

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
“BENEDICTO XVI”
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES INCLUSIVOS DE PRIMERO
DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA
CHINCHA 2024**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

AUTORA

Br. Bardelli Cahuas, Maria Hayde
<https://orcid.org/0009-0004-3331-8194>

ASESOR

Ms. Tirado Bocanegra, Luis Miguel
<https://orcid.org/0000-0003-2452-5699>

LINEA DE INVESTIGACIÓN
Didáctica y Psicopedagógica

TRUJILLO - PERÚ
2025

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señor Director de la Escuela de Posgrado:

Yo, Ms. Luis Miguel Tirado Bocanegra con DNI N°42232207, como asesor del trabajo de investigación titulado: “EDUCACIÓN INCLUSIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES INCLUSIVOS DE PRIMERO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA CHINCHA 2024” desarrollado por la egresada María Hayde Bardelli Cahuas con DNI N°42508946 del Programa de maestría en EDUCACIÓN INCLUSIVA ; considero que dicho trabajo reúne las condiciones técnicas y científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Estudiantes y de Grados y Títulos de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI y en la normativa para la presentación de trabajos de titulación de la Escuela de Posgrado. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada escuela.



Ms. Luis Miguel Tirado Bocanegra

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXMO. MONS. GILBERTO ALFREDO VIZCARRA MORI, S.J.

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DRA. MARIANA GERALDINE SILVA BALAREZO

Rectora de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DRA. ROMY ANGÉLICA DÍAZ FERNÁNDEZ

Vicerrectora Académica

DRA. ENA CECILIA OBANDO PERALTA

Vicerrectora de Investigación

DR. JORGE LUIS BRENIS EXEBIO

Director de la Escuela de Posgrado

DRA. TERESA SOFÍA REATEGUI MARÍN

Secretaria General

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a la memoria de mi madre, ya que durante toda mi vida fue la única mujer que aplaudió mis logros, valoró mis locuras, fue mi gran amiga de vida y siempre estará en mí hasta el día que nos encontremos como la última vez abrazadas. Hoy, madre, este logro es mío pero el triunfo es para ti, te lo agradezco por tanto y por tu mejor ejemplo, tu resiliencia, tu ingenio y todo el amor que me brindas.

A Mi Hijo; Este trabajo se dedica con todo mi cariño para ti, deseo que te diviertas mucho y encuentres lo que te fascina, continúa con tu vida militar y solo deseo que te alegres.

Al Dr. Ulises Reátegui; No puedo expresar mi gratitud por tu apoyo en mi temprana infancia, tus obsequios, los cuadernos, el empeño, siempre has estado a mi lado desde mi niñez hasta este momento, me enseñaste a ser la mejor en pedir permiso y en todo lo que se puede con tu ejemplo. Estoy muy agradecido contigo cuñado, esta dedicatoria es para ti con todo el amor del mundo y el agradecimiento inagotable.

A mi hermana Karime Shehade, eres un componente esencial de todos mis éxitos, esta tesis está dedicada a ti por ser mi mayor pilar emocional, siempre estás presente como toda tu familia, siempre tengo la posibilidad de contar con ustedes, los quiero enormemente.

A mi hermano Marco Bardelli, esta tesis te sirva para que sigas estudiando, porque ha logrado todo lo que te propusiste, comparto contigo mi locura y mis logros, el triunfo es nuestro.

La Autora

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por darme la fuerza y la sabiduría y poder concluir, quiero agradecer a mi docente Dr. Jorge O. Sáenz Piedra por toda su paciencia y apoyo, para poder concluir mi meta y mi sueño de obtener mi grado.

La autora

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, María Hayde Bardelli Cahuas con **DNI N.º42508946**, egresada del **Programa de maestría en EDUCACIÓN INCLUSIVA** de la **Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”**, doy fe de que he/hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos establecidos por la **Escuela de Posgrado** para la elaboración y sustentación del informe de tesis titulado: **“EDUCACIÓN INCLUSIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES INCLUSIVOS DE PRIMERO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA CHINCHA 2024”**, el cual consta de un total de **72 páginas**, incluyendo tablas y figuras, y **17 páginas de anexos**.

Dejo constancia de la **originalidad y autenticidad** de la mencionada investigación y declaro, bajo juramento y en cumplimiento de los principios éticos, que el contenido del documento es **de mi exclusiva autoría** en cuanto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizo que los fundamentos teóricos están debidamente sustentados en fuentes bibliográficas, asumiendo la responsabilidad de cualquier omisión involuntaria en la citación de autores.

En este sentido, declaro/declaramos que el uso de herramientas de inteligencia artificial en el presente trabajo se ha limitado exclusivamente a la mejora de la redacción y corrección de errores gramaticales y sintácticos, sin que ello haya influido en la generación del contenido, análisis o interpretación de los resultados de la investigación. Del mismo modo, reconozco que cualquier vulneración a los derechos de autor derivada del presente trabajo será de mi exclusiva responsabilidad, asumiendo las consecuencias académicas y legales que pudieran derivarse conforme a la normativa vigente.

La autora



Br. María Hayde Bardelli Cahuas

DNI N° 42508946

ÍNDICE

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD	2
AUTORIDADES UNIVERSITARIAS.....	3
DEDICATORIA.....	4
AGRADECIMIENTO	5
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	6
INDICE	7
INDICE DE TABLAS	8
INDICE DE FIGURAS	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
I. INTRODUCCIÓN.....	12
II. METODOLOGÍA	34
2.1. Enfoque, tipo	35
2.2. Diseño de investigación	35
2.3. Población y muestra	36
2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos	37
2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información	38
2.6. Aspectos éticos en investigación.....	38
III. RESULTADOS	39
IV. DISCUSIÓN.....	45
V. CONCLUSIONES.....	47
VI. RECOMENDACIONES	48
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS.....	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2: Educación inclusiva en estudiantes de primero de primaria.....	40
Tabla 3: Educación inclusiva por dimensiones en estudiantes de Primero de primaria.....	41
Tabla 4: Rendimiento académico en matemática en estudiantes de primero de primaria.....	42
Tabla 5: Rendimiento académico en matemática por dimensiones en estudiantes de primero de primaria.....	43
Tabla 6: Prueba de normalidad.....	45
Tabla 7: Correlación de Rho de Spearman.....	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2: Educación inclusiva en estudiantes de primero de primaria.....	40
Figura 3: Educación inclusiva por dimensiones en estudiantes de Primero de primaria.....	41
Figura 4: Rendimiento académico en matemática en estudiantes de primero de primaria.....	42
Figura 5: Rendimiento académico en matemática por dimensiones en estudiantes de primero de primaria.....	43

RESUMEN

Esta investigación tuvo como finalidad analizar la relación entre la educación inclusiva y el desempeño académico en matemática de estudiantes de primer grado de primaria en una institución educativa privada de Chincha durante el año 2024. Se adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño correlacional de corte transversal. Participaron 51 estudiantes. Para evaluar la educación inclusiva se aplicó un cuestionario validado con un índice de confiabilidad de 0,85 (Kuder Richardson). El rendimiento en matemática se valoró a partir del registro académico correspondiente. Los hallazgos revelaron que en inclusión cultural, el 51 % de los escolares alcanzó un nivel alto; mientras que en inclusión política y práctica, los niveles fueron regulares (65 % y 71 %, respectivamente). En cuanto a matemática, todas las dimensiones evaluadas (comprensión numérica, estimación, operaciones y relaciones) se ubicaron en nivel de proceso. La correlación de Spearman entre ambas variables fue de 0,461, lo cual indica una asociación directa, moderada y positiva.

Palabras clave: Educación inclusiva, rendimiento, matemática, competencias, capacidades.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the relationship between inclusive education and academic performance in mathematics among first-grade students at a private educational institution in Chincha during 2024. A quantitative approach was used, classified as basic research, with a cross-sectional and correlational design. The sample consisted of 51 students. Inclusive education was assessed using a validated questionnaire with a reliability index of 0.85 (Kuder-Richardson). Academic performance in mathematics was measured through the students' official grade records. The results showed that in the dimension of cultural inclusion, 51% of students achieved a high level, while political and practical inclusion reached regular levels (65% and 71%, respectively). In mathematics, all areas assessed (number comprehension, estimation, operations, and relationships) were at a developing level. The Spearman correlation coefficient between the variables was 0.461, indicating a moderate, direct, and positive relationship.

Keywords: Inclusive education, achievement, mathematics, competencies, skills.

I. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha sido reconocida como una piedra angular vital para lograr una educación de calidad para todos los estudiantes. A la escala global, la UNESCO (2021) enfatiza que la educación inclusiva es un proceso continuo cuyo objetivo es brindar a todos los educandos, independientemente de sus diferencias, igualdad de oportunidades de aprendizaje. Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO (2021), se estima que más de 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes no están matriculados en la escuela, de los cuales alrededor del 15% tiene algún tipo de discapacidad, lo que pone de manifiesto una brecha importante en la inclusión educativa.

En Europa, países como Finlandia y Noruega han adoptado políticas educativas que fomentan la inclusión desde la primera infancia. Según un informe de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2021), más del 95% de los niños con necesidades educativas especiales están matriculados en escuelas ordinarias en estos países, lo que indica un fuerte compromiso con la educación inclusiva. Por ejemplo, en Finlandia, la tasa de inclusión en las aulas regulares es del 98%, mientras que en Noruega es del 96%, lo que muestra una integración casi completa de los estudiantes con discapacidad en el marco educativo estándar.

Una investigación realizada por la Agencia Europea las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2021) puso de manifiesto que, en territorios como Suecia y Dinamarca, aquellos alumnos que cuenten con alguna discapacidad y asisten a aulas inclusivas alcanzan notas semejantes, o incluso de alto rendimiento, que el promedio nacional en asignaturas como matemáticas y comunicación.

En el caso concreto de Suecia, pudo apreciarse que los alumnos con discapacidad que están integrados en clases ordinarias demostraron un desempeño académico alto con un 15% superior en matemáticas, si se compara con el rendimiento de sus compañeros que asisten a clases especiales.

El desempeño escolar resulta ser un termómetro esencial para evaluar si la educación inclusiva está funcionando como debe. Tal como indican investigaciones recientes, los alumnos con alguna discapacidad, al integrarse en las aulas de siempre, no solo sacan mejores notas, sino que además ganan mucho en el nivel social. Según el Informe Mundial sobre Discapacidad y Educación de la UNESCO (2022), estos alumnos tienen un 22% más de posibilidades de terminar la primaria que aquellos que estudian

aparte. Además, se evidencia que el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas permite generar múltiples oportunidades. En el contexto de América Latina, aunque se han hecho esfuerzos significativos para mejorar el acceso a la educación, persisten varios desafíos por superar. Según el Banco Mundial (2022), más del 30 % de los niños con alguna discapacidad en esta región no asisten a la escuela, y quienes logran hacerlo enfrentan dificultades para recibir una educación de calidad y eficaz. Esto puede deberse tanto a la falta de recursos adecuados como a la inmensa falta de preparación del personal docente.

En el caso de Brasil, únicamente el 73 % de los niños con alguna discapacidad asisten a la escuela, y de ellos, alrededor del 40 % se encuentra en aulas especiales, separadas del resto de sus compañeros. Según informe proporcionado por el Banco Mundial (2022), en países como Perú y Colombia, los alumnos con discapacidades que integran aulas regulares suelen obtener bajos resultados en materias como matemáticas y comprensión lectora.

En el Perú, las cifras sugieren que apenas el 45% de los alumnos con alguna discapacidad que asisten a aulas inclusivas logran alcanzar el nivel alto en las matemáticas que se espera para su curso. Esto contrasta con el 70% de los estudiantes que no presentan discapacidades.

Estas evidencias demuestran que no es suficiente con implementar políticas inclusivas en el papel; si no brindar a los docentes las herramientas, recursos y capacitaciones necesarias para garantizar que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial.

En México, Figueroa (2021) realizó un estudio centrado en la educación inclusiva y, a través de distintas experiencias recogidas, concluyó que este tipo de enseñanza representa un proceso bastante desafiante. Algunos testimonios de los participantes reflejan las dificultades que enfrentan al intentar continuar con sus estudios académicos, dado que los métodos de enseñanza no siempre se adaptan a las necesidades y deseos, lo que en muchas ocasiones genera el aislamiento. Como resultado, estos estudiantes vivieron diversas barreras durante su trayectoria educativa.

Bennasar-García et al. (2023) abordan con profundidad el tema de la educación inclusiva orientada a estudiantes con necesidades especiales y con apoyo educativo, centrándose en reflexiones ontológicas dentro de los espacios de formación en Santo Domingo. Los autores sostienen que la presencia de discapacidades o necesidades particulares no debe ser una barrera para que las instituciones educativas realicen los

ajustes necesarios que garanticen el respeto y el buen cumplimiento de los derechos en materia educativa.

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2017) hace un llamado a y priorizar aquella dimensión humana fundamental que debe prevalecer en nuestras sociedades, especialmente dentro de las instituciones educativas.

Con frecuencia, al analizar a estudiantes que enfrentan estas dificultades, se percibe un notable alejamiento respecto a propuestas pedagógicas que integren diversas áreas del conocimiento. Estas propuestas buscan implementar enfoques innovadores y creativos (Ortega-Alonso y Castro-López, 2021, p. 142), con el propósito de fomentar la integración y el sentido de pertenencia de estos alumnos tanto en el entorno escolar como el social, promoviendo así el desarrollo integral y la convivencia armónica.

En el contexto peruano, Portocarrero (2022), mediante una tesis presentada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, analiza una gran problemática relevante en entorno a la educación inclusiva. Su investigación, titulada “Necesidades existentes y soluciones inconclusas”, se enfoca en el programa “Escuelas Valora”, el cual fue implementado entre los años 2015 y 2017 con el objetivo de reconocer a instituciones educativas que promueven prácticas inclusivas. Los hallazgos revelan que el programa logró avances importantes en la reducción de la discriminación y el fortalecimiento de una cultura de inclusión. No obstante, también se evidenció la falta de un respaldo continuo por parte del Ministerio de Educación (MINEDU), por lo que el autor propone retomar e impulsar nuevas medidas políticas sociales que benefician directamente a la población con discapacidad.

Por otro lado, en un estudio realizado en 2022, Carbajal examinó las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para mejorar la competencia de resolución de problemas vinculados a cantidades entre estudiantes de primarias en la ciudad de Lima. La investigadora concluyó que muchos estudiantes presentan bastante desinterés por las matemáticas debido a una enseñanza centrada en la memorización de fórmulas, sin explicar adecuadamente su procedimiento y su aplicación en la vida cotidiana. Este enfoque limitado repercute directamente en el aprendizaje significativo de los escolares.

Según los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes elaborada por el Ministerio de Educación del Perú (2020), apenas el 17 % de los estudiantes de segundo grado de primaria alcanzan un nivel satisfactorio en la capacidad de “resolver problemas relacionados con la cantidad”, lo que evidencia una problemática persistente en esta área.

Asimismo, Domínguez (2018) llevó a cabo una investigación sobre el impacto de ciertas metodologías docentes en el desarrollo del cálculo mental, elemento esencial para resolver problemas cuantitativos en el segundo ciclo de primaria en Lima. Sus conclusiones apuntan a una gran baja efectividad en el uso de procesos matemáticos por parte de los alumnos, así como a una baja preparación de los docentes, muchos de los cuales cuentan con falta de experiencia en este nivel educativo. Estos factores, en conjunto, explican en parte los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en el área de matemáticas.

En su investigación realizada en 2023, Torres examina la percepción de la discapacidad en el entorno escolar, a partir de un análisis detallado llevado a cabo en la ciudad de Lima. En su estudio, identifica un marcado contraste entre la asistencia escolar de niños con discapacidad y aquellos sin esta condición para continuar con sus estudios. Por ejemplo, cerca del 84 % de los menores sin discapacidad, entre los 3 y 5 años, culminan esa etapa educativa, mientras que en el caso de los niños con discapacidad, el porcentaje disminuye a poco más del 43 %. Una situación similar se observa en la educación primaria: aunque el 94 % de los estudiantes entre 6 y 11 años asisten a clases, solo el 74.9 % de los niños con discapacidad acceden a ese nivel. Esta diferencia se acentúa aún más en la educación secundaria, donde la brecha se aproxima al 40 % (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2019).

Por su parte, Espinoza (2023), en un estudio centrado en la integración y convivencia de alumnos con discapacidad en una institución pública de Lima, señala que aún existen actitudes excluyentes y dificultades cognitivas dentro del sistema escolar. Estas barreras afectan de manera significativa a todos los estudiantes con necesidades especiales, quienes muchas veces son marginados y discriminados por sus compañeros y por algunos miembros de la comunidad educativa en el aula o fuera de ella. A consecuencia de ello, estos alumnos enfrentan desigualdad en el acceso a una formación equitativa, experimentan dificultades para alcanzar un adecuado nivel académico y sufren actitudes negativas que perjudican su desarrollo emocional, social y su integración dentro del grupo que ellos se encuentran.

La educación inclusiva, que busca ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes sin importar sus diferencias o capacidades, está estrechamente vinculada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular con el ODS n.º 4. Este objetivo propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” (UNESCO, 2015). Dicho propósito

subraya la necesidad de eliminar toda forma de exclusión en el proceso educativo, asegurando que los alumnos con discapacidad reciban el apoyo necesario para participar plenamente en su formación.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), en su Informe Nacional de Educación Básica Regular de 2022, indicó que aproximadamente el 9 % de los estudiantes matriculados en la modalidad regular presenta algún tipo de discapacidad. De ese total, el 57 % participa en aulas comunes, mientras que el resto asiste a instituciones de educación especial. Esto representa un avance en materia de inclusión, aunque evidencia que aún se requiere un mayor esfuerzo para lograr una integración plena y un respaldo más sólido a estos estudiantes.

Pese a estos esfuerzos, los resultados académicos de esta población siguen constituyendo un desafío. En 2022, solo el 28 % de los alumnos de primaria alcanzó un nivel satisfactorio en el área de matemáticas. Entre los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) integrados en aulas regulares, este porcentaje se reduce al 18 %, lo que pone en evidencia la brecha existente entre quienes presentan discapacidad y aquellos que no (MINEDU, 2022).

En la provincia de Chincha, perteneciente a la misma región, se presentan dificultades similares. El informe del Gobierno Regional de Ica (2022) reporta que únicamente el 53 % de los estudiantes con discapacidad está matriculado en escuelas regulares, y de ese grupo, solo el 40 % logra buenos resultados en evaluaciones de matemáticas. Estos datos refuerzan la necesidad de implementar estrategias eficaces que acompañen de forma real y sostenida a los estudiantes con discapacidad durante su proceso educativo.

El panorama educativo refleja una situación preocupante: a pesar de los avances en la promoción de una educación para todos, los estudiantes con discapacidad continúan enfrentando obstáculos que limitan sus oportunidades de alcanzar logros equivalentes a los de sus compañeros sin discapacidad, particularmente en zonas como Chincha.

Entre las principales causas se encuentran la falta de infraestructura adecuada, la escasa preparación del personal docente y la limitada implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. Según la UNESCO (2021), en el Perú, los alumnos con discapacidad tienen un 20 % menos de posibilidades de obtener resultados satisfactorios en áreas básicas como matemáticas y comunicación, lo que deja clara la urgencia de fortalecer las políticas educativas orientadas a la inclusión.

A nivel local, el presente estudio se centra en una institución educativa privada de Chíncha, donde se ha observado que los estudiantes de primer grado presentan un bajo rendimiento en matemáticas, a pesar de haberse implementado prácticas inclusivas. Este hecho da lugar a la formulación de diversas interrogantes que buscan analizar la relación entre la educación inclusiva y el desempeño académico en matemáticas.

Entre las principales preguntas planteadas se encuentran: ¿Cómo se relaciona la educación inclusiva con el rendimiento académico en matemáticas de los alumnos de primer grado en una institución educativa privada de Chíncha en el año 2024? ¿Qué papel cumple la dimensión cultural de la inclusión en dicho desempeño? ¿Qué impacto tienen las políticas inclusivas en los resultados académicos de estos estudiantes? ¿Cuál es la influencia de la práctica inclusiva en su aprendizaje?

La presente investigación parte de la necesidad de comprender cómo la inclusión educativa incide en el rendimiento académico, particularmente en matemáticas, dentro del primer grado de educación primaria. La educación inclusiva se fundamenta en el principio de que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o condiciones, tienen derecho a recibir una educación equitativa que reconozca y valore la diversidad. Desde el enfoque constructivista de Piaget y Vygotsky, se resalta la relevancia del entorno social y de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, este estudio pretende aportar al “conocimiento teórico sobre la efectividad de las prácticas inclusivas en el contexto escolar”.

Este análisis resulta crucial para promover una cultura de equidad e inclusión dentro del sistema educativo. La educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también enriquece el entorno escolar en general al fomentar valores como la empatía, la tolerancia y el respeto por las diferencias individuales. En una zona como Chíncha, donde existen marcadas desigualdades socioeconómicas, el impacto de estas prácticas puede ser determinante para el acceso y permanencia en una educación de calidad. Los resultados de esta investigación podrían servir de referencia para otras instituciones educativas que busquen implementar o mejorar sus estrategias de inclusión, además de contribuir al “fortalecimiento del tejido social mediante una educación más justa y accesible”.

En cuanto al enfoque metodológico, esta investigación adopta un diseño cuantitativo que permitirá una mejor comprensión del fenómeno educativo analizado. Se emplearán cuestionarios y pruebas estandarizadas para evaluar el rendimiento en

matemáticas de los estudiantes. Esta metodología posibilita “la triangulación de datos, mejorando la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos”.

El estudio se desarrolla dentro de una institución educativa concreta, lo cual brinda un contexto real que facilita la aplicación directa de las conclusiones en la práctica pedagógica. Asimismo, los hallazgos serán útiles para docentes, directivos y especialistas en educación, ya que podrán emplear las estrategias identificadas para optimizar los aprendizajes matemáticos, tanto en estudiantes con necesidades especiales como en el alumnado general. El proyecto también puede servir de modelo para otras instituciones interesadas en fortalecer sus políticas de inclusión. Reconocer tanto las buenas prácticas como los retos permitirá orientar mejor la formación docente y el diseño curricular, con el fin de construir una escuela más equitativa. En última instancia, se espera que los resultados de esta investigación repercutan positivamente en la calidad del proceso educativo y en el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo su participación activa en la comunidad escolar.

El objetivo general de esta investigación es comprender de qué manera la educación inclusiva incide en el desempeño académico en matemáticas de los estudiantes del primer grado de primaria en una “institución educativa privada ubicada en Chíncha durante el año 2024”

Las metas específicas incluyen: determinar cómo la educación inclusiva en el ámbito cultural influye en el desempeño académico en matemáticas de esos estudiantes, entender la relación entre la educación inclusiva en el ámbito político y su impacto en el aprendizaje de matemáticas, y conocer cómo la educación inclusiva en el ámbito práctico afecta el rendimiento en matemáticas de los mismos estudiantes. en primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chíncha, 2024.

La hipótesis nula (H_0) establece que la implementación de la educación inclusiva no presenta una relación significativa con el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de primer grado en una institución educativa privada del distrito de Chíncha, durante el año 2024.

En contraste, la hipótesis alterna (H_a) plantea que la educación inclusiva sí mantiene una relación significativa con el desempeño académico en el área de matemáticas de los alumnos con necesidades educativas especiales del primer grado de primaria en una institución educativa privada ubicada en Chíncha, en el año 2024.

Las hipótesis concretas incluyen: La educación inclusiva en el ámbito de la cultura inclusiva si tiene un vínculo significativo con el desempeño escolar en matemáticas de estudiantes inclusivos de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha, en el año 2024, La educación inclusiva desde el punto de vista político si tiene un vínculo significativo con el desempeño académico en matemáticas en alumnos inclusivos de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha, 2024 y la educación inclusiva desde el punto de vista práctico si tiene un vínculo significativo con el rendimiento académico en matemáticas en alumnos inclusivos de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha, 2024.

En cuanto al sustento teórico de la presente investigación, se realizó una revisión de literatura centrada en estudios previos de carácter internacional, con el propósito de recopilar antecedentes relevantes que ayuden a comprender el vínculo entre la educación inclusiva y el rendimiento académico.

Yungán y Rea (2023) llevaron a cabo un estudio en el departamento de formación “Nicolás Martínez”, ubicado en San Bartolomé de Pinello, Ambato (Ecuador), con el propósito de analizar la relación entre la inclusión educativa y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica superior. Para ello, aplicaron un enfoque metodológico mixto que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas, junto con una fase descriptiva. La muestra estuvo conformada por 83 participantes. Los hallazgos indicaron que el promedio de rendimiento académico fue de 7.59 sobre una escala de calificación, lo cual refleja un nivel alto de desempeño. En consecuencia, los autores concluyeron que existe una relación directa e influyente entre la inclusión educativa y el logro académico.

Casa (2022) elaboró su tesis en la Universidad de Ambato, Ecuador, bajo el título “Inclusión Educativa y la Diversidad Étnica y Cultural en los alumnos de quinto grado de educación general básica de la Unidad Educativa Vicente León”, ubicada en el cantón Latacunga. El propósito del estudio fue analizar la realidad individual de cada estudiante para valorar la diversidad existente dentro del contexto escolar. La investigación se sustentó en un enfoque metodológico mixto, aplicando encuestas tanto a estudiantes como a docentes, con una muestra de 83 personas en cada grupo. Los resultados permitieron identificar distintas condiciones que afectan la integración de los estudiantes, destacando que un 42 % de ellos provienen de contextos culturales diversos y conservan costumbres propias.

Pilamunga (2020) llevó a cabo una investigación titulada “Trastorno del espectro autista e integración social en relación con el rendimiento académico”, desarrollada en la

Unidad de Educación Fiscal de Montalvo de Huana, en Guayaquil. El objetivo principal fue analizar la relación existente entre el trastorno del espectro autista y el desempeño académico, basándose en los enfoques teóricos de Leo Canner y Bernard Weiner. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño básico no experimental, aplicando evaluaciones a una muestra de 40 estudiantes. Los resultados, interpretados mediante el coeficiente de correlación de Spearman, arrojaron un valor de 0.464 con un nivel de significancia de 0.003, lo cual indica una correlación positiva media entre ambas variables.

En el ámbito nacional: Veliz y Mamani (2022) elaboraron la tesis sobre la educación inclusiva y el desempeño escolar de los niños y niñas de 5 años en la Institución Educativa N°408 Santísima Trinidad, ubicada en el distrito de ciudad Nueva de Tacna 2020, con el objetivo de establecer si las variables mencionadas poseen algún nivel de correlación. El estudio se llevó a cabo en una etapa aplicada, con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, con una muestra de 26 niños a los que se les administró un cuestionario previamente elaborado y validado. Los hallazgos señalaron que hay una fuerte correlación positiva entre las variables de estudio, la educación inclusiva y el desempeño académico, con un valor p de 0.00 y un coeficiente de correlación de Spearman de 0.903.

Campos y Canelo (2019) en su disertación, titulada "Restricciones traseras, incluida la educación y su relación con el desempeño académico para los estudiantes con discapacidades", en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa en 2018 trató de establecer relaciones entre obstáculos que restringen la educación inclusiva y los resultados académicos para los estudiantes con discapacidades. El método utilizado fue cuantitativo con un diseño no experimental, que se centró en el número de 69 estudiantes que fueron observados y entrevistados. Los resultados indicaron que el 47.7% de la barrera arquitectónica indica que limita y el 21.5%, lo que no se limita a la prueba de hipótesis a través de la correlación de Pearson, se registró un coeficiente de -0,103 y un valor de 0.00, lo que muestra que el estudio contiene un mínimo y negativo.

Vásquez (2024) desarrolló una investigación en una institución educativa inicial del distrito de San Juan de Lurigancho (Lima), centrada en la relación entre las habilidades motoras y el aprendizaje de las matemáticas en niños de cinco años. El propósito del estudio fue identificar si existía un vínculo significativo entre ambas variables en estudiantes de nivel inicial. La metodología empleada fue de tipo básica, no experimental, y se trabajó con una muestra conformada por 52 participantes. A través del

análisis estadístico, se determinó una correlación mediante el coeficiente de Pearson, obteniéndose un valor de $r = 0.425$ con una significancia de $p = 0.002$, inferior al umbral de 0.05, lo cual indica que existe una relación positiva del 18.1 % entre el desarrollo de habilidades motoras y el aprendizaje matemático. En conclusión, el estudio evidencia que en la etapa preescolar hay una conexión clara y relevante entre estos dos aspectos del desarrollo infantil.

A nivel regional, Torres (2023) llevó a cabo una tesis centrada en la relación entre la gestión educativa y la educación inclusiva, enfocándose en docentes de nivel primario pertenecientes a cuatro instituciones educativas públicas del distrito de Palpa, en la región Ica. El objetivo principal fue analizar la correlación entre ambas variables. El estudio se clasificó como de tipo básico, con un diseño correlacional y se aplicó el método hipotético-deductivo. La muestra estuvo compuesta por 60 docentes, a quienes se les administró una encuesta como instrumento de recolección de datos. Los resultados revelaron una correlación significativa, con un valor de $p = 0.00$ y un coeficiente de Spearman de 0.773, lo cual indica una relación positiva fuerte entre la gestión educativa y la implementación de prácticas inclusivas en el ámbito escolar.

Choque (2022) elaboró su disertación en la ciudad de Ica, bajo el título “Política para la inclusión y educación inclusiva en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica”. El propósito principal de su estudio fue determinar la relación entre las variables mencionadas. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño de tipo correlacional, y se aplicó a una muestra compuesta por 50 docentes de educación primaria. Para la recolección de datos se utilizó el método de encuesta. Los resultados evidenciaron una correlación estadísticamente significativa, con un valor $p = 0.000$. Además, se reportó que el 90 % de los participantes consideró estar en condiciones adecuadas para implementar prácticas inclusivas dentro de sus respectivos centros educativos.

Anicola (2024) llevó a cabo una investigación centrada en la gestión del cambio y su influencia en la implementación de prácticas educativas inclusivas en instituciones públicas del distrito de Ica. El objetivo fue analizar cómo la gestión transformacional impacta en las estrategias inclusivas aplicadas por los docentes de estas escuelas. La investigación se fundamentó en los aportes teóricos de Burns y Graves sobre gestión transformacional, Goleman respecto a la inteligencia emocional, Heifetz sobre liderazgo adaptativo, y Avolio y Gardner en relación con la gestión auténtica.

El estudio fue de tipo básico, con un diseño descriptivo, no experimental, de enfoque correlacional y con análisis de relación causal. Se aplicó a una muestra de 84 participantes. A través del tratamiento de datos, se logró establecer una conexión significativa entre las variables, mostrando que la gestión transformacional tiene un impacto del 66.5 % sobre las prácticas educativas inclusivas. Los resultados evidencian que el desarrollo de competencias en gestión transformacional por parte de los docentes contribuye de manera relevante a la implementación de estrategias inclusivas, promoviendo así una mejora en la calidad del proceso educativo dentro del contexto estudiado.

Según la UNESCO (2005), la educación inclusiva tiene como finalidad responder a las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo su participación activa en el proceso educativo y minimizando tanto la exclusión que ocurre dentro del sistema escolar como aquella que se da fuera de él. Por su parte, Ainscow et al. (2006) afirman que este enfoque parte del análisis riguroso de las dinámicas culturales, los hábitos y las prácticas escolares, con el objetivo de eliminar o disminuir las barreras que dificultan la permanencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en el entorno educativo. Esta visión pone en valor la diversidad étnica, cultural y lingüística, y busca fortalecer la autoestima del alumnado, reforzar los vínculos con el docente y ofrecer apoyo a todos los estudiantes sin distinción (MINEDU, 2019).

Artiles (2021) destaca la importancia de considerar cómo interactúan factores como la raza, la clase social y la discapacidad al momento de aplicar políticas de educación inclusiva, ya que solo a través de esa mirada integral se puede alcanzar una verdadera equidad en el ámbito educativo.

En cuanto al sustento teórico de esta investigación, se inicia con la revisión de la evolución del concepto de educación inclusiva como variable de estudio. La UNESCO, como organismo especializado en el campo educativo dentro del sistema de las Naciones Unidas, ha sido una de las principales entidades que han contribuido a consolidar una base teórica sólida en torno a la inclusión en los sistemas escolares.

Este enfoque se sustenta en marcos normativos internacionales clave, como la “Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948”, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en 2006, los cuales respaldan el acceso equitativo a la educación para todos.

La UNESCO (2016) señala que el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4) resalta la importancia de garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad, así como de promover oportunidades de aprendizaje continuo para todas las personas, sin excluir a nadie. Por su parte, Scheffer et al. (2019) sostienen que el enfoque del diseño universal para el aprendizaje representa una visión inclusiva de la educación, en la que no se establecen diferencias según las habilidades, estilos de aprendizaje o características individuales de los estudiantes.

Este enfoque se basa en ofrecer múltiples opciones flexibles que permitan a los estudiantes abordar los contenidos desde distintas perspectivas, adaptándose a sus preferencias y estilos de aprendizaje.

Samuels (2021) explica que el enfoque inclusivo parte del principio de integrar activamente a todos los estudiantes en el desarrollo del proceso educativo.

Este enfoque fomenta un entorno escolar caracterizado por la democracia social, en el que se valora la inclusión plena y se impulsa la participación activa de todos los estudiantes.

Galván (2019) sostiene que la educación inclusiva representa un derecho fundamental que garantiza la posibilidad de convivir, aprender y desarrollarse junto a todos los miembros de la comunidad.

En cuanto a sus características, la inclusión educativa abarca diversas dimensiones que se reflejan en la práctica docente y en los enfoques pedagógicos aplicados en el aula.

Yungán y Rea (2023), retomando lo planteado por la UNESCO (2020), explican que la inclusión educativa se analiza a través de tres dimensiones que se interrelacionan dentro del contexto escolar: las culturas inclusivas, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas que favorecen la participación de todos los estudiantes.

Cada una de estas dimensiones se divide en dos componentes, los cuales agrupan diversas acciones que las instituciones educativas deben asumir para “fortalecer tanto el aprendizaje como la participación activa de todos sus estudiantes”.

Fomentar una cultura inclusiva: Esta dimensión se refiere a la construcción de una comunidad escolar basada en valores inclusivos compartidos por todos sus integrantes. Dichos principios orientan las decisiones institucionales, tanto en las políticas escolares como en la práctica docente diaria, promoviendo un entorno donde el aprendizaje de todos los estudiantes sea respaldado a través de un proceso constante de mejora e innovación (UNESCO, 2020).

Implementar prácticas inclusivas: Las barreras relacionadas con la política educativa están ligadas a la organización, gestión y desarrollo del proyecto educativo institucional. Para garantizar coherencia en su aplicación, debe existir una articulación adecuada entre las normativas internacionales, las políticas nacionales y los lineamientos educativos establecidos por las instituciones.

Una institución comprometida con la inclusión requiere la implicación activa de todos los actores educativos, incluyendo autoridades, docentes y demás miembros de la comunidad escolar. Esta participación colectiva contribuye a construir un entorno educativo seguro, acogedor, colaborativo y motivador, donde cada integrante es valorado. Este tipo de ambiente se convierte en la base para lograr mejores resultados académicos (UNESCO, 2018).

Establecer políticas inclusivas: Los obstáculos vinculados a las políticas educativas están relacionados con la organización, el desarrollo y la gestión del proyecto institucional. Es fundamental garantizar “coherencia entre los marcos normativos internacionales, las directrices nacionales y las políticas adoptadas por cada centro educativo”

La adopción de un enfoque inclusivo por parte de una institución no puede lograrse sin el compromiso efectivo de sus líderes, los docentes y todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

Implementar verdaderamente una educación inclusiva va más allá de redactar políticas institucionales. Es esencial asegurar que las prácticas dentro del aula estén alineadas con los principios establecidos en los documentos oficiales y en las políticas del sistema educativo (UNESCO, 2020).

Yungán y Rea (2023), retomando lo planteado por Taiba (2018), destacan que uno de los mayores retos actuales es diseñar sistemas educativos en los que todos los niños, niñas y jóvenes puedan desarrollarse tanto a nivel académico como social, compartiendo espacios comunes sin que sus condiciones físicas, culturales o personales sean motivo de exclusión.

Una educación verdaderamente inclusiva se caracteriza por elementos esenciales como la adaptabilidad, la diversidad, la participación activa de los estudiantes y el reconocimiento de múltiples formas de inteligencia.

Adaptabilidad: Esta debe estar presente en todos los niveles del sistema educativo, desde la estructura organizacional hasta el currículo, los métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y la garantía de una educación equitativa.

La finalidad es que las metodologías educativas se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes, reconociendo que el derecho a aprender debe ser el principio rector (García et al., 2019).

Diversidad: “Las escuelas deben aceptar, valorar y respetar las diferencias de cada niño y niña, considerando sus particularidades como fortalezas que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje”

Para generar un entorno de aprendizaje que sea realmente efectivo para todos, es imprescindible tener en cuenta la variedad de intereses, habilidades y necesidades individuales de cada estudiante.

Participación activa: Fomentar que los estudiantes participen de manera protagónica en el aula estimula su creatividad, autonomía y pensamiento crítico. Además, la colaboración de las familias resulta fundamental, ya que permite comprender mejor a cada alumno y mejorar las estrategias pedagógicas empleadas.

Inteligencias múltiples: La enseñanza debe enfocarse en las particularidades del estudiante más que en el contenido por sí solo. Es clave ofrecer diversas formas de aprendizaje, que incluyan recursos escritos, visuales o auditivos, según lo planteado por la UNIR (2020), de modo que cada estudiante pueda aprender de acuerdo con su estilo.

Perfil del docente inclusivo: Según Yungán y Rea (2023), la educación no será verdaderamente efectiva si no garantiza inclusión y calidad. “Reconocen que el rol del docente es esencial en este proceso, pues es desde el aula donde se cultivan el respeto y la comprensión de la diversidad”

Incluir a todos los estudiantes dentro del proceso educativo es uno de los grandes retos actuales. En ese sentido, Ponce y Barcia (2020) destacan que el docente inclusivo debe desarrollar cinco competencias clave para atender eficazmente la diversidad en el aula.

Enseñar a todos: El docente debe garantizar que todos sus estudiantes alcancen las competencias necesarias para completar satisfactoriamente los niveles de “Educación Básica y Bachillerato”

Organización del aula: Es fundamental que el docente adapte su metodología para ofrecer igualdad de oportunidades a todos los alumnos. Esto implica trabajar con grupos heterogéneos y brindar apoyo individual cuando sea necesario.

Desarrollo socioemocional: Promover un clima escolar equilibrado y respetuoso es clave. Esto requiere fomentar la interacción, la empatía y la comunicación efectiva entre todos los actores de la comunidad educativa.

Trabajo colaborativo: Atender la diversidad exige una labor conjunta. El docente debe fomentar tanto la cooperación en el aula como la planificación en equipo con otros. Los profesionales de la educación deben orientar sus esfuerzos hacia el diseño de propuestas inclusivas que respondan a las diversas necesidades del estudiantado, promoviendo la equidad en el acceso al aprendizaje.

Según Yungán y Rea (2023), un docente comprometido con la inclusión debe considerar tanto la dimensión emocional, evitando que sus cargas personales influyan en el clima del aula, como la dimensión ética, asumiendo una responsabilidad moral con sus estudiantes y con la transformación social del país.

De acuerdo con López et al. (2021), el docente inclusivo se caracteriza por una actitud abierta y reflexiva, que le permite adaptarse a los desafíos contemporáneos de la educación con flexibilidad y compromiso. Estévez (2019) subraya la importancia de que los docentes reconozcan la discapacidad no como una limitación, sino como una oportunidad para innovar en sus prácticas pedagógicas y construir rutas más inclusivas. De este modo, su rol se fundamenta en su actitud y disposición para el cambio. Algunas de las características distintivas del docente inclusivo incluyen “la empatía, la disposición para adaptar estrategias pedagógicas y la capacidad de reconocer el potencial de cada estudiante en su diversidad”.

Mora (2019) plantea que es indispensable replantear el rol del docente ante los procesos de inclusión, ya que en diversas ocasiones su falta de preparación o resistencia al cambio puede convertirse en un obstáculo para un aprendizaje efectivo.

La función del docente se manifiesta en su capacidad para ejecutar acciones concretas dentro del aula, facilitando espacios inclusivos que estimulen la participación activa de estudiantes con necesidades educativas especiales y fortalezcan su permanencia en el sistema educativo regular.

El papel del docente es la respuesta física a sus responsabilidades en los procesos de inclusión educativa en el aula, que fomentan las dinámicas de clase y la posibilidad de que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) continúen integrándose en la educación tradicional. Progreso académico “Rendimiento académico Rendimiento en el ámbito escolar”.

El rendimiento académico, entendido como parte del progreso escolar, ha sido definido por diversos autores. Lamana-Selva y De La Peña (2018) así como Paba Barbosa, Lara Gutiérrez y Palmezano Rondón (2008), coinciden en que este se refleja en las calificaciones obtenidas por los estudiantes a través de diferentes formas de

evaluación. Estas notas permiten estimar tanto el nivel de conocimiento adquirido como la calidad del aprendizaje, convirtiéndose en un referente tanto educativo como social.

Por ello, las calificaciones constituyen el indicador escolar y social del nivel de aprendizaje alcanzado.

El rendimiento académico (Jiménez Hernández, 2000) hace referencia al grado de conocimientos en un tema específico, en “función de la edad y el nivel académico del individuo”.

Según García Arias (2012), este rendimiento es el producto de los exámenes de evaluación de diversas materias, en los que se manifiesta el aprendizaje del estudiante y, según Adell (2006), es el resultado final del proceso de aprendizaje.

Dentro del ámbito matemático, Barbero García, Holgado Tello, Vila y Chacón Moscoso (2007) describen el desempeño académico en matemáticas como la habilidad de los estudiantes para solucionar problemas de número y problemas de razones matemáticas.

De acuerdo con González Barbera, Caso Niebla, Díaz López y López Ortega (2012), el rendimiento académico es un resultado de diversas dimensiones que impactan al estudiante. Es necesario considerar tanto los componentes cuantitativos del proceso educativo como los factores que influyen en él (Acevedo Zuluaga, 2016), y no solo al alumno, sino también al docente y el ambiente (Ruiz de Miguel, 2001). Además, es necesario considerar los conocimientos, habilidades y competencias que la persona ha desarrollado durante el proceso educativo que ha tenido o logrado (Edel Navarro, 2003), así como los factores emocionales que tiene frente al curso y la motivación que le pone para poder afrontar (Reyes Tejeda, 2003).

Así pues, de todas las variables que afectan el desempeño escolar, la creatividad y el estilo de afrontamiento pueden contribuir a abordar “los problemas matemáticos e impactar en su alto rendimiento académico”.

Según Molinas y Mello (2024), dentro del ámbito educativo el desempeño académico de los alumnos resulta siendo un factor incierto y significativo que se utiliza para comprobar la calidad de la educación y de la enseñanza en todos sus niveles.

Se origina de diversos y complejos componentes que intervienen en el proceso educativo y se ha definido como un valor atribuido al desempeño del alumno en las actividades académicas. Este valor se mide mediante las calificaciones logradas, ya sean estas de naturaleza cuantitativa o cualitativa, y cuyos resultados señalan las materias

adquiridas o perdidas, el avance académico depende de cada estudiante y el grado de actitud que le pone en frente (Pérez-Lunu, Ramón).

También, el rendimiento académico, según Astudillo-Villalba, Terán-Batista y De Oleo-Comas (2021), se evalúa a partir de las notas obtenidas por un estudiante. Así, el rendimiento académico es un juicio que le dice al docente el grado de efectividad de las estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje. Una evaluación adecuada de lo anterior puede contribuir a proponer nuevas configuraciones didácticas. De esta manera, se hace necesario para toda la comunidad educativa advertir sobre la intensa relación que existe entre el rendimiento académico y su optimización educativos frente a los curso capacitados y el modo más conveniente de poder “comprender y analizar esta variable (el rendimiento académico) a fin de favorecer aprendizajes significativos para los docentes”.

La evaluación del desempeño académico es fundamental para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el salón de clases. En otras palabras, "El desempeño escolar se considera un indicador de eficacia y calidad en la educación regular de cada uno de ellos" (Rodríguez-Pérez & Madrigal-Arroyo, 2016: 27).

Si se toma en cuenta el desempeño escolar desde este enfoque, se puede tomar en cuenta para valorar la eficacia de las tácticas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje que se implementan en un ambiente cálido y perspectivo.

Efectuar investigaciones sobre el rendimiento académico no es una labor fácil, ya que en ciertos casos existen múltiples factores que afectan este, y un rendimiento académico elevado o reducido no puede ser atribuido a un único motivo.

Según Rodríguez-Pérez & Madrigal-Arroyo (2016), "el desempeño escolar no solo se basa en elementos intelectuales, sino también en elementos internos y externos de los estudiantes.

En este escenario, aunque los autores no llevan a cabo un estudio exhaustivo de los factores internos y externos al estudiante, proponen que la función de los docentes radica en formular hipótesis y determinar qué elementos inciden, ya sea de manera negativa o positiva, en las calificaciones de los alumnos y así ver que tanto a progresado.

Otros elementos que impactan en el desempeño académico incluyen la motivación, los conocimientos previos, el tipo de materia, los recursos disponibles en el aula, la carga académica, el tiempo de realización de las tareas y otros indicadores más concretos que pueden derivarse de estas. Por tanto, representa un “desafío para el docente determinar qué de estos factores debe enfocarse más en función de la situación real de sus alumnos”.

Rocha, Juárez, Fuchs y Rebolledo-Méndez (2020) hallaron que la inclusión de métodos de enseñanza innovadores como el STA (Sistema de Tutor Adaptable) resulta en una mejora del rendimiento académico de los estudiantes

Esto corrobora la existencia de una correlación entre el desempeño escolar y las estrategias empleadas por los profesores. A pesar de que existe esta correlación, sería un error restringir los elementos que influyen en el desempeño académico únicamente basándose en las tácticas y técnicas empleadas por el profesor.

Para Bojórquez, Quiroz & Quiroz, citado por Mello Román & Hernández Estrada (2019), sus estudios (...) prestan una atención especial a las variables afectivas, principalmente las actitudes.

Varios estudios coinciden en que las variables emocionales tienen un impacto tan relevante como las cognitivas en el aprendizaje. Estas incluso pueden influir en decisiones futuras, como la “elección de una carrera profesional o el uso del tiempo libre”.

La motivación o predisposición hacia las matemáticas influye de manera directa en el rendimiento académico según Cerda, Romera, Casas, Pérez y Ortega-Ruiz (2017). Asimismo, existen capacidades cognitivas y niveles de abstracción característicos de esta área para poder entregar un avance significativo de los educandos

En esa línea, se concluye que la actitud que se tenga frente a las matemáticas representa una de las variables más influyentes sobre el desempeño escolar en esta asignatura.

Según Mello y Hernández (2019), mencionando a Ruiz y Ursini, diversas investigaciones encontradas que la actitud que tienen hacia las matemáticas, la autoconfianza del estudiante y el rendimiento van de la mano. Sin embargo, reconocen que existen factores socioculturales que influyen en los vínculos.

Astudillo-Villalba, Terán-Batista y De Oleo-Comas (2021) sostienen que el rol del docente debe ser reflexivo y crítico, tanto en su forma de enseñar como en los procesos pedagógicos que se desarrollan dentro del aula.

Además, indican que es fundamental emplear herramientas de evaluación que permitan elaborar planes de acción adecuados, orientados a mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes

Lamas (2015) plantea que el rendimiento académico está condicionado por múltiples factores como el estado físico, el entorno del estudiante y sus experiencias previas. Además, citando a Martí, menciona que el desempeño escolar puede verse afectado por elementos como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, los

intereses, los métodos de estudio, la autoestima y la relación con el docente. Cuando el nivel de logro de un estudiante no coincide con lo que se espera de él, se habla de un “rendimiento discrepante”, y esto puede estar vinculado a la forma en que se enseñan los contenidos.

Una estrategia útil para mejorar el rendimiento académico consiste en aplicar evaluaciones diagnósticas antes de iniciar el proceso educativo, con el fin de conocer los conocimientos y habilidades previas del estudiante. Posteriormente, se realiza una evaluación final que permita comparar los avances obtenidos en el proceso, lo cual puede facilitar un “análisis objetivo del progreso mediante herramientas estadísticas”.

Estos resultados ayudan al docente a reflexionar sobre las estrategias aplicadas en clase y evaluar si las metodologías utilizadas han sido eficaces para motivar a los estudiantes en la ejecución de las tareas académicas y en los roles de exámenes mensuales para ver el avance de cada uno de ellos.

También es importante señalar que una relación positiva entre el profesor y el alumno contribuye significativamente al bienestar emocional del estudiante, creando un ambiente propicio para el aprendizaje de los conocimientos hacia los alumnos. Barrios y Frías (2016), citando a Yoneyama y Rigby, indican que los dos pilares que conforman el clima escolar son la calidad de la relación entre docentes y alumnos, y la interacción entre los propios estudiantes.

Por su parte, Bernal-García y Rodríguez-Coronado (2017) destacan que los hábitos de estudio tienen una gran influencia sobre el rendimiento académico, incluso más que las habilidades intelectuales del estudiante. Mato y De la Torre (2010), haciendo referencia a Tsai y Walberg, concluyen que aquellos grupos con actitudes más positivas hacia las matemáticas tienden a obtener mejores respuestas, mientras que quienes forman parte de los grupos con mayores notas suelen mostrar también una mejor “disposición hacia esta asignatura y mejor conocimiento en el rol académico priorizado”

Por ello, al momento de diseñar estrategias que fortalezcan el desempeño académico, es esencial tener en cuenta las actitudes que los estudiantes manifiestan frente a las matemáticas, procurando que las “actividades propuestas por el docente estén orientadas a generar motivación y revertir posibles percepciones negativas”.

Villalba-Astudillo, Terán-Batista y De Oleo-Comas (2021) afirman que el rendimiento académico no solo refleja los logros del estudiante, sino que también es el resultado de las competencias, habilidades y destrezas desarrolladas a lo largo del proceso

formativo. Además, señalan que este rendimiento representa la respuesta “educativa frente a los objetivos planteados durante la enseñanza”.

Gallo, Adoumieh, Lugo-Jiménez y Martínez-Vargas (2021) sostienen que el rendimiento académico es un proceso multifactorial, influenciado por variables tanto del ámbito psicológico como del pedagógico en los educandos.

En su investigación, los autores identifican diversos factores que inciden en el rendimiento académico, organizados según su nivel de impacto. Entre ellos se encuentran: los logros educativos vinculados a los estilos de aprendizaje, las metodologías de enseñanza utilizadas, la percepción de autoeficacia, la motivación del estudiante, el grado de satisfacción, el género, los aspectos psicosociales, el uso de “tecnologías de la información, las condiciones socioeconómicas y el desarrollo de habilidades para afianzar los conocimientos hacia ellos”.

De manera concordante, Astudillo-Villalba, Terán-Batista y De Oleo (2021) señalan que un alto grado de motivación por parte del estudiante contribuye significativamente al aprendizaje y al rendimiento escolar, especialmente cuando se implementan métodos pedagógicos innovadores en la enseñanza de las matemáticas.

Por otro lado, Cerda, Salazar, Sáez, Pérez y Casas (2017) subrayan que el compromiso del docente al incentivar la participación activa en el aula y brindar una retroalimentación adecuada tiene un efecto altamente positivo en el rendimiento de los estudiantes en matemáticas. Los autores también señalan que el docente debe asumir con responsabilidad la elección de sus criterios de enseñanza, actividades y recursos, priorizando siempre la construcción de un “ambiente educativo estimulante, flexible y respetuoso, donde predominen el diálogo y la cooperación y el alto nivel de actitud hacia los educandos”

En relación con la participación de las familias, De Sixte, Jáñez, Ramos y Rosales (2020) realizaron un estudio en el que analizaron el vínculo entre la implicación de los padres en las tareas del hogar y el rendimiento académico de sus hijos. Los resultados mostraron cierta falta de consistencia, ya que no se evidenció una relación claramente positiva entre ambos factores. A raíz de ello, los autores consideran necesario seguir investigando este fenómeno y desarrollar marcos teóricos comunes que permitan comprender mejor estas dinámicas y contribuir a un “acompañamiento más efectivo del proceso educativo de los estudiantes con los padres ya que son los pilares en la educación de todos los estudiante”

Según Lamas (2015), “el rendimiento académico es una cuestión que inquieta profundamente a estudiantes, padres, docentes y autoridades; y esto no solo sucede en nuestro país, sino en muchos otros países de América Latina y de otros continentes.”

Es crucial subrayar que los profesores deberían estar más preparados para así obtener un resultado óptimo en la enseñanza de los alumnos a fin de ofrecer una educación de calidad y rentable.

Además, asistiría a dicho centro educativo en la búsqueda de nuevas estrategias en relación de su administración, para enfrentar los desafíos que surgen tanto del estudiante como del profesor, transformando este proceso en un acto de renovación constante, con el objetivo de “priorizar los aprendizajes en los educando y poseer la actitud frente a las barreras educativas”.

Según Molinas y Mello (2024), las matemáticas se consideran una importante disciplina para la vida ya que ayuda a la resolución de problemas ya sea de forma actitudinal y precisa

En el ámbito educativo, las matemáticas impulsan habilidades como el razonamiento matemático, la capacidad de abstracción, la persistencia ante desafíos actuales y la rigurosidad en el tratamiento de la información. Desde una perspectiva funcional, constituyen una herramienta clave para construir conocimientos tanto en esta área como y otras ramas importantes de la historia,

Tales aprendizajes permiten a los estudiantes comprender mejor su entorno, interpretar información de forma crítica, realizar cálculos de manera más precisa para poder afrontar retos planteados en la vida actual (MEC, 2010).

Tradicionalmente, en el sistema educativo peruano, las calificaciones se expresaban mediante una escala del 0 al 20; no obstante, a partir de las reformas impulsadas por el MINEDU (2016), se adoptó una evaluación cualitativa basada en competencias y desempeños.

El objetivo principal de este cambio es “fortalecer los procesos de evaluación formativa y ofrecer una retroalimentación constante que favorezca el aprendizaje progresivo del estudiante”.

La matemática tiene una misión principal en el avance de nuestra vida cotidiana y en la construcción cultural de las sociedades en el cual participamos, al ofrecer herramientas para comprender, analizar y transformar la realidad de las personas.

Adquirir competencias matemáticas permite a los estudiantes convertirse en ciudadanos críticos y autónomos y filósofos capaces de tomar decisiones

fundamentadas y enfrentar retos en distintos contextos en la vida cotidiana (MINEDU, 2020).

El Currículo Nacional incorpora enfoques transversales en el área de matemática con el propósito de fomentar la inclusión y la equidad. Desde el primer grado, se promueve el desarrollo de habilidades esenciales, tales como resolver situaciones cuantitativas y comprender la secuencia y el valor de los números.

Para valorar el desempeño en matemática de los estudiantes de primer grado, se utilizó un registro entregado por sus docentes. Según el Programa Curricular de Educación Básica (MINEDU, 2016, p. 147), esta área contempla cuatro competencias fundamentales: “resolver problemas y o cantidades; identificar patrones, cambios y relaciones; analizar figuras, desplazamientos y ubicaciones; y gestionar información y situaciones con incertidumbre”.

Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el área de Matemática

En el campo educativo, la enseñanza de la matemática se guía por un enfoque orientado a la resolución de problemas, que constituye tanto una base teórica como metodológica para promover aprendizajes significativos:

Las matemáticas se conciben como un saber cultural en permanente evolución, sujeto a modificaciones, adaptaciones y avances continuos.

El trabajo matemático se desarrolla a partir de la “resolución de situaciones problemáticas, entendidas como eventos relevantes que surgen en distintos entornos y que exigen una respuesta reflexiva”.

Estas situaciones se clasifican en cuatro categorías: aquellas relacionadas con magnitudes y cantidades; las que abordan patrones, relaciones y transformaciones; las referidas a figuras, desplazamientos y orientación espacial; y aquellas que implican análisis de datos y toma de decisiones ante lo incierto.

Cuando los estudiantes enfrentan problemas, se ven desafiados por situaciones nuevas para las que no disponen de procedimientos previamente establecidos, lo que estimula su pensamiento crítico y creativo.

Ante estos casos, se requiere que los estudiantes inicien un proceso de exploración personal y colectiva, que les ayude a comprender el problema y a superar las barreras que puedan surgir durante la búsqueda de respuestas

Durante esta experiencia de aprendizaje, el alumno reorganiza y conecta conceptos matemáticos previos y nuevos, reformulando su comprensión a medida que resuelve problemas con creciente nivel de dificultad.

- Tanto los docentes como los propios estudiantes pueden proponer los problemas, lo cual estimula la creatividad, la autonomía y la capacidad de enfrentar diversas situaciones de forma flexible.

- Factores como las emociones, las actitudes y las creencias desempeñan un rol clave, ya que influyen directamente en la motivación y disposición del estudiante para aprender.

- El aprendizaje autónomo se fortalece cuando el estudiante es capaz de gestionar su propio proceso formativo, reconociendo logros, dificultades y aprendizajes obtenidos mientras enfrenta y resuelve problemas.

II. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque, tipo

El enfoque que se tiene la investigación será de tipo cuantitativa ya que se utilizó la recolección de datos (por la técnica de la encuesta y su instrumento el cuestionario) para. De acuerdo a Rodríguez (2011), “en esa fase, se prueba la hipótesis postulado”. términos generales,

El enfoque cuantitativo utiliza la recopilación de datos para probar hipótesis basadas en la medición y el análisis estadísticos para crear patrones de comportamiento y teorías de prueba. “El Instituto de Tecnología de Sonora (2020) también confirma que:“ La investigación cuantitativa se basa en un pensamiento deductivo que cambia de general a recopilación y análisis de datos especiales a especiales para responder preguntas de investigación y verificar preguntas de investigación e hipótesis probadas creadas por hipótesis predeterminadas. Además, confía en la medición numérica, el conteo y el uso frecuente de estadísticas para crear patrones de comportamiento precisos en la población. " (párr.1) Las propiedades de los estudios cuantitativos son las siguientes: una posición objetiva, el comportamiento de investigación y otras cosas, generar datos numéricos para representar el entorno social, usar conceptos y teorías previamente percibidos para determinar qué datos se recopilarán, use métodos estadísticos para analizar datos y aclarar. "(Párrafo 2)

Respecto al tipo de estudio fue básico, ya que no se solucionaron problemas ni se utilizó tecnología. Solo este estudio profundizará en los conceptos de las variables de educación inicial y actitud del profesor, con el fin de mejorar la comprensión del fenómeno social ocurrido, lo que aportará un beneficio a largo plazo. Ñaupas et al, (2013) detallan que la investigación básica "se enfoca en expandir el saber teórico y científico sin considerar una aplicación práctica inmediata, y resulta crucial para el avance y progreso del saber en diferentes campos".

2.2. Diseño de investigación

Se empleó una metodología no experimental, dado que las variables de educación inclusiva y rendimiento académico en matemáticas no serán alteradas de manera deliberada ni reguladas en un ambiente de laboratorio. Esto garantizará que las variables conserven su autonomía, observándose en su condición natural y recolectando información para investigar y describirlas tal y como se manifiestan en la práctica. De

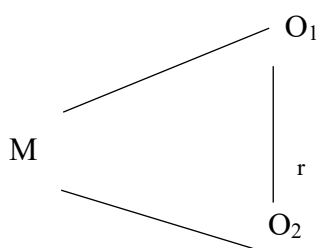
acuerdo con Hernández et al. (2018), este tipo de diseño "interpreta los sucesos reales sin intervenir en su generación o alteración".

El diseño no experimental se llevó a cabo de forma transversal, dado que la información se recopiló en un único instante, valorando las variables en una etapa determinada del tiempo. En otras palabras, el instrumento solo se utilizó una vez a la población de investigación. Hernández et al. (2018) indican que "este tipo se distingue por su temporalidad, al restringirse a un solo momento para examinar y recolectar los datos".

Además, el proyecto tuvo un enfoque correlacional, dado que se buscó determinar la conexión entre la educación inclusiva y el desempeño escolar en matemáticas en los alumnos de una institución educativa privada de Chíncha, en el año 2024. Se intentó reconocer y examinar la conexión presente entre ambas variables, las cuales no serán alteradas sino que serán examinadas en su contexto real. Hernández et al. (2018) señalan que "este método se enfoca en correlacionar las variables en investigación para establecer los niveles de relación presentes".

Figura 1

Diagrama del esquema de investigación



Donde:

M : Estudiantes de primer grado de primaria

O₁ : Educación inclusiva

O₂ : Rendimiento académico

R : Relación

2.3. Población y muestra

La unidad de análisis llamada población, estará compuesta por los 51 alumnos de una Institución Educativa Privada de Chíncha. Dada su pequeña población y su fácil manejo, se considerará la implementación de instrumentos a todos los estudiantes. Esto podría interpretarse como un censo, ya que se estaría "llevando a cabo una evaluación rigurosa para obtener una información más completa y exacta"

Hernández y Mendoza (2018) dice que la población, son los sujetos de análisis a los que se les aplicará los instrumentos para recabar los datos, dando resultados que alimentarán la investigación para concluir en hallazgos estadísticos.

Tabla 1

Estudiantes del primer grado de primaria de la I.E.P Santa María de los Ángeles de Chincha, 2024.

SECCIONES	Nº de estudiantes
Sección “A”	26
Sección “B”	25
Total	51

Fuente: SIAGIE

Para elegir el tamaño de la muestra se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico, para ello hemos utilizado el método de muestreo intencional que busca que la muestra sea representativa de la población de donde es extraída. (Sánchez y Reyes, 2017, p.117).

Se considerarán los criterios de inclusión a todos los alumnos que se encuentren en el primer grado de educación primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha.

2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

En este estudio, se utilizó el método de la encuesta para recolectar los datos relevantes, utilizando el cuestionario como herramienta principal para valorar la educación inclusiva considerando las siguientes dimensiones: cultura inclusiva, política inclusiva y práctica inclusiva. Para medir el rendimiento académico, se empleó el registro de evaluaciones de los profesores de las dos secciones, que abarcan un total de 51 alumnos. Oliva y Leonardi (2017) subrayan que la encuesta es un método apropiado para estudios de naturaleza social, dado que facilita la generación de datos numéricos mediante procesos sistemáticos. Páramo (2018) “detalla que la finalidad del cuestionario es recolectar puntos de vista y actitudes de la población analizada, aportando información numérica que será codificada para su análisis”.

Este formato posibilitará que los alumnos manifiesten su visión acerca de la inclusión y su desempeño en matemáticas, simplificando la recopilación de datos pertinentes para el estudio.

Seguridad: La herramienta para evaluar la educación inclusiva se utilizó en un grupo piloto de niños de primero de primaria. Las respuestas fueron dicotómicas, por lo que se aplicó el test de confiabilidad de Kuder Richardson, logrando un resultado de 0,85, una alta confiabilidad. Se empleó el registro de evaluación del primer año de primaria como variable matemático.

Comprobación: Tres especialistas, con estudios en primaria y maestría, validaron el instrumento de educación inclusiva, considerándolo aceptable. Para la variable matemáticas no se requirió su validación debido a los motivos previamente presentados..

2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información

Una vez seleccionados el método y el instrumento, esenciales para recolectar la información, estos datos se estructuran correctamente codificados en el software Microsoft Excel. Los mismos datos se transportarán al software Spss que procesará los datos de manera estadística, generando resultados descriptivos e inferenciales. Para ello, se llevará a cabo una prueba de normalidad previa que establecerá el uso del estadígrafo de Rho de Spearman. Al obtener los resultados, se llevan a cabo los análisis siguiendo las directrices establecidas, estudiándolos e interpretándolos. Esto establecerá si existen vínculos entre las variables y si se descarta la hipótesis nula, aceptándose la hipótesis propuesta por el investigador.

Finalmente, se llevará a cabo la “formulación de las conclusiones, debates con antecedentes y las propuestas que solucionen el problema”

2.6. Aspectos éticos en investigación

La investigación se rige por los estándares de investigación establecidos por las autoridades reguladoras, lo que garantiza que la investigación conserve su originalidad, ya que además será sometida a diversos filtros revisores y validadores para confirmar que se satisfacen los criterios necesarios. Los investigadores poseen experiencia tanto en el “ámbito de la investigación como en la práctica profesional, manteniendo sus principios éticos y valores deontológicos”.

III. RESULTADOS

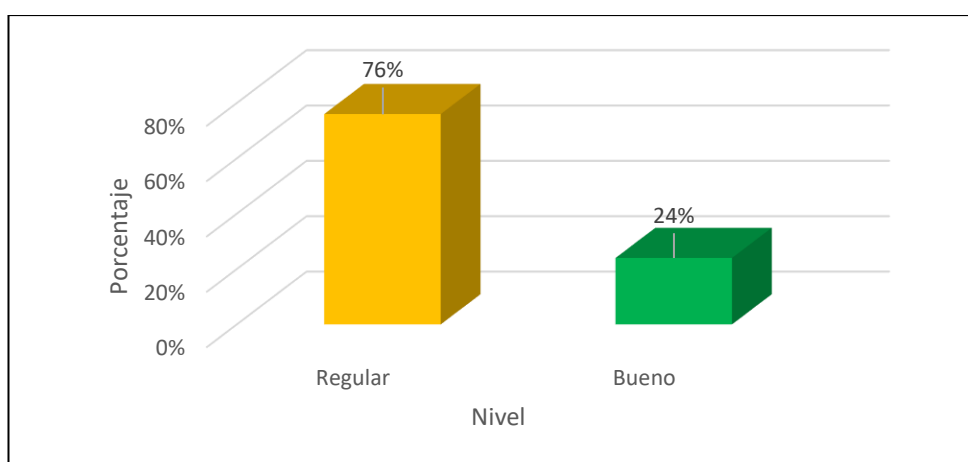
Tabla 2

Educación inclusiva en estudiantes de primero de primaria.

Intervalo	Nivel	f	%
6-10	Regular	39	76
11-15	Bueno	12	24
Total		51	100

Figura 2

Educación inclusiva en estudiantes de primero de primaria.



Con respecto a “educación inclusiva” en estudiantes de primer grado de primaria, el 76% se ubicó en el nivel regular y el 24% en el nivel bueno, predominando el nivel regular.

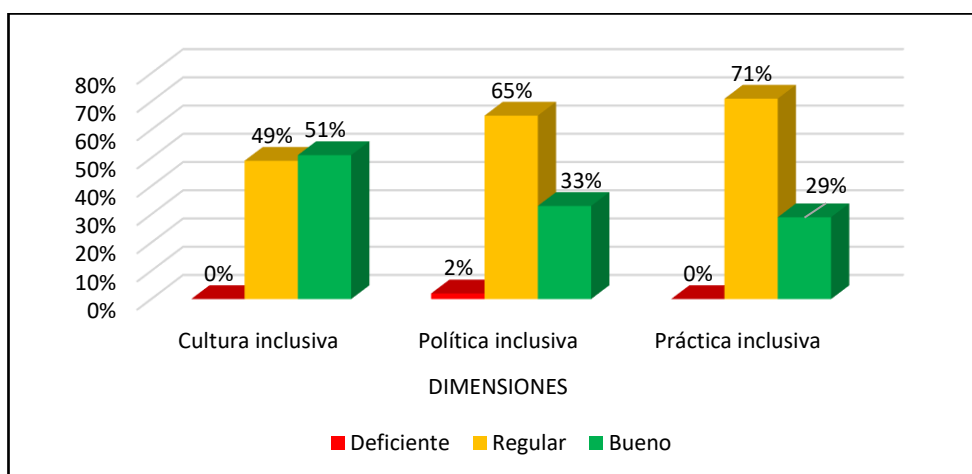
Tabla 3

Educación inclusiva por dimensiones en estudiantes de primero de primaria.

Intervalo	Nivel	Dimensiones					
		Cultura inclusiva		Política inclusiva		Práctica inclusiva	
		f	%	f	%	f	%
0-1	Deficiente	0	0	1	2	0	0
2-3	Regular	25	49	33	65	36	71
4-5	Bueno	26	51	17	33	15	29
Total		51	100	51	100	51	100

Figura 3

Educación inclusiva por dimensiones en estudiantes de primero de primaria.



Respecto a la educación inclusiva por dimensiones en alumnos de primer grado de primaria, en la práctica inclusiva se alcanzó un 71% nivel regular y un 29% nivel bueno, en la política inclusiva se logró un 65% nivel regular y un 33% nivel bueno, y en la cultura inclusiva se logró un 51% nivel bueno y un 49% nivel regular. Por lo tanto, la dimensión que obtuvo el mayor porcentaje fue la práctica inclusiva con un 71% de nivel regular, mientras que la dimensión con el mayor porcentaje de nivel bueno fue la cultura inclusiva con un 51%.

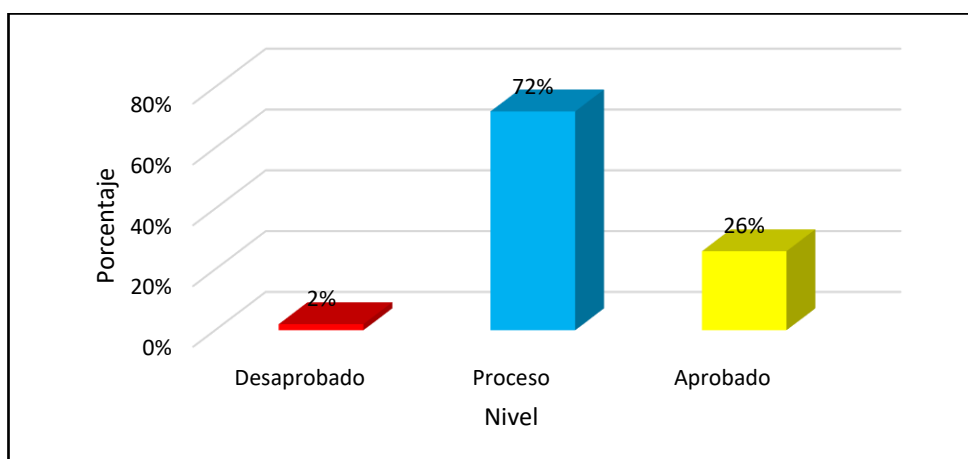
Tabla 4

Rendimiento académico en matemática en estudiantes de primero de primaria

Intervalo	Nivel	f	%
11-12	Proceso	39	76
13-16	Logrado	12	24
Total		51	100

Figura 4

Rendimiento académico en matemática en estudiantes de primero de primaria



Referente al rendimiento académico en matemática en los estudiantes de primer grado de primaria obtuvieron una respuesta del 72% se localizó alto nivel de proceso , el 26% en aprobados y el 2% en desaprobados. Por consiguiente, el rendimiento académico en matemática en los niños se localiza en el nivel proceso con el 72%.

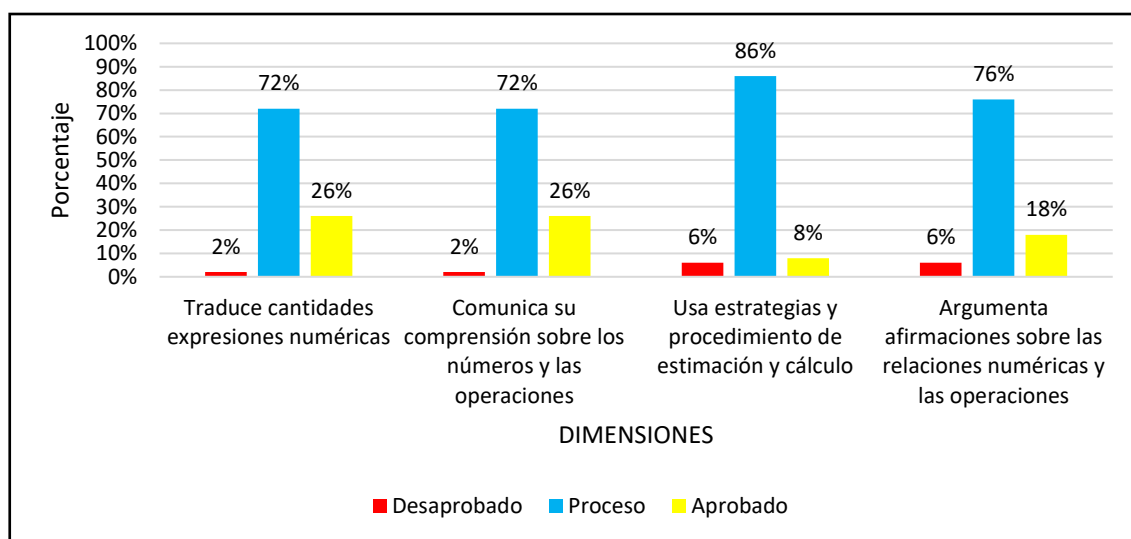
Tabla 5

Rendimiento académico en matemática por dimensiones en estudiantes de primero de primaria

Intervalo	Nivel	Dimensiones							
		Traduce cantidades expresiones numéricas		Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones		Usa estrategias y procedimiento de estimación y cálculo		Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones	
		f	%	f	%	f	%	f	%
0-10	Desaprobado	1	2	1	2	3	6	3	6
11-12	Proceso	37	72	37	72	44	86	39	76
13-16	Aprobado	13	26	13	26	4	8	9	18
Total		51	100	51	100	51	100	51	100

Figura 5

Rendimiento académico en matemática por dimensiones en estudiantes de primero de primaria



En cuanto al desempeño académico de los alumnos en matemáticas por dimensiones, en cuatro de ellas, se situaron en el nivel regular con los siguientes porcentajes: en aplica estrategias y métodos de cálculo el 86%, en sustenta declaraciones sobre relaciones numéricas y operaciones el 76%, y en transmite su entendimiento sobre números y operaciones y en traduce cantidades en expresiones numéricas, ambas alcanzaron el mismo porcentaje, el 72%. Así pues, en el nivel regular, la dimensión que predominó fue el uso de estrategias y procedimientos de estimación y cálculo, con un 86%.

Tabla 6

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Educación inclusiva	,162	51	,002	,897	51	,000
Rendimiento académico en matemática	,431	51	,000	,675	51	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

La evaluación de normalidad se emplearon dos tipos de prueba, la prueba de Kolmogórov-Smirnov y la prueba de Shapiro-Wilk. Dado que la muestra supera los 51 educandos, se optó por la primera prueba. En esta, el “nivel de significancia en educación

inclusiva obtuvo un resultado de,002<,05” y el nivel de significancia en el rendimiento académico en matemáticas fue obtenido de “,000<,05. Dado que ambos resultados no poseen una distribución normal, se optó por la prueba no paramétrica de Rho de Spearman”

Tabla 7

Correlación de Rho de Spearman

		Rendimiento académico en matemática	
Rho de Spearman	Educación inclusiva	Coefficiente de correlación	,461**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	51
	Cultura inclusiva	Coefficiente de correlación	,206
		Sig. (bilateral)	,147
		N	51
	Política inclusiva	Coefficiente de correlación	,585**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	51
	Práctica inclusiva	Coefficiente de correlación	,455**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	51

**La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

Con respecto a los resultados del coeficiente de correlación de Rho de Spearman, El coeficiente de correlación entre la educación inclusiva y el desempeño académico en matemáticas alcanzó un alto valor decreciente de,461, lo que indica una correlación moderada, directa e inderactamente correlativa. Respecto a la correlación entre las dimensiones de la educación inclusiva y el desempeño académico en matemáticas, en una cultura inclusiva, el coeficiente de correlación fue de bajo de ,206. El vínculo entre las dimensiones políticas inclusivas, la práctica inclusiva y el desempeño matemático se encontró en,585 y,455, lo que representa una relación moderadamente altísima en los educandos, directa y favorable. Según el nivel de significancia entre la educación inclusiva y el desempeño matemático, se obtuvo un resultado de,001<,05, lo que señala que hay una relación altamente entre las variables, es decir, si existe una correlación significativa entre las variables. La importancia de la variable cultura inclusiva y el

desempeño matemático fue de,147>,05, lo que confirma la hipótesis falsa. Los niveles de significancia para las dimensiones políticas de inclusión, prácticas inclusivas y desempeño matemático fueron como resultado “000<,05 y,001<,05, en estas situaciones se descarta la posibilidad de obtener un resultado negativo”

Por consiguiente, se puede inferir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, vale decir, educación inclusiva si se relación a significativamente con el rendimiento académico en matemática en estudiantes de primero de primaria.

IV. DISCUSIÓN

Respecto al propósito general respecto a la relación entre la educación inclusiva y la educación inclusiva, se registró un coeficiente de correlación de,461, lo que indica una correlación moderadamente positiva y directa. Esta investigación pone de manifiesto la relevancia de implementar la educación inclusiva para potenciar el aprendizaje en los alumnos de matemáticas, tal como también podría realizarse en otros campos académicos. Basándonos en los hallazgos de Vásquez (2024), acerca de la motricidad y el aprendizaje matemático, obtenemos un coeficiente de correlación de Pearson de,425, lo que indica una correlación moderadamente directa y positiva. Asimismo, Artiles (2021) resalta que "es crucial tener en cuenta las intersecciones de raza, clase y discapacidad en la implementación de la educación inclusiva para asegurar una auténtica equidad educativa".

En relación con el primer objetivo concreto sobre la relación entre la educación inclusiva en la dimensión de cultura inclusiva y el rendimiento académico en matemáticas, se obtuvo un coeficiente de correlación de,206, lo que indica una relación baja, alta y positiva. Es imprescindible que los alumnos mejoren la práctica de la cultura inclusiva. En consonancia con los hallazgos de Yungán y Rea (2023) se examinó la inclusión educativa y el rendimiento académico de los alumnos de educación general básica superior en la Unidad Educativa "Nicolás Martínez" de San Bartolomé de Pinillo, Ambato (Ecuador), cuyo propósito de estudio fue establecer el impacto de la inclusión educativa en el rendimiento académico.

En cuanto al segundo objetivo específico relacionado con la educación inclusiva en el contexto político inclusivo y el rendimiento académico en matemáticas, se obtuvo un resultado de correlación de,585, de carácter moderadamente positivo y directo. Estos descubrimientos indican que los profesores inculcan en los estudiantes los valores que se encuentran en el proyecto educativo, lo que resulta esencial para que los niños se valoren y valoren a los demás. "Según los descubrimientos de Yungán y Rea (2023) afirman que en su labor educativa", el educador inclusivo debe incluir dos aspectos: "el ámbito emocional" para prevenir que emociones naturales, como el cansancio y los conflictos personales, impacten de manera negativa en el salón de clases con los alumnos; y el ámbito moral que implica una acción ética y moral hacia las futuras generaciones y el progreso del país.

Respecto al tercer objetivo particular de educación inclusiva en la dimensión práctica inclusiva y el rendimiento académico en matemáticas, se registró un resultado de correlación de,455, que es igualmente bajo agradable y directo. Se nota que los alumnos aplican el compañerismo y la solidaridad sin excluir a sus amigos. Al corroborar las investigaciones de Artiles (2021), subraya que "es crucial tener en cuenta tipos de raza tipos de clase entres otros la discapacidad en la implementación de la educación inclusiva para asegurar una auténtica equidad educativa para todos los niños".

V. CONCLUSIONES

1. En relación al propósito general, se deduce que hay una correlación moderadamente positiva y directa entre la educación inclusiva y el desempeño escolar en matemáticas en alumnos de primer grado de educación primaria de una Institución Educativa Privada Chincha 2024.
2. El propósito específico 1, consistió en determinar la correlación entre la educación inclusiva en el aspecto de cultura inclusiva y el desempeño académico en matemáticas en alumnos de primero de primaria, logrando una correlación baja, positiva y directa.
3. El propósito específico 2, consistió en determinar la correlación entre la educación inclusiva en el contexto de la política inclusiva y el desempeño académico en matemáticas en alumnos de primero de primaria, logrando una correlación moderada, positiva y directa.
4. La meta específica 3, consistió en determinar la correlación entre la educación inclusiva en la dimensión práctica inclusiva y el desempeño académico en matemáticas en alumnos de primero de primaria, logrando una correlación moderada, positiva y directa.

VI. RECOMENDACIONES

1. La gerencia de la institución educativa debe establecer un plan de formación para profesores en educación inclusiva, liderado por expertos, con el objetivo de contar con las herramientas requeridas para potenciar la educación inclusiva en los alumnos.
2. Respecto al desempeño académico en matemáticas de los alumnos, según se muestra en este estudio, los estudiantes se encuentran en el nivel proceso, lo que podría llevar a llegar al nivel de desaprobados. Por ende, es necesario que los profesores convoquen encuentros de trabajo en grupo para implementar las estrategias más eficaces en matemáticas en beneficio de los estudiantes.
3. La gerencia necesita formar grupos de docentes multidisciplinarios en los campos académicos más relevantes para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Es imprescindible que los padres de familia colaboren de manera responsable en las labores educativas de sus hijos con el fin de potenciar su aprendizaje.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Astudillo-Villalba, F., Terán-Batista, X. y De Oleo-Comas. (2021). Estudio descriptivo del rendimiento académico en matemáticas a estudiantes de educación en el nivel superior. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe* Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia. Año: 16 N.o 30 (enero-junio), 2022, pp. 80-105
DOI: doi.org/10.5281/zenodo.6581153
- Banco Mundial. (2022). *Education and Disability: Analysis of Data from Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Belegu Caka, V. (2022). Scholar Perspectives on Inclusive Education and Teacher's Role in Inclusive Classes with Specific Focus on Children with Disabilities. *SEEU Review*, vol.17, no.2, 139-152. <https://doi.org/10.2478/seeur-2022-0098>.
- Bennasar-García, M., Román-Santana, W., Martínez-Alonzo, J. y DE la Cruz-Mena, D. (2023). Educación inclusiva para estudiantes con necesidades específicas con apoyo educativo: Consideraciones ontológicas en los contextos formativos. *FIPCAEC* (Edición 37) Vol. 8, N° 1. Enero-Marzo 2023, pp. 364-381.
DOI: <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i1>
- Briceño, G. (30 de abril de 2021). Servicios sociales.
<https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/aspectos-que-dificultan-la-inclusion-los-problemas-que-persisten-en-el-sistema-educativo/#:~:text=Esto%20sucede%20por%20varios%20factores,dedicarlo%20a%20la%20actualizaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica>.
- Calle Gardella, J. P. (2020). *Inclusión y atención a la diversidad en el contexto chileno: Análisis de los factores que facilitan y/o dificultan la puesta en marcha de las nuevas normativas de inclusión en las escuelas básicas del país*. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/177076/1/JPCG_TESIS.pdf
- Campos Lazaro, A. K., & Canelo Pacheco, D. M. (2019). *Las barreras que limitan la educación inclusiva y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad, de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa-2018*.

<https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2ae9bc6a-7e9d-443c-ab5b-242249b3dae8/content>

Carbajal, E. (2022). Estrategias didácticas aplicadas por una docente para desarrollar la competencia “Resuelve problemas de cantidad” en estudiantes de segundo grado de primaria. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23904/CARBAJAL_HUANAY_ENMA_ESTEFANY_Lic.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carbajal, E. (2024). Liderazgo transformacional en la práctica pedagógica inclusiva en docentes de instituciones educativas públicas de un distrito de Ica, 2024. [Tesis de posgrado]. Universidad César Vallejo. Escuela de Posgrado.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/150142/Carbajal_LE_V-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Casa Sánchez, E. A. (2022). La Inclusión Educativa y la Diversidad Étnica y Cultural en los estudiantes de Quinto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Vicente León”, del cantón Latacunga (Bachelor's thesis, Carrera de Educación Básica).

https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/36276/1/Tesis%20Final_Casa%20Edwin.pdf

Choque Antonio, C. R. (2022). Políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/96785/Choque_AC_R-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Cosar, R. (22 de diciembre de 2020). Observación de la educación peruana. Obtenido de <https://obepe.org/ods/educacion-inclusiva-en-el-peru-y-en-el-mundo/>

Dooley, E. (2020). An Ethnographic Look into Farmer Discussion Groups through the Lens of Social Learning Theory. *Sustainability*, (2071-1050), 12(18), 7808. <https://doi.org/10.3390/su12187808>.

Domínguez, P. (2018). Estrategias Didácticas Para Fortalecer Habilidades De Cálculo Mental Que Favorecen La Resolución De Problemas De Cantidad En Los Estudiantes De Segundo Grado De Primaria De La Institución Educativa Fe Y Alegría 26 Del Distrito De San Juan De Lurigancho. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación.

- [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14111/Dominquez_Marin_Estrategias_did%
c3%a1cticas_fortalecer1.pdf?corazónsequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14111/Dominquez_Marin_Estrategias_did%c3%a1cticas_fortalecer1.pdf?corazónsequence=1&isAllowed=y)
- Duran Panclas, M. (2022). Actitud docente y la educación inclusiva en docentes de la Institución Educativa José Buenaventura Sepúlveda Fernández, Cañete-Lima. 2021. Perú: Universidad Cesar Vallejo.
- EDUCREA. (2017). EDUCREA.
<https://educrea.cl/la-educacion-inclusiva/>
- Ecos Hernández N.J. y Jordán Herrera M.M. (2024) “ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA EDUCACION INCLUSIVA EN DOCENTES DE LA I.E. N° 196 SANTO NIÑO JESUS DE PRAGA PISCO
<https://repositorio.uct.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/5305/TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinoza Pastén, L., Lagos, N., Hernández, K., & Ledezma, D. (2021). Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. Revista CS, 34. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>.
- Espinoza, B (2023). Actitud hacia los estudiantes con discapacidad y convivencia escolar en una institución educativa pública de Lima. [Tesis de posgrado] Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Escuela de Posgrado.
https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/1103/EspinozaE_2023.pdf?sequence=13&isAllowed=n
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). Inclusive Education in Europe: Key Developments and Trends. Odense: European Agency.
- Franco Castro, A. A. (2021). Modelo inclusión educativa para mejorar el desempeño académico en estudiantes NEE de la unidad educativa fiscal Vicente Rocafuerte Guayaquil, 2020.
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68235/Franco_CA
A-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68235/Franco_CA_A-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (10 de noviembre de 2021). Unicef.
<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico>
- García Londoño, M. (2018). Actitud docente acerca del proceso de intervención motivación en el aula, en el colegio americano en Girardot. Colombia: Universidad del Tolima.

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2022). Censo Escolar 2022. Lima: INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). Deserción escolar en la educación primaria y secundaria 2021. INEI. <https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/investigaciones/desercion-escolar.pdf>
- Isarawi, A., & Sukonthaman, R. (2023). Preservice Teachers' Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Inclusive Teaching Practices. *International Journal of Disability. Development and Education*, 70(5), 705-721–721. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>.
- Lamana-Selva M. y De La Peña C. (2018). Rendimiento académico en matemáticas. Relación con creatividad y estilos de afrontamiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 2018, Vol. 23, Num. 79, PP. 1092 <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n79/1405-6666-rmie-23-79-1075.pdf>
- Mamani Mamani, A. L., & Veliz Huiza, M. M. (2022). Educación inclusiva y el rendimiento académico de los niños y niñas de 5 años de la IEI N° 408 Santísima Trinidad en el distrito de Ciudad Nueva de Tacna 2020. https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/1595/Magdalena-Ada_tesis_titulo_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mejia Mesia, A. L. (2022). Implementación del enfoque educativo para atender estudiantes con NEE asociados a discapacidad en el CEBE Bonifacio Alvarado Paredes, Yurimaguas, 2021. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/91248/Mejia_MA-L-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Minedu - Gob.pe. Recuperado el 05 de mayo de 2024, de <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Evaluación de los niveles nacionales de rendimiento académico. Recuperado de repositorio.minedu.gob.pe.
- Molinas, M. y Mello, J. (2024). Factores asociados al rendimiento académico en matemáticas en el 9° Grado de la Educación Escolar Básic. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Ciencias Exactas y Tecnológicas, Paraguay. *Revista Ingeniería, Ciencias y Sociedad* Vol. 04 Pág. 46–53.

- <https://revistas-facet-unc.edu.py/index.php/RICS/article/view/26/24>
- OECD (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. Organisation for Economic Co-operation and Development
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Teacher's Guide to Inclusive Education. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. UNESCO.
- Puebla, V. S. (2022). La inclusión educativa y su impacto en el rendimiento escolar de niños de Primer Ciclo del Colegio Pablo Besson. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13601/1/inclusion-educativa-impacto.pdf>
- Pilamunga Saigua, M. D. (2020). Integración social del trastorno espectro autista y rendimiento académico en estudiantes de la Unidad Educativa Fiscal Juan Montalvo, Guayaquil, 2020. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49001/Pilamunga_SMD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rea Saltos, D. C. (2023). La inclusión educativa y el desempeño académico de los estudiantes de educación general básica superior de la Unidad Educativa “Nicolás Martínez” de San Bartolomé de Pinillo (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Educación Básica). <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/37286/1/Trabajo%20de%20titulaci%C3%B3n%20Daysi%20Rea%20Saltos%20%281%29%20%281%29%20%281%29.pdf>
- Torres, K. (2023), Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo: una revisión sistemática. Universidad Femenina Sagrado Corazón. Lima. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/2879/3222>
- Torres Quiroz, A. G. (2020). La educación intercultural y la inclusión social en la Facultad de Ciencias Económicas-Universidad Nacional del Callao-2018. <https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/4458/TORRES%20Quiroz%20A.%20G.%20La%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20y%20la%20inclusi%C3%B3n%20social%20en%20la%20Facultad%20de%20Ciencias%20Econ%C3%B3micas-Universidad%20Nacional%20del%20Callao-2018.pdf>

- 20QUIROZ%20ALMINTOR%20GIOVANNI-
%20DOCTORADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torres Cusi, D. H. (2023). Gestión educativa y educación inclusiva en docentes de primaria de cuatro instituciones educativas públicas, Palpa, Ica, 2023. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/125593/Torres_CD H-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/125593/Torres_CD_H-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2021). Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2022). Global Disability and Education Report 2022. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385819>
- Yungán, R. y Rea, D. (2023). La inclusión educativa y el desempeño académico de los estudiantes de educación general básica superior de la Unidad Educativa “Nicolás Martínez” de San Bartolomé de Pinillo. Universidad Técnica de Ambato. Biblioteca. Repositorio Digital <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/37286>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Educación inclusiva y rendimiento académico en matemática en estudiantes inclusivos de primero de primaria de una institución educativa privada Chincha 2024.			
<p>Problema general</p> <p>¿En qué medida se relaciona la educación inclusiva con el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes del primer grado de primaria en una institución educativa privada Chincha 2024?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>¿Cuál es la relación entre la educación inclusiva en la dimensión de cultura inclusiva con el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha, 2024?,</p> <p>¿Cuál es la relación entre la educación inclusiva en la dimensión política inclusiva con el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha, 2024?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la educación inclusiva en la dimensión</p>	<p>Hipótesis nula (Ho): La educación inclusiva no se relaciona significativamente con el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes inclusivos del primero de primaria de institución educativa privada de chincha, 2024. Hipótesis alterna (Ha): La educación inclusiva si se relaciona significativamente con el rendimiento académico en matemática en estudiantes inclusivos del primero de primaria de institución educativa privada de chincha, 2024.</p> <p>Las hipótesis específicas</p> <p>-La educación inclusiva en la dimensión de cultura inclusiva si se relaciona significativamente con el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes inclusivos de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha, 2024.</p> <p>-La educación inclusiva en la dimensión política inclusiva si se relaciona significativamente con el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes inclusivos de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha, 2024</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la relación entre la educación inclusiva y el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha, 2024.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>-Establecer la relación de educación inclusiva en la dimensión de cultura inclusiva con el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha, 2024.</p> <p>-Establecer la relación de educación inclusiva en la dimensión política inclusiva y el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chincha, 2024 y -Establecer la relación de educación inclusiva en la dimensión práctica inclusiva y el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de</p>	<p>Metodología</p> <p>-Enfoque</p> <p>-Tipo</p> <p>Según su fin: Básica</p> <p>Según su profundidad Correlacional</p> <p>-Diseño: Transversal-correlacional</p> <p>-Técnica: Encuesta</p> <p>-Instrumento: Cuestionario</p> <p>-Población muestral: 51estudiantes</p>

<p>práctica inclusiva con el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chíncha, 2024?</p>	<p>y -La educación inclusiva en la dimensión práctica inclusiva si se relaciona significativamente con el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes inclusivos de primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chíncha, 2024.</p>	<p>primero de primaria de una Institución Educativa Privada de Chíncha, 2024.</p>	
--	--	---	--

Anexo 2: Operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones/Categorías	Indicadores	Ítems
Educación inclusiva	La educación inclusiva busca responder a las necesidades de todos los estudiantes mediante su participación activa en el aprendizaje, minimizando la exclusión educativa tanto dentro como fuera del sistema educativo a nivel nacional . (UNESCO 2005).	Se elaboró un cuestionario teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: cultura inclusiva, política inclusiva y práctica inclusiva, cinco ítems por cada dimensión haciendo un total de 15 ítems.	Cultura inclusiva	Comparte con sus compañeros las labores de estudio sin distingo	1-5
			Política inclusiva	Respeta las reglas propuestas en el salón de clase	6-10
			Práctica inclusiva	Colabora con sus compañeros en sus estudios sin marginación.	11-15
Rendimiento en matemática	Molinas y Mello (2024), expresan que una de las disciplinas que se considera esencial en la formación de un ciudadano y que sirve de referencia para medir el grado de desarrollo de una sociedad es la asignatura de matemáticas para ver al analisis y resultado de cada educando	Se utilizó el registro de evaluación para conocer el rendimiento de los estudiantes en matemática.	-Traduce cantidades a expresiones numéricas. -Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones. -Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo. -Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones.	Se conoció en el registro de rendimiento por dimensiones.	No aplica

Anexo 3: Instrumentos de recolección de la información

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN NIÑOS DE PRIMARIA

Apellidos y nombres:.....Grado:
Primero

Institución
Educativa:.....Fecha:.....

Instrucciones: Lee detenidamente cada una de las preguntas y marca con una X la alternativa que creas conveniente.

Dimensión: Cultura Inclusiva

1. ¿Te sientes feliz en tu escuela?
Sí No
2. ¿Tú y tus compañeros juegan juntos sin importar si son diferentes?
Sí No
3. ¿Todos en tu clase son amigos?
Sí No
4. ¿Tu maestro/a te escucha cuando necesitas ayuda?
Sí No
5. ¿En tu escuela, todos son importantes?
Sí No

Dimensión: Política Inclusiva

6. ¿Tu escuela tiene reglas para que todos sean buenos amigos?
Sí No
7. ¿Tus maestros les enseñan a respetar a todos los compañeros?
Sí No
8. ¿En tu escuela, todos pueden aprender juntos?
Sí No
9. ¿Tu escuela ayuda a los niños que necesitan más apoyo?
Sí No

10. ¿En tu clase, siguen reglas para ser buenos amigos?

Sí No

Dimensión: Práctica Inclusiva

11. ¿En tu clase, usas materiales que te ayudan a aprender?

Sí No

12. ¿Tu maestro/a te ayuda cuando no entiendes algo en matemáticas?

Sí No

13. ¿Hacen actividades en grupo para aprender juntos?

Sí No

14. ¿Puedes pedir ayuda a tus compañeros cuando no entiendes algo?

Sí No

15. ¿En tu clase todos tienen la oportunidad de participar?

Sí No

Anexo 4: Ficha Técnica

Nombre Original del instrumento:	Cuestionario de Educación inclusiva
Autor	ORIGINAL: María Bardelli Cahuas Año: 2024
Objetivo del instrumento:	Conocer el nivel de educación inclusiva
Usuarios:	Estudiantes de primero de primaria.
Forma de Administración o Modo de aplicación:	Se aplicó en un sólo momento determinado. Se aplicó en forma grupal
Validez: (Presentar la constancia de validación de expertos)	El instrumento fue validado por tres expertos, licenciados en educación primaria y con grado de maestría. Evaluaron que el instrumento era bastante adecuado.
Confiabilidad: (Presentar los resultados estadísticos)	SE utilizó el coeficiente de confiabilidad de Kuder Richarson, cuyo resultado fue de ,85, que es muy respetable.

Anexo 5: Validación de instrumentos



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Dra. Betty Charito Díaz Huaylla
- 1.2 Institución donde labora: Profesora de Educación Primaria, en la Institución Educativa N° 80036-San Martín de Porres. La Esperanza
- 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Instrumento para la variable Educación Inclusiva
- 1.4 Autor del instrumento: Dra. Betty Charito Díaz Huaylla
- 1.5 Título de la Investigación: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMERO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA CHINCHA 2024

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA					
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96		
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.														X								
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.															X							
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica														X								
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica														X								
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad														X								
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas														X								
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos														X								
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.														X								
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico														X								
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.														X								

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:.....APTO PARA APLICAR

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:.....72.5.....Lugar y Fecha:.....12 AGOSTO 2024.....

Dra. Betty Charito Díaz Huaylla

DNI27169007.....

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO
INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01		X				
02		X				
03		x				
04	X					
05	x					
06		X				
07		X				
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			x	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES:..... Díaz Huaylla Betty Charito

COLEGIATURA:..... N° 255550,

DNI:..... N° 27169007



 Dra. Betty Charito Díaz Huaylla

Firma

Fecha: ...12-08-2024

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO
INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

N° Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01		X				
02		X				
03		x				
04	X					
05	x					
06		X				
07		X				
08		X				
09		X				
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			x	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Evaluado por:

4.1. APELLIDOS Y NOMBRES: Sáenz Zárate Tatiana

COLEGIATURA:..... N° 223489

DNI:..... N° 18196017



Firma

Fecha: ...14-08-2024

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Mg Tereza Huaripata Pando
- 1.2 Institución donde labora: Mag. En Docencia con mención en Gestión de la Educación, labor que ejerzo actualmente como Profesora de Educación Inicial, en la Institución Educativa N° 81015-“Carlos Emilio Uceda Meza”-Trujillo
- 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Instrumento para la variable Educación Inclusiva rendimiento en matemática
- 1.4 Autor del instrumento: Mg Tereza Huaripata Pando
- 1.5 Título de la Investigación: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMERO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA CHINCHA 2024

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	11	16	61	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																X				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																	X			
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																X				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																	X			
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																	X			
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																	X			
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																	X			
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																	X			
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																	X			
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																	X			

III. OPINION DE APLICABILIDAD:.....APTO PARA APLICAR

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:.....75

...Lugar y Fecha:.....12 AGOSTO 2024



 DNI: 26688811

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO
INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.
 En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

N° Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01		X				
02		X				
03		x				
04	X					
05	x					
06		X				
07		X				
08		X				
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			x	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Evaluado por:
APELLIDOS Y NOMBRES: Huaripata Pando Tereza

COLEGIATURA:..... N° 235634

DNI:..... N° 26688811


Firma
Fecha: ...12-08-2024

Anexo 6: Reporte Turnitin

BARDELLI CAHUAS MARIA HAYDE

INFORME DE ORIGINALIDAD

7%

INDICE DE SIMILITUD

9%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	revistas.uniguajira.edu.co Fuente de Internet	2%
2	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	Submitted to Ministerio de Educación de Perú - COAR Trabajo del estudiante	1%
4	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Trabajo del estudiante	1%
5	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Activo


Anexo 7: Reporte de escritura de inteligencia artificial

BARDELLI CAHUAS

BARDELLI CAHUAS MARIA HAYDE

 INFORMES 24

 GESTIÓN DE LA GRADUACIÓN 25

 POSGRADO

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:old:::1:3297590597

Fecha de entrega

17 Jul 2025, 2:46 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

17 Jul 2025, 3:05 p.m. GMT-5

Nombre de archivo

Bardelli_Cahuas_Maria_Hayde_TURNITIN.docx

Tamaño de archivo

923.4 KB

72 Páginas

15.143 Palabras

89.735 Caracteres

20 % detectado como IA

El porcentaje indica la cantidad de texto calificado en la entrega que probablemente se generó usando IA.

Precaución: Se requiere revisión.

Es esencial comprender los límites de la detección de IA antes de la toma de decisiones acerca del trabajo del estudiante. Lo alentamos a obtener más información acerca de las funciones de detección de IA de Turnitin antes de usar la herramienta.

Aviso legal

Nuestra evaluación de escritura con IA está diseñada para ayudar a los educadores a identificar texto que podría haberse creado con una herramienta de IA generativa. Nuestra evaluación de escritura con IA puede no ser precisa en todos los casos (existe la posibilidad de identificar erróneamente texto humano como generado con IA y probablemente generado como texto creado por humanos), por lo que no debería usarse como la única prueba para tomar acciones adversas contra un estudiante. Se necesita mayor escrutinio y criterio humano junto con la aplicación de la organización de las políticas académicas específicas de la institución para determinar si se ha incurrido en alguna mala conducta académica.

Preguntas frecuentes

¿Cómo debería interpretar los falsos positivos y el porcentaje de escritura con IA de Turnitin?

El porcentaje mostrado en el informe de escritura con IA es la cantidad del texto calificado en la entrega que el modelo de detección de escritura con IA de Turnitin determina si un texto se generó probablemente con IA desde un modelo de lenguaje grande.

Los falsos positivos (que marcan incorrectamente alertas de texto escrito por humanos como generado con IA) son una posibilidad en los modelos de IA.

Los puntajes de detección de IA inferiores a 20 %, que no aparecen en informes, tienen una mayor probabilidad de falsos positivos. Para reducir la probabilidad de malinterpretación, no se atribuye ningún puntaje o resaltado y se indican con un asterisco en el informe (*%).

El porcentaje de escritura de IA no debe ser el fundamento para determinar si ha ocurrido una mala conducta. El revisor/instructor debería usar el porcentaje como un medio para iniciar una conversación formativa con sus estudiantes y/o usarlo para examinar el ejercicio enviado según las políticas de la escuela.

¿Qué significa 'texto calificado'?

Nuestro modelo solo procesa el texto calificado en el formato de escritura de formato largo. La escritura de formato largo significa que los enunciados individuales en párrafos que constituyen una parte más grande del trabajo escrito, como un ensayo, una disertación, un artículo, etc. El texto calificado que se ha determinado que se generó probablemente con IA se resaltará en color cian en la entrega.

El texto no calificado, como viñetas, bibliografías comentadas, etc., no se procesará y puede crear disparidad entre los puntos destacados del envío y el porcentaje mostrado.

