

Gestión escolar y prácticas inclusivas en la Institución Educativa General Prado, Callao, 2021

School management and inclusive practices in the General Prado Educational Institution, Callao, 2021

✍ **Dora Marianela Huamán Ramos**
marianella304@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4155-511X>

✍ **Rosa Esther Muñoz Valera**
romuva20@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2996-8096>

✍ **Elizabeth Teresa Diestra Cueva**
elitdiestracueva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4321-0759>

✍ **Norma Maxima Luque Malaga de Reategui**
normaharvard@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3724-8507>

Universidad César Vallejo, Lima, Perú

| Artículo recibido en enero 2022 | Arbitrado en marzo 2022 | Aceptado en abril 2022 | Publicado en mayo 2022

RESUMEN

Palabras clave:

Gestión escolar; prácticas inclusivas; organizacional; administrativa; pedagógica; comunitaria.

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito determinar la relación entre ambas variables y sus dimensiones.

Con respecto a la metodología, el estudio se basa en un enfoque cuantitativo, tipo básica, diseño descriptivo correlacional, no experimental de corte transversal. La muestra lo conformaron 72 docentes a quienes se le aplicó dos cuestionarios que midieron la percepción de la gestión escolar y las prácticas inclusivas en una institución educativa del Estado. Los resultados evidenciaron una correlación alta entre las variables gestión escolar y prácticas inclusivas (0,790**). Asimismo, se identificó una correlación alta entre las dimensiones organizacional, administrativa, pedagógica y comunitaria y la variable práctica inclusivas (0,782**; 0,794**; 0,761**; 0,787** respectivamente).

ABSTRACT

Keywords:

School management; inclusive practices; organizational; administrative; pedagogical; community

The present research work entitled "School management and inclusive practices in the General Prado secondary school, Callao, 2021, had the purpose of determining the relationship between both variables and their dimensions. Regarding the methodology, the study is based on a basic type of quantitative approach, with a cross-sectional descriptive correlational design. The sample was made up of 72 teachers who answered two questionnaires that measured the perception of school management and inclusive practices in a public school. The results showed a high correlation between the variables school management and inclusive practices (0.790 **). Likewise, a high correlation was identified among the organizational, administrative, pedagogical and community dimensions and the inclusive practices variable (0.782 **; 0.794 **, 0.761 **, 0.787 ** respectively).

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas suscitadas en la mayoría de los países occidentales en los últimos años han permitido priorizar la investigación sobre la gestión escolar de manera pertinente. Así, en el ámbito internacional, la gestión escolar, desde una mirada integral y de dimensión concerniente a la educación, se remonta hacia los años sesenta en los Estados Unidos de Norteamérica y en Europa, la Gran Bretaña desde los años setenta, mientras que, en Latinoamérica, ingresa en los años ochenta. En el Perú, el término gestión vinculada al área escolar, ingresó a finales de los años noventa, por lo tanto, lo analizamos como una disciplina en evolución. Su nivel de organización y definición es muy débil, al encontrarse en una fase de exploración de su identificación y formación. Se establece como un tema interesante de la relación entre la práctica y la teoría. (Unesco, 2011).

En el Perú, la gestión en los centros educativos en el Callao, han sufrido cambios importantes a lo largo de estos últimos años. Las reformas políticas y sociales que marcaron cada década en el Perú, afectaron a los centros escolares chalacos, incorporándose nuevas concepciones sobre, interacciones, liderazgo, recursos, planificación. En el año 2002, se promulgó la Ley orgánica de gobiernos regionales (Ley 27867). Añadiéndose en las agendas educativas temas como la regionalización, descentralización, participación, autonomía, concertación, así como la imperiosa necesidad que en la región Callao, a través de sus direcciones regionales

y unidades de gestión local cuenten con sus planes y proyectos concertados a nivel nacional, regional y local. (PER, Callao, 2008-2021).

A nivel local, en la Institución Educativa General Prado de la Región Callao, a partir de las reuniones colegiadas y pedagógicas, evidenció que la institución escolar tiene como propósito principal, mejorar la calidad de los aprendizajes a través de una adecuada gestión escolar, frente a eso se han creado espacios de reflexión, comunicación, atención virtual y coordinaciones colegiadas remotas, debido al contexto de la emergencia sanitaria exigido por el COVID-19. La atención del servicio educativo en forma remota ha generado interrogantes sobre cada una de las dimensiones de la gestión escolar. Se expusieron diversas preguntas, vinculados a temas de inclusión y prácticas pedagógicas es así como se plantearon problemas institucionales, pedagógicos, administrativos y comunitarios. Los docentes expresaron su preocupación por el limitado tratamiento que se le está dando al enfoque inclusivo o de atención a la diversidad y que se ve reflejado en la existencia de varios problemas que se evidenciaron en las prácticas pedagógicas inclusivas, el trabajo remoto, la diversificación de las experiencias de aprendizaje, las escasas orientaciones que se dieron sobre el tema de inclusión a los docentes y personal de la institución, la falta de creación de proyectos para la equidad en el tratamiento del aprendizajes de las niñas con habilidades y necesidades especiales en tiempos de pandemia, participación de los

padres de familia y comunidad. Asimismo, el director en acta recordó a los docentes que es necesario demostrar comprensión y empatía a las características individuales de cada una de nuestras estudiantes, y lo valioso que es para toda la institución reconocer lo importante que es la actitud de ellos frente a las diferencias. De igual manera los docentes en pleno solicitaron la revisión de los documentos de gestión para examinar y estructurar algunos aspectos no considerados y valorar aquellos relacionados con la inclusión en tiempos de pandemia, examinaron el proyecto educativo institucional, en donde se consideró el respeto a las diferencias, y en donde no se tolera la exclusión en ninguna de sus modalidades (Ministerio de Educación, 2016).

Estudios referenciales

En referencia a los trabajos previos internacionales: Córdova y Expósito (2021) en el contexto educativo argentino, estuvo direccionado a la enorme preocupación de las practicas inclusivas en una enseñanza virtual por motivos de la pandemia. En ese sentido, el objetivo principal del estudio fue elaborar una investigación pertinente sobre la educación inclusiva argentina en tiempos de virtualidad. De esta manera, la investigación tuvo una revisión heurística de las principales experiencias educativas inclusivas efectuadas por los docentes durante la enseñanza remota. Así, se pudo contar con doce experiencias que fueron analizadas mediante una matriz documentaria. Es importante mencionar que los resultados obtenidos del análisis han

evidenciado un notable interés por la mejora de las practicas inclusivas y la implementación digital de los docentes para poder interactuar con los educandos inclusivos. Por lo tanto, se concluyó que las principales prácticas de inclusión no solo deben avocarse a la digitalización sino la puesta en común de estrategias socio afectivas que motiven al estudiante desarrollar su aprendizaje al igual que sus compañeros de aula.

En cuanto al estudio realizado por Rojas Fabris, Salas y Rodríguez (2021) estuvo enfocado en el conocimiento de la Ley de Inclusión Escolar del sistema educativo chileno. Así, el propósito de la investigación fue analizar las principales disposiciones emitidas en la ley mencionada y como debe ser implementada por los directivos en las escuelas del país sureño. El estudio consistió en un diseño cuantitativo no experimental con un alcance descriptivo. La población estuvo conformada por 157 directores de las escuelas públicas de cuatro ciudades chilenas. Se utilizó un cuestionario validado que se aplicó a los directivos de manera virtual sin ningún inconveniente. En cuanto a los resultados del estudio, se pudo evidenciar que los directivos concuerdan en que la ausencia de capacitación docente supondrá no solo tensiones, puesto que la calidad de enseñanza se muestra con las pruebas estandarizadas. Por lo tanto, se concluyó en la importancia de fomentar un compromiso institucional y educativo para que docentes y directivos puedan predisponer prácticas inclusivas en los educandos a su

cargo.

En referencia a los trabajos previos nacionales, Tubilla (2021) y estuvo enfocada hacia las prácticas inclusivas para evitar la deserción escolar en las escuelas. En ese sentido, el objetivo general fue conocer si la gestión organizacional en educación inclusiva ha implicado la deserción escolar de estudiantes con discapacidad comprendidos en la jurisdicción de una Ugel de Lima Metropolitana. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y se utilizó la entrevista semi estructurada para el recojo de la información, así como el análisis documental. Es preciso acotar que el análisis de datos comprendió en gran medida el método utilizado. Del mismo modo, se contó con la participación de 17 informantes comprendidos entre profesores, directivos, padres de familia de estudiantes con discapacidad, especialistas de la unidad de gestión local y personal del SANEE. Luego de recabar los datos se procedió a la triangulación de la información para el hallazgo de los primeros resultados que evidenciaron el inmenso reto asumido por los integrantes de la comunidad educativa mencionados ante un proceso de gestión institucional con una dinámica inclusiva que no se realizaba antes en las escuelas. Se concluyó que la gestión realizada en educación inclusiva pudo haber incidido en la deserción escolar de estudiantes con discapacidad debido a múltiples factores organizacionales como la inadecuada implementación del personal para abordar las prácticas inclusivas de forma eficiente durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Del mismo modo, el estudio efectuado por Perales (2021) en el contexto educativo de la Región Lambayeque se direccionó en la relevancia de la inclusión educativa de los estudiantes. Así, el propósito de la investigación consistió en determinar la relación existente entre la gestión escolar y la educación inclusiva en una escuela pública. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, básico correlacional. La población contó con 41 participantes de la institución educativa, Asimismo, se utilizó la técnica de encuesta y el instrumento de recojo de información fue el cuestionario validado por expertos que constó de 38 ítems. Luego se procedió a analizar los datos apoyado en el paquete informático SPSS que permitió mostrar los primeros hallazgos. Los resultados evidenciaron eficiencia y alta confiabilidad en ambas variables de estudio. Por lo tanto, se concluyó que la relación es existente entre las dos variables propuestas de la presente investigación.

La gestión escolar es considerada la actividad institucional directiva en la que se conduce una entidad de enseñanza pública o privada. En ese sentido, González (2003) sustentó que corresponde a un conjunto de procesos integrados de actividades teórica prácticas de una organización educativa encaminado con un propósito de servicio formativo ciudadano. En ese sentido, la gestión aborda múltiples dimensiones que constituyen una totalidad relevante en su funcionamiento. Así, Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1992), la gestión no solo aborda

organización, sino que se direcciona a aspectos administrativos, pedagógicos y comunitarios. De esta manera, la gestión es percibida como la conducción institucional en perspectiva con planteamientos estratégicos eficaces que conlleven a acciones educativas relevantes y que evidencie un proceso práctico generador de decisiones específicas en beneficio organizacional.

Las dimensiones de la gestión escolar se han predispuesto de acuerdo con lo sustentado por Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1992) en Organizacional, Administrativa, Pedagógica y Comunitaria. Así, cada una de estas dimensiones presentan características particulares que hacen viable los procesos de gestión.

La dimensión organizacional es considerada como el aspecto estructural de cada entidad de enseñanza encaminado al funcionamiento responsable y a la capacidad de conducción del equipo directivo. En ese sentido, Rainey y Chun (2007) manifestaron que toda organización tiende a contar con elementos estructurales formales e informales y dependerá de los responsables en su conducción quienes dispondrán la dinámica organizacional mediante la asignación de funciones, gestión del tiempo y organización de las actividades. Es por ello por lo que son cuatro las funciones correspondientes de los directivos y que atañen a esta dimensión.

En cuanto a la dimensión administrativa, esta hace mención a la planificación y a las acciones de conducción institucional efectiva. En ese sentido, la acción de administrar es de

previsión y que la conducción sea pertinente. En esta etapa se realiza la planeación de estrategias y el proceso de toma de decisiones que se adopte. Asimismo, según Osher, Dwyer y Jackson (2004) se incluye al personal como recursos humanos, el capital disponible como recurso financiero y el factor tiempo. Es preciso añadir que al referirse a aspectos administrativos estos guardan estrecha relación con la eficacia y eficiencia. Así, el primero pone énfasis a la prontitud que debe realizarse y el segundo a la forma en que debe efectuarse poniendo la optimización como prioridad. En una institución educativa se evidencian ambos factores cuando son aplicados adecuadamente en concordancia con los recursos humanos, materiales y financieros (Kutepov, Vaganova y Trutanova, 2017).

La dimensión pedagógica hace acotación de las diversas actividades propias de una entidad de enseñanza que las diferencien de otras instituciones. Así, su función formativa, actitudinal y procedimental constituyen el eje fundamental de su accionar. De esta manera, Cano (2015) consideró que el aspecto formativo tanto los estudiantes, personal y directivos deben priorizar los procesos didácticos de enseñanza para que el aprendizaje se desarrolle bajo las condiciones aceptables y su verificación sea observable. Por ello, la observación para Bender, Bloom, Card, Van Reenen y Wolter (2018) juega un rol básico en este proceso puesto que la verificación de las actividades planificadas debe ser evaluadas. Sin lugar a duda la evaluación se direcciona como el proceso efectivo de recojo de datos

imprescindibles para su análisis que permitan elaborar estrategias de mejora y toma de decisiones previsibles.

La dimensión comunitaria está referida a las actividades externas que involucran la participación de los diferentes integrantes del entorno, así como las instituciones aliadas de la localidad. En ese sentido, Goff, Guthrie, Goldring y Bickman (2014) manifestaron que una institución educativa puede tener un carácter abierto o cerrado dependiendo de su gestión, así como la participación respectiva. Se debe destacar que toda entidad de enseñanza mantiene un compromiso social ciudadano que según Cheung (2021) debe efectivizarse en la mejora de la calidad educativa que efectúa en perspectiva de la mejora de la enseñanza y los procesos de gestión. Sin lugar a duda la participación es fundamental y esta se predispone en indirecta puesto que se concretiza en la selección de personal para delegarle funciones en concordancia con las actividades de la escuela. También, la participación directa o activa que supone la intervención individualizada en la gestión educativa correspondiente. (Barbosa y Mello, 2015).

Las teorías relacionadas con las prácticas inclusivas suelen enfocarse no solo en el comportamiento y las actitudes como la teoría de la acción razonada sustentada por Ajzen y Fishbein (1980) en la que estos investigadores abordan la conducta como resultado de un proceso cognitivo orientada a una secuencialidad lógica. Es importante la consideración de las decisiones como la implicancia intencional conductual las que

se manifiestan por medio de las actitudes, normas establecidas. En ese sentido, esta propuesta teórica involucra aspectos concretos como las creencias en las que lo definen como normativas a nivel grupal y conductual a nivel individual. El aporte de esta teoría a las prácticas inclusivas radica en que las escuelas necesitan implementar en su diseño curricular acciones específicas que cubran las necesidades de los educandos inclusivos y es por ello por lo que es relevante el conocimiento de las actitudes, conductas de los estudiantes para planear actividades que eviten toda forma de exclusión, y lleve a la institución educativa hacia la calidad y competitividad organizacional.

La dimensión crear culturas inclusivas, aborda la relevancia de conformar una comunidad educativa que reúna las condiciones pertinentes para el desarrollo de las actividades escolares. En ese sentido, el aporte de Susinos (2009) es fundamental, puesto que la presencia de una escuela acogedora, que estimule la participación y colaboración de sus integrantes evidenciara logros sustantivos en los educandos. Es responsabilidad de los directivos brindar un ambiente proclive a la enseñanza y con seguridad, que permita a los estudiantes inclusivos desenvolverse sin ningún inconveniente, los accesos y desplazamientos sean efectivos para que puedan transitar y convivir en un entorno agradable. (OCDE, 2012). El establecimiento de valores inclusivos tiene su punto inicial en el entorno pertinente, se direcciona al desarrollo actitudinal y a la puesta en común de valores

que es compartido por todos los integrantes de la institución educativa. La presencia de una escala axiológica y su aplicabilidad escolar podrá dinamizar el proceso de enseñanza, la interacción cotidiana de la cultura educativa que permitirá no solo la innovación como factor fundamental de la mejora de la enseñanza, sino que fomentará el respeto y empatía entre todos los educandos lo que constituirá la piedra angular de todo proceso de cambio inclusivo (Murillo y Carrillo, 2020).

En cuanto a la dimensión elaborar políticas inclusivas, se predispone en acciones concretas en el proceso de enseñanza y la practica educativa. Así, Echeita (2013) planteó la imperiosa necesidad de considerar a la inclusión como el núcleo central del desarrollo institucional, puesto que la idea de una escuela para todos no puede solo quedar refrendada en un lema específico. Es por ello por lo que las políticas deben estar encaminadas al desarrollo pertinente del aprendizaje de los educandos. La personalización de la enseñanza debe enfocarse a todos por igual tomando como referencia los estilos y destrezas, el término “especial” en la acción dejara de tener una connotación de vulnerabilidad y se empoderara al estudiante para que su desarrollo sea adecuado. El apoyo y su organización es importante en este proceso, puesto que Kugelmass (2001) consideró que la presencia de este sostén académico e institucional aumentara la capacidad de la entidad educativa para atender la diversidad de los educandos; sin embargo, es un reto que toda escuela debe priorizar en su gestión escolar y

esta se efectúa en un marco de acción, en la perspectiva del desarrollo de los estudiantes, y es la escuela el apoyo en la consecución de los logros de aprendizaje (Pantano, 2012).

La dimensión desarrollar prácticas inclusivas, forma parte de una variedad de políticas pertinentes relacionadas con la cultura escolar lo que incluye el proceso de aprendizaje. Para Plancarte (2010), la orquestación de las actividades tiene que ser predispuestas en la planificación curricular e institucional. Por otro lado, la escuela tiene que asegurar mediante sus mecanismos de acompañamiento y monitoreo pedagógico que se efectúen las actividades planificadas en el aula y fuera de ella con los estudiantes inclusivos. Así, el aprendizaje se orquesta con el propósito de superar las barreras y dificultades con una adecuada participación conjunta. Sin lugar a duda, los integrantes de la institución educativa desempeñan un papel fundamental en la movilización de los recursos escolares para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. Por ello, la Organización de Estados Iberoamericanos (2009) consideró que el uso pertinente de recursos adaptados a las necesidades de los educandos permitirá una dinamización efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje. Los recursos de acuerdo con lo que coincidieron tanto Menacho (2015) como los investigadores Cobos, Jaramillo y Vinueza (2019) deben ser adecuados y es responsabilidad del docente adaptarlos de manera conveniente a la necesidad visual, auditiva, táctil de los educandos, así mismo la

implementación pedagógica es clave para que su aplicabilidad sea efectiva.

MÉTODO

La tipología fue básica, puesto que tiende a analizar estructuras, particularidades, relaciones con el propósito de formular y posteriormente comprobar las hipótesis planteadas. Asimismo, comprende experiencia y razonamiento que se predispone buscar la verdad.

La presente investigación fue de enfoque cuantitativo, para De Pelekais, El Kadi, Seijo y Neuman (2015) es la expresión evidenciable de la realidad problemática puesto que considera como medio para el conocimiento la descripción, explicación, verificación teórica. De esta manera, utiliza criterios esenciales de validez, confiabilidad, objetividad en documentos como test o cuestionarios que son procesados mediante la aplicación de estadística inferencial y descriptiva.

La población es según Vara (2012) el conjunto de individuos o instituciones que suelen presentar particularidades comunes y se encuentran insertos en un espacio tiempo determinado, este grupo constituye el referente preciso para realizar una investigación. En cuanto a la muestra, se hizo uso de la muestra censal, que para Hayes (1999) establece que es aquella donde todos los sujetos de investigación son estimados como muestra. Es así como se trabajó con la totalidad de los miembros, que estuvo conformada por 72 docentes de la institución educativa General Prado, el proceso metodológico de investigación tuvo como propósito estimar

los valores cuantificables que corroboren o rechacen las hipótesis planteadas. Los instrumentos para ambas variables serán dos cuestionarios el primero constó de 25 y el segundo de 20 preguntas con escalas de Likert "nunca" es (1), "casi nunca" (2) "casi siempre" (3) y "siempre" (4), estos cuestionarios son un conjunto de preguntas que guardan relación con la problemática investigada (Hernández y Mendoza, 2018). A su vez fueron adaptados por el investigador.

Los instrumentos utilizados en el presente estudio fueron validados por expertos y emitieron la anuencia en su aplicabilidad. Luego, se procedió a medir el grado de fiabilidad, es decir la veracidad con la que fueron elaborados. Es preciso acotar que se usó el Alfa de Cronbach por tratarse de instrumentos de escala politómica cuyo resultado fue de 0,71** en la variable gestión escolar y 0,75** en la variable prácticas inclusivas; demostrándose una alta confiabilidad en ambos casos.

Para realizar el análisis de los datos, se utilizó la prueba de normalidad o de bondad de ajuste de Kolmogorov de Smirnov, posteriormente, se empleó la estadística descriptiva y la inferencial, se procesó la información mediante software estadístico SPSS 24 y para la correlación de los resultados obtuvo con el estadígrafo no paramétrico el Rho Spearman.

En cuanto a la estadística inferencial, esta se utilizó en la comprobación de hipótesis, la regresión logística ordinal para determinar la relación de las variables con sus dimensiones.

RESULTADOS

Sobre los resultados cuantitativos tenemos:

Tabla 1. Relación de las variables y sus dimensiones.

Hipótesis	Variables * Correlación	Rho-Spearman	Significatividad-Bilateral	N	Nivel
Hipótesis general	Gestión escolar *prácticas inclusivas	,790**	,000	72	Correlación alta
Hipótesis específica 1	Dimensión organizacional *prácticas inclusivas	,782**	,000	72	Correlación alta
Hipótesis específica 2	Dimensión administrativa *prácticas inclusivas	,794**	,000	72	Correlación alta
Hipótesis específica 3	Dimensión pedagógica *prácticas inclusivas	,761**	,000	72	Correlación alta
Hipótesis específica 4	Dimensión comunitaria *prácticas inclusivas	,787**	,000	72	Correlación alta

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

Para la comprobación de las hipótesis, se propuso en la investigación las hipótesis nulas y alternas; entre variables y variable – dimensiones. Se utilizó la prueba de Rho Spearman que indicó en la hipótesis general que sostiene que la gestión escolar se relaciona con las prácticas inclusiva en la Institución educativa General Prado, Callao 2021; que existe una correlación de 0,790** ($p=0,00$) determinándose una alta correlación. Asimismo, con respecto a la hipótesis específica 1 (Dimensión organizacional *prácticas inclusivas) el nivel de correlación es alta

(Rho Spearman 0,782** y $p=0,00$), la hipótesis específica 2 (Dimensión administrativa *prácticas inclusivas) expresa un nivel de correlación alta (Rho Spearman 0,794** y $p=0,00$), la hipótesis específica 3 (Dimensión pedagógica *prácticas inclusivas) expresa un nivel de correlación alta (Rho Spearman 0,761** y $p=0,00$) y finalmente la hipótesis específica 4 (Dimensión comunitaria *prácticas inclusivas) se demostró un nivel de correlación alta (Rho Spearman 0,787** y $p=0,00$) aceptando en todos los casos la hipótesis alterna y rechazándose la hipótesis nula.

DISCUSIÓN

Con respecto a la hipótesis general, que sostiene la relación entre la variable gestión escolar y las prácticas inclusivas; se determinó una correlación alta entre ambas variables con un Rho de Spearman de 0,79** y una significancia bilateral de 0,000; rechazándose la hipótesis nula y aceptando la alterna. Estos resultados concuerdan con los estudios de Perales (2021) quien realizó un estudio similar en la región Lambayeque y llegó a similares conclusiones. Asimismo, se asemejan a los estudios de Javier (2021) en la ciudad de Huánuco, quien determinó la relación entre ambas variables y hace hincapié a las habilidades sociales como factor interviniente

En cuanto a la hipótesis específica 1 que expone la relación entre la dimensión organizacional y las prácticas inclusivas; se obtuvo a través de la prueba de Spearman una correlación alta de 0,794**. Estos resultados enfatizan los estudios de Tubilla (2021) quien realza la gestión organizacional y la relación con las prácticas inclusivas. Asimismo, se destaca los estudios de Rojas Fabris, Salas y Rodríguez (2021) quienes determinaron la importancia del compromiso organizacional y educativo en docentes y directivos para predisponer prácticas inclusivas en los educandos a su cargo.

Con respecto a la hipótesis específica 2 sostiene la relación entre la dimensión administrativa y las prácticas inclusivas, obteniéndose como resultado una correlación alta (Rho Spearman 0,794** y $p=0,00$), aceptándose la hipótesis alterna

y rechazándose la nula. Estos resultados contrastan con los estudios de Márquez Cabellos, Andrade Sánchez y García Cedillo (2021) quienes abordaron el estudio de las prácticas inclusivas en relación con el trabajo colaborativo y el apoyo administrativo de los padres de familia.

Asimismo, la hipótesis específica 3 que sostuvo la relación entre la dimensión pedagógica y las prácticas inclusivas, determinaron un nivel de correlación alta (Rho Spearman 0,761** y $p=0,00$). Estos resultados contrastan a los estudios de Bravo Loor, Bernarás, Garaigordobil y Villafuerte (2021), quienes evidenciaron que la mayoría de los docentes perciben acciones menores en prácticas inclusivas debido al tiempo limitado para el desarrollo de sus sesiones pedagógicas.

Finalmente, se comprobó la hipótesis 4 que expuso la relación entre la dimensión comunitaria y las prácticas inclusivas, demostrándose un nivel de correlación alta (Rho Spearman 0,787** y $p=0,00$) y aceptando la hipótesis alterna y rechazándose la hipótesis nula. Estos resultados, se complementan con los estudios de Parra (2021) quien analizó las principales experiencias significativas de buenas prácticas de inclusión educativa de las principales escuelas de una región colombiana, así como propuso una red de apoyo comunitario continuo para dichas prácticas.

CONCLUSIONES

En primer lugar, se determinó una correlación alta (0,790**; $p=0,00$) entre gestión escolar y las prácticas inclusivas en la institución educativa General Prado. Es decir, a una buena gestión escolar, un mayor nivel de prácticas inclusivas en una entidad educativa. En segundo término, se identificó una relación positiva, significativa y alta a través de la prueba de Rho Spearman de 0,794** entre la dimensión organizacional y las prácticas inclusivas.

En tercer lugar, se estableció la relación entre la dimensión administrativa y las prácticas inclusivas, obteniéndose como resultado una correlación alta (Rho Spearman 0,794** y $p=0,00$), afirmándose que ante una buena acción administrativa es determinante un nivel adecuado de prácticas inclusivas.

En cuarto aspecto, se identificó la relación entre la dimensión pedagógica y las prácticas inclusivas, determinaron un nivel de correlación alta (Rho Spearman 0,761** y $p=0,00$). Es decir, ante una buena acción pedagógica en especial del docente en clase, se fomentan las buenas prácticas inclusivas.

Finalmente, se comprobó la relación entre la dimensión comunitaria y las prácticas inclusivas, demostrándose un nivel de correlación alta (Rho Spearman 0,787** y $p=0,00$) y aceptando la hipótesis alterna y rechazándose la hipótesis nula; afirmando que ante una buena acción comunitaria se establece una buena práctica inclusiva.

REFERENCIAS

- Arango, V. (2017). Expectativas de inserción laboral de los internos de enfermería de dos universidades públicas, Lima. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Barbosa, J. M., & Mello, R. M. (2015). A gestão escolar e a busca por melhorianaaferição do IDEB. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 39-54. <https://doi.org/10.35362/rie670204>
- Bender, S., Bloom, N., Card, D., Van Reenen, J., & Wolter, S. (2018). Management practices, workforce selection, and productivity, *Journal of Labor Economics* 36(S1), 371–409. <http://dx.doi.org/10.1086/694107>
- Bravo Loor, S., Bernarás, E., Garaigordobil, M., & Villafuerte, J. (2021). Situación de la Inclusión educativa e integración escolar de adolescentes con discapacidad motora de Manabí, Ecuador. *Revista San Gregorio*, 1(45), 47-58. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i45.1462>
- Cano, E. (2015). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Editorial GRAO, de IRIF, S.L.
- Cheung, A. (2021). Blossoming Branches Symbol the Real Spring: Chinese Sample of School Management. *Best Evidence in Chinese Education*, 7(2), 939-94. <https://ssrn.com/abstract=3816970>
- Cobos, J., Jaramillo, L., & Vinueza, S. (2019). Las competencias digitales en docentes y futuros profesionales de la Universidad

- Central del Ecuador (Tesis de Maestría) Universidad Central del Ecuador. DOI: 10.29166/catedra.v2i1.1560
- Córdova, G., & Expósito, C. (2021). El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. *Revista de Educación*, 12, 23, 143-158. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5091
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. *De nuevo, voz y quebranto. RIECE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11,(2), 100-118. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel
- Goff, P. J., Guthrie, E., Goldring, E. & Bickman, L. (2014). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 682-704. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=cpre_policybriefs
- González, M. T. (2003). (Coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Education
- Hayes, B. (2001). *Diseño de encuestas, uso y métodos de análisis estadístico* (2ª ed.) Oxford University Press
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. México: McGraw Hill Education
- Javier, J. (2021). *Habilidades Sociales y Liderazgo Pedagógico desde la Perspectiva Docente de una Institución Educativa Inclusiva de Huánuco – 2020* (Tesis de Maestra). Universidad César Vallejo. Trujillo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58018>
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/13603110121498>
- Kutepov, M.M., Vaganova, O.I. & Trutanova, A.V. (2017). Possibilities of health-saving technologies in the formation of a healthy lifestyle. *Baltic Humanitarian Journal*, 6(3), 210-213. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30381912>
- Márquez Cabellos, N., Andrade Sánchez, A., & García Cedillo, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. Doi.10.15517/aie.v21i2.46759
- Menacho, J. (2015). *Percepciones de los estudiantes del 3º grado de educación secundaria sobre los materiales de enseñanza que utilizan los docentes en el área de historia, geografía y economía en una institución educativa pública del distrito de Comas* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica. Lima. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6734>

- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la educación básica. Lima: Minedu. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4551>
- Murillo, F. J., & Carrillo. S. (2020a). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Educación Primaria en Perú y sus regiones. *Revista Argumentos*, 1(1), 7-31. <https://doi.org/10.46476/ra.vi1.9>
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education-Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Washington: OECD Publishing
- Organización de Estados Iberoamericanos (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: OEI
- Osher D, Dwyer K.P., & Jackson S. (2004). *Safe, Supportive and Successful Schools Step by step*. Longmont: Sopris West Educational Services.
- Pantano, L. (2012) (Comp.). *Discapacidad e investigación, aportes desde la práctica*. Buenos Aires: EDUCA
- Parra, E. (2021). Buenas prácticas de educación inclusiva en niños con discapacidad en básica primaria del departamento del Atlántico como referente para la innovación educativa. Repositorio Digital de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/7487>
- Rainey, H. G., & Chun, Y. H. (2007). Public and private management compared, in E. Ferlie, L. E. L. Jr., & C. Pollitt (eds), *The Oxford Handbook of Public Management*, UK: Oxford University Press
- Rojas Fabris, M., Salas, N., & Rodríguez, J.I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Tubilla, M. (2021). *Gestión pública de la educación inclusiva y deserción escolar de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas públicas*, UGEL 03, 2019 (Tesis de Maestra). Universidad César Vallejo. Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58627>
- Unesco (2011). *Manual de Gestión para directores de Instituciones Educativas*. Lima: Unesco Perú, Minedu.
- Vara, A. (2012). *Desde La Idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales*. Lima: USMP