevado número de alumnos por docente.

Así mismo en la investigación de Espinoza, et al. (2021), revisa las prácticas que los docentes realizan en el colegio ante la cultura y políticas inclusivas, esta investigación parte de un enfoque cuantitativo de diseño correlacional transaccional por comparación de grupos, con una muestra de 88 profesores de dos centros educativos de Chile, se utilizaron la escala de auto reporte de evaluación llamado Gepia, tiene 33 reactivos, escala tipo Likert, con 4 respuestas, los datos se analizaron con el software SPSS versión 24.0, da como resultado la evidencia de diferencias entre los dos grupos, se evidencia un tránsito de escuela tradicional a escuela inclusiva, heterogénea y dinámica.

En la siguiente investigación Simari (2021), recaba información de los factores que pueden ser facilitadores o barreras para la educación inclusiva, aportada de los agentes principales en el proceso de inclusión educativa, a la vez reflexionar sobre calidad educativa de los estudiantes, esta investigación tiene un enfoque mixto, cuantitativo porque son observables y cuantificables, y cualitativo porque se centra en la realidad humana social, analiza sus percepciones de inclusión educativa, es un diseño no experimental, es de tipo transaccional, descriptivo y una muestra de 13 profesores y 29 familias de niños con discapacidad, los instrumentos utilizados son: cuestionario para familias, elaborado por la misma autora de esta investigación para conocer las barreras y facilitadores para la inclusión y otro cuestionario para los docentes, elaborado también por la misma autora, se pretende conocer la percepción de barreras y facilitadores que haga posible una educación inclusiva. Los resultados sobre barreras y facilitadores para la inclusión educativa aportados por las familias expresa que todavía la inclusión está en proceso y las comunidades educativas manifiestan dificultad para a inclusión por falta de información sobre discapacidad, es necesario sensibilizar a la población para eliminar barreras. La percepción de los docentes ante la educación inclusiva recae en la formación, que dificulta la enseñanza aprendizaje de alumnos con discapacidad, quienes requieren estrategias, flexibles y nuevas metodologías, se evidencia que la falta de formación es una barrera para la inclusión, esta es superada por la buena

imagen que tienen los docentes de la inclusión, que les motiva a la mejora y al trabajo colaborativo con los docentes de apoyo.

Señalamos como antecedente nacional el trabajo de Serón et al. (2020), quien investiga la percepción en docentes de dos distritos Los Olivos y San Martín de Porres de Lima de: Cultura Inclusiva, Política Inclusiva, Práctica Inclusiva, el estudio se hace en una población de 60 docentes de Los Olivos y 60 docentes de San Martín de Porres, y una metodóloga descriptiva comparativa, utilizando como instrumento "Index for Inclusion", de Ainscow y Booth (2002), obteniendo como resultado, que la percepción de educación inclusiva, tanto en los olivos como en San Martín, es "bueno" y la percepción de "regular" en ambos distritos es baja. El promedio de 34 % para ambos distritos es "muy buena" la percepción de los procesos de inclusión.

Así mismo la investigación de Peralta (2018), evidencia el proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en colegios de Camana- Arequipa, tiene como objetivo saber qué medidas se adoptaron para el apoyo de alumnos con NEE, con la finalidad de fortalecer el programa de Inclusión, la metodología es de enfoque cualitativo, flexible. Tuvo como resultado conocer los logros en la aplicación de políticas inclusivas.

La investigación de Riveros (2022), analiza la influencia de la actitud de los docentes en la inclusión de alumnos con NEE, esta investigación es de enfoque cuantitativo – correlacional y para recopilar los datos se ha utilizado como instrumento el cuestionario, en una población de 28 profesores de una institución educativa de Cuzco. En el análisis de datos se usa el SPSS y Excel, y como resultado se tiene que la mayor parte de los encuestados tienen una actitud buena y solo un 40% una actitud mala, debido a factores personales

Bárcenas (2021), en su investigación analiza si la política institucional inclusiva se aplica en la universidad de Lima, como está en el ámbito intrínseco se parte de un enfoque cualitativo y nivel descriptivo, la muestra lo formaron los directivos, administrativos y docentes implicados en la gestación de políticas inclusivas de la universidad, los instrumentos utilizados fueron recopilación sistemática de información, entrevista de forma semiestructurada y como resultado de la investigación se evidencian esfuerzos de equipamiento

tecnológico, formación de profesorado, adecuación de procesos de admisión para alumnos con discapacidad.

El autor Pacheco (2021), analizó las políticas inclusivas del colegio del distrito de los Olivos, saber cómo se aplica estas Políticas inclusivas en la práctica con alumnos inclusivos, esta investigación tiene un enfoque cualitativo, realiza un análisis exploratorio concluye dando como resultado que existe una relación directa de inclusión educativa, cultura inclusiva, practica inclusiva, política inclusiva con el desempeño docente.

Valverde (2021), el objetivo de la investigación de este autor es determinar qué relación hay entre educación inclusiva y actitud docente en un colegio del callao, es una investigación tipo descriptivo- correlacional, con diseño no experimental y de corte transversal. La muestra comprende 62 maestros de secundaria, su instrumento el cuestionario, tuvo como resultado que hay relación entre educación inclusiva y actitud docente, para el analizar los datos se usa la prueba de Kolmovorov- Smirnov, tiene una significancia menor de 0.05, se aplica la prueba Rho, rangos Spearman, prueba no paramétrica para comprobar la hipótesis.

Gutiérrez (2022), relaciona la inclusión educativa con el desempeño docente de un colegio privado del Callao, enfoque cuantitativa, descriptiva, aplicada de diseño no experimental y corte transversal, modelo Hipotético deductivo, cuenta con una muestra de 39 docentes, para recopilar datos utiliza como instrumento el Cuestionario de inclusión educativa de Mel Aiscow (2002), adaptado por Mautino (2018), esta investigación con una población de 62 Centros Educativos, públicos y privados, para la muestra se tomara 4 colegios, formado por especialistas DEBE, especialistas de UGEL, de AGEBRE, directores y docentes, se usó como instrumentos La Guía Focus Group, la Lista de cotejos, se concluye como resultad que en la Ley general de Educación, todavía no tiene lineamientos referentes a inclusión educativa y no se aplican estos en la escuela de Los Olivos. Los procesos inclusivos reciben el apoyo de SAANEE y progresivamente rompen esquemas mentales y se logre aplicar para conseguir una verdadera educación inclusiva. Aún hay falta de sensibilización para los estudiantes regulares con respecto a la diversidad de aprendizajes, quedan

docentes que se resisten a la educación inclusiva requiere ser monitoreados en las prácticas pedagógicas inclusivas.

El trabajo de Sánchez (2021), tiene como objetivo investigar sobre las actitudes de los docentes ante la educación inclusiva de la REI 01, Lima 2021, es un investigación con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo, cuyo diseño es no experimental, su instrumento es la encuesta, usa un cuestionario de 34 ítems de en escala Likert; además un cuestionario de Damm (2005), adaptado por Sánchez (2020), de Actitudes del profesor respecto a la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, tiene una muestra de 90 docentes, en tres centros educativos Públicos de la REI 20, UGEL 02 Lima, usa el software SPSS V.25. La investigación tuvo como resultados que la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa tiene posturas aceptables con respecto a la dimensión conductual y la necesidad de fortalecer la dimensión afectiva y cognitiva.

Las políticas inclusivas y la inclusión educativa tiene como base teórica "Inclusión", este es un concepto teórico de la pedagogía, relacionada con una escuela que responde a la diversidad. La palabra "inclusión" se origina en la Asamblea de la UNESCO (1990), valoran una educación para todos en una escuela formal, ordinaria. La educación, según Arnaiz (2013), es un bien para todos, un derecho, un indicador de calidad, de igualdad de oportunidades, de equidad de inclusión social y respeto a las diferencias; se valora a la persona por encima de diferencias, limitaciones, ventajas o desventajas, se pretende conseguir igualdad de oportunidades para todos y participación en una sociedad democrática. Por ello Booth y Ainscow (2015), dicen que las políticas son el único marco que orientan a la diversidad y también las practicas inclusivas que evidencian una cultura inclusiva. La escuela es el lugar por excelencia para el acontecimiento de una educación inclusiva, sobre todo poner en práctica el principio de normalización, donde los alumnos se educan en condiciones normales, sin segregación por diferencias, sin exclusión; también Castro (2012), indica su importancia porque la inclusión afirma el derecho a ser diferente, y explícitamente pondera la diversidad, Borges et al. (2014), en este proceso inclusivo la enseñanza aprendizaje es enriquecida y enriquecedora hace posible una cultura inclusiva, base de las políticas inclusivas, pero si se considera a Echeita (2013), añade que no puede existir una escuela inclusiva en una sociedad

excluyente, y con respecto a las políticas inclusivas, estas han de considerar una idea común de lo inclusivo y democrático y cada vez más distanciarse de la terminología de los marcos políticos de Necesidades Educativas Especiales, romper la arquitectura de la indiferencia colectiva de inclusión y no resolver con medidas compensatorias, por todo esto la inclusión educativa todavía es un proyecto de lucha, de revolución cultural, una tierra por habitar que requiere de la participación crítica en las comunidades base (Ocampo, 2021).

La variable Políticas inclusivas, se sustenta en el principio teórico de la pedagogía, “inclusión”, surgida en 1990, entendiéndose el cómo la escuela da respuesta a la diversidad, término que sustituye al hasta entonces utilizado “integración” una nueva forma de ver el potencial de cada estudiante para aprender; y la declaración de “Salamanca” (1994), la internacionaliza y generaliza la inclusión como principio que marca y guía la política y la práctica educativa para todos (Martín et al., 2017).

Política inclusiva para que sea eficaz en una institución, han de describir valores y principios fundamentales para toda planificación siendo base de la visión futura, que se pueda interiorizar y configurar el pensar de los miembros de la institución. En esta línea la UNESCO (2017), define que las Políticas inclusivas tienen que garantizar la inclusión y para que lo sea tiene que: (a) Aceptar la presencia, favorecer su participación y valorar sus logros de cada estudiante, sin discriminación de origen y características personales. (b) Poner en valor los beneficios de la diversidad y aprender de estas.

Los autores Booth y Ainscow (2000, citados por Peralta, 2018), quien presenta tres dimensiones para las Políticas inclusivas, donde la inclusión configura cada una de ellas, fortaleciendo la capacidad de los colegios atender la diversidad de alumnos y alumnas, estas son:

La dimensión 1: Desarrollo de una escuela para todos. Asegura que la inclusión permea todas las políticas mejorando el aprendizaje y la participación de todos en la escuela. Teniendo los siguientes indicadores: Personal docente adecuado en número y competencia. Dar apoyo en su adaptación al nuevo integrante en la escuela. Admisión a todo estudiante. Acompañamiento en procesos de aprendizaje creando grupos circulares de aprendizaje, favoreciendo la autonomía y autoestima. El autor Miles y Signal (2010), señalan que “La

educación para todos”, en el tiempo se ha convertido en una expresión alternativa de Inclusión, es un movimiento que nace en la UNESCO para ofrecer educación de calidad para todos, como indica la Declaración de Salamanca (1994) ese todos son todos los alumnos en peligro de exclusión debido a la diversidad (Haug, 2017).

Dimensión 2: Organizar apoyos para atender a la diversidad. Considerando “apoyos” a las actividades que incrementan acciones que dan respuesta a la diversidad de los alumnos, Estas formas de apoyo forman un marco único que se origina desde las perspectivas de necesidades de los estudiantes y no desde el centro educativo o de las áreas administrativas, planteando los siguientes indicadores: Coordinación para ofertar apoyos. Formación de docentes para responder adecuadamente a la diversidad, Políticas inclusivas parten de la diversidad de los discentes, Reducción de barreras de aprendizaje en función de evaluación de las necesidades de los estudiantes. Reducción de expulsión por causas de disciplina. Reducción de absentismo. Eliminación de abuso de poder.

Dimensión 3: Promover cambio en las actitudes sociales y educativas. Para Castellero (2018), la actitud es resultado de un conjunto de creencias y valores que se ha adquirido en el tiempo y que determina disposiciones o modos de actuar ante un estímulo concreto. Por este motivo las actitudes han de ser inclusivos así lo indica la Declaración de Salamanca, se insta a los colegio y docentes a dar una educación optima a todos los niños sin discriminación y a ayudar a cambiar actitudes discriminatorias, promoviendo una sociedad inclusiva (UNESCO,1994, p. 6), los autores Flores, et al, (2009), indican que el éxito de la inclusión de alumnos con discapacidad depende de las actitudes de sus iguales y de los docentes como de la pertinencia de la adaptación curricular, a través de las políticas inclusivas de la institución. Se cuida las actitudes, estas no son innatas se aprenden. Las actitudes tienen tres componentes interrelacionados: (1) Componente cognitivo, la creencia, (2) Componente emocional o afectivo, (3) La práctica o conducta (Marchesi y Hernández, 2019). La investigación de Arroyo, (1997, citado por Naranjo G. 2017), muestra que desde las políticas educativas se inciden en las dificultades más relevantes y así hacer posible la mejora en la inclusión educativa, esto es eliminar toda discriminación y prácticas excluyentes

en alumnos y docentes, además señala que lo más difíciles erradicar son las barreras ideológicas y conceptuales.

La variable Inclusión educativa, según Booth y Ainscow, (2015, citado por Maldonado, 2020) se sustenta en diferentes principios para el desarrollo de la educación y las sociedades. El fin de la inclusión educativa es promover el derecho y la presencia de todos los alumnos sin distinción, garantizando la calidad educativa, es decir la inclusión es un principio rector de una educación de calidad en la que todos lo tienen igualdad de acceso al aprendizaje (UNESCO, 2019). La inclusión es considerada por Soto (2013; citado por Peralta, 2018), como el ejercicio de respetar las diferencias personales y facilitando la participación desde la equidad con las mismas oportunidades sociales independientemente de su condición, raza edad sexo y valores.

La inclusión educativa se va construyendo, es un proceso (Calvo, 2013), para lograr la equidad en la que se asume la diversidad, en la que cada estudiante cuenta independientemente de alguna discapacidad (Moriña, 2017), y la diversidad hace posible crear espacios democráticos de aprendizaje favoreciendo la construcción de sociedades más justas, (Paz-Maldonado, 2020, Gaete y Luna, 2019, Días y Durker, 2007), también es cierto que la Inclusión educativa plantea divergencias de significado vinculado a la democracia, a reformas de educación y a Justicia social (Kavac y Vaala, 2019), estos son aspectos no fáciles de comprender y de difícil interpretación por este motivo se asume que la Inclusión, la democracia y la injusticia son procesos en construcción, (Maldonado, 2021). Podemos decir que la inclusión educativa es un proceso en la que cada uno de los alumnos satisfacen sus necesidades de aprendizaje, estos alumnos pueden ser niños, jóvenes, adultos, y así terminar con la exclusión promoviendo la participación (Ávila Gómez, 2018).

Incluir significa superar las barreras de interpretación de este término, y ofrecer una educación que aminore las brechas de desigualdad, facilitando una redistribución equitativa y reconocimiento de cada uno de los estudiantes (Narodowki, 2008), las acciones inclusivas desvelan respeto por las diferencias, son acciones que hacen posible la democratización educativa, participan los estudiantes sin discriminación, posibilitando cambios profundos en la enseñanza. (Maldonado, 2020, 2021). La inclusión educativa según Martín et al. (2017),

augura un modelo nuevo de escuela, docentes formados, padres comprometidos, alumnos con o sin necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, una Integrada organización escolar , donde todos los estudiantes participen y así evitar prácticas excluyentes.

El trabajo de Booth y Ainscow (2000; citado por Peralta, 2018), también en su investigación, menciona tres dimensiones de inclusión, estas son: (1) La creación de culturas inclusivas: Es aquella en que la comunidad escolar es acogedora, segura participativa, motivadora donde cada miembro es valorado, obteniendo logros académicos, se comparten valores inclusivos por cada miembro de la comunidad educativa. Los principios de esta cultura escolar guía las decisiones y se concretizan en las políticas escolares y en la vida diaria, apoyando el aprendizaje en un continuo proceso de innovación. (Booth y Ainscow, 2000). Otra investigación indica que la cultura inclusiva, es cuando cada profesional de la educación comparte y tiene integrado la inclusión en su quehacer y en su ser, Ministerio de educación, (2007, citado por Venturo y Ocaña 2021). (2) Elaboración de políticas inclusivas: Esta dimensión hace posible que la inclusión sea el núcleo del desarrollo de la institución educativa, permeando las políticas para que la participación y el aprendizaje del alumnado sea cada vez más eficaz acorde a sus necesidades individuales, partiendo siempre desde el alumnado y no desde la escuela a la hora de establecer los apoyos. (Booth y Ainscow, 2000). (3) La dimensión Desarrollar prácticas inclusivas: se refiere a que la puesta en práctica del quehacer educativo reflejen: la cultura inclusiva y las políticas inclusivas de la institución educativa, tanto en las actividades que se desarrollan en el aula, como en las actividades extraescolares y así favorezcan la participación de todos los estudiantes, siempre teniéndose en cuenta los conocimientos previos. La enseñanza y los apoyos se aúnan para un aprendizaje de calidad superando barreras, se utiliza los recursos que tiene la institución educativa para mantener activo la enseñanza-aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000). En esa misma línea Venturo y Ocaña (2021), señalan que las practicas inclusivas, es la materialización de la aplicación de los lineamientos inclusivos, que supone el compromiso de cada miembro que componen la comunidad educativa de hacer suyo la inclusividad, donde cada uno de los alumnos vive y es atendido en su diversidad.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Este trabajo se encuadra en una investigación de tipo aplicada, para Ñaupás (2018), la investigación aplicada parte del conocimiento teórico producto de la investigación tipo básico.

Respecto al Nivel, la investigación es correlacional, según Salkind (1998), se examina la relación entre variables en este caso serían Políticas inclusivas e inclusión educativa y de los resultados de las mismas; no explica las relaciones causales de una variable sobre la otra (Bernal, 2010).

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, usa la recopilación de datos para responder interrogantes de investigación y probar la hipótesis, usando métodos y técnicas cuantitativas, la medición numérica, el análisis estadístico con la finalidad de obtener conocimiento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El método es hipotético-deductivo, parte de supuestos que se inicia con la teoría y de estas se generan hipótesis o enunciados lógicos que se examinarán si son verdaderos o no cuando se obtenga los datos y se analicen, (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Con respecto al diseño de la investigación es el no experimental, el investigador no manipula intencionalmente las variables, se observa los fenómenos en su contexto natural y después son analizados, se basa en categorías, contextos o sucesos que ocurrieron sin la participación directa del investigador (Babativa, 2017).

3.2 Variables y operacionalización

Políticas inclusivas

Definición conceptual: Las Políticas Inclusivas son las que articulan principios y derechos de toda Persona detectando barreras que impide el acceso y continuidad educativa (UNESCO, 2017).

Definición operacional: de Políticas inclusivas: Políticas inclusivas: Es un modelo educativo que valora que todos los estudiantes gocen de iguales oportunidades, eliminando barreras de acceso a la educación, se plantean en tres niveles: Desarrollar una escuela para todos, organización de apoyos para atender

a la diversidad y políticas internacionales inclusivas como recomendaciones, declaraciones (Booth et al. 2000).

Inclusión educativa

Definición conceptual: La inclusión educativa es asegurar que todos las actividades curriculares de aula y extracurriculares favorece una participación y aprendizaje activo de todos los alumnos sin distinción, (Santos, Santiago, Melo, 2018).

Definición operacional: La inclusión educativa hace posible la creación de culturas inclusivas, definida por un actuar compartido donde se piensa, se reacciona y se perciba de una manera determinada (Tindall, 2015). De ella nace la elaboración de políticas inclusivas, leyes explícitas educativas inclusivas y aplicación de las leyes o prácticas inclusivas por agentes educativos (Benet 2020). La inclusión educativa se evidencia a través de las prácticas inclusivas, porque estas son la materialización de la inclusión (Ventura y Ocaña, 2021).

3.3 Población y muestra

En este trabajo de Investigación, conforman la población 50 docentes que laboran en tres Centros Educativos de Educación Básica de Ica. Con respecto a la población los autores Hernández y Mendoza (2018), nos dicen que es un conglomerado de personas que guarda relación con las características a investigar. Como la población tiene un número bajo de unidades y no se puede sacar una muestra menor a 50 en una investigación de tipo cuantitativo, por tal motivo la muestra será toda la población, este tipo de muestra se le llama censal, porque se toma todos los casos en la población que son 50 docentes, cumpliéndose el enunciado del autor Cabezas (2018), quien define la muestra es censal, cuando se toman todos los casos que forman la población y que serán unidades de análisis.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este trabajo de investigación se ha usado la técnica de la encuesta, y como instrumentos dos cuestionarios, uno por cada variable, las preguntas han sido elaboradas con la intencionalidad de recoger información de los hechos con respecto a cada una de las dos variables, políticas inclusivas e inclusión educativa

en docentes de tres instituciones públicas de Ica, como indica Sánchez (2018) con respecto a la recopilación de datos.

Los dos cuestionarios que se aplicaron responden a los objetivos del estudio y al contexto de la muestra, estos instrumentos se construyeron a partir de los indicadores de las dimensiones de cada una de las dos variables, conformado por 34 ítems para la V1, y 25 ítems para la V2, cabe destacar que los cuestionarios facilitan la recopilación de mucha información, Estos instrumentos con escala dicotómica de respuesta cerradas se usó el estadístico PHI para asegurarla confiabilidad y nos da como resultado los siguientes coeficientes de confiabilidad, para el instrumento de la V1, con 34 ítems, presenta un coeficiente de Kuderson Richardson de 0.804 y el coeficiente de Kuderson Richardson del instrumento de la V2, con 25 ítems da un valor de 0.700, los cuales tienen un nivel alto y por lo tanto es confiable la aplicación de los instrumentos, como se muestra en la Tabla 1. Así mismo los dos instrumentos han sido valorados con la prueba de validez de contenido para ello se solicitó la validación de tres expertos técnicos quienes evaluaron la pertinencia, relevancia y claridad de dichos instrumentos, según Baena (2014), como se muestra en la Tabla 2, un instrumento tiene validez si realmente mide el objetivo para el que fue hecho.

Estos cuestionarios se presentaran y pasarán de manera presencial a los docentes en cada centro educativo

Tabla 1

Confiabilidad de los instrumentos de investigación de políticas inclusivas e inclusión educativa

Variables	Nº de elementos	Kuderson Richardson
Políticas inclusivas	34	0.804
inclusión educativa	25	0.700

Tabla 2*Tabla de validación de expertos de los*

Experto	Dominio	Políticas inclusivas	Inclusión educativa
Cangalaya Sevillano Luis	Doctor en Educación	válido	válido
Ocaña Fernández Yolvi	Doctor en educación	válido	válido
Huamaní Paliza Frank	Magister en ciencias de la educación	Válido	válido

3.5 Método de Análisis de datos

Una vez recogido la totalidad de información requerida a través de los instrumentos validados, un cuestionario por variable, variable 1, 34 ítems, y variable 2, con 25 ítems, con una muestra de 50 docentes, como los datos del instrumento es de tipo dicotómico, se ha utilizado el coeficiente PHI, que ha permitido detectar el grado de relación de las dos variable y dimensiones, se ha utilizado tablas de distribución de frecuencia, porcentajes y la interpretación que corresponde. También se realizara un análisis inferencial para aceptar o no la Hipótesis general e hipótesis específicas de investigación.

3.6 Procedimiento

Para la recopilación de datos de los docentes de los tres Centros educativos se solicitó la autorización de los directivos, previa aceptación y autorización de los mismos, se presentó a los docentes de primaria el instrumento o cuestionario de manera presencial quienes después de la información del objetivo del estudio, la confidencialidad de la información y participación voluntaria, se les entrego los instrumentos para cumplimentarlos con plazo de uno a dos días para entregarlo.

3.7 Aspectos éticos

El proceder ético en esta investigación tiene como base los principios fundamentales de la ética en investigación estos son el respeto a la persona, la Beneficencia y la Justicia, estos principios se ha puesto en práctica respetando la libertad, el anonimato de cada una de las personas encuestadas, teniendo en cuenta el proceso de consentimiento informado verbal y por escrito, sin ocasionar

daño alguno participando de manera libre y voluntaria respondiendo los cuestionarios. Cabe destacar también que se ha regido estrictamente a las indicaciones del Asesor, la Norma de redacción APA, Edición 7ma., el Código de ética de la Universidad Cesar Vallejo, así también se ha cuidado el respeto a la autoría de la producción científica que está de base en este trabajo de investigación; así mismo se reitera el anonimato de cuantos participen en esta investigación, manteniendo la confidencialidad y asegurando que la información recabada será procesada de manera transparente sin manipulación de manera intencionada.

IV. RESULTADOS

Para la obtención de los resultados, se tomaron las puntuaciones de las Políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, a continuación se realizó la transformación de las puntuaciones y los datos obtenidos se presentaran por niveles en el trabajo de campo.

Distribución de frecuencias por nivel de las políticas inclusivas.

Tabla 3

Tabla Distribución de frecuencias por nivel de las políticas inclusivas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficiente	5	10,0	10,0	10,0
Adecuadas	22	44,0	44,0	54,0
Válido Eficiente	23	46,0	46,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Los resultados que se muestran referente a las políticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, de los cuales el 10 % de los encuestados perciben deficiente nivel a las políticas inclusivas, asimismo el 44 % de los participantes perciben que el nivel es adecuado y el 46 % de los participantes perciben que el nivel de aplicabilidad de las políticas inclusivas es eficiente en docentes de primaria de tres Instituciones Públicas de Ica, 2022.

Nivel de las Dimensiones de políticas inclusivas

Tabla 4

Nivel de las dimensiones de las políticas inclusivas

Niveles	Disponer una escuela para todos		Establecer apoyos para atender a la diversidad		Promover cambio en las actitudes sociales y educativas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	5	10.0	4	8.0	4	8.0
Adecuadas	22	44.0	34	68.0	22	44.0
Eficiente	23	46.0	12	24.0	24	48.0
Total	50	100.	50	100.0	50	100.0
		0				

En cuanto a los niveles de la dimensión de las Políticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, el resultado, permite detectar los niveles predominantes de las dimensiones, referente a la dimensión disponer una escuela para todos, el 10 % manifiestan deficiente nivel, mientras que el 44 % manifiestan que el nivel es adecuado y el 46 % es eficiente, mientras que en cuanto a la dimensión establecer apoyos para atender a la diversidad el 68 % manifiestan que el nivel es adecuado, mientras que el 8% es deficiente, finalmente el en cuanto a la dimensión promover cambios en actitudes sociales y educativas, de los cuales el 48 % el nivel es eficiente, el 44 % es adecuado mientras que el 8 % es deficiente. Los niveles deficientes de las dimensiones corresponde a la falta de capacitación en inclusión educativa sobre todo muestran dificultad en crear aulas inclusivas para atender a la diversidad.

Nivel de la inclusión educativa

Tabla 5

Tabla Nivel de la inclusión educativa en docentes de primaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Bajo	5	10,0	10,0
	Moderado	34	68,0	68,0
	Alto	11	22,0	22,0
	Total	50	100,0	100,0

En referencia al nivel de inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, el 10 % de los participantes declaran que el nivel es bajo en cuanto a la inclusión, mientras que el 68% perciben un nivel moderado de inclusión educativa y el 22 % perciben alto nivel, significa que la mayoría de docentes tienen una percepción positiva de inclusión educativa el nivel está entre moderado y alto, concluiremos que de las tres instituciones Públicas de Ica, el 90 % de docentes está entre los niveles moderado y alto.

Nivel de las dimensiones de inclusión educativa

Tabla 6

Tabla Nivel de las dimensiones de inclusión educativa

Niveles	Dimensiones de Inclusión educativa					
	La creación de culturas inclusivas		Elaboración de políticas inclusivas		Desarrollo de prácticas inclusivas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	14.0	7	14.0	7	14.0
Moderado	33	66.0	18	36.0	32	64.0
Alto	10	20.0	25	50.0	11	22.0
Total	50	100.0	50	100.0	50	100.0

En cuanto a los niveles de las dimensiones de la inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, se tiene a la dimensión de la creación de culturas inclusivas, de ellos el 14 % declaran nivel bajo, mientras que el 66 % perciben que el nivel es moderado y el 20 % declaran que el nivel es alto, así mismo tenemos a la dimensión elaboración de políticas inclusivas donde el 50 % de los encuestados declaran alto nivel, el 36 % de encuestados perciben nivel moderado y el 14% de encuestados perciben nivel bajo, en cuanto a la elaboración de políticas inclusivas, finalmente en la dimensión desarrollo de practica inclusiva, se obtiene que el 14 % de los encuestados declaran nivel bajo, el 64 % de participantes perciben nivel moderado y el 22 % perciben nivel alto; cabe destacar que el 88% de docentes de las tres instituciones perciben entre moderado y alto el nivel de Practicas inclusivas, indica una clara actitud positiva que se traduce en prácticas inclusivas.

Contrastación de hipótesis

En referencia al análisis de los resultados previo al índice valorativo de las respuestas al cuestionario de tipo dicotómico, se asumió al estadístico del coeficiente de Phi, quien detecto la relación entre variables y dimensiones.

Hipótesis general de la investigación

Ho: Las Políticas inclusivas e inclusión educativa no se relacionan significativamente en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022.

HG: Las Políticas inclusivas e inclusión educativa se relacionan significativamente en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022.

Nivel de significación: $\alpha = 0.05$

Por las características de la métrica del instrumento y la intensión de la hipótesis se utilizó al estadístico de prueba al coeficiente de Phi de acuerdo a (Vallecillos, 1996).

Rechazar la hipótesis nula si: $p\text{-valor} < 0.05$.

Tabla 7

Tabla Correlación y nivel entre las políticas inclusivas e inclusión educativa.

		Medidas simétricas	
		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,620	,004*
	V de Cramer	,620	,004*
N de casos válidos		50	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 7, presenta el grado de correlación entre la variable de estudio determinada por el coeficiente de Phi 0.620 representando moderada relación, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, las Políticas inclusivas e inclusión educativa se relacionan significativamente en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022.

Hipótesis específico 1

Ho: Las Políticas inclusivas no se relaciona con la creación de culturas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022.

H1: Las Políticas inclusivas se relaciona con la creación de culturas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022.

Tabla 8

Tabla Correlación entre políticas inclusivas vs creación de culturas inclusivas

Medidas simétricas			Significación
		Valor	aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,597	,004
	V de Cramer	,597	,004
N de casos válidos		50	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 8, muestra los resultados de hipótesis específica 1, se presentan los estadísticos referente al grado de correlación entre la variable y dimensión por el coeficiente de Phi de 0.597 este valor indica una moderada relación entre la variable y la dimensión, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, las Políticas inclusivas se relaciona con la creación de culturas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022. Los docentes expresan que la práctica de las políticas inclusivas contextualizadas del centro crean cultura inclusiva institucional, ponderando el trabajo colaborativo.

Hipótesis específico 2

Ho: Las Políticas inclusivas no se relaciona con la elaboración de política inclusiva en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022

H2: Las Políticas inclusivas se relaciona con la elaboración de políticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022

Tabla 9

Tabla Correlación entre las políticas inclusivas vs elaboración de políticas inclusivas

Medidas simétricas			
		Valo r	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,342	,012
	V de Cramer	,342	,012
N de casos válidos		50	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La Tabla 9, contiene el resultado de la hipótesis específica 2, muestran el grado de correlación entre la variable y dimensión determinada por el coeficiente de Phi de 0.342, este valor indica que hay relación entre las variables y dimensión, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, rechazamos la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, las Políticas inclusivas se relaciona con la elaboración de políticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022. Las políticas inclusivas a nivel nacional e institucional son la base sólida para crear nuevas políticas para alcanzar las metas de la inclusión, una escuela para todos, la mayoría de los docentes tienen esa certeza con un nivel entre moderado y alto y que estas políticas han de ser aprendidas para ponerlas en practicarlas creando cultura inclusiva.

Hipótesis específico 3

Ho: Las Políticas inclusivas no se relaciona con el desarrollo de prácticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022.

H3: Las Políticas inclusivas se relaciona con el desarrollo de prácticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022.

Tabla 10

Tabla Correlación entre las políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas.

Medidas simétricas			
		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,464	,010
	V de Cramer	,464	,010
	N de casos válidos	50	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Asimismo, en la tabla 10, se muestra al coeficiente de Phi = 0.464 que indica que hay relación entre la variable y la dimensión, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, Las políticas inclusivas se relaciona con el desarrollo de prácticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022. Las políticas inclusivas son el pilar de la comunidad educativa inclusiva, son las que orientan las practicas inclusivas, por ello es necesario estudiarlas y vivenciarlas.

V. DISCUSIÓN

Este trabajo de investigación se plantea desde una perspectiva de escuela inclusiva, conocer cómo perciben los docentes en las instituciones donde laboran las políticas inclusivas, que son las que inspiran, motivan, orienta una cultura inclusiva, logrando una efectiva inclusión educativa, en este estudio nos hemos asegurado que el instrumento de recopilación de datos sea confiable. Por tanto los dos instrumentos que se ha usado para la recopilación de información tiene consistencia interna de Kurder Richardson, Instrumento 1 = 0.804 y el instrumento 2, tiene consistencia interna de Kurder Richardson de = 0.700, ambos tienen un coeficiente alto.

Los resultados de esta investigación responden a los objetivo planteados porque las políticas inclusivas e inclusión educativa se relacionan significativamente detectado por el estadístico $PHI = 0.620$, así se puede decir que las políticas inclusivas responden a la diversidad bien entendida en el que todos los alumnos independientemente de una discapacidad tienen las mismas oportunidades en el centro de aprendizaje y es una efectiva inclusión educativa. De los 50 encuestados el 90% responde que las políticas inclusivas en los tres centros están en nivel entre adecuadas y eficientes, se hace inciso que el 10 % responde con nivel deficiente, esta deficiencia está relacionado con la carencia de personal especializado en evaluación y diagnóstico de dificultades de aprendizaje, asesoramiento pedagógico y también falta de implementación de recursos didácticos en el aula inclusiva, la investigación de Benet-Gil (2021), sobre las políticas y normativas que hacen posible la inclusión educativa, dice que estas políticas inclusivas son exclusivas porque solo son aplicadas a las personas con discapacidad y no engloba a toda la comunidad educativa ni a todos los servicios, por ello recomienda el fortalecimiento de las políticas de acceso y la permanencia de cada uno de los estudiantes en la institución educativa.

En esta línea Peralta (2018), investigó en los colegios de Camaná, Arequipa, la contribución de las políticas inclusivas aplicadas a los colegios por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las necesidades educativas especiales, cabe destacar que son políticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales no para todos los alumnos, que es el objetivo de una

escuela inclusiva, aun así se pone en relieve que la aplicación no tiene buenos resultados en beneficio de los alumnos con NEE, tiene dificultades en el trabajo colaborativo o de equipo, reflejando el desconocimiento de los lineamientos y poco interés por conocerlos en los agentes educativos, por lo tanto requiere ser fortalecido, partiendo del área directiva de las instituciones.

Las políticas inclusivas han de surgir de las necesidades de la comunidad educativa sobre todo de su alumnado, es necesario que sean contextualizadas para que acoja a todos los estudiantes en sus diferencias. Se ha de tener en cuenta que las políticas inclusivas crean, fomentan escuelas inclusivas y no parceladas en niños con y sin discapacidad; manifiestan los docentes que no se han formado en el conocimiento de dichas normativas y planes para luego ponerlos en práctica. Queda patente en la investigación de Bárcenas (2021), quien en su estudio de la aplicación de políticas inclusivas en la universidad de Lima, a pesar de las buenas intenciones aún está en proceso una institución inclusiva porque solamente se centran en las personas con necesidades especiales pero si se evidencian esfuerzos de equipamiento tecnológico, formación de profesorado, adecuación de procesos de admisión para alumnos con discapacidad pero todavía no se toma en cuenta a todos y cada uno de los estudiantes en sus diversas necesidades.

La falta de capacitación de los docentes, es una realidad que afecta en un porcentaje bajo pero significativo en los tres centros educativos de Ica, se deduce que la puesta en práctica de las políticas inclusivas se encuentra en proceso, hay docentes que expresan buena actitud pero falta de capacitación inclusiva. En consecuencia la formación del docente es fundamental como queda reflejada en la investigación de Pacheco (2021), al analizar las Políticas inclusivas en la práctica con alumnos inclusivos en un colegio de Los Olivos de Lima, concluye que hay relación entre inclusión educativa, cultura inclusiva, practica inclusiva, política inclusiva con el desempeño docente, en esta misma dirección la investigación de Sánchez (2021), con respecto a la aceptación de la inclusión educativa en docentes de Lima, en una muestra de 90 docentes, obtiene como resultados posturas aceptables con respecto a las conductas y también la necesidad de fortalecer la cultura inclusiva cambiando los modos de sentir y pensar sobre las NEE.

Con respecto a la relación de las políticas inclusivas y la cultura inclusiva, los resultados estadísticos de esta investigación evidencian que según el coeficiente de PHI de 0.597, existe una moderada relación entre la variable y la dimensión en los tres colegios de Ica, del mismo modo la investigación de Espinoza (2021), resalta de cómo la cultura inclusiva influye en la práctica pedagógica del día a día y se expresa en la creación de ambientes participativos donde a nadie se excluye, en la misma investigación esta característica de crear aulas participativas diferenció los dos centros educativos de Chile, en uno de estos Centros, los docentes eran capaces de la crear de aulas positivas refleja que es necesario el cambio de praxis pedagógica tradicional a praxis pedagógica inclusiva y que este cambio requiere valga la redundancia de un cambio cultural, como eje principal la formación inicial y continua de los docente, esto mismo refleja el trabajo de investigación de Gutiérrez (2022), quien relaciona la inclusión educativa con el desempeño docente, revela que para crear una institución educativa inclusiva es necesario la sensibilización de la comunidad educativa, revela que quedan docente que se resisten a la educación inclusiva por lo tanto todavía está en proceso crear una cultura inclusiva, esta investigación de un colegio privado del Callao, requiere sensibilizar a los estudiantes regulares y monitorear a los docentes, acciones que en los docentes de Ica, no reflejan esta falta de sensibilización, pero si creen necesario la formación continua y profesional especializado en los desafíos que presentan los alumnos.

Con respecto a la relación de las políticas inclusivas y elaboración de políticas inclusivas en los tres colegios de Ica, el coeficiente de Phi es de 0.342 ello significa que existe la relación entre la variable y la dimensión, la elaboración de políticas inclusivas el 80 % de los docentes están entre los niveles moderado y alto, las mismas políticas inclusivas crean el espacio idóneo para implicar a los docentes a elaborar políticas que reflejen su propia realidad, adaptado a las necesidades de todos los alumnos un 14 % es bajo relacionado con la falta de profesionales especializados en diagnostico diferenciado para adaptar los contenidos de aprendizaje, también en la investigación de Riveros (2022), sobre la percepción de docentes sobre inclusión educativa en el Cuzco, el 60 % de los docentes encuestados tienen una actitud buena y solo un 40% una actitud mala ante los alumnos con NEE, debido principalmente a factores personales como la

formación, por tanto la formación continua es necesaria y mejora la actitud de los docentes ante la diversidad de alumnado en una escuela inclusiva.

De la misma manera tiene resultados parecidos la investigación de Serón (2020), en dos centros educativos de Los Olivos y de San Martín de Porres de Lima, de una muestra de 120 docentes, la frecuencia comparativa de creación de políticas inclusivas en el proceso de inclusión revela que ambos colegios los maestros tienen una buena aceptación en el nivel bueno 66.7% en los olivos y 51% para san Martín de Porres, la percepción de “regular” en ambos distritos es baja. El promedio de 34% para ambos distritos es “muy buena” la percepción de los procesos de inclusión.

La relación de las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas en los tres colegios de Ica, con el coeficiente de Phi muestra una relación de 0.464 entre la variable y dimensión, por lo tanto la variable y la dimensión están relacionadas, ello evidencia que los docentes de las tres Instituciones educativas con un 64 % de los encuestados perciben un nivel moderado, el 22 % un nivel alto. Y un 14% con nivel bajo marcado por la falta de recursos didácticos en el aula y la falta de evaluaciones para detectar barreras individuales, concuerda a con la investigación los resultados de Serón (2020), con respecto a las prácticas de inclusión en los colegios de los Olivos y San Martín de Porres, tienen una aceptación de nivel bueno y muy bueno con una diferencia de 10% entre ellos, resultando que los Olivos, tienen formas más óptimas de desarrollar prácticas inclusivas. Así mismo en México la investigación de Ortega y Bustamante (2019), refleja que las prácticas inclusivas en docentes es adaptativa a las necesidades de los discentes con el inconveniente de que la gestión escolar no favorece estas prácticas y también señalaron que se requiere formación docente continua a cerca de la diversidad.

Una actitud positiva del docente hacia la inclusión educativa hace viable y posibilita una cultura inclusiva no solo en el aula sino también en la institución educativa, ya que su actitud dinamiza buenas prácticas inclusivas, en este sentido la investigación de Valverde (2021), en un colegio del Callao, Lima, ratifica la importancia de la actitud del docente porque está relacionado con la inclusión de alumnos en su diversidad intelectual, físico, social, económico. otra investigación similar, hecho en España en un centro de formación de nuevos docentes cuyo

autor es Rodríguez y Causel (2019), revelan que las actitudes de los 712 futuros docentes tienen una actitud adecuada hacia las diferencias de las personas, pero por falta de competencias no tienen una actitud positiva hacia algunas discapacidades.

Los docentes de los tres colegios de Ica también tienen una actitud buena hacia la diversidad de las personas, tiene altos porcentajes de aceptación, Para la promoción de la unidad en la diversidad y la erradicación de barreras requieren formación y recursos didácticos y sobre todo personal especializado para diagnóstico de los diversos trastornos y desafíos de los alumnos para la adaptación metodológica y de contenidos de aprendizaje según los requerimientos de cada uno de los estudiantes.

Los aportes de la investigación de Saloviita (2018), quien examinó las actitudes de los docentes en Finlandia con respecto a la inclusión educativa, con una muestra de 1764 maestros, su resultado fue que las políticas inclusivas tropiezan con actitudes poco favorables a la inclusión educativa excepto un 8 % que son defensores de la inclusión.

A nivel general todos los centros educativos del mundo tienen que resolver los desafíos para cambiar de una escuela tradicional a en una escuela inclusiva, donde nadie es discriminado ni excluido sino incluido en sus diferencias.

En los centros educativos de Ica, según la estadística aplicada está en proceso de mejora, en la percepción de políticas inclusivas por los docentes hay un porcentaje pequeño pero significativo de 10% que percibe las políticas inclusivas con un nivel bajo y está relacionado con la falta apoyo profesional especializado en el diagnóstico y asesoramiento de dificultades de aprendizaje, con respecto a la inclusión educativa esta es percibido con solo el 10% con un nivel bajo, responden a la necesidad de mejora en la concientización de la comunidad educativa sobre inclusión para que sea espontáneo las prácticas inclusivas esto supone cambiar los pensamientos, las actitudes que favorece la creación de culturas inclusivas. Como muestra de un posible logro de inclusión, Simari (2021) en su estudio sobre facilitadores y barreras de la inclusión educativa de alumnos con desafíos de aprendizaje en un colegio de Argentina, participan las familias y los docentes, tiene como resultados la interacción fluida ente familias y personal docente, una relación muy buena y de apoyo entre la

dirección del centro y los docentes así mismo la colaboración entre docentes, pero como barreras actualmente aún hay oposición del proceso inclusivo de la comunidad educativa, hay falta de infraestructura adecuada a las necesidades de los alumnos, como también fallo en la organización que impide el trabajo colaborativo entre docentes, la falta de formación que implemente nuevas estrategias didácticas y metodologías contextualizadas. Esta situación una vez más pone en evidencia que la inclusión educativa es un desafío para todos los sistemas educativos de los todos los países del mundo.

VI. CONCLUSIONES

Primera

Las Políticas inclusivas e inclusión educativa, se relacionan significativamente en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, esta relación está determinada por el coeficiente de Phi 0.620, representando moderada relación entre ambas variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Segunda

Las Políticas inclusivas se relaciona con la dimensión creación de culturas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, detectada por el coeficiente de Phi de 0.597 significa que existe una moderada relación entre la variable y la dimensión, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$.

Tercera

Las Políticas inclusivas se relaciona con la elaboración de políticas inclusivas, en docentes de primaria de tres Instituciones públicas de Ica, determinada por el coeficiente de Phi de 0.342 significa que existe la relación entre las variables y dimensión, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$.

Cuarta

Finalmente, las políticas inclusivas se relaciona con el desarrollo de prácticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, detectada por el coeficiente de Phi de 0.464 entre las variable y dimensión, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

VII. RECOMENDACIONES

Primera

Se recomienda a los directores que promuevan y motiven la mejora e implicación participativa de la comunidad educativa en la práctica de las políticas inclusivas, ello hará posible una deseada inclusión educativa contextualizada donde la escuela es para todos.

Segunda

La creación de una cultura inclusiva, es un proceso que requiere motivación constante para que se logren mejoras en las actitudes y praxis, tiene que ver con el pensamiento y la acción de cada miembro de la comunidad educativa, por ello se recomienda crear un equipo motivador formado en inclusividad y diversidad que sea el eslabón entre todas las áreas de la Institución, para que la inclusión impregne en las políticas, proyectos, planes, programas, actitudes, infraestructura.

Tercera

Se recomienda a los equipos directivos que cuide las políticas inclusivas que desde la misma normativa se fomente la participación e implicación de mejora de las mismas para que se formulen desde las necesidades del alumnado sin exclusión, teniendo en cuenta a cada alumno en su diversidad. Generar políticas inclusivas contextualizadas que motive e impulse a que los docentes tengan formación y asesoramiento especializado de gabinetes psicopedagógicos multidisciplinares.

Cuarta

Se recomienda a la comunidad educativa que pongan en práctica las políticas inclusivas, que no solo sea conocida sino también estudiada y asimilada para que se traduzca en prácticas y actitudes inclusivas, involucrando a cada miembro de la comunidad educativa, asimismo facilitar a los docentes los recursos pertinentes en la creación aulas inclusivas.

REFERENCIAS

- Alarcón, J. (2020). Inmigrantes y discurso de la inclusión en la política educativa chilena. Reflexiones desde el dilema redistribución o reconocimiento. *Veritas*, (45), 75-96. . <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732020000100075>
- Azorín, C. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Arnaiz, P. y Martínez M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. <http://hdl.handle.net/11162/191806>
- Aiello, P., Pace, E., Dimitrov, D, y Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19, 13–28. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Angenscheidt, L. y Navarrete I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias. Psicológicas.*, 11 (2), pp.233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Bárceñas, J. (2021). Perú Política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional en una universidad de Lima Metropolitana. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19327>
- Bacarreza P. (2022). Perception of Actors who Participate in Inclusive Educational Programs in Higher Education. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(1). [10.37467/gkarevhuman.v11.3043](https://doi.org/10.37467/gkarevhuman.v11.3043)
- Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, Shaw (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/index%20de%20inclusion.pdf?sequence=1>

- Behares, L. (2018). Políticas de Inclusão: educação obrigatória ou direito à educação? *Educação (ufsm)*, 43(3), 583-598.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984644433187>
- Benet-Gil, A. (2019). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Revista De Ciencias Sociales*, 27, 1-31.
<https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Babativa, C. (2017). Investigación cuantitativa
<https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3544>
- Casanova, M. (2020). La educación inclusiva (más allá de la discapacidad) se complica en tiempos de virus. <https://theconversation.com/la-educacion-inclusiva-mas-alla-de-la-discapacidad-se-complica-en-tiempos-de-virus-133708>
- Castillero, O. (2018). 15 tipos de actitudes, como nos definen. *Revista Psicología y mente*. <https://psicologiymente.com/psicologia/tipos-de-actitudes>
- Carrasco, S (2019). *Metodología de la investigación científica*. Perú. San Marcos.
- Córdoba, B. y Expósito, C., (2021) .The value of inclusion: A study on educational policies and inclusive practices in Argentina. Facultad de Humanidades; *Revista de Educación*.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5091
- Defensoría del Pueblo. Lima (2020). El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el covid-19.
https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/Serie-Informes-especiales-36_Educaci%C3%B3n-inclusiva-en-contexto-de-COVID-19.pdf
- Defensoría del pueblo. Lima (2019). El derecho a la educación inclusiva.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P733.pdf>
- Defensoría del pueblo. (2022, 11 de Junio). Defensoría del pueblo supervisa calidad de educación inclusiva y prevención de violencia escolar contra estudiantes con discapacidad. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-supervisa-calidad-de-educacion-inclusiva-y-prevencion-de-violencia-escolar-contra-estudiantes-con-discapacidad/>
- Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros

- para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 153-170. <https://bit.ly/30UDXlz>
- Escamilla, M. D. (2016). Aplicación Básica de los métodos científicos" Diseño no-experimental. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES38.pdf
- Espinoza, L., Lagos, N., Hernández, K., y Ledezma, D. (2021). Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. *Revista CS*, (34), 17 - 42. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>
- Estrella-Serón, G., Mory-Chiparra, W., Mendoza-Retamozo, N., Menacho-Vargas, I., y Quispe-Chero, C. (2020). Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.784>
- Euridecy (2022). Eslovakia: strategy inclusive approach education. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/slovakia-strategy-inclusive-approach-education>
- Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>
- Garduño, E., Albarrán Millán, D., y Damián Julián, F. (2019). Investigación evaluativa para la inclusión educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 7(2), 56-68. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.312>
- García, W. Belesaca O. & Jara G. (2018). Practicas inclusivas de docentes. *Revista de investigación científica*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538371>
- Haug, P. (2017). understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas Cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Íñiguez, A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista*

- Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211-230.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.010>
- Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56.
<https://dx.doi.org/10.4067/S071873782019000200045>
- Moya, E. (2021). Hacia una educación inclusiva para todos.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/9141/7652>
- Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 99-124.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100099&lng=es&tlng=es
- Núñez, A. y Gaona, H. (2021). Análisis de la política de inclusión educativa en la educación media en el Ecuador. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(e), 103–111.
<https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/377>
- Ocampo, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>
- Ortega, C. y Bustamante, M. (2019). La percepción docente acerca de la educación inclusiva.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P733.pdf>
- Paz, E., y Silva, I. (2021). Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, (34), 71 - 90.
<https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Educational inclusion of students with disabilities in higher education: a systematic review. *Theory Of Education. Interuniversity Magazine*, 32(1), 123–146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pacheco, M. (2021). Políticas educativas inclusivas para estudiantes con discapacidad en las escuelas de básica regular en el distrito de Los Olivos.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/59928>

- Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista iberoamericana de educación superior*. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Peralta Y. (2018). Análisis sobre las políticas en el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas en la ciudad de Camaná, Arequipa, 2017. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12383>
- Krämer, S., Möller, J., y Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. <https://doi.org/10.3102%2F0034654321998072>
- Rodríguez A., y Cara, M. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/16196/15596>
- Sánchez, C. (2021). Actitud del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02 Lima – 2021. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82489>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Simari, M. (2021). El desafío de la Inclusión educativa: análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva: una mirada desde los docentes y la familia. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12460>
- Subiría, M. (2019). Inclusión educativa en la Institución Educativa N° 1213 – Red 11 – Ugel 06 Ate – 2109. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40188>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J., y Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: Variables relativas al profesorado y la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <http://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Schuelka, M. (2018). Implementing inclusive education. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/14230>

- UNESCO (2021). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos: 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO
<https://books.google.com.pe/books?id=ocjEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Valverde G. (2021). Actitud docente y educación inclusiva en docentes del nivel secundario de la Institución Educativa "General Prado" Callao 2021.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/7354>
- Venturo, C. Ocaña, Y. (2021). Docencia, innovación e inclusión educativa. (2021).
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/74610>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
<p>General: ¿Cuál es la relación entre políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?</p> <p>Problema específico 1 ¿Cuál es la relación entre Políticas inclusivas y La creación de culturas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?</p> <p>Problema específico 2 ¿Cuál es la relación entre Políticas inclusivas y elaboración de políticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?</p> <p>Problema específico 3 ¿Cuál es la relación entre Políticas inclusivas y Desarrollo de prácticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?</p>	<p>General: Determinar la relación entre las Políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022</p> <p>Objetivo específico 1 Determinar la relación entre Políticas inclusivas y La creación de culturas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022</p> <p>Objetivo específico 2 Determinar la relación entre Políticas inclusivas y elaboración de políticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?</p> <p>Objetivo específico 3 Determinar la relación entre Políticas inclusivas y Desarrollo de prácticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?</p>	<p>General: Las Políticas inclusivas e inclusión educativa se relacionan significativamente en docentes de primaria de tres instituciones Públicas de Ica, 2022</p> <p>Hipótesis específica 1 Las Políticas inclusivas se relacionan significativamente con La creación de culturas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022</p> <p>Hipótesis específica 2 Las Políticas inclusivas se relacionan significativamente con la elaboración de políticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?</p> <p>Hipótesis específica 3 Las Políticas inclusivas se relaciona significativamente con el Desarrollo de prácticas inclusivas en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022?</p>	Variable 1 : Políticas inclusivas				
			DIMENSIONES	INDICADORES	ítems	Escala de medición	
			Disponer una escuela para todos.	<ul style="list-style-type: none"> Personal docente adecuado en número y competencia. Apoyo en su adaptación al nuevo integrante la IE. Apoyo a la adaptación de nuevos alumnos Agrupación en círculos de aprendizaje, para los alumnos se sientan valorados 	1,2,3 4,5,6 7,8, 9 10, 11, 12	Escala nominal excluyente dicotómica 0 = no 1 = si	
			Establecer apoyos para atender a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> Coordinación para ofertar apoyos. Formación de docentes para responder a la diversidad. Las Políticas inclusivas parten de las necesidades de los alumnos. Reducción de barreras de aprendizaje en función de evaluación de NEE. Limitación de expulsión por causas de disciplina. Reducción de absentismo. Eliminación de abuso de poder 	13, 14, 15, 16, 17,18 19, 20, 21 22, 23, 24, 25 26 27, 28		
			Promover cambio en las actitudes sociales y educativas	<ul style="list-style-type: none"> Actitudes inclusivas hacia las diferencias Creencias Comportamientos 	29, 30 31, 32, 33, 34		
			Variable 2: Inclusión educativa				
			DIMENSIONES	INDICADORES			
			La creación de culturas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> Aplica las políticas inclusivas Crear comunidad estable. Asume la diversidad Promueve la participación de todos. 	1,2,3 4,5,6 7, 8 9, 10		
			Elaboración de políticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> Recursos necesarios para alumnos con necesidades educativas. Parte de las necesidades educativas 	11, 12, 13 14, 15, 16		
			Desarrollo de prácticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> Formación de docentes. Adaptar la Infraestructura Planificar el aprendizaje y juego Utilizar recursos adecuados 	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25		

Anexo 2: Matriz de operaralización

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADOR	TECNICA	INSTRUMENTO
Variable 1 Independiente: Políticas inclusivas	Políticas inclusivas: Las Políticas Inclusivas son las que articulan principios y derechos de toda Persona detectando barreras que impide el acceso y continuidad educativa, (UNESCO, 2017).	Definición operacional de Políticas inclusivas: Políticas inclusivas: Es un modelo educativo que valora que todos los estudiantes iguales oportunidades, eliminando barreras de acceso a la educación, se plantean en tres niveles: Desarrollar una escuela para todos y Organizando apoyos para atender a la diversidad, políticas internacionales inclusivas como recomendaciones, declaraciones (Booth, T., et al. 2000).	Disponer una escuela para todos.	<ul style="list-style-type: none"> • Personal docente adecuado en número y competencia. • Apoyo en su adaptación al nuevo integrante la IE. • Apoyo a la adaptación de nuevos alumnos • Agrupación en círculos de aprendizaje, para los alumnos se sientan valorados 	Escala nominal excluyente dicotómica 0 = no 1 = si	
			Establecer apoyos para atender a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación para ofertar apoyos. • Formación de docentes para responder a la diversidad. • Las Políticas inclusivas parten de las necesidades de los alumnos. • Reducción de barreras de aprendizaje en función de evaluación de NEE. • Limitación de expulsión por causas de disciplina. • Reducción de absentismo. • Eliminación de abuso de poder 		
			Promover cambio en las actitudes sociales y educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes inclusivas hacia las diferencias • Creencias • Comportamientos 		
Variable 2 Dependiente: Inclusión educativa	Inclusión educativa: La inclusión educativa es asegurar que todos las actividades curriculares de aula y extracurriculares favorece una participación y aprendizaje activo de todos los alumnos sin distinción, (Santos, Santiago, Melo, 2018).	Definición operacional de Inclusión educativa: La inclusión educativa hace posible la creación de culturas inclusivas, definida por un actuar compartido donde se piensa, se reacciona y se perciba de una manera determinada (Tindall, MacDonald, Carroll y Moody, 2015). De ella nace la elaboración de políticas inclusivas, leyes explícitas educativas inclusivas y aplicación de las leyes o prácticas inclusivas por agentes educativos (Benet A. 2020). La inclusión educativa se evidencia a través de las prácticas inclusivas, porque estas son la materialización de la inclusión, (Ventura C., Ocaña Y. 2021),	La creación de culturas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica las políticas inclusivas. • Vive Valores inclusivos • Asume la diversidad • Promueve la participación de todos 	Escala nominal excluyente dicotómica 0 = no 1 = si	
			Elaboración de políticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos necesario para alumnos con necesidades educativas • Parte de necesidades educativas del alumnado 		
			Desarrollo de prácticas inclusivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de docentes. • Adaptar la Infraestructura • Planificar el aprendizaje y juego • Utilizar recursos adecuados 		

CUESTIONARIO DE POLITICA INCLUSIVA

Anexo 4. Instrumentos Variable 1

Nº	DIMENSION/ITEMS		
IMENSION 1: Disponer una escuela para todos.		SI	NO
1	Posee formación pertinente para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado.		
2	Promueve estrategias innovadoras para mejorar la inclusión de los alumnos en la institución educativa donde labora.		
3	Cree que el número de alumnos por aula dificulta la atención a la diversidad.		
4	Promueve la tolerancia y la inclusión de nuevos alumnos en el centro educativo.		
5	Colabora con los otros miembros de la comunidad educativa en propuestas inclusivas.		
6	Participa en actividades que favorece la inclusión en su Centro Educativo.		
7	Adapta la enseñanza y materiales a las necesidades de los alumnos a través de evaluaciones para cambiar estrategias y métodos.		
8	Promueve y utiliza estrategias para propiciar el dialogo entre todos los alumnos.		
9	Favorece la relación de confianza con los todos alumnos.		
10	Promueve la participación, la comunicación, entre todos los alumnos facilitando la inclusión.		
11	Promueve la convivencia y solidaridad en el grupo de clase sin excluir a nadie.		
12	Valora los logros de cada uno de los alumnos en su diferencia.		
Nº DIMENSION 2: Establecer apoyos para atender a la diversidad.			
13	Existen protocolos institucionales de acompañamiento a los alumnos con discapacidad.		
14	Los programas educativos de aprendizaje garantizan la inclusión de los nuevos alumnos.		
15	Se implica activamente en la elaboración de los documentos institucionales en atención a la diversidad.		
16	Existe personal especializado para el diagnóstico de dificultades de aprendizaje.		
17	Participa en los programas de formación continua de la UGEL Ica.		
18	Planifica con antelación día a día su desempeño pedagógico para la diversidad.		
19	Las actividades programadas a nivel Institucional, parten de las necesidades educativas de aprendizaje.		
20	Establece prioridades en los objetivos de aprendizaje para adaptarse a las necesidades educativas.		
21	Se promueve el trabajo colaborativo entre docente en la institución para atención a la diversidad.		
22	Dispone de recursos didácticos necesarios en la institución para atender a la diversidad.		
23	Se hace una evaluación para detectar barreras individuales que dificulta la inclusión de alumnos.		
24	Provee normas y modos de trabajo colaborativo en el aula atendiendo la diversidad.		
25	Dispone de tiempo y espacio, para planificar medidas pedagógicas para atender a la diversidad.		
26	Practica la motivación y la retroalimentación favoreciendo la promoción de los alumnos.		
27	Organiza diálogos entre alumnos para reflexionar e interiorizar la igualdad de derechos en la diversidad.		
28	Crea un clima de aula inclusivo con actividades que favorezcan la empatía y la ayuda mutua.		
Nº DIMENSION 3 : Promover cambio en las actitudes sociales y educativas			
29	Tiene dificultad personal para crear un clima inclusivo en el aula.		
30	Promueve la participación plena de los alumnos según sus capacidades.		
31	Ha tenido contacto con personas con discapacidad.		
32	Los alumnos con necesidades educativas especiales, deberían estar en centros específicos.		
33	Cree que su comportamiento, es proactivo hacia la inclusión educativa.		
34	Necesita capacitarse en atención a la diversidad.		

CUESTIONARIO DE INCLUSION EDUCATIVA

Anexo 5. Instrumentos Variable 2

Nº	DIMENSION/ITEMS		
DIMENSION 1 : La creación de culturas inclusivas		SI	NO
1	Prepara adaptaciones de acceso para el aprendizaje		
2	Está de acuerdo con la adaptación de la infraestructura para la diversidad en su Centro educativo		
3	Ofrece espacios de aprendizaje para la enseñanza aprendizaje como derecho.		
4	Conoce las necesidades educativas de cada alumno		
5	Práctica las normas de convivencia que favorecen la inclusión		
6	Ofrece igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes		
7	Los programas de inclusión parten de las necesidades de los alumnos		
8	Promueve la participación de todos los estudiantes en las programaciones institucionales.		
9	Trabaja colaborativamente con las familias para diseñar una aula inclusiva		
10	Ofrece adaptaciones curriculares según las necesidades del alumno		
Nº	DIMENSION 2: Elaboración de políticas inclusivas		
11	Ofrece protocolos de bienvenida a alumnos con necesidades especiales		
12	Práctica la normativa inclusiva de su institución		
13	Acepta que la educación inclusiva es un derecho de cada estudiante		
14	Cree que los estudiantes con NEE, deben estar en un centro especial.		
15	Considera estar preparado para ser un docente inclusivo		
16	Considera que todos los estudiantes se deben adaptar a la metodología del docente		
Nº	DIMENSION 3: Desarrollo de prácticas inclusivas.		
17	Cree que la comunidad educativa está concientizada en las practicas inclusivas		
18	La normativa institucional promueve la formación inclusiva de los docentes		
19	Presta atención a alumnos que tienen dificultad de aprendizaje		
20	Considera que el centro educativo está adaptado estructuralmente para la diversidad de alumnos		
21	Cree que el centro educativo tiene los recursos necesarios para la diversidad		
22	Planifica con antelación las actividades curriculares desde un enfoque inclusivo		
23	Cree necesario la reducción del número de alumnos para una educación de calidad		
24	Las áreas de juego y esparcimiento está adaptado a la diversidad de alumnado		
25	Cree que la comunidad educativa debe implicarse en crear un ambiente inclusivo		

Validador: Dr. Cangalaya Sevillano, Luis Miguel

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Cangalaya Sevillano Luis Miguel DNI: 41772381

Especialidad del validador: Doctor en Educación

14 de mayo del 2022

[Firma manuscrita]

Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: 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.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Cangalaya Sevillano Luis Miguel DNI: 41772381

Especialidad del validador: Doctor en Educación

14 de mayo del 2022

[Firma manuscrita]

Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: 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.

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

CANGALAYA SEVILLANO, LUIS MIGUEL DNI 41772381	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 01/10/2009 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
CANGALAYA SEVILLANO, LUIS MIGUEL DNI 41772381	LICENCIADO EN EDUCACION ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y LITERATURA Fecha de diploma: 17/11/2010 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
CANGALAYA SEVILLANO, LUIS MIGUEL DNI 41772381	MAGISTER EN LENGUA Y LITERATURA Fecha de diploma: 17/01/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 01/04/2009 Fecha egreso: 17/02/2011	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
CANGALAYA SEVILLANO, LUIS MIGUEL DNI 41772381	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 24/02/22 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 17/08/2015 Fecha egreso: 27/07/2018	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU

Validador: Dr. Ocaña Fernández, Yolvi Javier

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay


Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Yolvi Ocaña Fernández DNI: 40043433

Especialidad del validador: Doctor en Educación

17 de mayo del 2022

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 Experto Informante.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay

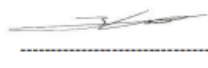
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Yolvi Ocaña Fernández DNI: 40043433

Especialidad del validador: Doctor en Educación

17 de mayo del 2022

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 Experto Informante.

//enlinea.sunedu.gob.pe

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

OCAÑA FERNANDEZ, YOLVI JAVIER DNI 40043433	MAGISTER EN EDUCACION MENCION EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR Fecha de diploma: 22/04/2013 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
OCAÑA FERNANDEZ, YOLVI JAVIER DNI 40043433	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 19/04/2005 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
OCAÑA FERNANDEZ, YOLVI JAVIER DNI 40043433	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 12/12/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 26/03/2010 Fecha egreso: 31/12/2011	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU

(***) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace <https://enlinea.sunedu.gob.pe/>

Dr. Validador: Mg. Huamaní Paliza, Frank David

Observaciones (precisar si hay suficiencias): Corregir lo indicado

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: / Mg. Frank Huamaní Paliza DNI: 41523590

Especialidad del validador: Ciencias de la Educación

14 de mayo del 2022

[Firma manuscrita]

Firma del Experto Informante.

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formalizado.
 *Adecuación: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensiones específicas del conocimiento.
 *Veracidad: No contiene con dificultad alguna el contenido del ítem, en cantidad, calidad y alcance.
 *Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencias): Corregir lo indicado

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: / Mg. Frank Huamaní Paliza DNI: 41523590

Especialidad del validador: Ciencias de la Educación

14 de mayo del 2022

[Firma manuscrita]

Firma del Experto Informante.

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formalizado.
 *Adecuación: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensiones específicas del conocimiento.
 *Veracidad: No contiene con dificultad alguna el contenido del ítem, en cantidad, calidad y alcance.
 *Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

YouTube TDAH: Estrategias -... CaixaBank | banca d... TRIBUTOS MONCFr... Acceso candidatos... Listado de cursos -... estrategias cognitiv...

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

FRANK DAVID DNI 41523590	Fecha de diploma: 06/12/2010 Modalidad de estudios: -	MARCOS PERU
HUAMANI PALIZA, FRANK DAVID DNI 41523590	BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES Fecha de diploma: 12/02/2007 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
HUAMANI PALIZA, FRANK DAVID DNI 41523590	GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION: GESTION EDUCACIONAL Fecha de diploma: 03/08/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
HUAMANI PALIZA, FRANK DAVID DNI 41523590	MAGÍSTER EN COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO Fecha de diploma: 09/12/20 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 17/03/2014 Fecha egreso: 19/09/2020	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERU PERU