



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

VICERRECTORADO DE INVESTIGACION

**FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS EMPRESARIALES Y
PEDAGÓGICAS**

ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO

TESIS

**DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRÁCTICAS
INCLUSIVAS PERCIBIDAS POR LOS DOCENTES EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIA EN
LA CIUDAD DE TACNA, 2022**

PRESENTADO POR

BACH. EMILIA ANGELICA HUANCA CONDORI

ASESOR

DR. JESUS SALVADOR PAREDES AMANQUI

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE ABOGADO

MOQUEGUA-PERÚ

2023

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i.
PÁGINA DE JURADO	ii.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.1. Descripción de la realidad problemática	13
1.2. Definición del problema	15
1.3. Objetivos de la investigación	16
1.4. Justificación y limitaciones de la investigación	16
1.5. Variables y operacionalización	17
1.6. Hipótesis de la investigación	20
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	21
2.1. Antecedentes de la investigación	21
2.2. Bases teóricas	24
2.3. Marco conceptual	30
CAPÍTULO III: MÉTODO	32

3.1.	Tipo de investigación	32
3.2.	Diseño de investigación.....	32
3.3.	Población y muestra	33
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	34
3.5.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	35
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS		37
4.1.	Presentación de resultados por variables.....	37
4.2.	Contrastación de hipótesis	40
4.3.	Discusión de resultados	43
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		47
5.1.	Conclusiones	47
5.2.	Recomendaciones	49
REFERENCIAS		50
ANEXOS		54

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Cuadro de operacionalización de variables</i>	19
Tabla 2 <i>Disposición de la población</i>	33
Tabla 3 <i>Confiabilidad por alfa de Cronbach</i>	35
Tabla 4 <i>Análisis de la variable “Derecho a la educación inclusiva”</i>	37
Tabla 5 <i>Análisis de la variable “Prácticas inclusivas”</i>	38
Tabla 6 <i>Prueba de normalidad</i>	40
Tabla 7 <i>Correlación entre variable “Derecho a la educación inclusiva” y variable “Prácticas inclusivas”</i>	41
Tabla 8 <i>Correlación entre variable “Derecho a la educación inclusiva” y dimensión “Eliminación de barreras para el aprendizaje”</i>	41
Tabla 9 <i>Correlación entre variable “Derecho a la educación inclusiva” y dimensión “Participación de los escolares”</i>	42
Tabla 10 <i>Correlación entre variable “Derecho a la educación inclusiva” y dimensión “Movilización de recursos”</i>	43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Análisis de la variable “Derecho a la educación inclusiva”</i>	38
Figura 2 <i>Análisis de la variable “Prácticas inclusivas”</i>	39

RESUMEN

La investigación ha buscado determinar la relación entre el derecho a la educación y las prácticas inclusivas percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022. Así mismo, la metodología fue de diseño correlacional, en donde se ha considerado una muestra representada por un total de 33 docentes, sobre los cuales se ha considerado el empleo del cuestionario para el recojo de datos. Los resultados han dejado en evidencia que existió una relación directamente proporcional y significativa entre las variables de estudio, la cual fue demostrada por haber contado con una sigma inferior a 0.050 en el análisis estadístico planteado. Se ha concluido que, el valor de relación alcanzado fue de 0.862, en donde ello ha sido congruente con la disponibilidad que se espera tener de los recursos, considerando la accesibilidad y la aceptación de los cambios que la educación viene manifestando en el día a día.

Palabras clave: derecho, educación, inclusividad, accesibilidad, docente.

ABSTRACT

The research has sought to determine the relationship between the right to education and inclusive practices perceived by teachers in educational institutions at the primary level in the city of Tacna, 2022. Likewise, the methodology was of correlational design, where a sample represented by a total of 33 teachers has been considered, on which the use of the questionnaire has been considered for data collection. The results have shown that there was a directly proportional and significant relationship between the study variables, which was demonstrated by having a sigma lower than 0.050 in the statistical analysis. It has been concluded that the relationship value reached was 0.862, which was congruent with the expected availability of resources, considering the accessibility and acceptance of the changes that education is manifesting on a daily basis.

Key words: right, education, inclusiveness, accessibility, teacher.

INTRODUCCIÓN

La problemática del derecho a la educación y las prácticas inclusivas se refiere al acceso de un grupo particular de personas que a menudo han sido excluidas durante años de los beneficios tradicionales de la educación. Esta problemática defiende la implementación de políticas pensadas para la inclusión de personas con trastornos del desarrollo, como las discapacidades intelectuales, físicas y otros. Esta postura engloba a la idea de proporcionar un aprendizaje accesible a todos, así como una oportunidad igual a desarrollarse, haciendo que los alumnos adquieran la preparación necesaria para su vida posterior.

La educación inclusiva implica el desarrollo de un rango de prácticas para asegurar que todos los niños sean acogidos en un contexto de aprendizaje incluyente, sin prejuicio o discriminación. Esto incluye encontrar formas creativas para satisfacer las necesidades de los alumnos y conectar los distintos contextos para los estudiantes, juntar a todos los alumnos en clase y ofrecer entornos de aprendizaje flexibles como parte de las prácticas inclusivas. Esto exige a la planificación curricular que se adapte individualmente al alumno, para que así obtengan las destrezas que mejor le acomode a su ámbito social.

La investigación se ha desarrollado en cuanto a las instituciones educativas del nivel primaria de la ciudad de Tacna, considerando la prevalencia de limitaciones que han estado basadas directamente en la necesidad de contar con una práctica inclusiva de alta competencia, en donde la percepción del docente ha sido indispensable para garantizar el ofrecimiento de una educación de calidad, contando con la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022?

De acuerdo con lo manifestado, se han considerado a los siguientes capítulos de análisis:

Capítulo I, se ha establecido la exposición del problema sobre el cual se ha desarrollado el estudio.

Capítulo II, se ha evidenciado el sustento teórico y conceptual de cada una de las variables de estudio.

Capítulo III, se ha considerado la evidencia metodológica sobre la cual se ha establecido la exposición del cómo se ha desarrollado el estudio.

Capítulo IV, se ha contado con la exposición de información que pueda sustentar a cada uno de los objetivos planteados, en coherencia con la comparación con demás autores.

Capítulo V, se han ofrecido respuestas cortas hacia los objetivos planteados, en coherencia con las recomendaciones de acuerdo con cada objetivo establecido.

Referencias y anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.Descripción de la realidad problemática

El derecho de educación inclusiva hace referencia a aquel modelo que requiere ser incluido en el sistema educativo, mediante el cual se asista a las necesidades de aprendizaje de aquellas personas que son vulnerables a la exclusión social debido a sus habilidades diferentes (Jalil et al., 2021). Mientras que, las prácticas inclusivas se encuentran vinculadas con el conjunto de herramientas que son incluidas en un plan educativo con el propósito de atender a la variedad o diferencias que ostenten los educandos (Dube, 2020).

Respecto al contexto internacional, el Banco Mundial señala que solo entre el 20 al 30% de los niños que presentan alguna discapacidad cuentan con educación, no obstante, gran parte de estos al ingresar al sistema educativo tienden a ser excluidos. Asimismo, de acuerdo con el informe mundial, predomina una desigualdad en la participación de escolares con discapacidad y quienes no la padecen, tal es el caso de Europa oriental, donde varios de los países cuentan con elevados porcentajes de matrícula en el nivel primario, sin embargo, gran parte del alumnado con discapacidad no concurren a las instituciones (Jacinto, 2019).

De igual manera, de acuerdo con lo expuesto por la Organización de las Naciones Unidas, cerca del 10.0% de la población mundial, siendo un equivalente a 450 millones de personas, estas son consideradas como individuos con necesidades educativas especiales, los cuales no han recibido atenciones eficientes producto de la falta de planes para ofrecerles una educación formal, reflejando la necesidad de realizar cambios tanto estructurales como curriculares en los centros

educativos asumiendo una actitud positiva ante un enfoque inclusivo, brindando mayores posibilidades a estudiantes con discapacidades y haciendo prevalecer el derecho de éstos a recibir una educación con igualdad de oportunidades (Ramírez, 2021).

En el contexto nacional, se evidencia que las personas con discapacidades no alcanzan un pleno desarrollo de diversos aspectos en sus vidas. El INEI señala que existe un promedio de 3 051 612 individuos con algún tipo de discapacidad, lo cual es equivalente al 10.4% de la población nacional. Por su lado, la Comisión de inclusión social y personas con discapacidad afirma que este grupo de la población ostenta un reducido nivel educativo, donde el 23.9% no tiene educación, mientras que, el 41.9% alcanza la educación primaria y tan sólo el 9.9% cuenta con educación superior (Abate & Ramírez, 2020).

Igualmente, el Censo Escolar refiere que hay cerca de 500 instituciones educativas de básica especial, así como 3 mil 886 educadores que se encargan de la atención de 19 mil 569 escolares con algún tipo de discapacidad ya sea auditiva, intelectual, física e incluso los trastornos del espectro autista. Al respecto, el Ministerio de Educación precisa que los centros educativos tanto públicos como privados deben contar con al menos dos vacantes por cada salón para la inclusión de escolares con discapacidad, sin embargo, la problemática radica en cuanto no todos los educadores se encuentran preparados para atenderlos mediante la realización de prácticas inclusivas, debido a que no se elaboran las unidades didácticas teniendo en cuenta diversidad en el alumnado (Polanco, 2020).

Respecto a la realidad regional, la investigación realizada por Amparo (2021) sostuvo que el desempeño del 65.0% de los educadores en cuanto a la educación inclusiva predominó en un buen nivel, sin embargo, aún existe un gran porcentaje de docentes que requieren de la mejora en cuanto a sus metodológicas y recursos utilizados para ofrecer una adecuada educación inclusiva, donde se manifiesta la importancia de que los directivos de estos centros educativos promuevan la capacitación o formación de los docentes.

Ante lo señalado, la problemática que aqueja a las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, corresponden a las barreras en cuanto a la

inclusión, debido a que aquellas familias que buscan matricular a sus hijos con discapacidad en estos colegios, se encuentran con una serie de requisitos como la obligación de presentar a la institución el certificado de discapacidad o el diagnóstico otorgado por un médico y otro tipo de documentación, convirtiéndose en un obstáculo para brindar una asistencia educativa temprana y oportuna al escolar. Del mismo modo, es posible identificar la escasa formación de los docentes para desarrollar estrategias y prácticas educativas inclusivas.

Por ende, el estudio buscó establecer la incidencia del derecho a la educación inclusiva frente a las prácticas inclusivas, donde la información reunida en conjunto con los datos estadísticos alcanzados pueda servir como guía para otorgar sugerencias que ayuden a mejorar el sistema educativo de estas instituciones y los servicios ofrecidos.

1.2. Definición del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión eliminación de barreras para el aprendizaje, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022?

¿Cuál es la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión participación de los escolares, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022?

¿Cuál es la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión movilización de recursos, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022?

1.3.Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión eliminación de barreras para el aprendizaje, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022

Identificar la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión participación de los escolares, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022

Identificar la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión movilización de recursos, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022

1.4.Justificación y limitaciones de la investigación

El estudio fue justificado desde un **aspecto teórico**, como consecuencia de que se abordó un tema de interés social, donde el autor reunió información relevante respecto a los fenómenos de inspección, siendo estos tanto el derecho a una educación inclusiva, así como a las prácticas inclusivas, donde dicha información fue actualizada y ha provenido de fuentes confiables con la intención de que posteriormente sea empleada en estudios que busquen ampliar el tema tratado.

Por otro lado, el estudio fue justificado desde un **aspecto práctico**, debido a que se plasmó la relación entre los fenómenos analizados, donde los resultados contribuyeron a plasmar la situación actual o problemática que aqueja a los centros educativos, brindando la posibilidad de que los docentes, la comunidad educativa,

así como las autoridades promuevan políticas, así como metodologías que se basen en la equidad.

Igualmente, desde un **aspecto metodológico**, el estudio fue justificado en cuanto el autor hizo uso de instrumentos anticipadamente validados, con la intención de garantizar la confiabilidad en cuanto a la información reunida, permitiendo que dicha herramienta pueda ser replicada en la realización de posteriores estudios. Además, dicha validez se encontró expuesta por medio de las fichas técnicas, entendiendo que el cuestionario derivó de la adaptación del instrumento elaborado y desarrollado por otros investigadores hacia los requerimientos de la presente indagación.

En lo que atañe a la trascendencia del estudio, esta deriva de la exposición de información relacionada a las variables con lo cual se pretende concientizar a las autoridades del sistema educativo y a la población en general sobre la relevancia de hacer prevalecer el derecho a una educación inclusiva, enfatizando en garantizar el principio del interés superior de los niños y generar entornos inclusivos en las escuelas. Asimismo, mediante la exposición de los resultados se buscó que estos sirvan de apoyo para que las autoridades correspondientes desarrollen estrategias que ayuden a mejorar las normativas en los centros educativos y se fomente el incremento de instituciones que apoyen la inclusión, ampliando así el acceso a una educación igualitaria en los menores.

Así mismo, en cuanto a las **limitaciones de la investigación**, se ha contado con la necesidad de mantener un análisis integral de cada una de las variables de estudio, con la finalidad de que se pueda establecer no solo un adecuado análisis de esta, sino que desde un periodo de máximo 5 años se ha tenido que establecer su sustento y fundamento. Además, se ha consignado el análisis estadístico para responder a los objetivos planteados, teniendo que recuperar la información en base a la coordinación de cada uno de los participantes de manera libre.

1.5. Variables y operacionalización

1.5.1. Variables

Variable independiente: Derecho a la educación inclusiva

Definición conceptual: La variable hace referencia a aquel modelo que pretende brindar una adecuada atención a las necesidades de todos los alumnos para recibir una educación de calidad, sin ser discriminado por presentar diferentes habilidades (Defensoría del Pueblo, 2019).

Definición operacional: La variable con el desarrollo de un cuestionario evaluó la disponibilidad, accesibilidad, así como la aceptabilidad y adaptabilidad para la valoración del derecho a una educación inclusiva.

Variable dependiente: Prácticas inclusivas

Definición conceptual: La variable se relaciona con el conjunto de actividades que emplean los educadores para motivar la participación de todos los educandos, manteniendo un aprendizaje activo en estos (Jacinto, 2019).

Definición operacional: La variable por medio de la aplicación de un cuestionario analizó las dimensiones eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación de los escolares, así como la movilización de recursos para estimar las prácticas inclusivas en los centros educativos.

1.5.2. Operacionalización

Tabla 1

Cuadro de operacionalización de variables

Variabes	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Instrumento
Variable independiente: Derecho a la educación inclusiva	La variable hace referencia a aquel modelo que pretende brindar una adecuada atención a las necesidades de todos los alumnos para recibir una educación de calidad, sin ser discriminado por presentar diferentes habilidades (Defensoría del Pueblo, 2019).	La variable con el desarrollo de un cuestionario evaluó la disponibilidad, accesibilidad, así como la aceptabilidad y adaptabilidad para la valoración del derecho a una educación inclusiva.	Disponibilidad	Docentes capacitados Servicios de apoyo	Ordinal	Cuestionario
			Accesibilidad	Acceso a escuelas Gratuidad de escuelas		
			Aceptabilidad	Servicios de acompañamiento Protección		
			Adaptabilidad	Adaptación curricular Educación		
Variable dependiente: Prácticas inclusivas	La variable se relaciona con el conjunto de actividades que emplean los educadores para motivar la participación de todos los educandos, manteniendo un aprendizaje activo en estos (Jacinto, 2019).	La variable por medio de la aplicación de un cuestionario analizó las dimensiones eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación de los escolares, así como la movilización de recursos para estimar las prácticas inclusivas en los centros educativos.	Eliminación de barreras para el aprendizaje	Unidades didácticas Actividades complementarias	Ordinal	Cuestionario
			Participación de los escolares	Colaboración Apoyo		
			Movilización de recursos	Recursos Aprendizaje		

1.6.Hipótesis de la investigación

1.6.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022

1.6.2. Hipótesis específicas

Existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión eliminación de barreras para el aprendizaje, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022

Existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión participación de los escolares, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022

Existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión movilización de recursos, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes a nivel internacional

Amavisca et al. (2019), México, buscaron evaluar la percepción de los educadores ante las prácticas inclusivas en educación primaria. El estudio fue no experimental, contando con la cooperación de 30 educadores, quienes fueron entrevistados. Asimismo, los resultados señalaron que el logro, implementación, así como las acciones en el aula tomadas por estos mismos favorecen en la consecución de un idóneo desarrollo en cuanto a los aprendizajes de los escolares. Asimismo, reconocieron la necesidad de desarrollar respuestas pedagógicas en función a las necesidades educativas especiales que ostenta el alumnado. Concluyendo que, para la mejora de las prácticas inclusivas es relevante que los centros educativos promuevan programas y ambientes incluyentes.

Serna y Serna (2022), Colombia, buscaron analizar las prácticas de los educadores para la promoción de una educación inclusiva. El estudio fue descriptivo, con la cooperación de 40 educadores, así como de 5 directivos, los cuales fueron entrevistados. Igualmente, los resultados indicaron que entre las dificultades de los docentes ante la educación inclusiva son los pocos conocimientos y desarrollo de estrategias para un adecuado tratamiento de estos casos, además, los educadores señalaron que en las aulas predomina la discriminación entre los escolares, siendo necesario la formación de docentes en cuanto a las prácticas inclusivas para atender dichas necesidades. Concluyendo que, el conocimiento de las prácticas inclusivas permite fortalecer la calidad en cuanto

a la educación, así como la innovación pedagógica y brindar mayor acceso a una educación en equidad y con las mismas oportunidades.

Quezada (2020), México, tuvo como finalidad analizar el derecho referido a una educación inclusiva en la ciudad de México. El estudio fue no experimental, integrando un elemento muestral por fuentes documentales, aplicando la técnica análisis documental. Asimismo, los resultados revelaron que es necesario que la educación que es impartida en los centros educativos se centre en la atención adecuada ante las necesidades tanto sociales como culturales, éticas y estéticas de los escolares, no obstante, en muchas escuelas se visualiza que la poca reglamentación respecto al tema de inclusión conduce a que muchos escolares sean excluidos del sistema de aprendizaje. Concluyendo que, prevalece la necesidad de efectuar cambios sobre el enfoque de las escuelas, promoviendo los derechos de aquellos escolares con discapacidad.

2.1.2. Antecedentes a nivel nacional

Vargas (2022), Lima, buscó analizar el derecho de una educación inclusiva en el Perú. El estudio fue descriptivo, aplicando la técnica de análisis documental e integrando una muestra conformada por fuentes documentales. Igualmente, los resultados expusieron que en el país el derecho hacia una educación inclusiva es vulnerado debido a factores como la libre elección de la institución educativa, además, por los obstáculos tanto al acceso como permanencia, en cuanto las escuelas muestran restricciones respecto a las vacantes de matrículas para las personas con habilidades diferentes. Concluyendo que, prevalece la necesidad de que el Estado promueva políticas garantizando un trato igualitario en las escuelas, además, los centros educativos deben ahondar en la importancia de contar con docentes capacitados para atender a las nuevas exigencias y que favorezcan entornos inclusivos.

Ojeda (2021), Lima, tuvo como finalidad analizar las prácticas desarrolladas por los docentes respecto a la educación inclusiva. El estudio fue cuantitativo y no experimental, con un elemento muestral integrado por 106 educadores, aplicando la técnica encuesta. Asimismo, los resultados señalaron que el 86.8% de educadores evidenciaron actitudes positivas respecto a la educación inclusiva, mostrando que

contaban con información para la atención adecuada de dicha educación. Mientras que, el 96.2% puso en evidencia buenas prácticas frente a la educación inclusiva, señalando que se encontraban capacitados, contaban con buenas metodologías y con las condiciones apropiadas en las aulas. Concluyendo que, las prácticas, así como las actitudes de los docentes fueron adecuadas ante la atención de la educación inclusiva.

Flores (2019), Lima, buscó evaluar la inclusión educativa y el derecho a una educación en diferentes centros educativos. El estudio fue básico y descriptivo, integrando una muestra de 9 representantes de la UGEL, aplicando las técnicas tanto análisis documental como entrevista. Igualmente, los resultados señalaron que las políticas del Estado promueven la oportunidad de acceso hacia una educación a los niños que presentan discapacidades, sin embargo, pese a las normas aún existen deficiencias que encaminan a que las escuelas no admiten totalmente a estos educandos, debido a factores como la infraestructura, así como a la poca capacitación de los educadores. Concluyendo que, es necesario tomar acciones como el ajuste curricular para una educación correcta en función a las necesidades de cada escolar, la formación de los docentes ante estos temas, garantizando con ello una óptima educación inclusiva.

Quispe (2021), Lima, tuvo como finalidad analizar las prácticas inclusivas en los centros educativos. El estudio fue no experimental, con la participación de 5 educadores, aplicando la técnica entrevista. Además, los resultados reflejaron que los educadores entrevistados evidenciaron la realización de buenas prácticas inclusivas, donde el apoyo de los centros educativos promovió la creación de prácticas de inclusión, así como de aceptación. Concluyendo que, las prácticas inclusivas de los educadores se basaron en el desarrollo de estrategias y la adaptación de los recursos con los que trabajan los educandos, en cuanto ello favorece y respeta tanto los estilos de aprendizaje como los ritmos de cada escolar con habilidades diferentes.

2.1.3. Antecedentes a nivel local

Amparo (2021), Tacna, buscó evaluar la educación inclusiva en los centros educativos en Tacna. El estudio fue no experimental y de diseño transversal, donde

se aplicó un cuestionario a un total de 40 educadores. Además, los resultados revelaron que el 65.0% de los educadores mostró un buen nivel respecto a su desempeño frente a una educación inclusiva, mientras que, el 62.5% evidenció un óptimo nivel respecto a la educación inclusiva, debido a que se identificó un buen nivel en cuanto a los valores inclusivos, la cultura inclusiva, así como de la política y la práctica inclusiva. Concluyendo que, la educación inclusiva predominó en un nivel bueno en los centros educativos, sin embargo, se requiere de mayor preparación de los educadores para una eficiente atención y desempeño hacia la educación inclusiva.

2.2.Bases teóricas

2.2.1. Derecho a la educación inclusiva

La educación inclusiva se encuentra vinculada con aquel modelo de la educación que pretende brindar mayor atención a las necesidades de aprendizaje que ostenta el alumnado con énfasis en aquellos que son vulnerables a la exclusión social. Asimismo, este tipo de educación tiene como finalidad que tanto niños como jóvenes desarrollen su etapa escolar en una institución educativa y un aula ordinaria sin separaciones de los demás escolares por sus condiciones sociales, personales o culturales (Ainscow, 2020).

Mientras que, el derecho a la educación inclusiva hace referencia al derecho del cual gozan todas las personas para poder recibir una educación de calidad que brinde atención a sus necesidades básicas de aprendizaje y que al mismo tiempo enriquezca sus vidas. De igual manera, mediante este derecho se pretende dar una respuesta integral frente a una emergencia social, garantizando que niños y adolescente de forma equitativa tengan acceso continuo al proceso de aprendizaje (Jalil et al., 2021).

Por otro lado, el derecho referido a la educación inclusiva involucra la transformación respecto a la cultura, así como a la práctica y políticas del sistema educativo, de tal forma que, se otorgue cabida y total atención ante las necesidades, así como a las identidades de cada alumno, reduciendo las brechas de acceso a una educación (Saloviita, 2020).

2.2.1.1. Disponibilidad

En cuanto a la dimensión disponibilidad, esta hace referencia a la posibilidad de que algo se encuentre presente o aprovechable cuando es requerido, de modo que, en función a la educación inclusiva la disponibilidad deriva del hecho de garantizar que los centros educativos cumplan cabalmente con el derecho a la educación sin caer en actos de discriminación (Dube, 2020).

De igual manera, la disponibilidad en la educación inclusiva deriva de la necesidad de que los centros educativos sean públicas o privadas tengan la suficiente cantidad de plazas educativas reservadas para brindar acceso a la educación a personas que presentan discapacidades, todo ello en el marco de avalar el ofrecimiento de una efectiva igualdad de oportunidades (Krischler et al., 2019).

Por consiguiente, la disponibilidad en la educación inclusiva abarca la obligación de contar con instituciones educativas que atiendan a los niños y adolescentes con diferentes discapacidades, sin dejar de lado la importancia de tener educadores debidamente capacitados para atender las necesidades de cada escolar. Igualmente, abarca la obligación de contar con servicios tanto de apoyo como de asesoramiento para atender las necesidades educativas especiales y distribuir idóneamente los recursos para un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad (Walton y Engelbrecht, 2022).

2.2.1.2. Accesibilidad

Respecto a la dimensión accesibilidad, ésta se encuentra asociada con el fácil acceso que debe tener un individuo a algo, asimismo, hace referencia a las condiciones que deben reunir los entornos o servicios para que todas las personas accedan a estos. En lo que incumbe a la educación inclusiva, este derecho requiere de la erradicación en cuanto a las barreras que prevalecen en los sistemas educativos, siendo ello necesario para el ejercicio efectivo en cuanto al derecho a la educación, así como para la igualdad de condiciones (Cologon, 2022).

Por otro lado, la accesibilidad a una educación inclusiva deriva de las acciones tomadas para alcanzar el objetivo de la educación, buscando la participación efectiva y plena de aquellos niños o adolescentes que presentan

discapacidades, siendo estos integrados a una sociedad libre. Igualmente, se considera que todo sistema educativo debe caracterizarse por su accesibilidad, lo cual implica la infraestructura, asistencia, la adecuación del currículo y materiales educativos (De Beco, 2022).

No obstante, para una óptima accesibilidad es relevante reconocer que los Estados tienen la responsabilidad de garantizar el desarrollo en cuanto a las innovaciones, así como de nuevas tecnologías con la finalidad de promover un aprendizaje accesible para todo el alumnado, incluyendo a aquellos educandos con discapacidades. Por consiguiente, la accesibilidad involucra la adecuación del entorno físico, así como el acceso a servicios y bienes (Ackah, 2020).

2.2.1.3. Aceptabilidad

En lo que incumbe a la aceptabilidad, ésta corresponde a la cualidad o la capacidad que ostenta algo para ser aceptado, de modo que, en función a la educación inclusiva, la aceptabilidad ahonda en la obligación que presentan los centros educativos para que su infraestructura, servicios y bienes vinculados a la educación sean diseñados, así como utilizados en miras de atender a las necesidades de niños y adolescentes que muestran discapacidades, siendo estos respetados (Clark, 2020).

Por lo cual, la aceptabilidad en la educación inclusiva presenta la cualidad de que los centros educativos cuenten con docentes formados o capacitado, donde dicha preparación de los educadores promueva una correcta atención ante la diversidad en las instituciones, de modo que, para dicho fin es relevante el involucramiento de los directivos, los cuales deben promover la formación de los docentes y garantizan un óptimo desempeño de estos (Yada y Alnahdi, 2021).

Por otra parte, la aceptabilidad también se encuentra vinculada a la obligación que presentan los centros educativos para otorgar un servicio que se encuentre encaminado al logro de aprendizajes del alumnado, así como a la obligación de que las instituciones ofrezcan servicios de apoyo y acompañamiento durante el proceso de inclusión, además , de entornos sin discriminación y la

obligación de la adopción de medidas que promuevan la colaboración de la familia durante el proceso educativo del alumnado (Tiernan, 2022).

2.2.1.4.Adaptabilidad

En lo que atañe a la dimensión adaptabilidad, ésta es conceptualizada como la capacidad que se tiene para responder de forma adecuada frente a las exigencias que presenta el entorno, incorporándose con facilidad a nuevas realidades. Respecto a la educación inclusiva, la adaptabilidad se basa en la realización de los ajustes necesarios y razonables por parte de los centros educativos frente a las necesidades individuales de los educandos (De Beco, 2022).

De igual manera, la adaptabilidad corresponde a garantizar la participación, así como la permanencia del alumnado con discapacidad en el sistema educativo ya sea privado o público, donde para ello resulta fundamental la implementación y adaptaciones del currículo, así como de las metodológicas empleadas por los docentes, buscando otorgar entornos de aprendizajes que sean adaptables y abarquen las necesidades de los escolares (Ainscow, 2020).

Del mismo modo, se considera que la adaptabilidad también requiere del hecho de facilitar las medidas de apoyo en las instituciones educativas, fomentando con ello un desarrollo social y académico del escolar, asimismo, la adaptabilidad demanda de un sistema de educación inclusivo en los diferentes niveles buscando desarrollar el potencial humano, el respeto a la diversidad y alcanzar el sentido de dignidad (Krischler et al., 2019).

2.2.1.5.Teoría

La teoría expuesta por Bruner en cuanto a la educación, señala que todo el alumnado para alcanzar un aprendizaje significativo es necesario que el mismo adquiera conocimientos en función de su propia experiencia, de tal forma que, esta teoría afirma que los aprendizajes de los escolares deben basarse en un descubrimiento guiado para que este por medio de dicha exploración motive su curiosidad, favoreciendo en el desarrollo de habilidades, no obstante, ello debe ir acompañado de un guiado por el docente, quien es el responsable de transferirles conocimiento e información (Suárez, 2019).

2.2.2. Prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas se encuentran conceptualizadas como aquellas herramientas requeridas para la mejora de todo plan educativo inclusivo. De igual manera, hace referencia al conjunto de actividades o tareas, la organización que ofrecen los educadores con la finalidad de otorgar al alumnado la posibilidad de ser educado mediante el conocimiento, experiencias, así como a través de la incentivación de su participación (Walton y Engelbrecht, 2022).

Por otro lado, las prácticas inclusivas se encuentran asociadas al conjunto de habilidades didácticas desarrolladas por la plana docente, con el propósito de brindar una atención educativa frente a la variedad o diferencias que ostenten los educandos. Asimismo, estas prácticas se caracterizan por ser organizadas y comprensibles, buscando la cooperación general de los escolares dentro del salón de clases, así como en el entorno de la colectividad pedagógica (Dube, 2020).

Por consiguiente, las prácticas inclusivas engloban un conjunto de habilidades que pretenden alcanzar la superación de obstáculos, además, son relevantes para la toma de decisiones y son consideradas como la base para el desarrollo de ciertos proyectos. De tal forma que, existe una necesidad de que los docentes adopten estas prácticas buscando atender las diferencias o diversidad de los escolares, sin embargo, para mayor efectividad implican la modificación en cuanto a las intervenciones psicopedagógicas (De Beco, 2022).

2.2.2.1. Eliminación de barreras para el aprendizaje

En lo que concierne a la dimensión eliminación de barreras para el aprendizaje, esta es conceptualizada como la adaptación que se lleva a cabo en el proceso educativo con el propósito de atender correctamente a las necesidades de todo el alumnado, realizando determinadas modificaciones respecto a antiguas ideas, así como valores, promoviendo entornos donde los alumnos a pesar de sus discapacidades efectúen actividades y desarrollen aprendizajes con igual valoración (Ackah, 2020).

Del mismo modo, la disminución de las barreras en el aprendizaje implica el hecho que las diferentes actividades académicas no son segmentadas para la

realización de divisiones de los aprendizajes, evaluaciones, por lo contrario, dichas actividades llevan a cabo un trabajo que busca otorgar una atención pedagógica sin caer en exclusiones (Krischler et al., 2019).

Por otra parte, la eliminación de las barreras en el proceso de aprendizaje tiene como fin el atender a todo el alumnado, de forma independiente a las características que estos presenten. Asimismo, como parte de todo proceso de inclusión, los directivos de los centros educativos deben encaminar los esfuerzos a incrementar el acceso del alumnado y su inclusión de forma igualitaria en el proceso de aprendizaje (Yada y Alnahdi, 2021).

2.2.2.2.Participación de los escolares

En lo que incumbe a la participación de los escolares, debe comprenderse que, para la disminución de las barreras en el proceso de aprendizaje, es fundamental que los educadores fomenten la cooperación de todo el alumnado y su involucramiento en el desarrollo de las diferentes actividades, considerando también las posibilidades que ostente cada uno. De tal forma que, los docentes deben planificar su actuación en función de todos los escolares, abriéndose a la diversidad (Saloviita, 2020).

Igualmente, para reducir las barreras que surgen en el proceso de aprendizaje, ello implica la erradicación de aquellas actividades o programas que discriminan a ciertos alumnos por no contar con las habilidades o capacidades que le permitan tener un óptimo desenvolvimiento, siendo necesario que los educadores evalúan las actividades que promueven la equidad o igualdad de oportunidades (Jalil et al., 2021).

Por ende, la participación de los escolares debe iniciar desde las actuaciones de los docentes, dando paso a actividades basadas en el equilibrio, enfocándose en las necesidades y capacidades de los escolares, considerando que dicha participación fortalece su aprendizaje democrático, lo cual repercute en sus vínculos con la sociedad (Clark, 2020).

2.2.2.3.Movilización de recursos

Referente a la dimensión movilización de recursos, ésta deriva de la distribución y utilización adecuada respecto a los recursos que poseen los centros educativos, lo cual tiene como propósito contar con un trabajo equilibrado tanto dentro como fuera de los salones de clases. Asimismo, debe reconocerse que los educadores requieren de materiales de apoyo o recursos que faciliten la práctica inclusiva en las aulas (Cologon, 2022).

De igual manera, los apoyos demandados por los docentes implican el conjunto de recursos, así como estrategias que ayuden a promover los intereses y metas. Igualmente, dichos recursos tienen como propósito contribuir en los procesos de aprendizaje y enseñanza en beneficio tanto del educador como del alumnado (Tiernan, 2022).

Además, dichos recursos requieren ser diseñados e implementados por los mismos educadores, quienes deben garantizar que estos brinden respuesta hacia los requerimientos de los educandos, motivando y despertando su interés en miras de fortalecer su aprendizaje, así como coadyuvar en la articulación de los contenidos teóricos de las diferentes materias (Ainscow, 2020).

2.2.2.4.Teoría

La teoría expuesta por Robert Gagné en conjunto con la teoría constructivista manifiesta que los conocimientos adquiridos por las personas surgen de los conocimientos previos en conjunto con las experiencias adquiridas por los escolares, no obstante, enfatizan en la relevancia de identificar las necesidades reales del alumnado, teniendo como finalidad dar origen a aprendizajes significativos (Mejía et al., 2021).

2.3.Marco conceptual

Aprendizaje democrático: entorno educativo que presenta la particularidad de involucrar a todo el alumnado en la toma de decisiones repercutiendo ello en los aprendizajes alcanzados (Tiernan, 2022).

Aprendizaje: proceso mediante el cual las personas adquieren habilidades, actitudes y una serie de conocimientos, siendo ello el resultado de la enseñanza, aprendizaje o los estudios (Saloviita, 2020).

Discapacidades: deficiencias mentales, intelectuales e incluso físicas o sensoriales que puede desarrollar un individuo (Clark, 2020).

Discriminación: trato desigual que recibe un individuo debido a diferentes condiciones que este pueda presentar frente a los demás (Dube, 2020).

Educación inclusiva: modelo educativo que otorga atención a las necesidades en cuanto al aprendizaje que presentan los estudiantes que presentan vulnerabilidad a la exclusión social debido a sus diferentes habilidades (Ainscow, 2020).

Enseñanza: transmisión de valores, ideas, así como conocimientos (Jalil et al., 2021).

Habilidades: conjunto de destrezas o particularidades que ostenta una persona y favorecen el cumplimiento de sus objetivos (De Beco, 2022).

Intervención pedagógica: programa o desarrollo de una serie de pasos que permiten atender las necesidades del alumnado en función a las áreas que estos necesiten mejorar (Dube, 2020).

Participación escolar: cooperación del alumnado en las diferentes actividades o programas desarrollados en el entorno educativo y que tiene como finalidad incrementar sus aprendizajes (Saloviita, 2020).

Plan educativo inclusivo: planteamiento y diseño de un currículo que vaya de acuerdo con las capacidades de todos los estudiantes, brindando respuesta a sus necesidades de aprendizaje (Walton y Engelbrecht, 2022).

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Cohen y Gómez (2019) exponen que los estudios básicos evalúan los fenómenos objeto de inspección, además de caracterizarlos y con ello amplían los conocimientos sobre estos. De tal forma que, el estudio fue básico en cuanto se valoraron las variables, reuniendo información sobre estas con la intención de extender los conocimientos de los lectores.

3.2. Diseño de investigación

No experimental

Las indagaciones no experimentales para Cohen y Gómez (2019) son aquellas donde los autores no cometen modificaciones sobre la realidad del fenómeno examinado. Por el mismo hecho que la investigación fue no experimental, donde se garantizó que el investigador no incidió en efectuar alteraciones frente al comportamiento de las variables.

Correlacional

Las investigaciones correlacionales según Cohen y Gómez (2019) son aquellas indagaciones que inspeccionan el comportamiento agrupado de los fenómenos analizados. Por lo cual, el estudio ostentó la característica de ser correlacional, debido a que el autor ahondó en la determinación de la relación de las variables.

Transversal

Respecto a los estudios transversales, Cohen y Gómez (2019) exponen que estos garantizan el desarrollo del instrumento en un momento específico. Por lo cual, el estudio fue transversal, como consecuencia de que el investigador aplicó el instrumento en una sola oportunidad con el fin de reunir los datos requeridos.

3.3.Población y muestra

Población

La población de acuerdo con lo expuesto por Cohen y Gómez (2019) corresponde al número de personas que ofrecen información que aporta en el desarrollo de la indagación. De modo que, la población del estudio fueron 33 docentes pertenecientes a las I.E. Inclusivas de nivel primario, siendo estas la I.E. Enrique Pallardelli, así como la I.E. Manuel A. Odría y la I.E. César Cohaila Tamayo, donde dichos centros educativos se encuentran localizados en la ciudad de Tacna.

Tabla 2

Disposición de la población

Instituciones Educativas	Docentes
I.E. Enrique Pallardelli	11
I.E. Manuel A. Odría	13
I.E. César Cohaila Tamayo	9
Total	33

Nota: Información obtenida de campo

Muestra

La muestra no probabilística para Cohen y Gómez (2019) corresponde a aquella que no es determinada a través del cálculo estadístico debido a que, al contar con una población menor a cien integrantes, se toma en consideración la cantidad de la población como elemento muestral. Por consiguiente, la muestra fue integrada por 33 docentes de las tres I.E. Inclusivas de Tacna.

Muestreo

Cohen y Gómez (2019) sostienen que el muestreo aleatorio simple simboliza un método que es aplicado para la selección de individuos que

participarán de un estudio, contando todos estos con la misma posibilidad de llegar a ser seleccionados. De modo que, el estudio aplicó el muestreo simple, siendo ello complementado con la consideración de los siguientes criterios:

Criterios de inclusión

Docentes que laboren en I.E. Inclusivas

Docentes que tengan a su cargo escolares con alguna discapacidad

Criterios de exclusión

Docentes sin experiencia en la educación inclusiva

Docentes que no deseen cooperar en el desarrollo del cuestionario.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

La encuesta según Cohen y Gómez (2019) representa una herramienta sobre la cual se basan los investigadores para recopilar la información y/o perspectiva del elemento muestral en cuanto a las variables de inspección. Por lo cual, para la consecución de la apreciación o punto de vista de los participantes respecto al tema tratado, el investigador aplicó la técnica encuesta.

Instrumentos

El cuestionario de acuerdo con los argumentos de Cohen y Gómez (2019) corresponde a un mecanismo que tiene como propósito la recolección en cuanto a la perspectiva de la muestra sobre las variables examinadas. Por ello, para reunir la información se aplicó el cuestionario, donde la información recolectada permitió la valoración, así como la caracterización de las variables.

Asimismo, cabe mencionar que el cuestionario para el recojo de datos estuvo dirigido a los docentes de tres instituciones educativas de la ciudad de Tacna, donde para la evaluación de la variable “Derecho a la educación inclusiva” se tuvieron 20 preguntas, las cuales se han distribuido en 5 interrogantes para cada dimensión y fueron valoradas mediante una escala ordinal y de tipo Likert. Además, para la evaluación de la variable “Prácticas inclusivas” se contó con 15 preguntas,

las cuales se encontraron divididas en 5 interrogantes por dimensión, siendo valoradas mediante la escala ordinal y de tipo Likert.

Validación

Cohen y Gómez (2019) lo establecen como aquella demostración de calidad en cuanto al proceso de recojo de datos, de acuerdo con la posibilidad de solventarlo con autores o expertos, en el presente caso se ha considerado en empleo de la ficha técnica de instrumento (Anexo 5) para establecer la elevada confianza en el proceso de recojo de información.

Confiabilidad

Cohen y Gómez (2019) lo solventan como aquel procesamiento estadístico sobre el cual se pueda establecer la confianza en el instrumento de recojo de datos.

Tabla 3

Confiabilidad por alfa de Cronbach

Variable	Valor	Condición
Variable 1	0.887	Confiable
Variable 1	0.965	
Ambas variables	0.919	

Nota: Procesado en Excel

Debido a que se ha establecido la realización de una prueba piloto, fue que se ha demostrado que el valor de Alfa de Cronbach fue superior a 0.70 en cada uno de los casos analizados, evidenciando la elevada confianza en el instrumento de recojo de información (Anexo 4).

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se contó con la determinación de la estadística inferencial, la cual favoreció en la evaluación del grado de relación respecto a las variables, siendo ello respaldado por medio de la prueba de normalidad y el valor de correlación, los cuales fueron necesarios para validar o rechazar la hipótesis de la investigación. De igual manera, mediante la estadística descriptiva se plasmó la caracterización de cada variable haciendo uso de las tablas y gráficos, los cuales presentan tanto las frecuencias como los porcentajes obtenidos. Además, los resultados fueron

procesados a través del Excel y el SPSS V26.00. Igualmente, el cálculo del Alfa de Cronbach ayudó en la demostración de la confiabilidad respecto a la base de datos, siendo ello viable con la obtención de un valor mayor a 0.70.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados por variables

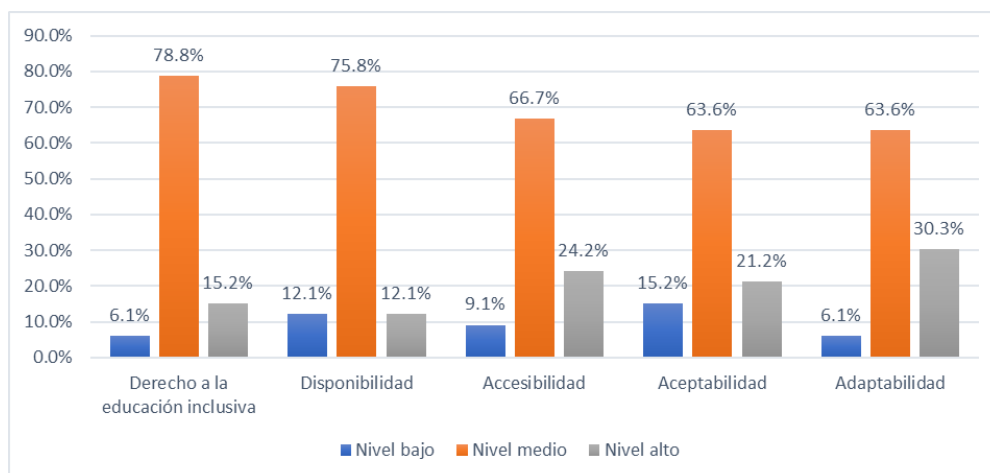
Tabla 4

Análisis de la variable “Derecho a la educación inclusiva”

	Derecho a la educación inclusiva		Disponibilidad		Accesibilidad		Aceptabilidad		Adaptabilidad	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nivel bajo	2	6,1	4	12,1	3	9,1	5	15,2	2	6,1
Nivel medio	26	78,8	25	75,8	22	66,7	21	63,6	21	63,6
Nivel alto	5	15,2	4	12,1	8	24,2	7	21,2	10	30,3
Total	33	100,0	33	100,0	33	100,0	33	100,0	33	100,0

Nota: Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la información ofrecida por la muestra de estudio, ha podido establecer que el 78.80% de los docentes han manifestado un nivel medio en referencia con la prevalencia del derecho a la educación inclusiva en las instituciones analizadas en la ciudad de Tacna, esta misma condición ha encontrado repercusión directa en cada una de las dimensiones valoradas, con un nivel medio en el 75.80% en la disponibilidad, un 66.70% en la accesibilidad, un 63.60% en la aceptabilidad y un 63.60% en cuanto a la adaptabilidad.

Figura 1*Análisis de la variable “Derecho a la educación inclusiva”**Nota:* Procesado en SPSS V26.00

En base a la información analizada, se ha podido establecer que el derecho a la educación inclusiva ha sido necesario para mantener la calidad dentro del sector educativo, principalmente por la necesidad de contar con recursos disponibles que puedan centrarse en la capacitación de los estudiantes; así como, el hecho de que este tipo de servicios sea accesible para todos los usuarios, en donde el acompañamiento del docente y la adaptación del currículo nacional ha sido necesario para que el estudiante pueda desarrollar todas sus capacidades, en donde en base a la capacitación del docente, se pueda establecer un mejor nivel de competencia en cada uno de los estudiantes.

Tabla 5*Análisis de la variable “Prácticas inclusivas”*

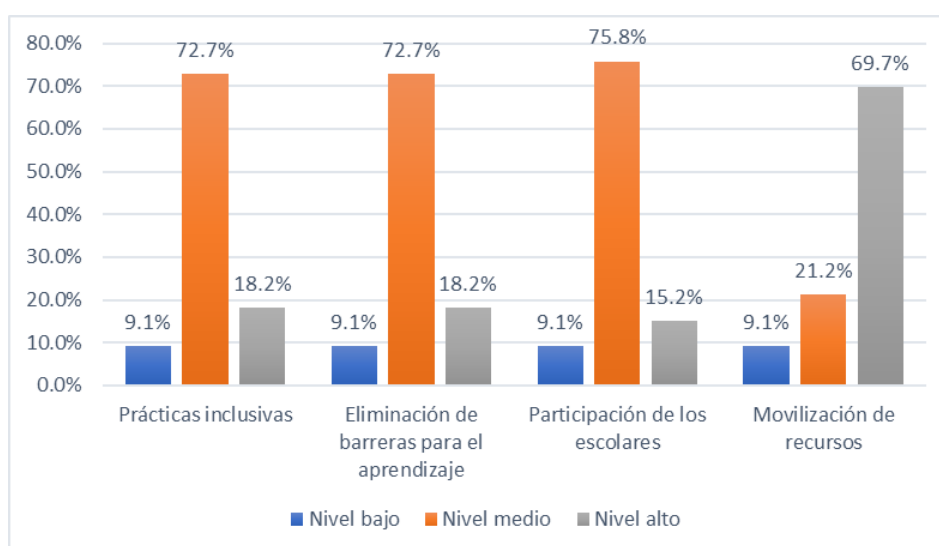
	Prácticas inclusivas		Eliminación de barreras para el aprendizaje		Participación de los escolares		Movilización de recursos	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Nivel bajo	3	9,1	3	9,1	3	9,1	3	9,1
Nivel medio	24	72,7	24	72,7	25	75,8	7	21,2
Nivel alto	6	18,2	6	18,2	5	15,2	23	69,7
Total	33	100,0	33	100,0	33	100,0	33	100,0

Nota: Procesado en SPSS V26.00

En cuanto a las prácticas inclusivas, se ha podido establecer que el 72.70% de los docentes han manifestado un nivel medio en términos de importancia o prevalencia en cuanto a este tipo de prácticas dentro del sector educativo, considerando que esta misma condición ha sido manifestada en cada una de las dimensiones de la variable de estudio, alcanzando una representación media del 72.70% en la eliminación de barreras para el aprendizaje, un 75.80% en la participación de los escolares y un nivel alto del 69.70% en cuanto a la movilización de los recursos.

Figura 2

Análisis de la variable “Prácticas inclusivas”



Nota: Procesado en SPSS V26.00

De acuerdo con la información establecida, se ha podido exponer que las prácticas inclusivas han requerido de margen de mejora, en referencia con la necesidad de poder eliminar las barreras que han limitado el aprendizaje en los estudiantes, las cuales han estado basadas directamente en las unidades didácticas o la necesidad de contar con actividades complementarias que puedan incidir directamente en la participación de los estudiantes, con el apoyo de los docentes y en colaboración con el resto de los compañeros de clase. Así mismo, se ha podido rescatar el esfuerzo que se viene desarrollando en referencia con la movilización de recursos, los cuales resultan ser claves para garantizar el aprendizaje y la disposición de una educación de alta calidad.

4.2. Contrastación de hipótesis

Prueba de normalidad

Tabla 6

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	G1	Sig.	Estadístico	G1	Sig.
Derecho a la educación inclusiva	,197	33	,000	,874	33	,000
Disponibilidad	,257	33	,000	,835	33	,000
Accesibilidad	,256	33	,000	,864	33	,000
Aceptabilidad	,291	33	,000	,809	33	,000
Adaptabilidad	,132	33	,000	,912	33	,000
Prácticas inclusivas	,213	33	,000	,841	33	,000
Eliminación de barreras para el aprendizaje	,210	33	,000	,900	33	,000
Participación de los escolares	,249	33	,000	,827	33	,000
Movilización de recursos	,340	33	,000	,708	33	,000

Nota: Procesado en SPSS V26.00

Debido a que se ha contado con un tamaño muestral inferior a los 50 individuos, se ha podido disponer de la necesidad de ofrecer lectura hacia el coeficiente Shapiro Wilk, en donde al haber alcanzado a demostrar que una sigma inferior a 0.050 fue mantenida en cada uno de los elementos de análisis, se ha podido establecer un comportamiento no paramétrico en la muestra de análisis y la disposición de emplear el coeficiente Rho de Spearman.

Prueba de correlación

Objetivo general

Tabla 7

Correlación entre variable “Derecho a la educación inclusiva” y variable “Prácticas inclusivas”

		Derecho a la educación inclusiva	Prácticas inclusivas
Derecho a la educación inclusiva	Correlación	1	,862**
	Sigma		,000
	N	33	33
Prácticas inclusivas	Correlación	,862**	1
	Sigma	,000	
	N	33	33

Nota: Procesado en SPSS V26.00

Al haber demostrado que un valor sigma inferior a 0.050 ha sido mantenida en cada uno de los elementos de análisis, se ha considerado la posibilidad de demostrar que existió una relación significativa, en donde el comportamiento fue directamente proporcional y se ha alcanzado a mantener un valor de relación de 0.862, el cual fue muy fuerte.

Objetivo específico 1

Tabla 8

Correlación entre variable “Derecho a la educación inclusiva” y dimensión “Eliminación de barreras para el aprendizaje”

		Derecho a la educación inclusiva	Eliminación de barreras para el aprendizaje
Derecho a la educación inclusiva	Correlación	1	,772**
	Sigma		,000
	N	33	33
Eliminación de barreras para el aprendizaje	Correlación	,772**	1
	Sigma	,000	
	N	33	33

Nota: Procesado en SPSS V26.00

Al haber demostrado que un valor sigma inferior a 0.050 ha sido mantenida en cada uno de los elementos de análisis, se ha considerado la posibilidad de demostrar que existió una relación significativa, en donde el comportamiento fue directamente proporcional y se ha alcanzado a mantener un valor de relación de 0.772, el cual fue muy fuerte.

Objetivo específico 2

Tabla 9

Correlación entre variable “Derecho a la educación inclusiva” y dimensión “Participación de los escolares”

		Derecho a la educación inclusiva	Participación de los escolares
Derecho a la educación inclusiva	Correlación	1	,841**
	Sigma		,000
	N	33	33
Participación de los escolares	Correlación	,841**	1
	Sigma	,000	
	N	33	33

Nota: Procesado en SPSS V26.00

Al haber demostrado que un valor sigma inferior a 0.050 ha sido mantenida en cada uno de los elementos de análisis, se ha considerado la posibilidad de demostrar que existió una relación significativa, en donde el comportamiento fue directamente proporcional y se ha alcanzado a mantener un valor de relación de 0.841, el cual fue muy fuerte.

Objetivo específico 3

Tabla 10

Correlación entre variable “Derecho a la educación inclusiva” y dimensión “Movilización de recursos”

		Derecho a la educación inclusiva	Movilización de recursos
Derecho a la educación inclusiva	Correlación	1	,758**
	Sigma		,000
	N	33	33
Movilización de recursos	Correlación	,758**	1
	Sigma	,000	
	N	33	33

Nota: Procesado en SPSS V26.00

Al haber demostrado que un valor sigma inferior a 0.050 ha sido mantenida en cada uno de los elementos de análisis, se ha considerado la posibilidad de demostrar que existió una relación significativa, en donde el comportamiento fue directamente proporcional y se ha alcanzado a mantener un valor de relación de 0.758, el cual fue muy fuerte.

4.3. Discusión de resultados

En cuanto al **objetivo general**, se ha podido demostrar que existió relación directamente proporcional y significativa entre el derecho a la educación y las prácticas inclusivas, en donde el comportamiento alcanzado fue de 0.862, lo cual ha sido respaldado por haber contado con una sigma inferior a 0.050 en cuanto a los elementos de comparación. En coherencia con la información alcanzada, Amavisca et al. (2019), han señalado que la consideración de aulas inclusivas no sólo llega a ser consecuencia del esfuerzo del personal docente, sino que ello representa a la posibilidad de establecer una serie de acciones que tengan que ver con el aprendizaje de manera directa; así como, con la disposición de recursos que permitan que la educación pueda ser igualitaria para cada uno de los estudiantes, con lo cual Serna y Serna (2022), han manifestado que existió una relación directa entre la inclusividad y la educación, con una sigma de 0.000, en donde la innovación psicológica llega a ser fundamental para garantizar no solo la educación de calidad, sino para permitir que los estudiantes puedan alcanzar un nivel de desarrollo, en

coherencia con el esfuerzo del personal docente. En coherencia con lo manifestado por los antecedentes, se ha podido exponer que la educación basada en la inclusividad debe de incurrir directamente en establecer una serie de prácticas que se encuentren delimitadas bajo la demostración de calidad dentro del sistema educativo, en donde Walton y Engelbrecht (2022), señalan que las prácticas inclusivas son aquellas herramientas que llegan a requerirse para la mejora de todo plan educativo de inclusividad, con la finalidad de poder hacer referencia hacia una serie de actividades que permitan la diversidad y la exposición del conocimiento hacia todos los estudiantes.

Así mismo, en referencia con el **objetivo específico 1**, se ha podido establecer que el derecho a la educación inclusiva ha encontrado una relación directamente proporcional con la eliminación de barreras para el aprendizaje, contando con un valor representativo de 0.772, en donde se ha reconocido ello al haber alcanzado a exponer una sigma inferior a 0.050. En base a la información manifestada anteriormente, Serna y Serna (2022), han expuesto que las barreras dentro del aprendizaje, corresponde a tener que ver con la decisión del personal docente de no poner en acción una serie de proceso de aprendizaje que incluyan a todos los estudiantes, en donde Quezada (2020), ha señalado que las barreras dentro de la educación llegan a establecer una relación directa con el derecho a la inclusividad dentro de este ámbito, en donde se puede reconocer que un valor de $S = 0.000$, ha dejado en manifiesto que el sistema de aprendizaje no solo debe de migrar hacia el rompimiento de barreras, sino que ello representa a que el enfoque de la escuela pueda encontrarse basada en el reconocimiento de los derechos del estudiante. En base a lo expuesto, se ha podido establecer que la eliminación de las barreras relacionadas con el aprendizaje, llegan a ser un medio por el cual el estudiante llegue a desarrollar una serie de competencias sobre las cuales se centren esfuerzos en que este tipo de educación sea accesible para cada uno de estos, en donde Ackah (2020), lo evidencian como aquella adaptación que se espera realizar del proceso educativo, con la finalidad de poder entender de manera completa las necesidades de los estudiantes, en beneficio de romper este tipo de distinciones en miras de una educación de calidad.

De acuerdo con el **objetivo específico 2**, se ha contado con un valor de relación de 0.841 entre el derecho a la educación inclusiva y la participación de los escolares, en donde se puede evidenciar que el comportamiento fue directamente proporcional, en donde el valor de sigma que ha respaldado ello fue de 0.000. En base al reconocimiento manifestado por Quezada (2020), se puede señalar que la necesidad de efectuar cambios sobre el enfoque de escuela sostenible, radica no solo en establecer a la inclusividad como un derecho que debe de ser garantizado de manera integral, sino que ello debe de involucrar en opinión, hacia la participación de los escolares, habiendo sido respaldado por Vargas (2022), el cual ha señalado por medio de una sigma inferior a 0.050 que la participación de cada integrante del proceso educativo, llega a representar un alto nivel de motivación que tome como punto de partida al establecimiento de nuevas exigencias, sobre las cuales se pueda favorecer un entorno educativo de calidad. Congruentemente con los resultados expuestos, se ha podido establecer que la participación de los estudiantes no solo se basa en el apoyo que estos llegan a recibir por parte del personal docente, sino que incurre en que se pueda establecer un medio de comunicación oportuno para solventar los requerimientos en términos de educación esperados, para lo cual Salovitta (2020), ha señalado que la participación de los escolares busca romper las barreras del aprendizaje, en donde se pueda fomentar la cooperación del docente con el menor, con la finalidad de contar con un accionar colaborativo.

Además, en coherencia con lo manifestado anteriormente, se ha contado con que en el **objetivo específico 3**, se ha podido demostrar la existencia de una relación directamente proporcional entre el derecho a la educación inclusiva y la movilización de los recursos, evidenciando un valor de relación de 0.758, en donde se ha establecido que ello fue demostrado por haber alcanzado una sigma de 0.000. En congruencia con las exposiciones realizadas anteriormente, Vargas (2022), no solo ha favorecido con el hecho de que se deben de promover políticas de aprendizaje que vayan acorde con las nuevas exigencias dentro del apartado educativo, sino que estos deben de favorecer a los entornos educativos de alto rendimiento, en donde Ojeda (2021), ha concordado con la información manifestada, debido a que el 96.20% de los docentes dentro del ámbito de estudio,

han confirmado el hecho de que el mantener a un personal docente capacitado, se puede establecer una movilización de recursos basados en la mejora de la cognición del estudiante; así como, la posibilidad de respetar directamente los objetivos dentro de la educación de calidad y la alta competencia ($S = 0.000$). De acuerdo con la información alcanzada, se puede manifestar que los antecedentes han coincidido con los resultados alcanzados, en donde la movilización de los recursos llega a ser fundamental para garantizar que el estudiante pueda tener una educación de calidad, recursos que deben de ser ofrecidos hacia la totalidad de los estudiantes, yendo en concordancia con la inclusividad dentro de la educación. En coherencia con ello, Cologon (2022), ha señalado que la movilización de los recursos se basa en la distribución y el empleo adecuado de estos por parte de los centros educativos, sobre los cuales se espera mantener un trabajo equilibrado que pueda promover la calidad de la educación en cuanto a la práctica de la inclusividad, vista como un derecho.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1.CONCLUSIONES

Primera

Se ha concluido, respecto al objetivo general que, existió relación positiva entre el derecho a la educación y las prácticas inclusivas, contando con un valor de 0.862 y habiendo sido confirmado por haber obtenido una sigma inferior a 0.050, en donde ello ha sido congruente con la disponibilidad que se espera tener de los recursos, considerando la accesibilidad y la aceptación de los cambios que la educación viene manifestando en el día a día.

Segunda

Así mismo, se ha concluido, respecto al objetivo específico 1 que, existió relación positiva entre el derecho a la educación y la eliminación de barreras para el aprendizaje, contando con un valor de 0.772 y habiendo sido confirmado por haber obtenido una sigma inferior a 0.050, en donde ha tenido que ver con la posibilidad de establecer actividades complementarias que busquen compensar las carencias de la educación actual, con la finalidad de poder exponerse de manera directa hacia una práctica basada en la calidad de la educación como tal.

Tercera

Además, se ha concluido, respecto al objetivo específico 2 que, existió relación positiva entre el derecho a la educación y la participación de los escolares, contando con un valor de 0.841 y habiendo sido confirmado por haber obtenido una sigma inferior a 0.050, en donde ello ha encontrado dependencia directa en la

colaboración y el apoyo que los estudiantes requieren del personal docente, con la finalidad de que se pueda mantener la disposición de estos hacia todos los menores dentro de un sistema educativo que cuenta con carencias reconocidas abiertamente.

Cuarta

De igual forma, se ha concluido, respecto al objetivo específico 3 que, existió relación positiva entre el derecho a la educación y la movilización de recursos, contando con un valor de 0.758 y habiendo sido confirmado por haber obtenido una sigma inferior a 0.050, en donde ha tenido que ver con el uso adecuado de los recursos, con la finalidad de que estos puedan mejorar el aprendizaje de manera directa.

5.2.RECOMENDACIONES

Primera

Se recomienda a las Institución Educativas, el adoptar prácticas inclusivas en la gestión educativa y en el aula, como una manera de fomentar el respeto por el derecho a la educación inclusiva de todas las personas. Estas prácticas deberían adoptarse para garantizar el acceso igualitario a la educación, así como la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Segunda

Se recomienda a las instituciones educativas reducir las barreras para el aprendizaje para garantizar el derecho a la educación inclusiva. Esto se puede lograr a través de la adopción de medidas innovadoras como el uso de tecnologías inclusivas y el desarrollo de políticas orientadas a promover la inclusión. Estas medidas deben permitir que los estudiantes con discapacidades tengan acceso al contenido curricular de forma que se ajuste a sus necesidades. De esta manera, se promoverá un entorno de aprendizaje inclusivo que fomentará la igualdad de oportunidades y garantizará el derecho a la educación.

Tercera

Se recomienda a las instituciones educativas fortalecer la relación entre el derecho a la educación inclusiva y la participación de los escolares, promoviendo la presencia, el compromiso y la responsabilidad en el proceso educativo. Esto incluye la aplicación de políticas educativas que garanticen el acceso de todos los alumnos a la educación, así como el respeto a sus necesidades, intereses e incentivos; de esta forma haciendo una educación más inclusiva para todos.

Cuarta

Se recomienda a las instituciones educativas proporcionar una educación inclusiva, apoyada por una movilización adecuada de recursos, para garantizar que todos los estudiantes, sin excepción, reciban la educación que merecen. Esto permitirá que todos los alumnos tengan acceso a aprendizajes significativos a pesar de sus diversas necesidades educativas.

REFERENCIAS

- Abate, C., y Ramírez, M. (2020). *Centro Educativo Inclusivo para Niños y Adolescentes de 06 a 16 años con discapacidad física y sensorial. Caso distrito de Comas, 2019* [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49600>
- Ackah, F. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 171–183. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2797/5435>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Amavisca, B., Peral, G., y Ruiz, A. (2019). Percepción docente sobre las prácticas inclusivas a través de las dinámicas de comunicación y la colaboración en educación primaria. *Conisen*, 1(1), 1–13. <https://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P837.pdf>
- Amparo, L. (2021). *Educación inclusiva y desempeño docente en las instituciones educativas privadas del nivel inicial de Tacna, 2021* [Universidad Privada de Tacna]. <https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/2184/Yapo-Laura-Amparo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Clark, K. (2020). Inclusive Education: How do New Zealand Secondary Teachers Understand Inclusion and how does this Understanding Influence their Practice? *Kairaranga*, 20(1), 46–57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1240185.pdf>
- Cohen, N., y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿Para qué?* Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/metodologiadelainvestigacion/>
- Cologon, K. (2022). Is inclusive education really for everyone? Family stories of

- children and young people labelled with ‘severe and multiple’ or ‘profound’ ‘disabilities’. *Research Papers in Education*, 37(3), 395–417. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2020.1849372>
- De Beco, G. (2022). The Right to ‘Inclusive’ Education. *Modern Law Review*, 85(6), 1329–1356. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-2230.12742>
- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. [Defensoría del Pueblo]. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educación-Inclusiva.pdf>
- Dube, B. (2020). Rural online learning in the context of COVID-19 in South Africa: Evoking an inclusive education approach. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135–157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7606310>
- Flores, K. (2019). *Inclusión educativa en instituciones educativas básica regular públicas y el derecho a la educación Los Olivos, 2018* [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47931>
- Jacinto, P. (2019). *Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el Distrito de Pariñas - Piura 2017* [Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28858/Jacinto_HPY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jalil, A., Tohara, T., Shuhidan, S., Diana, F., Bahry, S., y Norazmi, M. (2021). Exploring Digital Literacy Strategies for Students with Special Educational Needs in the Digital Age. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(9), 3345–3358. <https://www.turcomat.org/index.php/turkbilmcat/article/view/5741/4791>
- Krischler, M., Powell, J., y Pit-Ten, I. (2019). What is meant by inclusion? On the

- effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Mejía, D., Riveros, V., y Cevallos, J. (2021). Los ambientes virtuales de aprendizaje en la educación inclusiva. *Polo del Conocimiento*, 56(3), 591–604.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926881>
- Ojeda, Y. (2021). *Actitudes y prácticas de los docentes de Instituciones Educativas Regulares del distrito de Chaclacayo frente a la Educación Inclusiva, Lima-2020* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/16759/Ojeda_oy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Polanco, W. (2020). *Educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, Breña, UGEL 03, 2019* [Universidad Nacional de Educación].
https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/5914/Walter_Vladimir_POLANCO_GUTIERREZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Quezada, N. (2020). *El derecho de educación inclusiva en colegios particulares para personas con discapacidad en la Ciudad de México* [Universidad Panamericana].
<https://scripta.up.edu.mx/bitstream/handle/20.500.12552/6342/222100.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quispe, J. (2021). *Buenas prácticas inclusivas en educación remota de instituciones educativas de Los Olivos, 2021* [Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78986/Quispe_GJB-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, D. (2021). *La educación inclusiva en los docentes del nivel primario de los centros de educación básica especial del Distrito de La Perla – Callao* [Universidad Nacional de Educación].
https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/6547/Dina_Susana_RAMIREZ_LOBATON.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Serna, A., y Serna, E. (2022). Prácticas docentes para promover la educación inclusiva en el Nivel Inicial y en Básica Primaria. *CCIE*, 1(1), 1–6.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498369>
- Suárez, I. (2019). *Estrategias de aprendizaje y su efectividad en educación inclusiva de la unidad educativa Cleofe Apolinario Orrala, provincia de Santa Elena, Ecuador 2018* [Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/52545/Suárez_LIY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882–890.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1961197>
- Vargas, M. (2022). *Derecho de educación inclusiva y la no discriminación de los niños con habilidades especiales en Perú, 2020* [Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/102511/Vargas_RM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Walton, E., y Engelbrecht, P. (2022). Inclusive education in South Africa: path dependencies and emergences. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), 1–19.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2061608>
- Yada, A., y Alnahdi, G. (2021). A comparative study on Saudi and Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy in inclusive practices. *Educational Studies*, 1(1), 1–19.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2021.1969646>

ANEXOS

Anexo 1 Matriz de consistencia de la investigación

Problemas de investigación	Objetivos de investigación	Hipótesis de investigación	Variables	Metodología
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable independiente	
¿Cuál es la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022?	Determinar la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022	Existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022	Derecho a la educación inclusiva	Tipo de investigación Tipo básica Diseño de la investigación: Diseño no experimental, correlacional, transversal Población y muestra Población: 33 docentes Muestra: 33 docentes Tipo de muestra probabilística Aleatorio simple Técnica de recolección de datos Encuesta Instrumento Cuestionario
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Dimensiones	
¿Cuál es la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión eliminación de barreras para el aprendizaje, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022?	Identificar la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión eliminación de barreras para el aprendizaje, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022	Existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión eliminación de barreras para el aprendizaje, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022	Disponibilidad Accesibilidad Aceptabilidad Adaptabilidad	
¿Cuál es la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión participación de los escolares, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022?	Identificar la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión participación de los escolares, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022	Existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión participación de los escolares, percibidas por los docentes en las instituciones educativas del nivel primaria en la ciudad de Tacna, 2022	Variable dependiente Prácticas inclusivas	
¿Cuál es la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión movilización de recursos, percibidas	Identificar la relación entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión movilización de recursos, percibidas	Existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en su dimensión movilización de recursos, percibidas por los docentes en las instituciones	Dimensiones Eliminación de barreras para el aprendizaje Participación de los escolares	

por los docentes en las instituciones
educativas del nivel primaria en la
ciudad de Tacna, 2022?

por los docentes en las instituciones
educativas del nivel primaria en la
ciudad de Tacna, 2022

educativas del nivel primaria en la
ciudad de Tacna, 2022

Mobilización de
recursos
