

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

<https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3707>

**Formación en educación inclusiva para mejorar el desempeño docente, Cartavio,  
Perú**

**Inclusive education training to improve teacher performance, Cartavio, Perú**

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan  
[sjvalderramap@ucvvirtual.edu.pe](mailto:sjvalderramap@ucvvirtual.edu.pe)  
Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, La Libertad  
Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-5234-605X>

Recibido: 15 de octubre 2023  
Revisado: 10 de diciembre 2023  
Aprobado: 15 de enero 2024  
Publicado: 01 de febrero 2024

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito evaluar la formación en educación inclusiva para el mejoramiento del desempeño docente en Cartavio, Perú. Para ello, se llevó a cabo una investigación experimental, cuantitativa, con un diseño preexperimental aplicado a una muestra de 30 docentes. Se determinó que el 3,3% de los docentes se encontraban en un nivel de inicio en la prueba del pre test, el 90% en proceso y el 6,7% en el nivel satisfactorio. En cambio, en la prueba de pos-test, el 20% de docentes se mantenía en proceso y el 80% alcanzó el nivel satisfactorio, observándose un cambio significativo. Asimismo, se visualizó un incremento en el promedio desde 46.59 en el pre test hasta 73,62 en el pos test. Se concluyó que el taller de educación inclusiva influyó significativamente en el desempeño de los docentes de las tres instituciones educativas estudiadas en la localidad de Cartavio.

**Descriptores:** Educación inclusiva; desempeño docente; diversidad. (Tesauro UNESCO).

## ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate training in inclusive education for the improvement of teacher performance in Cartavio, Peru. For this purpose, an experimental, quantitative research was carried out with a pre-experimental design applied to a sample of 30 teachers. It was determined that 3.3% of the teachers were at a beginning level in the pretest, 90% were in the process and 6.7% were at a satisfactory level. On the other hand, in the post-test, 20% of teachers were in process and 80% reached the satisfactory level, showing a significant change. Likewise, there was an increase in the average from 46.59 in the pre-test to 73.62 in the post-test. As a conclusion, the inclusive education workshop significantly influenced the performance of teachers in the three educational institutions studied in Cartavio.

**Descriptors:** Inclusive education; teacher performance; diversity. (UNESCO Thesaurus).

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

## INTRODUCCIÓN

La educación en el mundo globalizado es considerada como un derecho universal que debe hacerse realidad a todas las personas, sin excepción. Para Mejía et al. (2023) “la educación es un derecho fundamental del que pueden participar todos los seres humanos sin distinción alguna, ellas están llamadas a fomentar comunidades inclusivas mediante estrategias educativas para fortalecer la inclusión mediante competencias y valores” (p. 16). De acuerdo con los cambios permanentes que se han gestado en la actualidad, se han proporcionado herramientas básicas para resolver conflictos, el odio, la intolerancia, el desplazamiento de personas. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo que se lleva a cabo en distintas partes del mundo, los problemas se van agravando y la desigualdad se va incrementando. Soto (2003) expresa lo siguiente:

...Cuando se habla de inclusión, se crean expectativas para todas las personas y grupos que tienen que ver, en su trabajo, con personas que requieren ciertos apoyos para enfrentar no solo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en su familia y comunidad” (p. 2).

Los resultados que se muestran a nivel global son desalentadores a pesar de los esfuerzos que hacen los diversos estados para brindar una educación accesible a todas las personas. Esta problemática se repite en los diversos países, donde los menos desfavorecidos no tienen igualdad de oportunidades para el acceso libre a la educación en pro de la culminación exitosa de su formación académica.

Nuestro país no es ajeno a esta problemática, a pesar de los esfuerzos que hacen los organismos involucrados en la educación. Para Vélez (2013) “la importancia de la educación inclusiva yace en que es un asunto de derechos humanos, de valores y creencias y una reivindicación del derecho de todos los estudiantes a recibir una educación con calidad” (p. 96). La educación inclusiva en nuestro país muestra una serie de barreras como la priorización de la competitividad, ambientes físicos mal diseñados, uso inadecuado de estrategias inclusivas, considerar a los estudiantes como iguales,

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

entre otros. Según Osorio (2010) “el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje (DA) debe ser uno de los principales actores y promotores de la conformación de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad” (p. 167). En la investigación de Pegalajar y Colmenero (2017):

De manera mayoritaria, los encuestados consideran la atención a la diversidad como un deber de la escuela y del sistema educativo, incluyéndolo en su práctica diaria en el aula y recurriendo a profesionales especialistas para asesoramiento y formación en temas relacionados con la educación inclusiva (p. 92).

Por su parte, Valcazar (2020) expresa que “la inclusión abre camino para una nueva forma de encarar las relaciones humanas desde el aula. Las particularidades de entornos que demandan las entidades escolares son, sin dudar a dudas, los retos habituales de la inclusión” (p. 438). Asimismo, Valdés et al. (2020) afirman que “la educación inclusiva asoma como la opción más auténtica para minimizar barreras y reducir la exclusión del sistema educativo” (p. 190).

A nivel de las instituciones educativas, se evidencia que la mayoría de los docentes no llevan a cabo sus adecuaciones y/o adaptaciones curriculares, así como la elección de estrategias de acuerdo a las necesidades específicas de los estudiantes inclusivos, perjudicando así su desarrollo y maduración. Para Calvo (2013) “se hace necesario que el docente conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes” (p. 19).

Chiroque (2023) manifiesta que “cuando se trata de inclusión, lo más importante es hacer cambios en la formación docente, con el objetivo de mejorar los marcos normativos y abrir nuevos patrones de inclusión” (p. 1931). Además, se percibe la falta de interés por parte del docente para ampliar su horizonte de conocimientos en educación inclusiva, lo que les limita el uso de estrategias adecuadas en el aula. Según Solórzano (2012)

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

“conseguir una efectiva accesibilidad escolar es responsabilidad ineludible del centro escolar y de su organización interna, por ejemplo, la junta de padres y madres” (p. 90).

La presente investigación guarda relación con estudios nacionales e internacionales, iniciando con Navarro (2015) quien concluyó en su estudio que “aunque los recursos humanos y materiales siguen considerándose claves para el desarrollo de la inclusión educativa, el compromiso del profesorado con la inclusión es fundamental y prioritario, en algunos casos por encima de los recursos” (p. 53). En tanto que para Narodowski (2008) “la inclusión demanda maestros fuertes, con autoridad y con libertad para concretar en su tarea de enseñanza el compromiso social que su profesión lleva de sí” (p. 25).

En el caso del estudio de González y Blanco (2015) los autores sugieren “avanzar hacia el desarrollo de las competencias del maestro y la maestra/a que dan respuesta a la diversidad del alumnado y a las necesidades educativas especiales que estos puedan presentar” (p. 584). En palabras de Hurtado et al. (2019) “ante todo, hablar de inclusión supone generar cambios en la formación docente, con el objetivo de mejorar los marcos legislativos y que den apertura a nuevas prácticas inclusivas” (p. 99). Por su parte, Herrera et al. (2018) afirmaron que “un anhelo de los sistemas educativos a nivel internacional es la formación de docentes para trabajar con la diversidad de estudiantes en el marco de un aula inclusiva, donde se promueva la igualdad y la justicia social” (p. 22). También Herrera et al. (2018) expresan que “la educación inclusiva implica un replanteo de los procesos de formación del profesorado” (p. 22). De esta manera, los docentes con desempeño efectivo en inclusión comprenden las condiciones y desarrollo de sus estudiantes, donde la mayoría de ellos entiende la diversidad de los mismos; en cambio, otros no evalúan bases para preparar aprendizajes en ambientes inclusivos y no desarrollan planes curriculares para entornos inclusivos. En tal sentido, el desempeño docente en el nivel inicial debería contribuir a poner en evidencia las tensiones existentes

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

en el aula, considerando como causa principal la ausencia de un programa de acompañamiento que ayude a fomentar la práctica de una educación inclusiva de calidad. Vale destacar que la educación inclusiva constituye uno de los grandes desafíos actuales que continuamente interrogan a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, equipo directivo, padres de familia y sociedad), así como a la psicología educativa como una disciplina estratégica, entendiendo que ésta comprende el diseño diversas técnicas basadas en evidencias y apoyadas en teorías científicas y políticas públicas que garantizan el derecho al desarrollo de los estudiantes, a través de condiciones de intercambio y apropiación bidireccional de perspectivas sobre el mundo y la vida.

Al respecto, se puede afirmar que la educación inclusiva es más amplia y que no solo abarca la discriminación y los derechos humanos, por cuanto también incluye el logro académico de los individuos, promoviendo estrategias para descubrir los intereses, necesidades, sueños y deseos de cada estudiante. Por consiguiente, la formación de los docentes inclusivos no solo debe centrarse como un tema especializado sino más bien como un propósito de enseñar a grupos determinados, como un sistema integrado. Para lograrlo se requiere de un todo relacionado que forme docentes capaces de dar cuenta de la diversidad desde que se inicia en la educación, dejando de lado los enfoques fragmentados para determinados grupos, lo que se traducirá en un uso eficiente y eficaz, alejándose de los estigmas, las exclusiones y las marginaciones.

A partir de allí, se entiende que los docentes constituyen la clave de todo el proceso, donde sus actitudes, aptitudes, creencias, percepciones, forma de pensar sobre la inclusión, serán los determinantes de la manera cómo actúan y se preocupan por todos los estudiantes. En este marco, toma lugar la pedagogía inclusiva, debido a que esta centra su interés en un enfoque de enseñanza y aprendizaje que direcciona el modo de ser de los estudiantes como seres individuales capaces de participar activamente en las aulas y en la comunidad. Sin embargo, aún se mantienen algunos enfoques tradicionales,

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

por lo que la pedagogía inclusiva propone una actualización constante del desempeño docente en pro de mejorar su praxis.

No obstante, actualmente, hay un creciente consenso sobre el desempeño docente en la educación inclusiva, pero aún hay falta de conocimiento acerca del logro de compromisos sostenidos en el tiempo en el que la inclusión tenga como núcleo la equidad. Esta brecha que aún se mantiene entre las expectativas de la educación inclusiva y sus bajos niveles de implementación, constituyen el gran desafío del docente sobre todo porque siguen persistiendo inconvenientes para atender a la diversidad estudiantil.

A partir de estas reflexiones, en la presente investigación se busca mejorar el desempeño docente que, al trabajar con educación inclusiva, permitirá mejorar sus estrategias y prácticas de atención de las necesidades educativas especiales en las instituciones educativas involucradas, considerando la educación inclusiva como prioritaria para atender a todos los estudiantes en su diversidad. En razón de ello, se planteó el siguiente problema de investigación: ¿En qué medida el taller de educación inclusiva mejora el desempeño docente en las instituciones educativas de Cartavio?

Para responder al problema planteado, se formuló como objetivo general: Determinar en qué medida el taller de educación inclusiva mejora el desempeño docente en las instituciones educativas de Cartavio. En este sentido, se planteó como hipótesis: El taller de educación inclusiva mejora significativamente el desempeño docente en las instituciones educativas de Cartavio.

Por lo antes expuesto, en la presente investigación, se tomaron en cuenta aspectos o dimensiones fundamentales presentes en la población estudiada, los cuales se consideraron susceptibles de ser medidos para evaluar el desempeño docente.

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

## **MÉTODO**

La investigación fue de tipo aplicada porque buscó resolver un problema práctico basado en los hallazgos de la debilidad de los docentes a lo largo de la praxis de la educación inclusiva que aún ha persistido en las instituciones educativas. También se abordaron soluciones a partir del objetivo de investigación con la aplicación de un taller de educación inclusiva. Para ello, se desarrolló un diseño preexperimental en una muestra de 30 docentes de tres instituciones educativas de los niveles inicial y primaria, incluyendo a los docentes que aceptaron libremente ser parte de la investigación y excluyendo a los docentes del nivel secundaria y aquellos que no participaron en aplicación inicial del instrumento.

Para el análisis de los datos, se aplicó un cuestionario que permitió medir el desempeño docente validado a través del juicio de cinco expertos, cuyo índice de Aiken alcanzó un valor de 0,963. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach ( $\alpha = 0,947$ ). El cuestionario se organizó en cuatro dimensiones, cada una con 8 ítems: preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad, desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Los resultados fueron procesados en tablas utilizando una hoja Excel y, la prueba de hipótesis, se realizó empleando el software IBM SPSS Statistics v27.

Todo este proceso condujo a evaluar la influencia de un taller de educación inclusiva en el desempeño de los docentes de tres instituciones educativas de Cartavio.

## **RESULTADOS**

Los docentes muestran un promedio que se ubica en el nivel de proceso en el pre test tanto a nivel de variable como de las dimensiones. Así, en la dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes, los docentes alcanzaron un promedio de 10,70 en el pre test (nivel proceso) y 18,83 en el post test (nivel satisfactorio), existiendo una

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

diferencia de 8,13 puntos. En la dimensión enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, los docentes alcanzaron un promedio de 12,70 en el pre test (nivel proceso) y 18,70 en el post test (nivel satisfactorio), existiendo una diferencia de 6,63 puntos. En la dimensión participación en la gestión de la escuela articulada a la *comunidad*, los docentes alcanzaron un promedio de 11,47 en el pre test (nivel proceso) y 18,03 en el post test (nivel satisfactorio), existiendo una diferencia de 6,67 puntos. En tanto que, en la dimensión desarrollo de la profesionalidad e identidad docente, los docentes alcanzaron un promedio de 12,17 en el pre test (nivel proceso) y 18,03 en el post test (nivel satisfactorio), existiendo una diferencia de 5,86 puntos. Finalmente, para la variable desempeño docente, el promedio alcanzado fue de 46,59 en el pre test (Nivel proceso) y 73,62 en el post test (nivel satisfactorio), existiendo una diferencia de 27,03 en el promedio, tal como se observa en la tabla 1.

**Tabla 1.**

Promedios obtenidos en las pruebas de pre-test y post-test a nivel de variable y dimensiones.

DIMENSIÓN / VARIABLE	Pre test		Pos test		Diferencia
	Media	Nivel	Media	Nivel	
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	10.70	Proceso	18.83	Satisfactorio	8.13
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	12.07	Proceso	18.70	Satisfactorio	6.63
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	11.47	Proceso	18.03	Satisfactorio	6.57
Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente	12.17	Proceso	18.03	Satisfactorio	5.86
Desempeño docente	46.59	Proceso	73.62	Satisfactorio	27.03

**Elaboración:** El autor.

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

Según la tabla 1, la prueba de normalidad realizada correspondió a la de Shapiro-Wilk porque se trató de una muestra menor a 50 integrantes. Se obtuvo un valor  $p < 0,05$ , lo que indica que se trataron datos que no siguen una distribución normal, por tanto, son paramétricos y, la comprobación de hipótesis se llevó con la prueba de Wilcoxon. Al visualizar los rangos promedio para el desempeño docente, los 30 pares de datos en la prueba del pre test y del pos test, tienen rango positivo, lo que indica que el desempeño docente en el post test fue mayor que en el pre test. Además, el rango promedio fue 15.5 y se visualizó que  $p < 0.05$  ( $p=0.000$ ), por tanto, los rangos promedio obtenidos fueron diferentes.

**Tabla 2.**

Prueba de Wilcoxon para el desempeño docente en la prueba de pre test y post test.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Desempeño docente post test -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	0.00	0.00
	Rangos positivos	30 <sup>b</sup>	15.50	465.00
Desempeño docente pre test	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	30		

*Nota.* a. Desempeño docente post test < Desempeño docente pre test  
 b. Desempeño docente post test > Desempeño docente pre test  
 c. Desempeño docente post test = Desempeño docente pre test

**Elaboración:** El autor.

**Tabla 3.**

Estadísticos de prueba<sup>a</sup>. Desempeño docente.

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
Desempeño docente post test - Desempeño docente pre test	
Z	-4,785 <sup>b</sup>
Sig. asin. (bilateral)	0.000

*Nota.* a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon  
 b. Se basa en rangos negativos.

**Elaboración:** El autor.

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

Según las tablas 2 y 3, en cuanto al desempeño docente, los 30 pares de rangos promedio obtenidos en ambas pruebas, tienen rango positivo y el rango promedio es 15.5, por lo que la preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el post test es mayor que en el pre test. Además, visualiza que  $p < 0.05$  ( $p=0.000$ ), por tanto, los rangos promedio obtenidos son diferentes.

**Tabla 4.**

Prueba de Wilcoxon para comparar rangos promedio en la dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes en las pruebas de pre test y post test.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes post test -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	0.00	0.00
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes pre test	Rangos positivos	30 <sup>b</sup>	15.50	465.00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	30		

*Nota.* a. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes post test < Preparación para el aprendizaje de los estudiantes pre test.  
 b. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes post test > Preparación para el aprendizaje de los estudiantes pre test.  
 c. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes post test = Preparación para el aprendizaje de los estudiantes pre test.

**Elaboración:** El autor.

**Tabla 5.**

Estadísticos de prueba<sup>a</sup>. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.

	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes post test - Preparación para el aprendizaje de los estudiantes pre test
Z	-4,795 <sup>b</sup>
Sig. asin. (bilateral)	0.000

*Nota.* a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.  
 b. Se basa en rangos negativos.

**Elaboración:** El autor.

Según las tablas 4 y 5, en la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, los 30 pares de rangos obtenidos en ambas pruebas son de rango positivo, lo cual indica que la

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes en el post test es mayor que en el pre test. Así mismo, existe un rango promedio de 15,5 con  $p < 0,05$ , lo cual indica que los rangos promedio son diferentes.

**Tabla 6**

Prueba de Wilcoxon para comparar rangos promedio en la dimensión enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes en las pruebas de pre test y post test.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes post test -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	0.00	0.00
	Rangos positivos	30 <sup>b</sup>	15.50	465.00
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes pre test	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	30		

*Nota.* a. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes post test < Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes pre test.  
 b. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes post test > Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes pre test.  
 c. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes post test = Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes pre test.

**Elaboración:** El autor.

**Tabla 7.**

Estadísticos de prueba<sup>a</sup>. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>	
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes post test - Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes pre test	
Z	-4,796 <sup>b</sup>
Sig. asin. (bilateral)	0.000

*Nota.* a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon  
 b. Se basa en rangos negativos.

**Elaboración:** El autor.

Según las tablas 6 y 7, para la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, los 30 pares de rangos obtenidos en ambas pruebas son de rango positivo, lo cual indica que la

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad, en el post test es mayor que en el pre test. Así mismo, existe un rango promedio de 15,5 con  $p < 0,05$ , lo cual indica que los rangos promedio son diferentes.

**Tabla 8.**

Prueba de Wilcoxon para comparar rangos promedio en la dimensión participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en las pruebas de pre test y post test.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad post test - Rangos negativos		0 <sup>a</sup>	0.00	0.00
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad pre test - Rangos positivos		29 <sup>b</sup>	15.00	435.00
	Empates	1 <sup>c</sup>		
	Total	30		

*Nota.* a. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad post test < Participación en la

gestión de la escuela articulada a la comunidad pre test

b. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad post test > Participación en la

gestión de la escuela articulada a la comunidad pre test

c. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad post test = Participación en la

gestión de la escuela articulada a la comunidad pre test

**Elaboración:** El autor.

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

**Tabla 9.**  
 Estadísticos de prueba<sup>a</sup>. Participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad.

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>	
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad post test - Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad pre test	
Z	-4,715 <sup>b</sup>
Sig. asin. (bilateral)	0.000

*Nota.* a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

**Elaboración:** El autor.

Según las tablas 8 y 9, en la participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad, los 30 pares de rangos obtenidos en ambas pruebas son de rango positivo, lo que indica que el desarrollo de la profesionalidad e identidad docente en el post test es mayor que en el pre test. Así mismo, existe un rango promedio de 15,0 con  $p < 0,05$ , lo que indica que los rangos promedio son diferentes.

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

**Tabla 10.**

Prueba de Wilcoxon para comparar rangos promedio en la dimensión desarrollo de la profesionalidad e identidad docente en las pruebas de pre test y post test.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente post test -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	0.00	0.00
	Rangos positivos	30 <sup>b</sup>	15.50	465.00
Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente pre test	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	30		

*Nota.* a. Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente post test < Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente pre test  
 b. Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente post test > Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente pre test  
 c. Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente post test = Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente pre test

**Elaboración:** El autor.

**Tabla 11.**

Estadísticos de prueba<sup>a</sup>. Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>	
Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente post test - Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente pre test	
Z	-4,797 <sup>b</sup>
Sig. asin. (bilateral)	0.000

*Nota.* a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon  
 b. Se basa en rangos negativos

**Elaboración:** El autor.

Según las tablas 10 y 11, el desarrollo de la profesionalidad e identidad docente, los 30 pares de rangos obtenidos en ambas pruebas son de rango positivo, lo que indica que el desarrollo de la profesionalidad e identidad docente en el post test es mayor que en el

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

pre test. Así mismo, existe un rango promedio de 15,5 con  $p < 0,05$ , lo que indica que los rangos promedio son diferentes.

## **CONCLUSIONES**

El taller de educación inclusiva mejora significativamente el desempeño docente en las instituciones educativas de Cartavio, lo cual se visualiza a través de la mejora del desempeño docente, ubicándose la mayoría en el nivel satisfactorio (80%), en un incremento del promedio en 27,03 puntos y en un rango promedio de 15,5, resultando estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ). De la misma manera, mejoraron significativamente las dimensiones: preparación para el aprendizaje en las instituciones educativas de Cartavio, donde la mayoría de docentes se ubicó en el nivel satisfactorio (63,3%) y un incremento del promedio en 8,13 puntos, con un rango promedio de 15,50 estadísticamente significativo. De igual manera, en la enseñanza para el aprendizaje en las instituciones educativas de Cartavio, la mayoría de los docentes se ubicó en el nivel satisfactorio (80,7%), con un incremento en el promedio de 6,63 puntos. Así mismo, mediante la prueba de Wilcoxon, se obtuvo un rango promedio de 15,50 estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ). En cuanto a la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en las instituciones educativas de Cartavio, la mayoría de docentes se ubicó en el nivel satisfactorio (83,3%), obteniendo un incremento del promedio de 6,57 puntos. Además, con la prueba de Wilcoxon, se obtuvo un rango promedio de 15,00 estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ); y, finalmente, con respecto al desarrollo de la profesionalidad e identidad docente en las instituciones educativas de Cartavio, el (63,3%) de docentes se ubicó en el nivel satisfactorio, logrando un incremento del promedio de 5,86 puntos. De igual forma, con la prueba de Wilcoxon se obtuvo un rango promedio de 15,50 estadísticamente significativo.

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

## FINANCIAMIENTO

No monetario.

## AGRADECIMIENTOS

A los docentes de las tres instituciones educativas de los niveles inicial y primaria, por formar parte de la ejecución de esta investigación.

## REFERENCIAS CONSULTADAS

- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. [Teacher training for inclusive education]. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-22. <https://n9.cl/omolj>
- Chiroque, J. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. [Inclusive education in teacher training]. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1930-1945. <https://n9.cl/lsfcj>
- González, Á., y Blanco, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. [Formation of the professorship of inclusive education: educational challenge of the special education]. *Opción*, 31(3), 582-604. <https://n9.cl/4ljmc>
- Herrera, J., Parrilla, Á., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. [Teacher Training for Inclusive Education. A Challenge from the National University of Education in Ecuador]. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://n9.cl/ktf2t>
- Hurtado, Y., Mendoza, R., y Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. [Inclusive teacher training's challenges: Perspectives from the Latin American context]. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://n9.cl/zw51t>

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

- Mejía, D., Esteves, Z., y Mateo, R. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. [Inclusive care strategies: Core competencies and values needed for educational environments in university education]. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 4-19. <https://n9.cl/6i4be>
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. [Educational inclusion. Reflections and proposals between theories, demands and slogans]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26. <https://n9.cl/m3rdn>
- Navarro, M. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. [Analysis of educational inclusion from the perspective of teachers of early childhood education, elementary, secondary and high school in the Spanish educational context]. *Investigación y Postgrado*, 30(1), 33-55. <https://n9.cl/bvlef>
- Osorio, B., (2010). La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad. [Teacher training on learning difficulties. Towards the development of inclusive schools for attention to diversity]. *Revista de Investigación*, (70), 167-192. <https://n9.cl/3o042>
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. [Attitudes and teacher training with regard to inclusion in compulsory secondary education]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://n9.cl/ow25xg>
- Solórzano, M. (2012). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. [Accessible spaces in Inclusive Schools]. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 89-103. <https://n9.cl/fxsqf>
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. [Educational inclusion: a task that concerns an entire society as a whole]. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-9. <https://n9.cl/l4swu>
- Valcazar, G. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior. [Teaching performance and inclusive practice in higher education]. *Desde el Sur*, 12(2), 437-452. <https://n9.cl/2mu9y>

Sandra Jaqueline Valderrama-Puscan

Valdés, R., Manghi, D., y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. [Student participation as a process of educational inclusion]. *Sinéctica*, (55), 1-27, <https://n9.cl/1anidn>

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. [Inclusive education in teacher training: its evaluation from the facet theory]. *Revista Folios*, (37), 95-113. <https://n9.cl/9og0pp>

©2024 por el autor. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).