

Gestión escolar en la educación inclusiva de estudiantes de EBR, Lima 2022

School management in the inclusive education of EBR students, Lima 2022

  Ana María Ruíz Barrera | Universidad Cesar Vallejo, Perú

Fecha de recepción: 05.01.2023
Fecha de revisión: 20.02.2023
Fecha de aprobación: 20.03.2023

Como citar: Ruíz Barrera, A. (2023). Gestión escolar en la educación inclusiva de estudiantes de EBR, Lima 2022. UCV-SCIENTIA, 15 (1), 39-50.
<https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n1a4>

Abstract

School management in inclusive education in the educational segment of regular basic education, dimensions the transformation of the paradigm related to the action of human rights, ensuring the learning process and effective, efficient, favorable conditions for access and permanence of students with educational needs in the educational system of the EBR. The present work aims to determine how school management influences the inclusive education of students in regular basic education in Metropolitan Lima in the year 2022. The approach used is qualitative, basic, non-experimental, cross-sectional, correlational-causal design. The study population consisted of 112 managers and the sample consisted of 87 managers of educational institutions where students with disabilities are served. The results indicate that the independent variable affects the dependent variable, adjusting to the ordinal logistic regression model. It is shown that inclusive education has a dependence of 13.4% (Nagelkerke = 0.134) from which it was concluded that school management does influence the inclusive education of students in regular basic education in educational facilities in Metropolitan Lima in the year 2022.

Key words: School management, inclusive education, strategic management, administrative management and pedagogical management.

Resumen

La gestión escolar en la educación inclusiva del segmento educativo de la educación básica regular, dimensiona la transformación del paradigma relacionada a la acción de los derechos humanos, garantizando el proceso de aprendizaje y atención efectiva, eficaz, condiciones favorables para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas en el sistema educativo de la EBR. El presente trabajo, tiene como objetivo determinar cómo la gestión escolar influye en la educación inclusiva de estudiantes de educación básica regular Lima Metropolitana en el año 2022. El enfoque trabajado es cualitativo, de tipo básica, diseño no experimental de corte transversal de nivel correlacional-causal. La población de estudio estuvo integrada por 112 directivos y la muestra por 87 directivos, de instituciones educativas donde se atiende a estudiantes con discapacidad, las técnicas empleadas fueron análisis documental y la observación. Los resultados indican que, la variable independiente incide en la variable dependiente, ajustándose al modelo de regresión logística ordinal. Se muestra que la educación inclusiva tiene una dependencia de 13,4% (Nagelkerke = 0,134) a partir del cual se concluyó que la gestión escolar sí influye en la educación inclusiva de los estudiantes de educación básica regular en dependencias educativas de Lima Metropolitana en el año 2022.

Palabras clave: Gestión escolar, educación inclusiva, gestión estratégica, gestión administrativa y gestión pedagógica.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo de revisión es tener el conocimiento de cuáles son los factores que respaldan el respeto al que tienen derecho los seres humanos que presentan discapacidad y como estas se vienen reputando a través de la gestión escolar pertinente.

Se planteó como Hipótesis General, la gestión escolar influye en la educación inclusiva de estudiantes de educación básica regular en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 06 de Lima Metropolitana en el año 2022; hipótesis específicas i) la gestión estratégica influye en la educación inclusiva de estudiantes de educación básica regular de la UGEL 06 de Lima Metropolitana en el año 2022; ii) la gestión administrativa influye en la educación inclusiva de estudiantes de educación básica regular de la UGEL 06 de Lima Metropolitana en el año 2022; iii) la gestión pedagógica influye en la educación inclusiva de estudiantes de educación básica regular de la UGEL 06 de Lima Metropolitana en el año 2022; y iv) la gestión comunitaria influye en la educación inclusiva de estudiantes de educación básica regular de la UGEL 06 de Lima Metropolitana en el año 2022

Según refirió Quintana (2018), en los años de 1990, el propósito de las políticas públicas a nivel mundial estuvo direccionado a una educación inclusiva a través de la integralidad de una “educación para todos”. Ramírez (2017), sostuvo que existió carencia para la concientización en algunos sectores educativos para la aceptación de las diferencias cognitivas. Vélez et al. (2016), consideró que es fundamental que el estado efectúe un análisis pormenorizado para conocer y sistematizar la información de cómo se aborda la inclusión del servicio educativo desde la formación pedagógica del docente, considerando que los futuros docentes afiancen sus conocimientos para aplicar la filosofía inclusiva en su práctica pedagógica.

Para Robert (2017), las necesidades e intereses de cada sujeto de derecho requieren el reconocimiento y consideración de la sociedad moderna, afianzando decisiones vinculantes, y políticas públicas democráticas para el respeto de derechos e igualdad de trato que merman el bien común. Según la Defensoría del Pueblo (2020) en el reporte de informe N° 036-2020-DP un 70,59%

de instituciones educativas, carecían de educadores especialista en educación inclusiva, a su vez tenían deficiencia en el equipamiento y adaptación de material educativo acorde a las necesidades educativas del escolar. A su vez, el 41.18% señaló que la plataforma virtual carece de adecuación para escolares con discapacidad, sumado a ello, existe falencias en el acompañamiento y retroalimentación pedagógica.

Según, información del INEI (2018), en el Perú un 10,4% de la población escolar reduce cierta forma de discapacidad, esto es evidente entre los escolares de 0 a 17 años. La evaluación censal de estudiantes (ECE) del 2016 se aplicó a 213 estudiantes del nivel secundaria, de los cuales un 57% mostraron discapacidad auditiva, un 36% tuvieron visión baja y un 7% presentaba ceguera severa y según Defensoría del Pueblo (2019), los resultados que se obtuvieron en la ECE -2016, evidenció, que los escolares con discapacidad auditiva alcanzaron el promedio más bajo que aquellos escolares regulares, éstos no lograron alcanzar resultados satisfactorios, por lo que, evidenciaron falencias ubicándose en el nivel de aprendizaje “previo al inicio, inicio y proceso”.

Por otro lado, según refiere la unidad de gestión educativa local 06, periodo escolar 2022, en esta unidad educativa, existió 412 educandos que reflejaron alguna discapacidad, 46 de estos corresponden al nivel inicial, 254 escolares eran nivel primario y 172 correspondían al nivel secundaria. Estos estudiantes que presentaron condición de discapacidad fueron atendidos en 112 instituciones educativas del territorio que atiende la UGEL 06, de estas, 16 instituciones educativas fueron del nivel inicial, 76 del nivel primaria y 20 de secundaria. Mateus et al. (2017), consideraron que es necesario afianzar permanentemente actitudes de resiliencia en el tratamiento sanitario del desarrollo emocional de los estudiantes con discapacidad comprobada.

Según, Mesías et al. (2021), urge trabajar acciones de concientización en el personal docente y padres de familia relacionadas al respecto a las condiciones educativas, revalorando el uso de recursos y materiales educativos para potenciar el proceso enseñanza y aprendizaje enmarcados a garantizar la inclusión educativa social. Para Huamán et al. (2021), los escolares con discapacidad son propensos a alcanzar bajos niveles de logro de aprendizaje mostrando deficiencia en el proceso de socialización escolar, poniendo en peligro la equidad el servicio y acceso de una

educación eficaz. En esa misma línea, Bravo et al. (2021), encontraron que los docentes observaron escaso nivel de logro en relación a la política educativa y las prácticas inclusivas relacionadas a la cultura social., estos evidenciaron escasa formación para atender a la diversidad.

Por su parte, Bravo, Faúndez and Moraga (2019), sostuvieron que la formación académica del estudiante de la pedagogía, está orientado al desarrollo de didácticas inclusivas, para atender la diversidad, orientando el aprender de éstos a la calidad del servicio educativo. Para Alcívar et al. (2016), la terminología de “persona con discapacidad”, abarca hechos personales y sociales que se respalda y orienta desde el enfoque de derechos. A su vez, Seger et al (2018) consideraron que es necesario fortalecer permanentemente el factor resiliencia en tratamiento de los sujetos discapacitados garantizando su desarrollo emocional en los procesos didácticos formativos. (Luque-Rojas and Luque-Parra, 2017) sostuvieron que aún existen barreras pedagógicas y físicas que frenan el trabajo asertivo docente para la mejora del aprendizaje de los educandos con discapacidad.

Gestión escolar

Para Quispe (2018), durante los últimas cuatro décadas la gestión escolar peruana ha sufrido una serie de reformas educativas, promoviendo cambios en el desarrollo del proceso educativo. Según (Torres and Ballesteros, 2019), existió desconocimiento de gestión escolar en los líderes educativos, para ejercer una educación estratégica de calidad. Se suma a ello la actitud desmotivada de algunos educadores para asumir su rol educativo de transformador de cambio en la sociedad.(Peña and Brajković, 2016), afirmaron que los educadores carecen de iniciativa, son poco críticos, tienen falencias en valores éticos reflexivos, por consiguiente, éstos se han convertido en problemas visibles relacionados a una gestión ineficaz, este es un problema nato a nivel nacional y local. Para Díaz y Villafuerte (2022), los temas relacionados a gestión escolar y desempeño laboral del docente son temas de honda preocupación que aqueja a las autoridades educativas, considerando que depende de ello el triunfo educativo y cambio sostenible de la sociedad de un estado.

Según el Minedu (2021), la gestión escolar en instituciones escolares inclusivas, está estructurado por una agrupación de acciones relacionadas entre sí, en el ámbito administrativo y educativo.

Para Ledesma et al. (2019), la gestión educativa, estuvo dimensionado a un sin número de actividades de índole administrativo con el propósito de dirigir, y orientar los fines de la educación, enmarcados al buen servicio educativo en un plazo determinado.

METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación es tipo básico de enfoque cuantitativo, el diseño de la investigación es no experimental de corte transversal. Se procedió a recoger los datos en un momento y espacio determinado en relación a las variables estudiadas (Hernández et al., 2014). El nivel de estudio es correlacional causal. Los instrumentos utilizados fueron la ficha de registro documental y la rúbrica, las técnicas utilizadas fueron la observación y el análisis documental.

El universo población estuvo comprendido por las instituciones educativas donde se atiende a estudiantes de la educación básica regular que presentan algún tipo de discapacidad a nivel de la unidad de gestión educativa local 06 de Lima Metropolitana y una muestra de 87 estudiantes. Se logró procesar los datos adquiridos a través del SPSS versión 25, ello nos permitió tener un panorama de la realidad educativa en atención y servicio de la gestión escolar en la educación inclusiva de estudiantes de EBR, Lima 2022.

Propósito de la gestión educativa en establecimientos escolares inclusivos

Para Muntaner et al. (2016), una adecuada gestión inclusiva, conllevará a revolucionar el sistema escolar, promoviendo mejores oportunidades de aprendizaje, orientando una educación de calidad en forma igualitaria y equitativa, aboliendo todo tipo de diferencias. También para Guzmán (2021), los escolares son el eje principal del que hacer educativo, por consiguiente, toda acción del servicio escolar debe centrarse en satisfacer sus necesidades e intereses de aprendizaje.(García, Juárez and Salgado, 2018), sostuvieron que la gestión administrativa de un segmento educativo inclusivo debe segmentar su gestión en la planificación oportuna, debidamente organizada, ejecutar acciones priorizadas, promoviendo permanente coordinación entre los actores educativos, generando liderazgo permanente para el control y rendición de cuentas.

Según MINEDU (2018), una gestión escolar pertinente y eficaz, conllevaron a mejorar el servicio educativo al interior de la estructura educativa. Para (Farfán and Reyes, 2017), la gestión escolar efectuó diversas acciones administrativas articuladas entre sí con el fin de compensar las insuficiencias e intereses de los integrantes de la comunidad educativa. García et al. (2018), consideraron que a través de una gestión educativa pertinente se concreta un servicio educativo de calidad, direccionando en el escolar su desarrollo cognitivo y emocional a mejores maneras de vivir dignamente y alcanzar el éxito en el mañana.

Desempeño docente

Para Halanoca, et al. (2022), el desarrollo de la educación inclusiva estuvo orientando sus servicios a atender la diversidad a través de procesos educativos, pertinentes, eficaces y trascendentes. Según Gómez et al. (2019), la formación pedagógica docente estuvo orientado a la adquisición de estrategias pedagógicas para facilitar y orientar el aprendizaje de la diversidad identificando sus necesidades educativas e interés del estudiante inclusivo. Ainscow (2020) sostuvo que la formación académica del docente en aspectos relacionados a la educación inclusiva, es relevante ya que ello conlleva que estos puedan alcanzar los niveles cognitivos en respeto irrestricto de la diversidad, orientando su servicio a promover la paridad de oportunidades para todos y todas.

Así mismo Ortega (2019), asevera que el docente que atiende a estudiantes inclusivos, debe afianzar y repotenciar sus conocimientos estratégicos y didácticos para el proceso educativo, que le permitan impartir educación de calidad, acorde al interés y contexto social del estudiante inclusivo. Para Polanco (2020), el docente que ejerce la docencia en la educación escolar, debe direccionar su labor a la transformación el contexto social de la jurisdicción de su escuela. Según (Sevilla, Martín and Jenaro, 2018), para cumplir su rol formador, el docente debe de proveer al estudiante de recursos y materiales necesarios, con el propósito de fortalecer sus aprendizajes y la socialización respectiva. Ramírez & Ramírez (2018) consideraron que los docentes que ejercen labores con estudiantes en la etapa escolar deben identificar las inteligencias, para fortalecerlos.

Dimensiones de la gestión escolar inclusiva

Para Fernández (2017), la gestión educativa direcciona a que el proceso de inclusión se fortalezca, para alcanzar mejoras, procurando eliminar dificultades, fortaleciéndose la práctica pedagógica del docente inclusivo. Según el MINEDU (2021) son cuatro las dimensiones de la gestión escolar, dentro de ellas tenemos i) dimensión estratégica, ii) administrativa, iii) pedagógica, iv) comunitaria. i) En lo que concierne a la dimensión estratégica, el MINEDU (2021) planteó que, a través de este aspecto, la administración educativa efectúa y fortalece una visión que direcciona al planteamiento de propósitos y fines de la entidad educativa, con el objetivo de canalizar mejoras en el servicio educativo ofertado a mediano y largo plazo. ii) Para el MINEDU (2021), en lo que respecta a la dimensión administrativa, sostuvo que, las actividades pedagógicas y administrativas planteadas y ejecutadas garantizaron la operatividad de las acciones de gestión escolar, ejecutándose éstas en forma efectiva y fluida, y así concretaron alcanzar el logro de objetivos propuestos.

En relación a la iii) dimensión pedagógica el MINEDU (2021), consideró que las instituciones educativas a través del proceso de enseñar y aprender, buscan fortalecer los logros de aprendizajes determinados en el currículo nacional de la educación básica (CENEB). Y Simón al et. (2016), asegura que la evaluación formativa integral del estudiante con necesidades educativas, permitirá conocer el nivel cognitivo de este y facilitará la retroalimentación respectiva. También Sevilla (2018), señala que es fundamental que el docente parta su quehacer educativo identificando previamente las falencias cognitivas, sobre todo respetando el nivel cognitivo y social del estudiante. Por último, iv) Dimensión comunitaria, se direcciona a fortalecer las relaciones objetivas entre los actores educativos, promoviendo desde la escuela una sana convivencia involucrando a las familias en el proceso educativa, enmarcado a las relaciones interpersonales de escuela y padres en el respeto del derecho, erradicando cualquier signo de discriminación o violencia.

La educación inclusiva

De acuerdo con MINEDU (1971), en 1971 fue el año en que se creó en el ministerio de educación peruano un estamento normativo, que ubico como una modalidad a la educación especial, otorgándole responsabilidades en toda la nación la ejecución de acciones técnico-pedagógicas y administrativas para garantizar la inclusión al servicio educativo a educandos con necesidades educativas. En los 80, el (Congreso de la República, 1982) en la Ley General de Educación 23384, en su capítulo XII, precisó que la educación especial es un servicio educativo destinado a aquellos sujetos excepcionales con defecionas mentales o físicas, con problemas de conducta en su socialización. Para Carmona (2019), las familias ejercen un rol protagónico destacado para la recuperación y respeto de los derechos del niño inclusivo. Para Alcalá & Leiva (2021), las instituciones educativas son responsables de promover la integración a los educandos con necesidades educativas según el nivel de logro y necesidades detectadas. Para Alejandro et al. (2018), Los escolares previamente diagnosticados con retardo mental de leve a severa, se les afianzaba su aprendizaje en la formación laboral.

Según UNESCO (2021), por el periodo de los 90, con se promovió la integración de los educandos con necesidades especiales para ser insertados en la escuela regular. El año 2003 se publicó la Ley 28044, emergiendo a partir de ello la educación inclusiva con el fin de fortalecer un modelo clínico rehabilitador relacionado a la patología del estudiante especial, y la inclusión y atención oportuna de la diversidad, fundados en los principios del servicio educativo de calidad. Sumado a ello, el MED, a través del D.S. 026-2003-ED, determinó la década de la inclusión al año 2003 al 2012. Para De la cruz (2020), la educación básica especial es el soporte para concretar la educación inclusiva. Para Barkas et al. (2020), el establecimiento educativo inclusivo y otros actores de la sociedad educativa son encargados de orientar acciones de planificación, organización, en el aspecto curricular y didáctica pedagógica respetando las diferencias cognitivas, sociales, encausando el fortaleciendo el acompañamiento docente.

Es así que en el Decreto Supremo N° 007-2021, el MINEDU considera que todo sujeto de derecho, desde la primera infancia hasta su vejez puede llevar a cabo su derecho a la educación. Según el MINEDU (2005), el ministerio de educación, con

relación a nuestra constitución política del estado peruano, la Ley General de Educación 28044, y desde la dirección de la educación básica especial, propuso cambios direccionados al servicio educativo de calidad, a favor de los peruanos con discapacidad promoviendo igualdad para que todos tengan las mismas oportunidades en el proceso educativo, integrando a la familia y comunidad.

Asequibilidad a la educación inclusiva

Según la Ley 29973, en el artículo 2°, señala que, cuando se habla del sujeto con discapacidad, se refiere a aquellas personas que relucen una o más deficiencias permanentes en el aspecto físico, sensorial, mentales o intelectuales. Para Seger, Bravo & Villafuerte (2018) indicaron que, toda persona identificada con discapacidad tiene derechos a ser acreedor de una educación con calidad, que colme sus expectativas y necesidades de aprensión. Según Siesquen (2019), ningún establecimiento educativo, puede limitar el derecho a la educación de calidad al sujeto certificado con discapacidad.

Para Bakhshi et al (2017), en los hallazgos de su investigación se encontró que un buen grupo de personas en edad escolar que tienen discapacidad, cuentan con pocas probabilidades de asistir a una institución educativa en los tres niveles del sistema educativo. Para Huus et al. (2016) un aproximado de 219 cuidadores primarios en Sudáfrica, son niños con discapacidad intelectual, un 85.5% considera que estos requieren el respeto y protección de sus derechos.

Accesibilidad a la educación inclusiva

Para Simón et al. (2016), existió un porcentaje minoritario de 14.5% de padres y cuidadores quienes sostienen que los menores con signos de discapacidad no tienen derecho a la educación, por su condición de discapacidad, ya que esto, no les permite asumir responsabilidades. Czyz (2016), consideró que la educación que se imparte a las personas con discapacidad es de un bajo nivel de enseñanza y aprendizaje, esto como consecuencia de la deficiente voluntad participativa del entorno educativo y social del sujeto con discapacidad diagnosticada. Para Cueto et al. (2018), a los sujetos identificados con discapacidad, el sistema educativo nacional, el estado peruano les garantiza la inclusión. Por consiguiente, como sujetos de derecho, reciben una educación de calidad. Según la Defensoría del Pueblo (2019), el estado reconoció e hizo cumplir

los derechos de los sujetos con discapacidad. Para Luque & Luque (2017), la implementación y desarrollo de una educación inclusiva en diferentes niveles o modalidades de la educación, permitió, identificar e integrar al estudiante al aula de la educación básica, según su nivel cognitivo y sus necesidades e interés detectadas.

Aceptabilidad y adaptabilidad

Según sostiene Arnaiz & López (2016), la merma de las inequidad social e inequidad del servicio educativo en personas con discapacidad debe ser prioritaria por resolver en aquellos países con mayor desarrollo social, cultural y cognitivo. Para Azrak (2017), la educación inclusiva, se orientó al respeto del enfoque de derechos, la equidad, competencias educativas y respeto de la diversidad. Para Minedu (2021), La aceptabilidad y adaptabilidad conllevó que todo sujeto de derecho desarrolle sus potencialidades a lo largo de su existencia, desarrollando su aprender en ambientes que le garanticen seguridad y confianza, estimulando su interés por alcanzar logros de aprendizaje destacado.

Por otro lado, Gonzales, Kanhai & Hall Gonzales et al. (2018), sostienen que es fundamental promover la integración e inclusión en las aulas de las entidades educativas a los sujetos con discapacidad, fomentando perspectiva de cambio en la práctica pedagógica. Según sostiene Martínez (2021), la enorme disparidad en el aspecto socio económico, cultural y contexto geográfico en la región, originaron el incremento de las brechas profundas en lo que concierne a inclusión del segmento social vulnerable. Según Mesías et al (2021), el sistema educativo del Perú en las

cuatro últimas décadas ha evidenciado cambios drásticos relacionadas a las políticas educativas, culturales y practicas pedagógicas con el fin de garantizar y afianzar y brindar respuesta asertiva a la población escolar que presenta algún tipo de discapacidad.

RESULTADOS

Tabla 1
Frecuencia de variable Gestión escolar

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Destacado	59	67.82%
Logrado	27	31.0%
Proceso	1	1.15%
Total	87	100.0%

Como se observa en la Tabla 1, en lo referente a la variable gestión escolar, se desprende que el 67,82% de directivos de las instituciones inclusivas lograron implementar acciones pertinentes para una destacada gestión escolar, un 13% de ellos mostraron la acción en logrado y un 1,15% se encontró en nivel proceso, todo esto según los parámetros del MINEDU.

Tabla 2
Niveles de las dimensiones de la variable Gestión escolar

Niveles	Gestión Estratégica		Gestión Administrativa		Gestión Pedagógica		Gestión Comunitaria	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio	0	0	0	0	0	0	0	0
Proceso	1	1	1	1	4	5	1	1
Logrado	19	22	16	18	39	45	26	30
Destacado	67	77	70	81	44	51	60	69

De la valoración de la ficha documental con relación a las dimensiones de la gestión escolar, se observa que, i) la dimensión gestión estratégica un 77% se ubica en el nivel destacado, un 22% en logrado, un 1% en proceso. ii) en lo que respecta a la dimensión gestión administrativa un 81%, se ubica en el nivel destacado, un 18% en logrado y un 1% en proceso. iii) referente a la gestión pedagógica se observa la valoración más baja, donde se observa que 51% se ubica en el nivel destacado, un 45% en logrado y un 5% en proceso. iv) Finalmente en lo que concierne a la dimensión gestión comunitaria de los hallazgos se desprende que un 69% de directivos se ubica en el nivel destacado, un 30% en logrado y un 1% en proceso. Lo que se infiere que las dimensiones de estudio en los resultados alcanzados evidencian el nivel destacado de implementación de la gestión escolar en instituciones inclusivas.

Tabla 3

Frecuencia de los niveles de educación inclusiva

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Destacado	10	11.49%
Inicio	1	1.15%
Logrado	56	64.37%
Proceso	20	22.99%
Total	87	100.00%

En base a los resultados de la rúbrica aplicados al personal directivo de nuestra población de estudios, instituciones educativas inclusivas que corresponde a la unidad de gestión educativa local 06, 2022 considera que la variable educación inclusiva, se desprende de los resultados que, un 64% considera en el nivel logrado, un 22.99% se halla en nivel proceso, un 11.49% considera en el nivel destacado, y un 1.15% considera que la gestión inclusiva se halla en el nivel inicio. Lo que nos permite deducir que la mayor cantidad de nuestra población de estudio, en relación a la variable educación inclusiva ha cumplido con la implementación de una buena gestión escolar inclusiva.

Tabla 4

Niveles de las dimensiones de la variable Educación inclusiva

	Asequibilidad		Accesibilidad		Aceptabilidad y Adaptabilidad	
	f	%	f	%	f	%
Inicio	18	21	0	0	2	2
Proceso	34	39	8	9	5	6
Logrado	23	26	44	51	48	55
Destacado	12	14	35	40	32	37

Con relación a las dimensiones referidas a la educación inclusiva se desprende que en lo que concierne a la i) dimensión asequibilidad, un 14% considera que esta se halla en el nivel destacado, un 26% considera que este se halla en el nivel logrado un 39% se halla en proceso y un 21% en inicio. ii) en relación a la dimensión accesibilidad de los datos obtenidos se desprende que un 40% de encuestados considera el nivel de logro destacado, un 51% en logrado, y un 9% en proceso. iii) Aceptabilidad y adaptabilidad, un 37% se ubica en el nivel destacado, un 55% el nivel logrado, un 6% en proceso y un 2% se encuentra en inicio. Lo que nos permite deducir que aún falta fortalecer aspecto relacionados a las dimensiones de estudio, para alcanzar el nivel destacado en la implementación de este servicio.

Tabla 5*Información sobre el ajuste de los modelos*

Modelo	-2 log de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	29.909			
Final	19.490	10.419	2	.005

De acuerdo a la información alcanzada en el ajuste de los modelos se evidencia que estos alcanzan una significancia al 0,005, lo que nos demuestra que el modelo logístico tiene significancia ($0,005 < 0,05$) lo que representa que gestión escolar tiene influencia en la educación inclusiva. El Chi cuadrado 10.419 nos demuestra que la educación inclusiva está ligado a la gestión escolar. Refutándose así la hipótesis nula.

Tabla 6*Prueba Pseudo R-cuadrado*

Pseudo R-cuadrado	
Cox y Snell	.113
Nagelkerke	.134
McFadden	.065
Función de vínculo: Logit.	

El valor encontrado en el Pseudo R cuadrado Nagelkerke es de 0,134, esto nos demuestra que existe dependencia de 13,4% entre la variable inclusiva y la variable gestión escolar.

DISCUSIÓN

Esta investigación buscó determinar la influencia de la gestión escolar en la educación inclusiva de estudiantes de la Ugel 06 de Lima Metropolitana, que reciben enseñanza en EBR a lo largo del año 2022, los instrumentos rúbrica y ficha de registro documental que fueron aplicados, y después del análisis proporcionado por la estadística referencial descriptiva inferencial de la progresión logística ordinal, explican que de una muestra de 87 directivos la gestión escolar, según los resultados descriptivos, se ubicaron en el 67,82% del nivel destacado, pero la educación inclusiva, sólo obtiene el 11,49% en este mismo nivel; lo cual indica que desde el MINEDU se está impulsando una mejora en la gestión escolar pero aún falta darle este mismo empuje a la educación inclusiva.

En el nivel logrado también se encuentra diferencias entre estas dos variables, mientras que la Gestión escolar obtiene el 37,03%, el porcentaje de la educación inclusiva es de 64,49%. En proceso podemos visualizar que la variable independiente obtiene el 1,15% mientras que la segunda variable obtiene 22,99%. En el nivel inicio, no se reporta a ninguna IE en la primera variable y en la educación inclusiva hay un 1,15% de instituciones que muestran este nivel.

En los valores inferenciales podemos apreciar que la variable independiente influye en la educación inclusiva en un 13,4%. Es así que podemos encontrar similitud en un estudio hecho en el Callao por Huamán et al. (2021) quienes concluyeron que los docentes percibían que la gestión escolar tenía una alta repercusión en la práctica inclusiva y Torres y Zuñiga (2018) concluyeron que la gestión educativa logra que la inclusión se fortalezca.

CONCLUSIONES

La revisión literaria nos ayudó a entender con mayor claridad sobre el tema de estudio referido a la gestión escolar en la educación inclusiva de estudiantes de la EBR, 2022. Según Cueto et al. (2018), al sistematizar los resultados de la encuesta nacional especializada sobre sujetos con discapacidad (ENEDIS), hallaron que muchos niños que oscilan en el margen de 3 a 18 años de edad que observan alguna discapacidad, no reciben ninguna asesoría pedagógica para fortalecer su aprendizaje. Quispe (2018), en los resultados de su trabajo de investigación encontró que, si existe correlación directa entre las variables de la investigación, y que toda persona tiene derecho a recibir una educación de calidad sin discriminación por su condición social, económica o cognitivo.

En relación a la hipótesis general de estudio, se determina que la gestión escolar influye en la educación inclusiva, esto es observable en la prueba de regresión logística ordinal, a través del cual se determina que las variables de estudio no son independientes, ello se evidencia en el Pseudo R- cuadrado que el 13.4% de la variabilidad relaciona a educación inclusiva está ligado a la gestión escolar. Se adhiere Huamán (2021), quien sostiene que una excelente gestión escolar inclusiva, es producto de una práctica pedagógica y convicción laboral docente.

Respecto a la primera hipótesis específica, se comprueba que hay influencia de la gestión estratégica con la educación inclusiva, ello se demuestra en el Pseudo R cuadrado donde se observa que el 9.3% de la educación inclusiva depende la gestión estratégica. Se suman a estos resultados Cruz y Tecaxco (2018), quienes sostiene que una gestión estratégica asertiva aplicada por el líder pedagógico inclusivo, romperá las barreras para alcanzar el logro destacado en los aprendizajes.

Respecto a la segunda hipótesis específica sobre gestión administrativa se evidencia que, esta influye en la educación inclusiva, estableciéndose un 12,6% de la variabilidad de la educación inclusiva relacionado a la gestión administrativa. Este adhiere Quispe (2018), quien sostiene que existe una correlación vinculante ente gestión administrativa y la educación inclusiva.

En relación a la tercera hipótesis específica, se halló que la gestión pedagógica influye significativamente en la gestión inclusiva, confirmándose a través de la prueba de regresión ordinal donde se observa que el 14,6% de la variabilidad de la educación inclusiva está supeditado a la gestión pedagógica. Se adhiere Sevilla et al. (2018), hizo énfasis que la labor eficaz del docente repercute en el logro destacado del estudiante.

Por último, en lo que concierne a la cuarta hipótesis, se halla que la gestión comunitaria y la educación inclusiva no son independientes, se halló que el 9,1% de la variabilidad de la educación inclusiva depende de la gestión comunitaria, Guzmán (2021), considera que es fundamental identificar los talentos que tienen los responsables de los educandos y otras personas de la comunidad para fortalecer la educación inclusiva.

Financiación: sin financiamiento.

Conflicto de intereses: Declara no tener conflictos de intereses.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospect*, 49, 123-134. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Alcalá, M. y Leiva, J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad: Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Editorial Octaedro. <https://bit.ly/3jXzFDm>
- Alcívar, GA., Bravo, S.D. y Villafuerte, J.S. (2016). Estimulación del remanente visual de niños de baja visión, con un programa informático y su efecto en el rendimiento académico. *Revista Píxel Bit*, 48(1), 115-134. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.08>
- Alejandro, J., Erraéz, L., Vargas, M. y Espinoza, E. (2018). Consideraciones sobre la educación inclusiva. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 18-24. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>

- Arnaiz, P., & López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 37(2), 42. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6535459>
- Azrak, A. (2017). Sobre educación inclusiva: enfoque de derechos humanos y contribuciones de la psicología. *Anuario de Investigaciones*, XXIV, 61-68. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369155966007.pdf>
- Bakhshi, P., Babulal, G., & Trani, J. (2017). Education of children with disabilities in New Delhi: When does exclusion occur? *PLOS ONE*, 12(9), 1-15. doi: [10.1371/journal.pone.0183885](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183885)
- Barkas, L. A., Armstrong, P. A., & Bishop, G. (2022). Is inclusion still an illusion in higher education? Exploring the curriculum through the student voice. *International Journal of Inclusive Education*, 26(11), 1125-1140. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776777>
- Bravo, A.A., Faúndez, C.A. and Moraga, F.A. (2019) 'Formation of Teaching Assistants: A Fundamental support for Enhancing the Development of Physics Assistantship', *Formacion Universitaria*, 12(2), pp. 63-72.
- 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>
- Czyz, A. (2016). Educational and Social Inclusion of Handicapped Children. Polish Experiences. *ERIC*, 14(1), 303-310. <https://shorturl.at/syAEQ>
- Congreso de la República (1982) 'Ley General de Educación. Ley 23384', *Repositorio Congreso*, pp. 1-14. Available at: <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/23384.pdf>.
- Cueto, S., Rojas, V., y Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. <https://rb.gy/ednyf>
- Cruz, R. y Tecaxco, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva. Análisis desde el ángulo discursivo. Universidad autónoma de Puebla. México. <https://t.ly/oZx7H>
- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio superior: análisis. *Revista electrónica de educación CINÉTICA* (54), 1-15. doi: [10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-008)
- 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. Informe defensorial N°183 diciembre 2019. Perú. <https://t.ly/2XKq3>
- Defensoría del Pueblo (2020) 'El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el Covid-19. Informes Especiales N° 36-2020-DP', p. 24. Available at: <https://www.turismo.gob.ec/wp-content/uploads/2020/05/PROTOCOLO-ALojAMIENTOS-V2.pdf>.
- D.S. 026-2003-ED, determina la década de la inclusión del año 2003. <https://shorturl.at/IAE09>
- Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU . <https://shorturl.at/evCE1>
- Díaz, A., Villafuerte, C. (2022). Planeamiento estratégico en la educación. *Art Revosion-Revista*. Cielo p 10-11 jun 2022 <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.681>
- García, J., Juárez, S. and Salgado, L. (2018) 'Gestión escolar y calidad educativa. School management and educational quality', *Revista Cubana Educación Superior*, 2, pp. 206-216. Available at: <https://t.ly/LorkO>.
- Gonzales, L. D., Kanhai, D., & Hall, K. (2018). Reimagining organizational theory for the critical study of higher education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research: Published under the Sponsorship of the Association for Institutional Research (AIR) and the Association for the Study of Higher Education (ASHE)*, 505-559.
- Farfán, M.T. and Reyes, I.A. (2017) 'Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso', *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), pp. 45-61. Available at: <https://shorturl.at/w0358>
- Fernández, J. (2017). Educación Inclusiva. Construyendo caminos para avanzar. *RIDU Revista Digital de Investigación*, 11(1), 1. doi: [SNN 2223-2516](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2017)0011-001)

- Gómez, L., Gómez, M., & Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Revista Encuentros*, 17(2), 118-131. doi: <http://orcid.org/0000-0003-1110-7930>
- Guzmán, A. (2021) Estrategia de gestión escolar para la educación inclusiva desde el reconocimiento. Universidad de La Salle. Bogotá
- Halanoca Puma, D., Merino Dueñas, B., Quispe Grajeda, B., Quispe Fernandez, G., & Contreras Rivera, R. J. (2022). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y la gestión del aprendizaje docente: en las instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 2657-2674. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3712
- Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación, sexta edición. México. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Huamán, M., Muñoz, R., Diestra, E., y Luque N. (2021). Gestión escolar y prácticas inclusivas en la Institución Educativa General Prado, Callao. Universidad César Vallejo. Perú. <https://t.ly/jAPJS>
- Huus, K., Dada, S., Bornman, J., & Lyngnegård, F. (2016). The awareness of primary caregivers in South Africa of the human rights of their children with intellectual disabilities. *Child: care, health and development*, 42(6), 863-870. <https://doi.org/10.1111/cch.12358>
- INEI. (2018). Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima: <https://t.ly/jAPJS>
- Ledesma, M., Tejada, R., Ludeña, G., Rodríguez, J., Cárdenas, M., y Manrique, M. (2019). Gestión Educativa y Desempeño Docente en instituciones Educativas Inclusivas de Primaria Vol 05 - N° 01, marzo 2020 - Edición Especial. Lima, Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7468012.pdf>.
- Ley General de Educación N° 28044-2003 <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Ley 29973-2012, Ley de general de la persona con discapacidad. Peru. <https://shorturl.at/abmSY>
- Luque Parra, D. J., & Luque Rojas, M. J. (2017). Atención a la diversidad del alumnado: reflexiones psicoeducativas desde una práctica orientadora inclusiva. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(32), 43-50. <https://es.scribd.com/document/514758529/Atencion-a-La-Diversidad-Del-Alumnado>
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mesías, K., Castillo, R., y Vargas, A. (2021). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en las instituciones educativas peruanas. *Redalyc.org*. Lima. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475769827005/html/>
- Muntaner, J., Roselló, M., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Education Siglo XXI*, 34(1), 31-50. Recuperado el 12 de 12 de 2020, de <http://revistas.um.es/educatio>
- Minedu (1971), Educación Especial básica especial y educación inclusiva balance y perspectiva. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- Minedu (2005). Guía de asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>
- Minedu (2018). Curso virtual fortalecimiento de capacidades en inclusión educativa para servicios de EBE Módulo 3. Perú. <http://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/106-inclusion/modulo-3/modulo-3.pdf>
- Minedu (2021). Guía para la gestión escolar en IE y en programas educativos de educación básica. Perú. <https://www.ugelcrucero.edu.pe/2021/12/18/guia-para-la-gestion-escolar-en-ii-ee-y-programas-educativos-de-educacion-basica-2/>

- Ortega, T. (2019). Logro de metas del programa presupuestal 0106 y la calidad del servicio educativo en el CEBE San Martín de Porres - Lima. Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/53779>
- Peša, A.R. and Brajković, A. (2016) 'Testing The "Black Swan Effect" on Croatian Stock Market Between 2000 and 2013', *EMAJ: Emerging Markets Journal*, 6(1), pp. 1–16. doi:[10.5195/emaj.2016.92](https://doi.org/10.5195/emaj.2016.92).
- Polanco W. (2020). Educación inclusiva y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria de la Red 7, UGEL 03, 2019. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5914>
- Quintana, J. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educ Educ*, 21(2), 259-281. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Quispe, U., (2018). Gestión administrativa y su relación con la educación inclusiva en la institución educativa José Carlos Mariátegui de Uranmarca-2018. Universidad César Vallejo. Perú. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32875/quispe_qu.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, Z., & Ramírez, T. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo cognitivo de Piaget. *Killkana Sociales*, 2(2), 47.
- Ramírez Valbuena, W.Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211- 230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Seeger, D., Bravo, S. y Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. *Revista Profesorado*, 22(4). 463-487. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8433>
- Sevilla, D.E., Martín, M.J. and Jenaro, C. (2018) 'Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales', *Innovación Educativa*, 18(78), pp. 115–141. Available at: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>.
- Siesquen, D. (2019). Programa presupuestal 106 y su influencia en el servicio de las instituciones educativas inclusivas de educación básica regular UGEL Ayabaca, 2019. Ayabaca, Piura, Perú. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/42502/Siesquen_MDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25- 42. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Torres, R. y Zúñiga, L. (2018). Modelo de Gestión para la Educación Inclusiva. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Libre, Bogotá. <https://hdl.handle.net/10901/11647>
- Torres, G.A. and Ballesteros, M.E. (2019) 'Fortalecimiento del compromiso académico universitario en Colombia: La necesidad de formar auxiliares en investigación y docencia', *Sophia*, 15(2), pp. 18–27. doi:http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.950_Fortalecimiento.
- UNESCO (2021) La inclusión en la atención y la educación de la primera infancia. informe sobre inclusión y educación educación <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M., & Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en educación inclusiva una cooperación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254/248>