



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el Distrito de Pariñas - Piura 2017

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Mg. Jacinto Hidalgo Patricia Ysabel

ASESORA:

Dra. León More Esperanza

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACION:

Gestión y Calidad Educativa

PIURA - PERÚ

2019

JURADO CALIFICADOR



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 9:40AM del día 18 de enero de 2019, se reunió el Jurado evaluador para presenciar la sustentación de la tesis titulada: CULTURA ESCOLAR EN EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL SECUNDARIO EN EL DISTRITO DE PARIÑAS - PIURA 2018, presentada/o por el /la bachiller JACINTO HIDALGO, PATRICIA YSABEL

Luego de evidenciar el acto de exposición y defensa de la tesis, se dictamina: Aprobada
para Graduarse

En consecuencia, el/la/ graduando se encuentran en condición de ser calificado/a/ como Aprobada para recibir el grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN

Piura, 18 de enero de 2019



DR. LUGO DENIS DAYRON
PRESIDENTE

DR. ALARCÓN LLANTOP LUIS ROLANDO
SECRETARIO

DRA. LEÓN MORE ESPERANZA
VOCAL



DEDICATORIA

La presente investigación está dedicada a Dios y a mi grandiosa familia, además a aquellos docentes que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, que con gran voluntad, dedicación y empeño logran que nuestros estudiantes incrementen sus conocimientos y desarrollen sus habilidades mejorando su calidad de vida.

AGRADECIMIENTO

Doy gracias a Dios por estar siempre a mi lado, a pesar de las dificultades su poder y su misericordia me ha sostenido cada día.

Gracias a mi esposo por su amor, confianza, motivación y apoyo incondicional en esta hermosa profesión de ser maestra.

A mis padres quienes con su amor y ejemplo me motivan día a día a esforzarme y brindar lo mejor de mí, dejando huella por donde Dios me permite ir.

A los docentes de la Universidad “Cesar Vallejo” – Piura por su orientación y experiencia en enseñanzas compartidas.

A los docentes de las Instituciones Educativas Inclusivas del distrito de Pariñas que me permitieron intercambiar experiencias y estrategias en beneficio de los estudiantes con NEE.

Y a cada uno de los colaboradores del C.E.B.E “Nuestra Señora del Perpetuo Socorro”, que me incluyeron y me han permitido desarrollar y potencializar mis habilidades, gracias porque he aprendido de cada uno de ustedes en el desarrollo de sus funciones para que vuestra tarea sea fructífera.

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

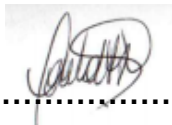
Yo, Patricia Ysabel Jacinto Hidalgo, estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad “Cesar Vallejo” identificada con DNI N° 25822303 con la tesis titulada: “Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el distrito de Pariñas, Piura – 2018.

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido auto plagiada, es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar autores), auto plagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya haya sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros); asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cesar Vallejo.

Piura, enero del 2019.



.....
Mg. Jacinto Hidalgo Patricia Ysabel

DNI N° 25822303

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado:

Presento ante ustedes la Tesis titulada “Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el distrito de Pariñas, Piura – 2018”, con la finalidad de establecer la cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las practicas inclusivas en Talara.

En cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Doctor en Educación.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación.

La Autora

ÍNDICE

CARATULA	i
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
I INTRODUCCIÓN	10
1.1 Realidad problemática	10
1.2 Trabajos previos	16
1.3 Teorías relacionadas al tema	26
1.4 Formulación del problema	43
1.5 Justificación del estudio	44
1.6 Hipótesis	45
1.7 Objetivos	47
II METODO	48
2.1 Diseño de investigación	48
2.2 Variables, operacionalización	49
2.3 Población y muestra	53
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, confiabilidad	54
2.5 Métodos de análisis de datos	55
2.6 Aspectos éticos	56
III RESULTADOS	59
IV DISCUSIÓN	77
V CONCLUSIONES	82
VI RECOMENDACIONES	84
VII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	94

RESUMEN

La investigación denominada “Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el distrito de Pariñas, Piura – 2017”, tuvo como objetivo general el establecer la cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en la práctica inclusiva en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

La investigación tiene como hipótesis “Existen relación significativa entre la cultura escolar en educación inclusiva y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas, el estudio utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. La población lo conforman 120 docentes del nivel secundario de las instituciones educativas: La Inmaculada, Ignacio Merino y Politécnico Alejandro Taboada del distrito de Pariñas-Talara, y la muestra incluye a 100 de dichos docentes que son los que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales. El estudio utilizó dos cuestionarios estructurados en escalas de Likert, los cuáles fueron validados y evaluados en su confiabilidad. Los resultados se reportan en tablas usando frecuencias absolutas y porcentuales y para la contrastación de las hipótesis se usó el coeficiente de correlación de Spearman.

La investigación toma en cuenta las variables cultura escolar inclusiva la cual nos permitió ver el interior de la institución educativa a través de las dimensiones de los valores inclusivos y la variable practicas inclusivas que son las actividades que permiten la participación de todo estudiante. Las conclusiones de la investigación establecen que existe un nivel alto entre las variables: cultura escolar y de prácticas inclusivas en las instituciones investigadas. Los resultados indican que ambas variables están significativamente ($\text{Sig.} < 0.05$) relacionadas, lo que también se refleja en dichas prácticas y las dimensiones de la cultura escolar: Participación, comunidad, respeto a la diversidad, derecho y sostenibilidad.

Palabras claves: inclusión educativa, cultura escolar inclusiva, prácticas inclusivas, valores inclusivos, correlación.

La autora

ABSTRACT

The main objective of the present research is to establish the school culture in inclusive education and its influence on inclusive practice in secondary level institutions in the Pariñas district.

The research hypothesizes "There is a significant relationship between school culture in inclusive education and inclusive practices in inclusive educational institutions at the secondary level in the district of Pariñas. The study used a quantitative approach, with a non-experimental, descriptive and correlational design. The population is made up of 120 teachers of the secondary level of the educational institutions: La Inmaculada, Ignacio Merino and Politécnico Alejandro Taboada of the Pariñas-Talara district, and the sample includes 100 of those teachers who are the ones that attend to children with special educational needs. The study used two questionnaires structured on Likert scales, which were validated and evaluated in their reliability. The results are reported in tables using absolute and percentage frequencies and the test the hypotheses the Spearman correlation coefficient was used.

The research takes into account the variables inclusive school culture which allowed us to see the inside of the educational institution through the dimensions of inclusive values and the variable inclusive practices that are the activities that allow the participation of every student. The conclusions of the research establish that there is a high level among the variables: school culture and inclusive practices in the institutions investigated. The results indicate that both variables are significantly (Sig. <0.05) related, which is also reflected in these practices and the dimensions of the school culture: Participation, community, respect for diversity, law and sustainability.

Key words: educational inclusion, inclusive school culture, inclusive practices, inclusive values, correlation.

The author

I. INTRODUCCION

1.1 Realidad problemática

Se sabe que la persona es sociable por naturaleza como indica Rodríguez(1988), refiriéndose a la frase de Aristóteles, es decir que requiere de otros para desenvolverse en los diversos ámbitos de su vida, el hombre necesita relacionarse con otros y lograr un aprendizaje, para el logro de este aprendizaje, lo va a realizar con apoyo de la educación siendo este un medio y a través de las experiencias vividas desarrollará sus conocimientos, habilidades y potencialidades con el fin de integrarse a la sociedad. Pero no todos tienen esta oportunidad de incorporarse a la escuela, y socializar con otros, contradictoriamente anhelamos una sociedad justa, democrática y solidaria, y debemos de empezar con el cumplimiento de los derechos de todos y todas sin excepciones.

Hace más de 2.500 años, el educador y filósofo célebre chino Confucio (551-479 a. de C.) ya expresó algunas ideas pedagógicas: “la educación es para todos, independientemente de su origen” y “enseñar a los estudiantes conforme a sus capacidades” (Confucio, s. f.), es decir que conscientemente ya se hablaba de inclusión educativa respetando la individualidad de cada uno.

Es por ello que existe un marco internacional que promueve la igualdad, a través de la tesis, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), “Todos tienen derecho a la educación”, donde indica que la educación ordinaria debe tener características de gratuidad, sobre todo en los niveles primarios de enseñanza, y debe mantener la igualdad entre los miembros que se encuentran recibiendo educación, excluyendo cualquier rasgo de discriminación. Así mismo se añade la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), así como en el marco de la Educación para Todos – tanto con la Declaración de Jomtién (1990) como con la de Dakar (2000).

Pero a pesar de los esfuerzos realizados es sorprendente ver algunas cifras donde nos indican la realidad de la instrucción para las personas con discapacidad. El Banco Mundial, muestra que sólo un grupo minoritario de entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad frecuentan el colegio y son ellos que al ingresar a los sistemas educativos, suelen ser excluidos, según el tipo de discapacidad, es decir que suelen tener mejores posibilidades, aquellos que presentan deficiencias físicas que los que sufren deficiencias intelectuales o sensoriales. (CEPAL, UNICEF, UNICEF TACRO, 2013)

El informe mundial nos indica que hay una gran desigualdad entre la participación de estudiantes que presentan una discapacidad y aquellos que no la padecen, en el nivel primario, en la India un 10% hasta un 60% en Indonesia, mientras que en el nivel secundario se observa entre el 15% en Camboya y el 58% en Indonesia, en lo que respecta a asistencia. En Europa oriental existen países con altos porcentajes de matrícula en el nivel primario, muchos estudiantes con discapacidad no concurren a las diversas instituciones educativas. (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011)

Según el Panorama Social de América Latina en el 2012, (Naciones Unidas - CEPAL, 2013) En el censo de 2010, los índices de personas con alguna discapacidad ofrecen diferentes variaciones, por ejemplo, en gran parte de América Latina sus porcentajes cambian, a partir de un 5,1% en México y en Brasil hasta el 23,9%, en el Caribe se encuentra un índice de 2,9% en Bahamas y en Aruba un 6,9%. Podríamos resumir que de la población latinoamericana y caribeña un 12% de la misma subsiste con alguna incapacidad esto es aproximadamente 66 millones de sujetos.

De igual manera Crosso (2010), promueve la concepción de Educación Inclusiva en el artículo: El Derecho a la Enseñanza de Individuos con Incapacidad, donde menciona que en América latina y el Caribe se observa gran discrepancia en la posibilidad a la educación, una mínima participación de estudiantes con alguna discapacidad, que asisten a las escuelas regulares, siendo este un porcentaje muy por

debajo del total del país, como es el caso de Colombia con un 0,32%, un 0,69% y 0,52% en Argentina y México respectivamente, mientras los porcentajes se incrementan en Uruguay y Nicaragua (2,76% y 3,5%, respectivamente), estos datos corresponden al Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004).

La accesibilidad a la enseñanza se ve centralizada en la educación primaria y puede variar según el grado de discapacidad. Por ejemplo, en promedio suelen alcanzar los 6 años de escolaridad los sujetos con discapacidad en Chile, mientras que en Ecuador el 10% termina el nivel secundario aproximadamente y en El Salvador sólo el 5% (ídem).

Con ello también podríamos añadir que no solo consiste en ser matriculados en una institución educativa, sino también hay que considerar la continuación en ella y el beneficio de las enseñanzas, brindándole las condiciones, es por ello que en este tiempo en vista que muchos estudiantes en el mundo se ven excluidos se tiene que dialogar sobre la inclusión educativa (UNESCO, 2010).

La comunidad educativa se enriquece cuando todos y todas aprenden juntos, respetando sus individualidades, además en ello consiste la educación inclusiva el hacer valer sus derechos como es a una formación de calidad, a la equivalencia de proporciones y a una participación.

Frente a toda esta información alarmante referente al acceso al derecho a la instrucción para las personas con inhabilidad, es que a nivel internacional se forman propuestas y se toman decisiones, en beneficio de todas las personas a que se cumplan los derechos y se den las debidas oportunidades y es así que la inclusión en la educación surge como una nueva orientación educativa, donde se valora la variedad como componente enriquecedor del proceso de adiestramiento y estudio y, como resultado de esta práctica hay un beneficio al desarrollo humano.

Una de las propuestas es la decisión de Pautas Semejantes a la Equivalencia de Ocasiones para las Individuos con Discapacidad, aceptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas a fines de 1993. Donde se manifiesta el postulado que dichas personas tienen el merecimiento de manera igualitaria de alcanzar a servicios básicos de educación, en los diversos niveles. En la Conferencia Mundial promovida por el gobierno español, sobre Necesidades Educativas Especiales y por la UNESCO, en 1994, se aprobó la Declaración de Salamanca, el ánimo fue y es el de lograr 'escuelas para todos', respetando las desigualdades, y que reconozcan las diferencias de sus educandos.

Así mismo en la Declaración de Guatemala, en 1999, aprobó que todos los derechos y libertades fundamentales son absolutas. Años más tarde, en el 2006 se confirma el cimiento de la no segregación y de la equivalencia de posibilidades, a través de la Comisión sobre los Derechos del Niño quien afirmó la Observación General N° 9 referente a "Los derechos de los niños con discapacidad", replicando que la educación inclusiva consiste en que los centros de enseñanza deben presentar características de flexibilidad y así obtener la inclusión de personas con diferentes discapacidades. A finales del 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas, certificó la Acuerdo sobre los derechos de las personas con discapacidad, garantizando el acceso a educación a cualquier persona que presente discapacidad.

Es relevante el proyecto "Metas educativas al 2021: la educación que pretendemos para la generación de los Bicentenarios" aprobado en El Salvador el año 2008, a partir del cual los Estados Latinoamericanos que celebran 200 años de la independencia, han establecido las metas educativas que deben cumplirse en términos de educación, destacando la inclusión, entre sus propósitos.

En el Perú se cuenta con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, con un enfoque inclusivo, donde el objetivo N°1, es una aspiración a una realidad sin exclusiones en la cual cada uno de nosotros deberíamos asumir ese compromiso por la gran labor que tenemos como educadores, "para todos posibilidades y rendimientos educativos de igual calidad". En el Perú de acuerdo a cifras del INEI, más de 1 millón y medio de

peruanos padecen de alguna discapacidad, representan el 5,2% de la población total, siendo mujeres el 52,1% y varones el 47,9% del porcentaje total. En el 2012, según información del INEI y la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS) los departamentos donde el nivel de incidencia de la discapacidad es mayor al 6% son Lima, Arequipa y Moquegua, mientras que Piura se encuentra en el 4,6% y si nos referimos a personas menores de 18 años, en nuestro país, 10 de cada 100 personas con alguna discapacidad pertenecen a este grupo en edad escolar. Pero, ¿cuántos del total de personas con discapacidad han culminados sus estudios?, según ENEDIS, nos muestra que de la totalidad de personas que poseen alguna discapacidad, estudiaron hasta primaria el 64,0%, secundaria el 22,4%, cuentan con educación superior universitaria el 6,9%, con instrucción superior pero no en universidad el 4,7% y tiene enseñanza básica especial el 1,7%. También determino que el mayor índice de discapacitados se da en el siguiente orden, de tipo motora el 59,2%, visual el 50,9%, auditiva el 33,8% y el 32,1% tiene limitaciones para entender o aprender.

Según el INEI – ENEDIS (2012), el total de personas con discapacidad en nuestro país, es decir del millón y medio, el 20,9% a nivel nacional corresponde al conjunto de menores de 18 años, en edad escolar. Según el Ministerio de Educación (Censo Escolar 2015), el Perú aproximadamente cuenta con más de cincuenta y siete mil personas en edad escolar que presentan habilidades diferentes, los cuales estudian en centros de educación que se conocen como instituciones inclusivas. Sin embargo, del total de estos estudiantes, solo diez mil seiscientos sesenta recibe atención y apoyo del Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).

Desde hace algunos años el Ministerio de Educación ha subrayado la importancia de las escuelas inclusivas, a través del Plan Piloto para la inclusión progresiva basándose el Plan de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, 2003-2007 y en la década de la educación inclusiva 2003-2012 donde se ha señalado algunos de los criterios que deben tenerse en cuenta para que una institución

educativa sea considerada inclusiva; debe por ejemplo considerar entre sus acciones actividades de sensibilización para que la comunidad educativa genere entornos amigables para todos, de manera que apreciando la diversidad cultural como un valor, se establezcan relaciones que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades y con ello a la personalidad de cada miembro de la comunidad.

A partir del año 2015 en ministerio de educación inicio el reconocimiento a las I. E. que fomentaban la inclusión a través de buenas prácticas inclusivas, fueron beneficiadas 58 I.E., en el año 2016 fueron favorecidas 279 I.E. y en el año 2017 un total de 131 instituciones educativas pública y privadas a nivel nacional han sido distinguidas como Escuelas Valora, gracias a la implementación de prácticas inclusivas y transformadoras que garantizan la legalidad a la educación de todas y todos los educandos con necesidades pedagógicas individuales con discapacidad. Donde en este último año, fueron 7 las distinguidas escuelas valoran correspondiente al departamento de Piura, a las cuales se les reconoce y felicita su labor, pero a su vez es preocupante ya que se tiene tantos años impartiendo la inclusión educativa y contando con 6,555 instituciones educativas en la región, el número de I.E. seleccionadas sea mínima e incluso ha decrecido en el año 2017.

Y aquí específicamente en la Región Piura, contamos con 18 SAANEE, 03 de ellos corresponden a la provincia de Talara, ubicados cada uno respectivamente en los distritos de Negritos, Los Órganos y Pariñas, este último en el presente año brinda el apoyo respectivo a 25 I.E. Inclusivas en los diversos niveles, y en la modalidad de básica alternativa, atendiendo a 150 escolares con que presentan una discapacidad. Durante estos últimos ocho años, a través de los equipos SAANEE, se ha venido impulsando una educación inclusiva, fomentando la participación de los actores educativos, buscando la igualdad de oportunidades, orientando a la ejecución de diversas adaptaciones de acceso y/o curriculares, pero aún se observan algunas barreras, las cuales no están permitiendo que nuestros estudiantes con necesidades educativas se sientan aceptados en su totalidad en las instituciones educativas, ¿Qué está ocurriendo dentro de las casas de estudio?, ¿Por qué los educandos con necesidades educativas específicas asociados a discapacidad, no se matriculan o no continúan con sus estudios del nivel secundario?,

¿Por qué el porcentaje de estudiantes que culminan el nivel secundario es bajo a comparación de los que culminan su nivel primario?, es de nuestro interés conocer y considerar la realidad de la educación inclusiva en el distrito de Pariñas de la provincia de Talara, con la finalidad de apoyar a esta transformación de la educación y así mejorar nuestra cultura escolar en educación inclusiva y por ende nuestra practica inclusiva. Se trata por ello de diagnosticar la práctica pedagógica en sus rasgos de inclusión. El diagnóstico incluye preguntas como las siguientes: ¿Qué logros se han obtenido a nivel de educación inclusiva? ¿Qué barreras se han logrado derribar con la enseñanza inclusiva? ¿Cómo está evolucionando este nuevo enfoque en las instituciones educativas de la provincia de Talara?, ¿Se están logrando los objetivos planteados para la educación inclusiva?,¿Se ejerce la práctica de valores inclusivos en las instituciones educativas? ¿Cuáles son las actitudes de los representantes de la sociedad educativa frente al transcurso de la inclusión?, ¿Se han logrado quitar las murallas para la enseñanza y la participación de estudiantes?, ¿Se están brindando los apoyos oportunos, se han aplicado diversas estrategias para el logro de las competencias en los estudiantes? etc. Las evidencias demuestran que no se cuenta aún con climas acogedores, en la medida que no se hace un trabajo que responda a una programación integral territorial, que apunte a modificar la cultura escolar en sus rasgos de inclusión; no solamente entre los maestros y estudiantes, sino en la comunidad educativa. Se constata que tanto a nivel de comunidad en general como de comunidad educativa no se ha hecho el debido esclarecimiento de la inclusión educativa, de tal manera que haya una disposición para el cambio, en cuanto a contribuir desde cada rol a generar las condiciones para que todos los niños sean acogidos en los espacios educativos. Tampoco se ha hecho un estudio de las demandas de formación que tienen los docentes en relación a la inclusión, ello limita las participaciones docentes y la oferta de la capacitación que da el Ministerio de educación.

En base a los problemas expuestos, se hace necesario el incorporar y actualizar los conocimientos referentes a la marcha de la enseñanza inclusiva existente en nuestra localidad y establecer ¿En qué medida la cultura escolar en educación inclusiva influye

en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas del distrito de Pariñas-Talara?

1.2. Trabajos previos

Internacionales

Silva y Ramírez (2015) en la tesis doctoral “Hacia la configuración de un Ethos Institucional que fortalezca la cultura escolar inclusiva en el colegio Carlos Arturo Torres” donde el objetivo general era: Estructurar un plan de acción que configure el Ethos institucional y que logre impactar favorablemente la cultura escolar inclusiva del colegio antes mencionado, a su vez se identificaron las fortificaciones y flaquezas de la cultura escolar inclusiva a partir de las apreciaciones de los actores de la comunidad escolar, además de establecer los factores del Ethos institucional que inciden en la cultura escolar inclusiva. En dicha investigación se usó “Índice de Inclusión” creado por Booth y Ainscow en el 2000 y fue adaptado. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, en la que se trabajó con una población de 400 estudiantes, 300 padres, 35 docentes mientras que la muestra fue de 46 padres de familia, a 70 estudiantes y 31 docentes. Dicha investigación concluye que la cultura escolar inclusiva es débil debido a que el desarrollo de las prácticas inclusivas no presenta una planeación estructurada, se dan por obligación más que por asimilación, proponiendo que se consolide un plan de acción para fortalecer la cultura escolar inclusiva a través de la planeación, ejecución y seguimiento.

Se ha tomado en cuenta esta investigación, porque el tema del ethos, es la base del estudio de la cultura escolar y de la inclusión que se aborda en esta investigación.

Montánchez (2014), en su tesis doctoral titulada “Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la educación inclusiva”. Cuyo objetivo fue el de conocer las actitudes, sapiencias y prácticas de los profesores de la ciudad de Esmeralda, asimismo de conocer el contexto escolar y social donde el docente desarrolla su práctica pedagógica, con la finalidad de fortalecer la educación inclusiva indagando la realidad de los profesionales de la educación preuniversitaria

en su quehacer inclusivo dentro de las instituciones. Consiste en un estudio exploratorio/descriptivo. Se trabajó con una población de 1127 docentes y una muestra de 321 encuestados de 88 escuelas. Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta y la escala de Likert que fue debidamente validada.

Entre las conclusiones la actitud hacia la inclusión es efectiva, dicen poseer y manifestar practicas inclusivas dentro de salón de clase con todos los estudiantes, indican que realizan informes individuales, respetan las diferencias, elaboran materiales adaptados ofrecen el apoyo etc. sin embargo su concepción de escuela inclusiva es lo contrario. pero se muestra menos inclusiva cuando la actitud hace referencia al trabajo propio in situ de los docentes. En cuanto a conocimientos son de nivel muy básicos, no cuentan con formación en educación inclusiva, aun se cree que su tratamiento debe ser en centros especiales lo cual obstaculiza que el proceso de inclusión sea real y de calidad. Se encontró en la investigación que existe una relación entre la escala de actitudes y la de prácticas ya que la mayoría de profesores tienen actitud y practica positiva ante la inclusión.

Se ha tomado en cuenta esta investigación ya que a porta a nuestro estudio en relación a una de las variables en lo que respecta a las practicas inclusivas donde se observa una realidad parecida en nuestro entorno.

Meza (2010), en el estudio doctoral titulado “Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres”, la investigación se orientó a fomentar la práctica de acciones inclusivas en escuelas infantiles, del Estado de Oaxaca-México, teniendo como propósito hacer a la comunidad más sensible sobre los derechos de los infantes con necesidades de educación especial relacionadas con cualquier discapacidad. El objetivo fue establecer principios de la cultura escolar inclusiva, en la enseñanza de los estudiantes que presentan necesidades educativas específicas con discapacidad, en centros de progreso infantil aplicado a cinco de ellos, se midieron las apreciaciones de los elementos de la sociedad educativa, a través de la aplicación del cuestionario de cultura escolar inclusiva. Se utilizó una metodología cuantitativa. Siendo la muestra de 650 participantes, 195 entre educadores, personal técnico y de servicio y 455 padres de los 05 centros. Entre las conclusiones se obtienen

que existen falencias en la comunicación interna, entre el personal docente y la institución educativa, como también entre los progenitores y la institución. También se concluye que el personal que conforma la plana docente no cuenta con capacidades para atender la diversidad estudiantil, y niños con discapacidades. Se evidencia que el aprendizaje colaborativo no logra los objetivos de formación de competencias académicas.

Se ha tomado en cuenta esta investigación, debido a que es un estudio de la cultura escolar; tema en el cual incidirá la presente investigación.

Xing Shu (2017), en su tesis de maestría “La situación actual de la educación inclusiva en China”, se formularon los siguientes objetivos, como objetivo general se planteó analizar la realidad de la educación inclusiva en China. Como objetivos específicos propuso analizar las leyes educativas, los documentos administrativos y la investigación tuvo la finalidad de conocer las acciones que se han concretado en el ámbito político y administrativo para llevar a cabo la inclusión en China; analizar el funcionamiento de la inclusividad en la práctica mediante un cuestionario uso de la guía del Index for inclusión en un centro educativo de China y por último, indagar las posibles dificultades con que se pueden encontrar ante la educación inclusiva y así elaboren propuestas para mejorar la educación inclusiva en China.

El estudio fue un estudio empírico, dicha investigación se contó con una muestra de 144 docentes del nivel secundario, donde se resumen que el ámbito más conocido y apoyado de la educación inclusiva es el ámbito cultural, mientras que respecto al ámbito político y el practico hay un cierto nivel de incertidumbre. La educación inclusiva la entienden bien los educadores, pero el plan de acción debe mejorarse. La escuela debe dar más apoyo a los niños con necesidades de inclusión. Las instalaciones han de ser todas viables para todos los estudiantes con discapacidad. Los recursos han de distribuirse de una forma más razonable para que ninguno de los estudiantes quede retrasado. Además, se espera que la administración y gestión de la escuela sea más transparente y democrática. Dicho estudio aporta en mi investigación ya que en la dimensión de cultura hay un gran apoyo, mientras que en las políticas y prácticas inclusivas están en proceso.

León (2010), en su tesis de maestría “De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva el caso del instituto Herbert”. Siendo el objetivo de la investigación el aprender la manera en la que la comunidad educativa del Instituto realiza su labor educativa, indagando el cómo lo hacen y por qué lo hacen. El estudio ha utilizado una metodología de carácter cualitativo a través de un estudio de casos. La investigación se ha llevado a cabo a través de entrevistas no estructuradas aplicadas a la comunidad educativa. La población ha estado constituida por los docentes, estudiantes y padres de familia, en número no expresado en esta investigación. En las conclusiones encuentra las siguientes, ausencia de supervisión del personal docente con respecto a los trabajos de los alumnos, lo cual genera y se traduce en pocos logros de competencias académicas. Existen pocas prácticas que impulsan la cooperación entre estudiantes y la labor en equipo. Se observa una necesidad imperativa de capacitación sobre educación especial para el personal docente. Para generar un cambio de una cultura que considere la diversidad, se requiere de esfuerzo que implica grandes retos, sobre todo en el plan profesional de los educadores, el personal que se encuentra en contacto con los niños, necesita aprender a trabajar en equipo y tolerar las diferentes formas de aprender, respetando las capacidades que tiene cada persona sin importar su condición. La orientación hacia una cultura de diversidad, comienza por los educadores, en sentir satisfacción personal por el trabajo que realizan en función de la cimentación de una colectividad accesible a la aceptación de la diversidad. La tesis encuentra que aún existen posturas de algunos educadores que consideran a las personas especiales, como personas diferentes que merecen un trato especial y diferenciado, lo cual no permite una educación de aceptación a las diferencias, la mayoría de los entrevistados consideran a las personas que presentan una discapacidad, como una persona especial, inclusive con algunos rasgos de enfermedad.

Se tomó este estudio como referente porque aborda el paradigma de la inclusión que es el tema central de la presente investigación; el enfoque desde la visión de un paradigma le da relevancia especial, ahí que se tome en cuenta.

Nacionales

Manassero (2017), en la tesis doctoral “Realidades y retos para la inclusión educativa y la inserción laboral de las personas con Síndrome Down en el Perú”. Se realizó un estudio observacional, descriptivo, prospectivo de corte transversal en el cual se encuestaron a 125 personas con SD mayores de 18 años y sus familiares. Se halló que solo 8,8% recibió educación inclusiva. Encontramos que 24 personas con SD estudiadas (19,2%) lograron acceso a educación superior. Y solo una de estas personas (0,8%) alcanzó y concluyó educación universitaria. Encontramos que 65,5% de la población no se cuenta con trabajo remunerado. Se halló asociación entre género, tipo de Seguro de Salud, años de estudio y tipo de educación recibida con la posibilidad de contar con un trabajo remunerado. Los hallazgos de este estudio recalcan la necesidad urgente de la implementación de medidas orientadas al logro de oportunidades de inclusión educativa para las personas con SD y la prestación de servicios de apoyo para crear un entorno propicio para la inclusión no solo educativo sino social. Debido a la variabilidad del rendimiento entre los individuos con DS, es necesario crear más opciones en términos de educación, trabajo, actividades de vida independiente, redes sociales, servicios médicos y oportunidades de inserción en el ámbito laboral. La escolarización y la inclusión social en la infancia por sí sola no garantizan una calidad de vida satisfactoria en la edad adulta. Se propone que la política de inclusión educativa y posteriormente el empleo con apoyo debe extenderse a nivel nacional para de toda persona con SD.

Este estudio aporta en la presente investigación el conocer la realidad de estudiantes con SD, donde un porcentaje mínimo recibieron educación inclusiva en un momento de su vida escolar.

Vargas (2015), en su estudio doctoral titulado “Evaluación de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual. Perú – 2015”. Teniendo como objetivo evaluar si la educación inclusiva actual que se brinda en las Instituciones Educativas estatales del Distrito de Los Olivos - UGEL 02 - ayuda al niño inclusivo con discapacidad intelectual a desarrollar sus capacidades personales y su socialización.

La investigación, busca aportar información con el fin de promover medidas estratégicas que aceleren su desarrollo en beneficio de la población escolar incluida. Desde un enfoque cualitativo se desarrolló como una Investigación evaluativa. Los sujetos de la investigación fueron los actores de las comunidades educativas de las II.EE. inclusivas; esta población de estudio estuvo conformada por padres de familia, tanto de niños discapacitados como de niños sin ninguna afección, los directivos, docentes y estudiantes no inclusivos. Se emplearon las técnicas de la observación y la encuesta. Como instrumentos se emplearon fichas de observación, especialmente para recoger los datos que manifiestan el enfoque inclusivo de la IE, como las estrategias curriculares, las manifestaciones culturales y las adecuaciones del ambiente a la inclusión, así como cuestionarios para estudiantes, directivos, docentes y cuestionario para entrevistar a los padres de familia. La investigación concluyó que en las Instituciones educativas regulares e inclusivas, no existen las condiciones técnico-pedagógicas para el desarrollo de capacidades y socialización de los estudiantes con discapacidad intelectual. También, el nivel de aceptación de inclusión educativa en los docentes, padres y estudiantes que conforman la comunidad educativa, no es aún adecuado para garantizar el respeto al derecho de gozar de iguales oportunidades de educación a los niños incluidos en la educación regular. Dicho estudio aporta en la investigación confirmando que la inclusión educativa aún se encuentra en un proceso.

Huamán (2015), en la tesis de magister “Análisis de la evolución en la concepción de la discapacidad en las experiencias inclusivas de gestión para estudiantes con discapacidad física en educación superior” Investigación con enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, y de tipo documental biográfico. Cuyo objetivo es estudiar la evolución del concepto de discapacidad en las prácticas inclusivas para estudiantes con discapacidad física en la gestión en instituciones de educación superior y su impacto en estas prácticas. Teniendo como resultado que la discapacidad ha pasado por tres momentos hasta llegar a encontrar a una persona con pleno potencial con las condiciones necesarias para lograr el éxito personal y profesional para aportar a la sociedad.

Constantino (2015), en la tesis titulada “Un salto por dar: el derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados”. La tesis se orienta a buscar la obligatoriedad que los alumnos puedan recibir educación inclusiva, sin generar sobre costos. La metodología se basa en el paradigma interpretativo, por ello utiliza la teoría fundamentada, como método de investigación. Entre las conclusiones, se evidencia que, en Perú, es imperativo que las instituciones particulares o privadas, se alineen a cumplir de una manera estricta las regulaciones que se encuentran relacionadas con las necesidades de la educación inclusiva. La tesis propina que las encuestas deben cumplir con todos los parámetros y estándares que se relacionan con la educación inclusiva. Las instituciones educativas particulares deben contar con una plana docente variada y con características multidisciplinarias que reconozca y sustituya las necesidades de los estudiantes con capacidades distintas. Las obligaciones antes mencionadas deben ser reguladas por el Estado, y velar que cada vez que un centro educativo se apertura, cuenta con las obligaciones necesarias para brindar educación inclusiva. El estado peruano también se encuentra en la obligación de aplicar mecanismos que permitan la vigilancia y acondicionamiento de los colegios a las características de la educación inclusiva.

Esta investigación se ha tomado en cuenta porque permite constatar el aspecto normativo que debe ser parte de cualquier investigación que busca dar una visión con enfoque holístico.

Saavedra, Ortega, y Hernández, (2014), en su tesis de magister titulada “Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III concurso nacional experiencias exitosas en educación inclusiva – 2010”. El objetivo general del estudio fue narrar y examinar los factores intervinientes en la práctica docente inclusiva en los dos casos ganadores del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010, diferenciando los discursos y las prácticas de los docentes y actores involucrados, a fin de elaborar recomendaciones que permitan mejorar el proceso de educación inclusiva de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. La población estuvo constituida por los 15 Casos evaluados; de ellos se seleccionaron dos casos para la muestra a partir del método del muestreo no

probabilístico por juicio o conveniencia que alude al mérito de ganadores, las técnicas e instrumentos de recolección de datos han sido la entrevista, la observación de clase a través de una ficha y dos pruebas de conocimiento. Entre las conclusiones se observa que los docentes que mantienen una cualidad efectiva y empática hacia los diferentes procesos de la educación inclusiva, permiten obtener mejores resultados en logro de competencias en los estudiantes con características de discapacidad. Además, se evidencia que la utilización de recursos y estrategias innovadoras relacionadas al ámbito de la educación inclusiva, permite una mejora relevante en el transcurso de la enseñanza aprendizaje de los educandos con discapacidad. En definitiva, se evidencia la coordinación de los docentes con el personal del SAANEE, y la comunidad educativa en general, progenitores y directivos de la escuela, permite que el proceso de educación inclusiva. En general, la investigación permite determinar que las actividades de coordinación entre los docentes y el equipo de especialistas del SAANEE, personal docente, comunidad educativa, padres de familia, permite garantizar que las actividades de educación inclusiva, obtengan resultados satisfactorios.

Esta investigación se ha tomado en cuenta en la presente investigación ya en una de sus conclusiones indica que las prácticas educativas inclusivas favorecieron a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en lo referido a una mejor determinación de logros de aprendizaje significativos, aumento del grado de independencia e incremento del grado de socialización. Asimismo, ha beneficiado a los profesores y a los estudiantes en general con el que los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad comparten la clase.

Locales

García (2016), en su tesis de maestría titulada “Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva”. Se trata de una investigación descriptiva simple, que usó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento para obtener las percepciones de 32 docentes de educación secundaria pertenecientes a instituciones educativas inclusivas a los que

pertenecen los estudiantes con discapacidad auditiva. Cuyo objetivo fue determinar las percepciones, de los docentes de Educación Básica Regular respecto a la Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva del equipo SAANEE del CEBEP Ntra. Sra. de la Paz-Piura 2015. Dicha investigación concluye que un poco más de la mitad de la plana docente encuestada evidencia no tener formación o haber recibido capacitaciones para responder a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, por lo cual se concluye que, los profesores no tienen las herramientas pedagógicas con las cuales podrían acceder a la diversidad y a la inclusión. La percepción en general de los maestros es afirmativa, la mayoría tienen creencias y posturas positivas respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. Un poco más de los docentes encuentran dificultades de forma permanente para lograr las competencias pedagógicas del plan de estudio con los alumnos que presentan discapacidad auditiva.

Esta investigación se ha tomado como referente porque estudia un aspecto de lo que también aborda la presente investigación como es el tema de la percepción de los docentes que integra la cultura escolar.

Da Silva (2017), en su tesis de licenciada titulada “Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva en la institución Educativa Pública Magdalena Seminarios de Llirod del distrito de Piura”. La investigación tuvo como finalidad describir las percepciones de los maestros del nivel de primario en una institución educativa. La investigación se orienta a proponer mejoras de estrategias inclusivas por parte del personal docente. La investigación realizada pertenece al enfoque cuantitativo de tipo descriptiva. Se consideró la población de estudio a docentes de la institución educativa, con muestreo no probabilístico intencional, fueron 14 docentes, como principal resultado, se evidencia que los docentes a pesar de tener una larga trayectoria de experiencia en aulas inclusivas, no cuenta con el conocimiento necesario para trabajar con niños que tienen necesidades especiales. Entre las conclusiones se obtiene que el 51% mostraron una actitud positiva hacia la educación inclusiva y un 49% de los docentes tiene una percepción negativa con respecto a la educación inclusiva, debido a que manifiestan que las estrategias inclusivas afectan el

normal desarrollo cognitivo de los alumnos que no presenta discapacidades. También se evidencia que un tercio de los docentes que componen la población de estudio, presentan escasos conocimientos sobre educación inclusiva, a pesar de haber recibido capacitaciones parte del personal del SAANEE, se evidencia que no han interiorizado el conocimiento.

Se ha tomado en cuenta esta investigación porque recoge las impresiones de los docentes, que son parte de la cultura escolar, que también aborda la presente investigación.

Farfán (2009), en su tesis titulada “Influencia del programa “aprendemos juntos” en el fortalecimiento del desarrollo socio emocional de los niños y niñas inclusivos del CEBE “Jesús Nazareno” – Chulucanas – Morropón- Piura 2008”. La tesis consiste en el estudio de las percepciones del desarrollo emocional de los niños con habilidades especiales. La investigación se utilizó un esquema de tipo práctico, una muestra representativa consentida por 24 estudiantes inclusivos. Como principal resultado se encuentra que la muestra de estudio, presentaba un nivel de educación bajo en comparación con el promedio de casos, la muestra de estudio presentaba características de temor, retraimiento, y el desarrollo emocional se encontraba perjudicado por lo grupos de referencia, principalmente por los compañeros de aula, estas características evidenciaban las necesidades de una mayor grado de sociabilidad y trabajo en equipo, así como también el incremento de automotivación y confianza en sí mismos. Los resultados del post test, obtienen que luego de la aplicación del programa “Aprendemos juntos” se encuentran adelantos significativos relacionados a las siguientes dimensiones: nivel de socialización, de asertividad, la aplicación del programa permite un mejor desarrollo emocional de los niños con características especiales.

Se ha tomado en cuenta esta investigación porque trata información de la inclusión en espacios afines al que se está abordando en el ámbito regional y recoge la temática general.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. El enfoque de la educación inclusiva

1.3.1.1. La noción general de inclusión

Ainscow (1995), define la inclusión como el transcurso que permite extender la cooperación de los educandos en la cultura y la sociedad y aminorar su separación en el proyecto educativo habitual. Permitiendo el aumento de una cooperación activa, tanto social como escolar de los colegas con discapacidad y resistiendo a todo tipo de excepción.

La inclusión se fundamenta en el reconocimiento de que toda persona tiene el derecho a una intervención activa en los diversos espacios en que se relaciona. El reconocer al estudiante como un ser único, con competencias y destrezas particulares estamos hablando de inclusión.

Bravo (2010), señala que la inclusión es la manera más efectiva para instruir a todo educando en el sistema educativo frecuente, además que favorece a toda persona independiente de sus particularidades propias y sociales, así que no solamente se beneficia cierta población quien presenta alguna limitación o problema en el aprendizaje sino todos. Velázquez (2010), menciona a Lobato quien sustenta que las tres premisas que demuestran la inclusión y que se concentran en cimientos primordiales son las siguientes: “La aceptación de las diferencias individuales, la calidad de la educación y la mejora social”, (p.54).

1.3.1.2. Los enfoques de la educación inclusiva

Muntaner (2010) señala que dos hechos han sido importantes para que se transite de la educación especial a la inclusión educativa: Por un lado, señala una publicación que hiciera la OMS (Organización Mundial de la Salud) y difundiera en el año 2001 sobre la clasificación del funcionamiento de la discapacidad, y que cambiaron no solo los términos en que se enfocaba la discapacidad, sino que modificaron las estrategias educativas con que se trataba los casos. A partir de esa fecha pasó a tenerse en cuenta que cualquier acción para contribuir a trabajar por las personas con algunas discapacidades debía basarse en dos principios: “1. El principio de que todas las

medidas se deben basar en el reconocimiento explícito de los derechos de las personas con discapacidad. 2. El principio de que todas las personas deben ser consideradas como poseedoras del mismo valor en la sociedad y para la sociedad". Barton (1998), (p.26-28)

Muntaner, (2010) afirma que el otro hecho tiene que ver con la conceptualización de la discapacidad en la escuela, que "pone el énfasis en aspectos distintos a la persona". Ya desde 1978 las reflexiones de Warnock, centraban el debate en las Necesidades Educativas especiales, "una nueva forma de entender la integración de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias, rompe con el dominio del déficit y modifica la perspectiva de análisis dando importancia y relevancia al contexto, a sus oportunidades y recursos sobre la deficiencia y las limitaciones, pero se queda en un modelo rehabilitador" como plantea Montobbio (1995), (p.3).

Wehmeyer (2009) sostiene que el enfoque de la integración fue un gran paso que logró que la persona con alguna discapacidad pase de ser un sujeto con una deficiencia individual a ser una persona con limitación para su relación con el entorno: "Progresivamente, se produce una evolución en el cambio conceptual sobre la discapacidad, desde posiciones de exclusión hacia la inclusión, a partir de la visión y el nivel de intolerancia que el sistema educativo presenta hacia la diversidad y en consecuencia en la creación y perpetuación de desigualdades" (p.47).

Es en este momento que se deja de ver la atención a las personas con necesidades educativas especiales como sujetos de caridad a los que se podía segregar en ambientes educativos distintos. La integración abrió las puertas a lo que hoy se denomina la inclusión. "La consecuencia de este proceso de conceptualización de la discapacidad nos conduce a cambios en el modelo educativo a aplicar, que pasa de la educación especial asistencial en centros específicos, el dominio de la terapéutica, pasando por el proceso de integración hasta alcanzar el modelo inclusivo, que como introducen Booth y Ainscow (2002): "La "inclusión" o la "educación inclusiva" no es otro

nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEEs) (Muntaner, 2010, p.4)

De la integración al modelo de educación inclusiva

La educación inclusiva se gesta en la Declaración de Jomtiein en 1990, en el evento de Una Educación para Todos, y se concreta en la Declaración de Salamanca, en 1994, con dos objetivos que dan línea a la propuesta:

“a. La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones.

b. La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación”

En consecuencia, con estos objetivos la UNESCO define la educación inclusiva en el 2005, como: “un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación”

Variables de la educación inclusiva:

Booth y Dyson (2006) señalan que son tres las variables que definen la educación inclusiva:

UBICACIÓN EN EL CONTEXTO LOCAL: las personas se educan en el contexto de su localidad, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, en la distancia.

PARTICIPACIÓN: la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, pasa necesariamente, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social y que reclama, por ello, conocer y tener muy presente su opinión, la voz de los propios aprendices.

LOGROS INTEGRALES – “Progreso referido a la calidad de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas” (p.25)

1.3.2. La cultura escolar inclusiva

1.3.2.1 El concepto de cultura

El término “cultura” en el transcurrir de la historia ha tomado diferentes conceptos, Denis Cuche (2004) en su análisis de la palabra cultura que proviene del latín “cuidado de los campos” y nace de las luchas sociales, en diferentes lugares tiene un significado diferente en Alemania dicha palabra admitía valores espirituales como ciencia, arte, tecnología, religión, en Francia significaba educación de la mente relacionado al progreso individual, en el siglo XIX el termino fue tomando un matiz diferente, fue considerada más del pueblo.

Cuche (2004), menciona a Franz Boas, quien considera que la cultura incluye todas las expresiones de las prácticas sociales de una comunidad, las reacciones del ser humano por las costumbres del grupo con el que convive y los efectos de las acciones humanas determinadas por las costumbres. Con esta afirmación relacionado a la cultura se promueve el respeto y la tolerancia por la diversidad cultural. (p.23)

Según el teórico Durkeim, la cultura tiene un cimiento ontológico que muestra unos elementos internos y que tiene grandiosos efectos en lo cognitivo y lo emocional de las personas inmersas en ella y que resulta sagrada para la humanidad. Así mismo Cuche (2004) señala el concepto de cultura como una reunión de representaciones combinadas que pueden o no ser variables en la misma dinámica social. (p.30)

Dentro de esa dinámica cultural hay una edificación colectiva que la llama “conciencia colectiva”, la cual está definida por valores, ideas y emociones unidas que se localizan fuera de la voluntad del sujeto y se impone ya que esta fuera del rango de su propio ser, nos plantea Durkheim. (Cuche, 2004, p.33)

Autores como por Ruth Benedict, Margaret Mead, Ralph Linton y Kardiner afirmaban que cada sociedad brinda a sus asociados las herramientas normales de adaptación a través de la cultura, estudian a través del psicoanálisis las desemejantes posturas de individuos en variedad de culturas, mencionando que los

comportamientos son definidos por la cultura. Es decir que existe una relación entre cultura y personalidad. (Cucho, 2004, p.53)

El “relativismo cultural” es la corriente que encuadra las premisas mencionadas en el párrafo anterior y establece que todas las predisposiciones y acciones humanas están supeditadas por la experiencia vivencial en el medio social, produciéndose manifestaciones propias de un grupo o cultura, estas diversidades culturales coadyuvan frustraciones, gratificaciones y disciplina; en esta teoría la educación toma notabilidad en la cultura pues es a través de este proceso que se realiza una verdadera diferenciación cultural. (Cucho,2004, p.65).

Cultura entonces podríamos conceptualizarlo como un proceso permanente de construcción, desconstrucción y reconstrucción de conocimientos y retroalimentación social a través del reconocimiento y aceptación a la diversidad. Cucho (2004) conceptualiza la cultura como una “condición social que orienta la conducta humana”, (p.106, 42).

En esa misma línea; Schein (1988) desarrolla un modelo conceptual del funcionamiento de la cultura como una propiedad en una Unidad Social dentro de las organizaciones empresariales, la cual es independiente y claramente definida; es decir la cultura es una visión compartida de innumerables experiencias compartidas que rodea a un grupo de individuos y que da un lugar especial a cada miembro de la comunidad generando así una experiencia de aprendizaje; en palabras de Schein “producto aprendido de la experiencia grupal”. (p.24).

Por lo tanto, la cultura es aprendida, y es susceptible de evolución con nuevas experiencias innovadoras que pueden cambiar los constructos de un mismo proceso de aprendizaje, dando lugar a presunciones y creencias básicas inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir adquiriendo nuevos aprendizajes en contraposición a los problemas de adaptación externa e integración interna que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas validas, y en consecuencia ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir dichos problemas. (Schein, 1988, p.26).

Para ello, Schein (1988) propone definir tres niveles dentro de la cultura y su interacción con los individuos; en el nivel uno contempla las producciones y creaciones; que vienen dadas por el entorno físico y social de la organización, en este nivel cabe destacar la capacidad física, la creación y aplicación tecnológica y todos aquellos esquemas de conducta visibles y audibles. (p.27).

En esa misma línea, el nivel dos implica los valores que al confrontarse con el entorno físico resaltan en el individuo lo que él debe ser, a diferencia de lo que es, alimentando así propuestas en base a las convicciones sobre la naturaleza de la realidad, y cobrando validez cuando colectivamente se aceptan como solución alternativa en la resolución problemas, de tal manera que dichos valores se convierten en creencias y presunciones que con un nivel de satisfacción son asimiladas como costumbres de manera automática e inconsciente (Scherin, 1988).

Por último, el nivel tres involucra lo que Schein (1985) llama “presunciones subyacentes básicas” que se fomentan los valores se arraigan en el colectivo de una organización entendiéndose como realidad absoluta y asumida desde una unidad social como válida para la solución de cualquier problema; sin embargo, en ocasiones dichas presunciones pueden distorsionar la realidad y generar fenómenos culturales derivados de esta misma distorsión. (p.30)

Dichos fenómenos culturales, pueden generar efectos que afectan ciertos procesos en el entorno organizacional tales como; las estrategias de mejora, fracasos en la diversificación o fusión de las organizaciones, fracasos en la adquisición de nuevas tecnologías, reuniones infructuosas y relaciones personales complejas, fracasos en la socialización y adaptación de los individuos y efectos en la productividad de la organización; ello puede causar impactos de difícil manejo en el colectivo organizacional; es por ello que desde este postulado se sugiera ocuparse de manera importante de los fenómenos culturales, mejorando su comprensión y considerarlos en momento de solucionar problemas al interior de las organizaciones (Schein, 1985).

Finalmente se entiende que la cultura es una creación colectiva, donde intervienen directamente los actores de una comunidad, así cada miembro aporta distintas formas

de desarrollo al interior de los colectivos sociales, siendo sujeta a diversos cambios, de tal manera que desde la mayoría de posturas es un hecho creado, compartido y asimilado por un grupo social, que no solo está interiorizado en cada individuo, sino que hace parte de las relaciones sociales en las comunidades partiendo de su diversidad, y manifestándose en la activa participación de todos y cada uno de los sujetos que en ella se encuentran, fomentando así valores, fines y medios socioculturales que afectan los modos de vida que en ella se desarrollan.

1.3.2.1. La noción de cultura escolar y cultura escolar inclusiva

En cuanto a la cultura escolar, en principio proviene de la cultura organizacional, Gálvez (2006) cita a Stolp (1994) quien define la cultura escolar como “un conjunto de creencias, valores, actitudes, símbolos y proyectos compartidos por los miembros de la organización que en este caso sería la escuela” (p.93). En ese sentido la autora menciona a Martínez-Otero (2003) va un poco más allá de lo netamente organizacional, definiendo la cultura escolar como una idea de para brindar orientación para un ambiente de aprendizaje más eficiente y estable; enfocándose hacia valores indispensables de enseñanza e influencia positiva en los jóvenes a través de las experiencias cotidianas.

La cultura escolar no solo se construye a partir de las experiencias compartidas por la comunidad escolar, sino también por las expectativas de las familias y el tipo de sociedad en la que están inmersos, quienes a su vez comparten y transmiten sus particularidades, formas de pensar y de actuar, aunque la lectura que hacen los jóvenes y los adultos de su entorno es diferente. (Galvez,2006, p.94)

Al respecto Martínez-Otero (2006) relaciona la cultura escolar con un tipo de cultura organizacional, definiéndola como un conjunto de conocimientos, estados anímicos y el nivel de conocimiento alcanzado por una comunidad educativa; esto se hace visible a partir de algunos elementos que le dan estabilidad y reconocimiento, sin dejar de lado su dinamismo y multiplicidad en la comunidad escolar.

Es así que, Martínez-Otero (2006) propone algunos elementos de la cultura escolar que divide en tres niveles: El primer nivel referido a los artefactos o aspectos culturales observables, el segundo nivel referido a los valores y el tercer nivel referido a los supuestos básicos.

En el primer nivel encontramos los artefactos que se pueden listar como sigue: Inicialmente las normas que pueden estar escritas o no, pero que permite regular la vida en comunidad y el comportamiento en actividades y espacios escolares; los mitos que son narraciones extraordinarias dando importancia a sucesos y personajes particulares de la vida escolar; los símbolos que son representaciones colectivas que contribuyen al fortalecimiento de la identidad institucional; los ritos dan relevancia a las formalidades en actos y protocolos de tipo cultural; el lenguaje y la comunicación que presentan un estilo propio y son señales de identidad y por último las producciones que resultan siendo materiales de gran importancia institucional. (Martínez- Otero2006)

De esta manera la cultura escolar es adherida por el estudiante en su proceso de enseñanza– aprendizaje de los elementos culturales, sin embargo según Gálvez (2006), “las relaciones personales que se tejan allí, involucran elementos de la cultura escolar que deben ser atendidos con sumo cuidado, para que se cumpla con el fin último de la institución educativa que es la formación integral” (p. 96).

La cultura escolar entonces es de gran incidencia en el aprendizaje de los estudiantes como lo plantea Gálvez (2006); dado que en dicho contexto el individuo encuentra las fuentes de experiencias y expectativas que consolidan la motivación extrínseca consolidando entonces su motivación intrínseca, dicho aporte está dado por todos los miembros de la comunidad por lo que dentro de dicho entorno se consolida una motivación social desde la identidad con los pares, ello anima o desalienta al estudiante a entender o procurar tener sentido de ella.

Por último de acuerdo a los postulados teóricos planteados es de gran importancia generar procesos pedagógicos efectivos que interactúen con los elementos de la cultura escolar de manera efectiva y que proporcionen al estudiante aprendizajes integrales que sean producto de sus relaciones en el aula, de la socialización del

conocimiento y de la intersubjetividad; el aprendizaje al parecer no se obtiene por simple transmisión de conocimiento, sino a partir de motivaciones que le permitan al estudiante encontrar su identidad personal a partir de aprendizajes significativos, que para el desarrollo de este trabajo resultan de gran importancia, pues podrían permitir una adhesión permanente de elementos inclusivos en la cultura escolar.

Maslowski (2006), la cultura escolar se define como el sistema de supuestos básicos, normas y valores, así como los elementos culturales, que son compartidos por los miembros de una escuela y que influyen en su funcionamiento en dicha escuela (Muntaner 2010).

Barth (2002) plantea que la cultura escolar es un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones, y mitos que se encuentran profundamente arraigados en el corazón mismo de la organización escolar. Uno de los aspectos que hay que trabajar en la cultura, es la colaboración en tanto concepto y práctica y en todos los niveles. Trabajar la idea de la colaboración conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad.

La cultura es el conjunto de informaciones y habilidades que posee un individuo. Para la UNESCO, la cultura permite al ser humano la capacidad de reflexión sobre sí mismo: a través de ella, el hombre discierne valores y busca nuevas significaciones.

Owens (2001) afirma que la cultura escolar es una condición que influye muy poderosamente en las posibilidades de que se produzca cambios en las instituciones educativas y en su orientación, por lo tanto, debemos de considerar que la cultura es propia en cada institución educativa y a través de ella se podrán dar los ajustes necesarios para una mejora educativa.

Cultura escolar inclusiva

Mateus et al (2017) señalan que la cultura escolar inclusiva está mediada por las creencias y valores, para ello lo expresa así : la cultura inclusiva se refiere a aspectos subjetivos tales como los valores y creencias de la comunidad educativa. Dichos aspectos se relacionan con la forma particular con que regularmente se hacen las cosas en un contexto específico. Carrington y Elkins (2002) indican que las características de la cultura educativa se centran principalmente en las creencias y actitudes que tienen los profesores acerca de su rol en el proceso educativo, el cual tiene un impacto en el modelo que implementan para apoyar a estudiantes con diversidad funcional.

1.3.2.2. Dimensiones de la cultura escolar inclusiva

El modelo de cultura escolar inclusiva de Ainscow.

Este modelo sostiene que la noción de comunidad es lo que destaca en la cultura escolar inclusiva. Al respecto Wenger (1998) citado por Meza 2010, señala que, las comunidades de práctica están formadas por personas que se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo en un área compartida de la actividad humana, por ejemplo, un grupo de alumnos que definen su identidad en la escuela. En pocas palabras, las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten un interés o una pasión por algo y que mejoran a medida que interactúan con regularidad. Las comunidades se distinguen porque tienen dos dimensiones que son significativas, la participación entendida como el compromiso mutuo, la iniciativa y negociación y la denominada Reificación como el repertorio de recursos y estrategias para cohesionarse y hacer frente a los desafíos.

El modelo de Booth (2006), se sustenta en la relevancia de los valores, asumiendo los siguientes: equidad, participación, comunidad, derechos, honradez y sostenibilidad.

En ese sentido Booth (2006) introduce el concepto de valores en el desarrollo de una cultura escolar inclusiva, en contra de la idea de los “niños discapacitados”, sino

promoviendo el valor de la igualdad a todos los estudiantes en una visión de comunidad enfocada en valores (p.212).

Así mismo para Booth (2006) los valores son el pilar de las prácticas inclusivas, de esta manera es importante introducirlos en la cultura de la escuela como una base para las decisiones políticas y acciones prácticas de la comunidad escolar. (p 214)

La cultura escolar inclusiva es entonces una meta que las escuelas en la actualidad pueden plantearse en un ambiente de diversidad, equidad y justicia social, poniendo de manifiesto los valores que permiten transformar la escuela y aumentando la probabilidad de participación social en un mundo globalizado; es así que la educación inclusiva debe permitir una formación equitativa para todas y todos los niños, niñas y adolescentes, lo cual involucra un cambio cultural importante, que radica en actuar directamente en la búsqueda de valores, actitudes, políticas y prácticas escolares de tipo inclusivo, fomentando el reconocimiento de cada uno de los miembros de la comunidad escolar a partir de su diferencia.

-Valores inclusivos:

La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos. (FEAPS, 2009)

La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009). Es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos, como bien ha puntualizado Booth (2005).

Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales.

No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el

desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a la inclusión de la mejor manera posible.

Los valores inclusivos que según Booth (2006) se encuentran en perpetuo desarrollo y se relacionan con aspectos como equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos, alegría o sostenibilidad.

En el artículo ¡Que 30 años no es nada! El proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades educativas especiales. “Quien bien te quiere te hará llorar” de Gerardo Echeita Sarrionandia, nos lleva a la reflexión al gran desafío pendiente de una fuerte “alfabetización ética” en aquellos valores y principios que sostienen la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2011). Donde realmente todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos ya antes mencionados, pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas.

Los derechos surgen de la valoración de la igualdad, pero se incluyen por separado. Esto es debido a la importancia estratégica del concepto de derechos en la promoción del reconocimiento de la igual dignidad de las personas y en la lucha contra la discriminación. El resto de los valores se han añadido para completar un marco que nos hace pensar acerca de las formas de vida que deseamos promover para nosotros y para nuestros hijos. ¡Si usted duda de la contribución de un determinado valor, trate de quitarlo de la educación! ¿Qué sería de la educación, por ejemplo, sin confianza, honestidad, coraje o compasión? ¿Qué ocurriría si no hubiera alegría, amor, esperanza o belleza? (Booth y Ainscow, 2011: p.21).

Para Booth (2006) los valores se asocian, en principio (pues reconoce que se trata de una lista en desarrollo constante) con cuestiones:

Equidad: Implica el reconocimiento de los logros de todas las personas en las escuelas, en lugar de la noción restrictiva y distorsionada que se utiliza en los estándares gubernamentales.

Participación: implica libertad y valoración de los logros de todas las personas en las escuelas; es estar con los otros y colaborar con ellos; supone una implicación activa y un compromiso en la toma de decisiones.

Comunidad: las escuelas y las comunidades adyacentes deben sostenerse mutuamente.

Respeto por la diversidad: se requiere el reconocimiento y la valoración de diferentes identidades de forma que se acepte a cada persona por quien es.

Honradez y alegría: Asume que la educación y la inclusión son procesos relacionados con la mejora del ser humano y que generan satisfacción hacia la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones.

Derechos: a una educación exhaustiva, a los apoyos apropiados y a la asistencia a su escuela local.

Sostenibilidad: la inclusión se conecta con el objetivo fundamental de la educación que es preparar a los niños y jóvenes para seguir formas de vida dentro de comunidades y entornos sostenibles.

1.3.3. La práctica inclusiva

1.3.3.1. La noción de práctica inclusiva

Las Prácticas de aprendizaje inclusivas son herramientas necesarias para mejorar el plan educativo inclusivo, Booth, (2002) se refiere a tareas y/o actividades, además de la organización, que brindan a todos los estudiantes la oportunidad de educarse dentro y fuera de la institución, a través del conocimiento y las vivencias fuera del colegio incentivando la participación de todos los estudiantes. Macarulla & Saiz, (2009) afirma que las prácticas son habilidades didácticas en permanente formación para la atención educativa a la variedad. Mientras tanto Chiner, (2011) dice que son de carácter organizado y comprensible que beneficia a la colaboración general de los educandos en el aula y en el entorno de la colectividad pedagógica. Valverde, Fernández, & Revuelta, (2013) nos indican que las habilidades por ser grandiosas se

dirigen a superar obstáculos y permiten tomar decisiones, son la base para proyectos determinados.

Teniendo en cuenta lo afirmado por López (2003) respecto a la necesidad de formar actitudes y valores hacia la diversidad por parte de los docentes a fin de ejecutar una práctica educativa inclusiva.

Loayza y Cerezales (2007), citados por Saavedra, Hernández y Ortega (2014) consideran que:

“La educación inclusiva necesita docentes creativos con un alto grado de sensibilidad emocional, que se vea plasmado en la calidez de las relaciones que establezca con los niños, con los valores humanos y consecuentes con la educación inclusiva como la tolerancia, el respeto y la solidaridad; con cualidades personales como la paciencia, el sentido del humor y con actitudes positivas que se reflejen en el clima del aula para el desarrollo adecuado de sus alumnos. Esas cualidades emocionales que buscamos en los docentes proporcionarán a sus alumnos la seguridad afectiva que necesitan para que exploren, jueguen y se relacionen con otros niños. El docente será quien plantee las exigencias y retos que guiarán el aprendizaje y la socialización de los alumnos” (p.76).

El desarrollo de prácticas inclusivas, según Ainscow (2005, 5), se produce a través de la puesta en práctica de “procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influyen sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustentan estas acciones”.

Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002) definieron las prácticas inclusivas en el Index of Inclusion como: Intento por asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado

moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos (p. 16)

Amores y Ritacco (2012) señalan que las prácticas inclusivas en contextos desfavorecidos se identifican como estructuras de colaboración del centro educativo con el contexto y de estructuras de colaboración en el centro educativo.

Una definición también muy focalizada es la que ofrecen Comas y Torredemer (2012), para quienes las prácticas inclusivas implican la introducción de cambios en la intervención psicopedagógica, concibiendo el proceso de aprendizaje desde la inclusión y preparando la situación para que todo el estudiantado tenga cabida.

Otra definición de las prácticas inclusivas las identifica como las actuaciones docentes orientadas a promover la presencia, la participación y el éxito de toda la población estudiantil, especialmente de aquéllos que viven en situación de vulnerabilidad, mediante el compromiso y la colaboración de estudiantes, docentes y familias (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009).

Se debe tomar en cuenta lo que señala la Organización de Estados Iberoamericanos, en el sentido de que las prácticas inclusivas deben entenderse como una actuación situada, viable y con sentido en un contexto bien definido, por lo que una buena práctica en una escuela o en una región puede no serlo en otra escuela o región.

Las prácticas inclusivas deben entenderse como procesos de aprendizaje social que ocurren en los lugares de trabajo, sugieren utilizar como unidad de análisis de la cultura escolar lo que denominan “comunidades de práctica “ (Wenger, 1998, 2010).

Según Moliner (2011), las practicas parten del ambiente social y cultural y de la variedad estudiantil, a partir de allí el maestro inicia su búsqueda y construcción de estrategias y prácticas inclusivas generales como aspectos organizativos del aula, metodologías y en las específicas se refiere a aspectos didácticos, materiales, el con qué enseñar a los estudiantes.

1.3.3.2 Las dimensiones de la práctica inclusiva

Muntaner (2010) señala que para que se consolide una visión de práctica inclusiva deben concurrir al menos tres elementos:

a) Eliminación de barreras para el aprendizaje: La adaptación del proceso educativo a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos exige modificar antiguas ideas y valores para promover contextos que permitan trabajar en un mismo espacio sobre un mismo tema a alumnos distintos que realizan actividades y aprendizajes distintas con igual valoración. Esto quiere decir que las actividades educativas no se segmentan para hacer divisiones entre lo que puede o no ser aprendido, tampoco las evaluaciones, sino que se trabaja en términos de una atención pedagógica que no transcribe exclusión.

b) Participación: La idea de eliminar las barreras del aprendizaje solo es posible en la medida que se planifica la participación de todos en todas las actividades, de acuerdo a las posibilidades de cada uno. Esto significa también hacer uso de criterios de ejecución y evaluación acordes a la atención a la diversidad.

Para conseguir este objetivo debe planificarse la actuación educativa para todos los alumnos del grupo, partiendo de lo común para abrirse a lo diverso y no al revés, como estamos acostumbrados a plantear. Eliminar las barreras que impiden la participación de todos los alumnos en las actividades del aula significa rechazar todos los programas y planteamientos que discriminan y segregan a determinados alumnos y que por sí mismos ya constituyen una barrera a la igualdad de oportunidades. Debemos plantear actuaciones presididas por el equilibrio entre el respeto a la individualidad de cada uno de los alumnos, con su idiosincrasia, es decir con sus necesidades y capacidades propias y diferenciales de cualquier otro con la pertenencia a un grupo como miembro de pleno derecho, en el que se desarrolla, se le valora, se sienten participes y obtienen éxitos en su proceso de aprendizaje. Para ello es necesario haber sensibilizado a todos los actores de la comunidad educativa, para evitar sesgos en su participación so pretexto de actitudes pietistas.

c) Apoyos o facilitadores. Evidentemente el cambio en la mentalidad de las personas debe ir acompañado de una renovada forma de ver el uso de recursos para trabajar equilibradamente en aula y fuera de ella. Para concretar este planteamiento, los docentes requieren de apoyos normalizados que permitan una práctica inclusiva en el aula. Los apoyos se definen (AAMR, 1997; 127) como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas, con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados; y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción personal. Estamos hablando de recursos para utilizar las estrategias otros se refieren a la accesibilidad de espacios y medios de formación y por último todo aquello que permita la integración en todas las formas.

1.4 Formulación del problema

El Banco Mundial, muestra que sólo un grupo minoritario de entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad frecuentan el colegio y son ellos que al ingresar a los sistemas educativos, suelen ser excluidos, según el tipo de discapacidad, es decir que suelen tener mejores posibilidades, aquellos que presentan deficiencias físicas que los que sufren deficiencias intelectuales o sensoriales. (CEPAL, UNICEF, UNICEF TACRO, 2013)

Según el documento de la unidad estadística 2016, de la región Piura, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de nuestro país en el 2012, Piura se encuentra en el décimo sexto lugar en años de educación. Con respecto a la infraestructura de las instituciones educativas en el 2016, Talara cuenta con la mayor cobertura de servicios básicos (agua potable, desagüe y electricidad) siendo este de un 82.6% y el acceso a internet se incrementó en el nivel secundario de 19,6% a 73.0% en relación al año 2007. Con respecto al acceso existe una tasa de asistencia de los estudiantes en el nivel secundario de un 79.9% hasta el 2015. Si nos referimos a la cantidad de estudiantes por docente Talara cuenta con 9 estudiantes por docente. El atraso escolar se da mayormente en secundaria que

en primaria y este es de 3.8%. Se está dando un incremento en las matriculas de gestión privada. Así mismo indica el documento antes mencionado, que hay mayor presencia de población adulta en edad de trabajar lo que se tendrá menor demanda en la educación básica, lo que permitirá pasar de una visión de mejora cuantitativa (incremento en el acceso) a un enfoque más cualitativo (basado en la calidad educativa y en el logro de los aprendizajes) de la educación. La provincia de Talara solo cuenta con 04 equipos SAANEE que brindan el apoyo a las I.E. para la inclusión y se cuenta con 53 I.E. del nivel secundario Por lo tanto si analizamos nuestra realidad, Talara cuenta con ciertas condiciones apropiadas base para brindar una mejor calidad de enseñanza y entonces porque no se ha dado, para ello debemos de conocer que está ocurriendo entonces en el corazón las instituciones educativas, serán los actores de la comunidad que no están aprovechando estas condiciones y para que se puedan dar los cambios hacia una calidad de enseñanza hay que conocer la cultura escolar y las practicas inclusivas dentro de la comunidad educativa.

¿De qué manera la cultura escolar en educación inclusiva influye en las prácticas inclusiva en las instituciones educativas del nivel secundario en el distrito de Pariñas, 2017?

1.5 Justificación del estudio

Esta investigación tiene relevancia práctica porque es un estudio que contribuye a conocer la situación en relación a un tema muy sensible, educación inclusiva, porque involucra a toda la comunidad educativa y en particular a un sector social que durante buen tiempo ha sido marginado socialmente y en términos educativos. Por ello el abordaje de este tema da la oportunidad no solo de conocer más a fondo el tema, sino de aportar información nueva que ayude a quienes tienen la oportunidad de promover políticas de equidad, de hacerlo sobre la base de información confiable, los resultados de la investigación servirán a todos los actores de la comunidad educativa, siendo ellos entes activos, con el propósito de mejorar la educación en las instituciones educativas

partiendo de mejorar la cultura escolar inclusiva y de esta forma mejorando la practica inclusiva.

Es relevante en el aspecto metodológico porque se utiliza instrumento que han sido validados y sometidos a exigencias de confiabilidad, por ello permiten tener nuevas entradas desde lo metodológico de conocer el problema de estudio; se contará más adelante con herramientas de investigación que pueden ser replicadas.

Es relevante desde la óptica teórica porque el estudio de la cultura escolar inclusiva y la práctica inclusiva en la escuela, son constructos cuyas dimensiones obedecen a enfoques cuya validez sigue en discusión y esta investigación contribuye al conocimiento de estos enfoques y sometiendo a prueba su vigencia.

1.6 Hipótesis

Hipótesis general:

Ha: Existen relación significativa entre la cultura escolar en educación inclusiva y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Ho: No existen relación significativa entre la cultura escolar en educación inclusiva y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Hipótesis específicas:

H1: Existe relación significativa del valor de participación y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

H0: No existe relación significativa del valor de participación y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

H2: Existe relación significativa del valor de comunidad y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

H0: No existe relación significativa del valor de comunidad y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

H3: Existe relación significativa del valor del respeto a la diversidad y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

H0: No existe relación significativa del valor del respeto a la diversidad y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

H4: Existe relación significativa del valor del derecho y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

H0: No existe relación significativa del valor del derecho y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

H5: Existe relación significativa del valor de sostenibilidad y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

H0: No existe relación significativa del valor de sostenibilidad y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

1.7 Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Establecer la cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

1.7.2. Objetivos específicos

1. Determinar el nivel del valor de participación y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.
2. Determinar el nivel del valor de comunidad y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.
3. Determinar el nivel del valor del respeto a la diversidad y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.
4. Determinar el nivel del valor del derecho y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.
5. Determinar el nivel del valor de sostenibilidad y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

II. MÉTODO

2.1 Enfoque epistemológico

Epistemológicamente esta investigación se ubica dentro del corriente empirista, es una investigación que se enmarca dentro de la corriente de las ciencias empírica analíticas ya que su base filosófica es el positivismo; trata de estudiar de modo objetivo la relación entre las variables cultura escolar inclusiva y práctica inclusiva.

2.2 Tipo de estudio

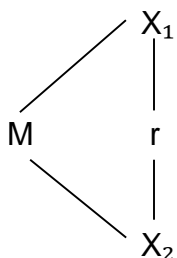
El estudio es de tipo cuantitativo, de acuerdo al significado que da Hernández (2013) al término, utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Esta investigación que es de carácter aplicado, utiliza este paradigma, dado que su propósito es establecer una relación entre variables.

2.3 Diseño de investigación

En general se trata de un diseño descriptivo, ya que no se hará manipulación de ninguna variable. Es asimismo un diseño correlacional, ya que como señala, Hernández et al, (2013), este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables, en una muestra o contexto en particular. Esta investigación ha establecido la correlación entre las variables cultura escolar en educación inclusiva y prácticas inclusivas.

En la reciente unidad de investigación se averiguó el vínculo entre las dos variables en un tiempo determinado siendo así un diseño correlacional.

Esquema:



Dónde:

M = Muestra.

X_1 = Variable 1: Cultura escolar en educación inclusiva

X_2 = Variable 2: Practicas Inclusivas

r = Relación de las variables de estudio.

2.2 Variables, operacionalización

Variables

V1: Cultura escolar en educación inclusiva

V2: Practicas inclusivas

Operacionalización

Operacionalización de la variable Cultura Escolar en educación inclusiva

Var	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Nº 1 CULTURA ESCOLAR EN EDUCACION INCLUSIVA	Barth (2002) en educación inclusiva señala que la cultura escolar es un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones, y mitos que se encuentran profundamente arraigados en el corazón mismo de la organización escolar. Booth (2006) indica que los valores inclusivos se encuentran en perpetuo desarrollo y se relacionan con aspectos como	La cultura escolar en educación inclusivas Se definirá operacionalmente a través de un cuestionario de 34 items que miden las dimensiones propuestas para la variable en estudio, además busca brindar un ambiente favorable para todos.	Valor de participación	Los profesores colaboran entre ellos. Existe colaboración entre el profesorado y las familias. El profesorado y los estudiantes son tratados con respeto y como poseedores de un «rol».	Ordinal
			Valor de comunidad	Los miembros de la comunidad educativa merecen sentirse acogidos. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	
				El profesorado y los miembros del CONEI trabajan bien juntos.	
				Todas las instituciones de la comunidad están involucradas con la I.E. Inclusiva	

<p>equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos, alegría o sostenibilidad.</p>	<p>Valor del respeto a la diversidad</p>	<p>Los miembros de la comunidad educativa se tratan con respeto.</p> <p>El profesorado comparte con todos los estudiantes los mismos niveles de consideración.</p>
	<p>Valor del derecho</p>	<p>En la I.E. los miembros de la comunidad educativa comparten el compromiso con la inclusión.</p> <p>El profesorado intenta eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en la I.E.</p>
	<p>Valor de sostenibilidad</p>	<p>Se tienen altas expectativas sobre todo estudiante.</p> <p>En la I.E. inclusiva los miembros de la comunidad educativa se esfuerzan por disminuir las prácticas discriminatorias.</p>

Operacionalización de la variable *Prácticas Inclusivas*

Vari able	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensione s	Indicadores	Esc ala
Nº 2 PRACTICAS INCLUSIVAS	Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002) indica que: Prácticas inclusivas es el intento por asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación.	Las prácticas inclusivas se definirán operacionalmente a través de un cuestionario de 40 ítems que miden las dimensiones propuestas para la variable en estudio, además buscan atender a toda la población estudiantil, independientemente de sus características es	Eliminación de barreras para el aprendizaje.	Las unidades didácticas responden a la diversidad de los estudiantes.	Ordinal
				Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.	
				Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.	
				Se involucra activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	
				La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.	
				Los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.	
				Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.	
Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.					

<p>El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.</p>	<p>enseñar con éxito a todos los estudiantes en un aula diversa y heterogénea, eliminando barreras a través de los recursos oportunos.</p>	<p>Movilización de recursos</p>	<p>Los recursos de la I.E. se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.</p> <hr/> <p>Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.</p> <hr/> <p>La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.</p> <hr/> <p>La diversidad entre los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <hr/> <p>El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.</p>
---	--	---------------------------------	--

2.3 Población y muestra

2.3.1. Población

La población del estudio la conformaron docentes de las I.E. Inclusivas del nivel secundario, esta población fue formada por 120 docentes de tres instituciones educativas inclusivas del nivel secundario como son: I. E. La Inmaculada, I. E. Politécnico Alejandro Taboada e I. E. Ignacio Merino del distrito de Pariñas – Talara, como indica en la siguiente tabla.

Tabla 1

Docentes del nivel secundario del 2017 del distrito de Pariñas – Talara. según institución educativa.

Instituciones Educativas	Docentes
I. E. La Inmaculada	40
I. E. Ignacio Merino	40
I. E. Politécnico A.T.	40
TOTAL	120

Fuente: UGEL-Talara

2.3.2. Muestra:

La muestra fue elegida por conveniencia, o en forma no probabilística; este criterio se utilizó por las características de la población y se incluyó a los docentes del nivel secundario que atienden a educandos con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad en las aulas de las instituciones educativas inclusivas en el distrito de Pariñas en Talara- Piura. La distribución aparece en la tabla siguiente:

Tabla 2

Docentes que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas en Pariñas – Talara en el 2017 según instituciones educativas.

Instituciones Educativas	Docentes
I. E. La Inmaculada	62
I. E. Ignacio Merino	19
I. E. Politecnico A.T.	19
TOTAL	100

Fuente: UGEL – TALARA

2.3.3. Muestreo

En el estudio se usó el muestreo no probabilístico, eligiendo a los docentes que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión.

2.3.2. Criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

El estudio incluyó a los docentes que atiende a estudiantes con necesidades educativas y que voluntariamente expresaron su deseo de participar en el estudio.

Criterios de exclusión:

Se excluyó a aquellos docentes que no respondieron a la totalidad de las preguntas de los cuestionarios, o que hayan brindado respuestas en forma sistemática (La misma respuesta en toda la pregunta).

2.4.- Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.4.1 Técnicas

Para la recopilación de datos se trabajó con encuesta, esta se realizó por medio de dos cuestionarios (anexo 2) tomado de la traducción y adaptación al castellano de Index for inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow, con preguntas

correspondiente a los indicadores de las dimensiones de las variables en estudio.

Los cuestionarios se lograron aplicar a 100 docentes del nivel secundario que educan y/o educaron a estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad, docentes de tres instituciones educativas inclusivas en el distrito de Pariñas en Talara- Piura. Como primer paso se requirió del permiso respectivo a los directores de las instituciones y así mismo a los docentes para la participación del estudio. Posteriormente, se procedió a aplicar el instrumento que fue llenado en su totalidad. El cuestionario correspondiente a la variable 1 cultura escolar en educación inclusiva constó de 34 ítems, las 09 primeras preguntas se refieren a la dimensión valor de participación, las 10 preguntas siguientes se refiere a la dimensión de valor de la comunidad, las 05 siguientes se refieren a la dimensión del valor del respeto a la diversidad, las 05 siguientes se refieren a la dimensión del valor del derecho y las 05 finales se refieren a la dimensión del valor de sostenibilidad, cuyo valores son: nunca, algunas veces y siempre, con una puntuación de 1,2,3 respectivamente. El cuestionario correspondiente a la variable 2 practicas inclusivas consta de 40 ítems, las 21 primeras preguntas se refieren a la dimensión Eliminación de barreras para el aprendizaje, las 07 preguntas siguientes se refieren a la dimensión de Participación de los estudiantes y las 13 últimas preguntas están relacionadas a la dimensión de movilización de recursos, cuyos valores son: nunca, algunas veces y siempre, con una puntuación de 1,2,3 respectivamente. El esquema físico de los instrumentos tiene cuatro partes; Primero: la presentación, continúa de las instrucciones, seguidos de los datos generales, y finalizando las 34 y 40 preguntas sobre las evaluaciones de las 2 variables.

Instrumentos de recolección de datos

De acuerdo a Hernández et al (2013) un instrumento de recolección de datos es “un recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos

sobre la variable que tiene en mente”. En este caso, para estudiar las variables Cultura escolar inclusiva y Prácticas inclusivas, se utilizó la escala de Likert.

2.4.2 Validez

Hernández et al (2013) señala que la validez se refiere a “grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir”. En el caso de los instrumentos para medir el nivel de cultura escolar inclusiva y prácticas inclusivas, se verificó la validez de contenido, utilizando el criterio de “Juicio de expertos”; se recurrió a profesionales especialistas en el tema, los cuales evaluaron la coherencia entre las preguntas y los indicadores y éstos con sus respectivas dimensiones. Con ayuda de sus sugerencias se logró elaborar los cuestionarios finales, los que luego se aplicaron a una muestra piloto de aproximadamente el 10% de la muestra definitiva.

No se verificó la validez de criterio, puesto que no se contó con instrumentos similares para poder aplicarlos a una muestra similar y correlacionarlo con los resultados de la muestra piloto. En cuanto a la validez de constructo, tampoco se pudo verificar, puesto que la técnica utilizada para dicho fin, el análisis factorial, requiere de muestras mucho mayores que la muestra piloto, que fue de alrededor de 12 cuestionarios.

Confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad se determinó por el análisis del Alfa de Cronbach, sometido a 12 docentes la prueba piloto, aplicada en una institución del distrito de Pariñas y con las mismas características del ámbito de estudio. Luego con los resultados de la muestra piloto se realizó la confiabilidad del instrumento, aplicando la prueba estadística de alfa de Cronbach. Para que el instrumento sea confiable debe superar el 0.80.

El Alfa de Cronbach arrojó el valor de ,883 para el instrumento de Cultura escolar y ,920 para el instrumento de Prácticas inclusivas, de acuerdo a la confiabilidad se puede decir que un instrumento es más fiable mientras más

cercano sea el valor a 1, en el caso del instrumento de prácticas inclusivas es muy fiable y en cuanto al instrumento de cultura escolar es aceptable.

2.5. Métodos de análisis de datos

Se ejecutó la recolección de los datos con los instrumentos antes indicados, se organizaron y presentaron respondiendo al interés de hacer visible la información referida a cada objetivo, se procesaron con porcentajes y medidas estadísticas descriptivas.

También se hizo uso de la estadística inferencial para determinar la relación de cultura escolar y prácticas inclusivas, a través del paquete estadístico SPSSv20.

El comparar, contrastar y discutir los resultados, la procedencia de los resultados, y la proposición del logro de una situación favorable e ideal, se llevaron a cabo después del análisis estadístico con la prueba del coeficiente de correlación de Spearman, contrastando con los antecedentes antes mencionados en esta investigación. Los resultados se elaboraron en tablas, concatenando cada uno de estos con las conclusiones respectivas de la investigación.

Los datos obtenidos se organizaron en tablas y gráficos los cuales recibieron apreciaciones objetivas y fueron interpretados para luego contrastar las hipótesis y formular conclusiones las mismas que nos sirvieron para plantear las recomendaciones pertinentes.

2.6. Aspectos éticos.

En la búsqueda del conocimiento se tuvieron presente las deferencias éticas como el respeto de los lineamientos para la elaboración de estudios científicos: Contar con la autorización de los sujetos de estudio, manejar con veracidad la información obtenida y también se cumplió con las normas establecidas por la APA para la mención de citas y referencias bibliográficas.

III. RESULTADOS

DATOS PARA EL OBJETIVO GENERAL: Establecer la cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Tabla N°1:

RELACIÓN ENTRE LA CULTURA ESCOLAR Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

CULTURAL ESCOLAR	PRÁCTICAS INCLUSIVAS						T. Cultura Escolar	
	Bajo		Regular		Alto		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%		
Bajo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0 (0.0%)	0.0%
Regular	1	9.1%	6	54.5%	4	36.4%	11 (11.0%)	100.0%
Alto	0	0.0%	6	6.7%	83	93.3%	89 (89.0%)	100.0%
T. Prácticas Inclusivas	1	1.0%	12	12.0%	87	87.0%	100 (100.0%)	100.0%

Fuente: Instrumento aplicado a docentes

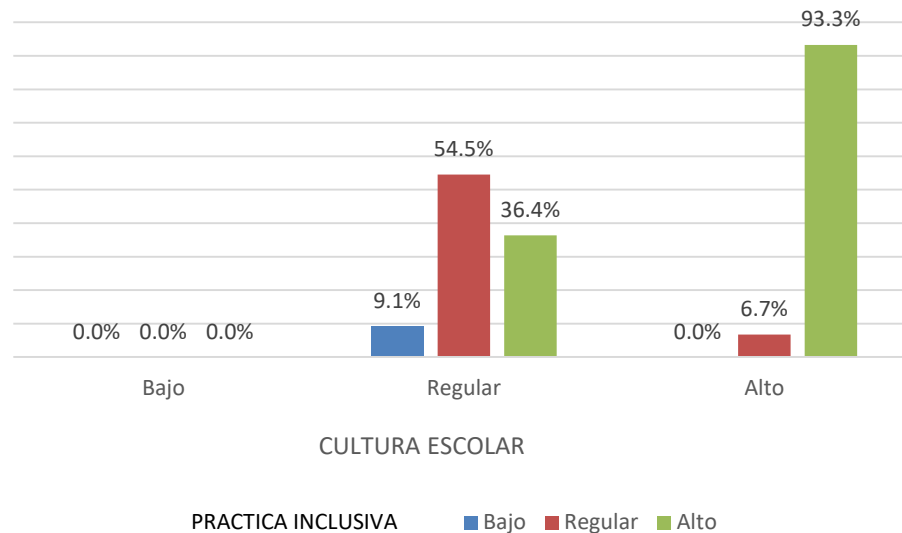


Figura N°1: Relación entre la cultura escolar y las prácticas inclusivas

Fuente: Tabla N°1

La tabla N°1 presenta información sobre la cultura escolar, sobre las prácticas inclusivas y sobre la relación entre ambas; en relación a la cultura escolar, se observa que la mayoría, 89% de docentes evidencia un nivel superior y el 11% un nivel regular. Con relación a las prácticas inclusivas, se observa también que la mayoría, 87%, las realiza al evidenciar un nivel elevado; sólo el 12% evidencia un nivel regular y el 1% un nivel bajo en dichas prácticas.

En el grupo de docentes que evidencian un nivel regular en la cultura escolar, la mayoría realiza las prácticas también en el mismo nivel. En cambio, en los docentes que evidencian un nivel alto en la cultura escolar, casi la totalidad de docentes, 89%, realizan las prácticas en dicho nivel. Estos resultados dejan en evidencia que el nivel de las prácticas inclusivas mejora con el mejoramiento de la cultura escolar.

Contraste de Hipótesis General: Existen relación significativa entre la cultura escolar en educación inclusiva y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Hipótesis Nula: No existen relación significativa entre la cultura escolar en educación inclusiva y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Tabla N°2:

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE LA VARIABLE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y CULTURA ESCOLAR

	Spearman	Cultura escolar
	r	,758**
Practicas Inclusivas	Sig. (bilateral)	,000
	N	100

** : Prueba significativa al nivel del 0.01
Fuente: Instrumento aplicado a los docentes

En la tabla N°2 se observa un coeficiente de correlación alto, $r=0.758$ y significativo (Sig.<0.05), entre las practicas inclusivas y la cultura escolar; este resultado conduce a rechazar la hipótesis nula y aceptare la alternativa. La correlación positiva además confirma que en la medida que mejoren las practicas inclusivas, es decir, que aseguren que las actividades que se realicen en el aula y las actividades extracurriculares motiven la participación de todos los estudiantes, mejorará la cultura escolar.

DATOS PARA EL OBJETIVO ESPECIFICO N°1: Determinar el nivel del valor de participación y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

Tabla N°3:

RELACIÓN ENTRE EL VALOR DE PARTICIPACIÓN Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

VALORACIÓN DE PARTICIPACIÓN	PRÁCTICAS INCLUSIVAS						T. Cultura Escolar	
	Bajo		Regular		Alto		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%		
Bajo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0 (0.0%)	0.0%
Regular	1	8.3%	6	50.0%	5	41.7%	12 (12.0%)	100.0%
Alto	0	0.0%	6	6.8%	82	93.2%	88 (88.0%)	100.0%
T. Prácticas Inclusivas	1	1.0%	12	12.0%	87	87.0%	100 (100.0%)	100.0%

Fuente: Instrumento aplicado a docentes

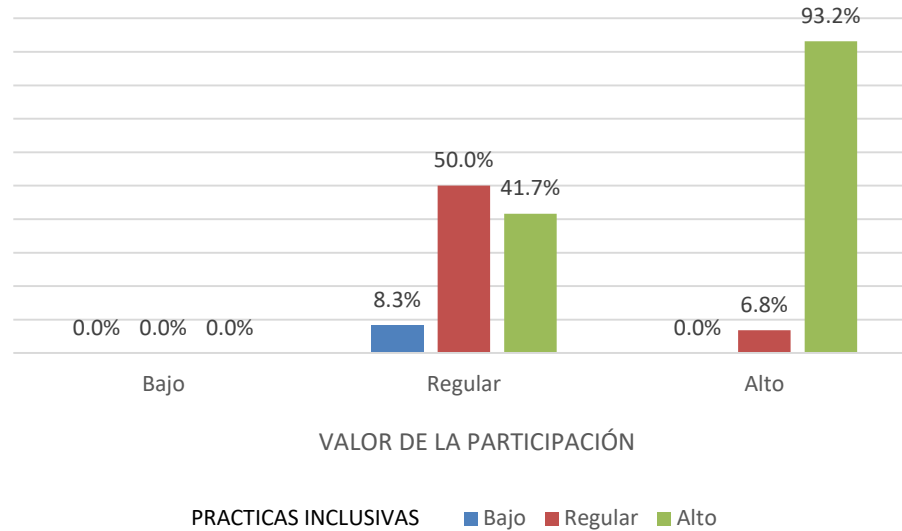


Figura N°2: Relación entre el valor de participación y las prácticas inclusivas

Fuente: Tabla N°3

La tabla N°3 indica que la valoración alta de la participación se refleja en el 88% de los docentes, mientras que el 12% evidencia un nivel regular en dicha valoración. Al evaluar las prácticas inclusivas en cada nivel de la valoración, se observa que cuando ésta es regular, el 50% realiza las prácticas también en un nivel regular, mientras que el otro 41.7% realiza dichas prácticas en un nivel alto. En cambio, en el grupo que realiza la valoración de la participación en un nivel alto, la mayoría, 93.2%, realiza prácticas inclusivas en un nivel alto. En este caso también se observa que la cifra de docentes que realiza las prácticas en un nivel alto, aumenta en la medida que aumenta la valoración de la participación.

Contraste de Hipótesis Específica N°1: Existen relación significativa entre la cultura escolar en valor de participación y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Hipótesis Nula: No existen relación significativa entre la cultura escolar en valor de participación y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Tabla N°4:

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y VALOR DE PARTICIPACIÓN

	Spearman	Valor de Participación
	r	,662**
Practicas Inclusivas	Sig. (bilateral)	,000
	N	100

** : Prueba significativa al nivel del 0.01
Fuente: Instrumento aplicado a los docentes

En la tabla N°4 se observa un coeficiente de correlación relativamente alto, $r=0.662$ y significativo (Sig. <0.05), entre las practicas inclusivas y el valor de la participación; este resultado conduce a oponerse la hipótesis nula y consentir la hipótesis de investigación. La correlación positiva confirma que los docentes valoren más la participación de los estudiantes, mejora las prácticas inclusivas.

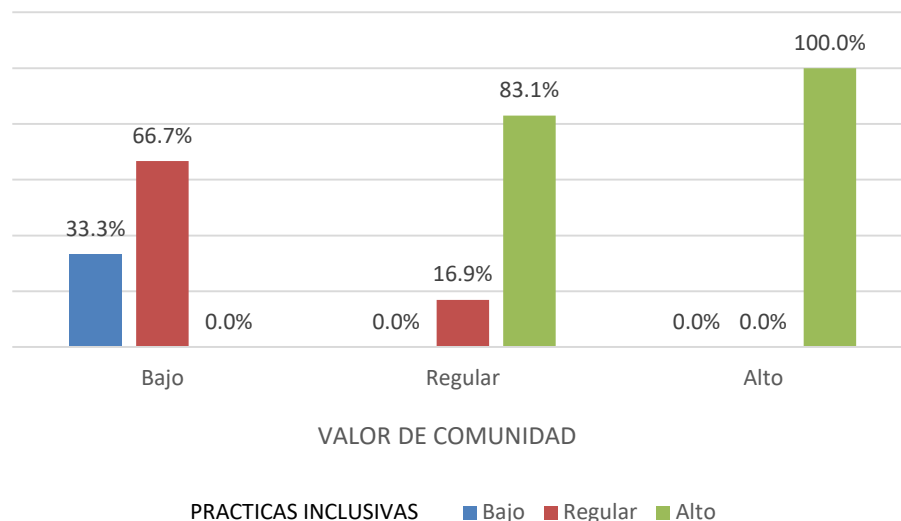
DATOS PARA EL OBJETIVO ESPECIFICO N°2: Determinar el nivel del valor de comunidad y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas

Tabla N°5:

RELACIÓN ENTRE EL VALOR DE COMUNIDAD Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

VALOR DE COMUNIDAD	PRÁCTICAS INCLUSIVAS						T. Cultura Escolar	
	Bajo		Regular		Alto		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%		
Bajo	1	33.3%	2	66.7%	0	40.0%	3 (3.0%)	100.0%
Regular	0	0.0%	10	16.9%	49	83.1%	59 (59.0%)	100.0%
Alto	0	0.0%	0	0.0%	38	100.0%	38 (38.0%)	100.0%
T. Prácticas Inclusivas	1	1.0%	12	12.0%	87	87.0%	100 (100.0%)	100.0%

Fuente: Instrumento aplicado a docentes



Fuente: Tabla N°5

Figura N°3: Relación entre el valor de comunidad y las prácticas inclusivas

La tabla N°5 deja en evidencia que el 59% de docentes, evidencia un nivel regular en el valor de comunidad y el 3%, evidencia un nivel bajo; en cambio, el 38% restante refleja en nivel alto en dicho valor. Del grupo que evidencia un nivel bajo en el valor de comunidad, el 33.3% realiza las prácticas inclusivas en un nivel bajo y el 66.7% en un nivel regular; en cambio, en el grupo que evidencia un nivel regular en el valor de comunidad, el 16.9% realiza prácticas inclusivas en un nivel regular y el 83.1%, las realiza en un nivel elevado. En el grupo que tiene un nivel alto en el valor de comunidad, todos los docentes, realizan prácticas inclusivas en un nivel alto.

Contraste de Hipótesis Especifica N°2: Existen relación significativa entre la cultura escolar en valor de comunidad y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Hipótesis Nula: No existen relación significativa entre la cultura escolar en valor de comunidad y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Tabla N°6:

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE LA VARIABLE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y VALOR DE COMUNIDAD

	Spearman	Valor de comunidad
	r	,668**
Practicas Inclusivas	Sig. (bilateral)	,000
	N	100

** : Prueba significativa al nivel del 0.01
 Fuente: Instrumento aplicado a los docentes

En la tabla N°6 se observa un coeficiente de correlación relativamente alto, $r=0.668$ y significativo (Sig. <0.05) entre las prácticas inclusivas y el valor de comunidad; estos resultados proporcionan evidencias suficientes para contrarrestar la hipótesis nula y admitir la hipótesis de investigación. La correlación positiva confirma que las prácticas inclusivas mejoran en la media que los miembros de la comunidad se sienten más acogidos y los estudiantes cooperan entre ellos.

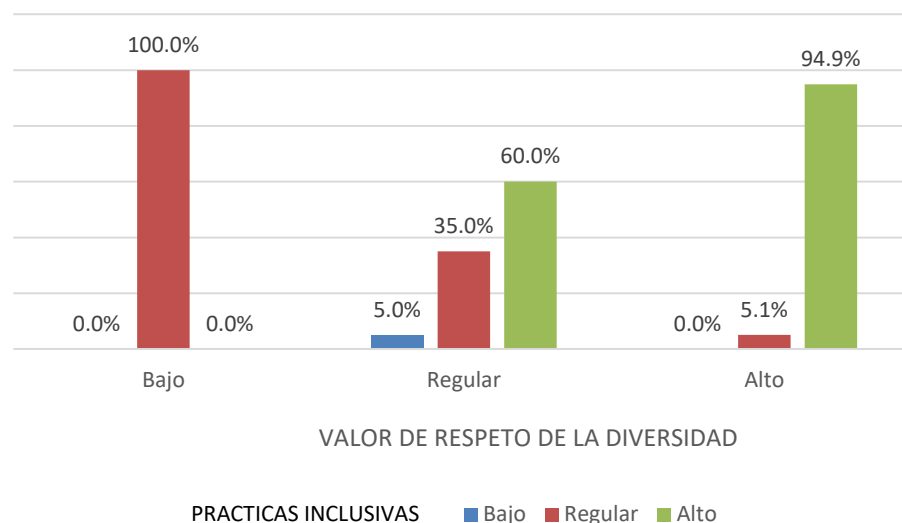
DATOS PARA EL OBJETIVO ESPECIFICO N°3: Determinar el nivel del valor del respeto a la diversidad y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

Tabla N°7:

RELACIÓN ENTRE EL VALOR DE RESPETO DE LA DIVERSIDAD Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

VALOR DE RESPETO DE LA DIVERSIDAD	PRÁCTICAS INCLUSIVAS						T. Cultura Escolar	
	Bajo		Regular		Alto		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%		
Bajo	0	0.0%	1	100.0%	0	0.0%	1 (1.0%)	100.0%
Regular	1	5.0%	7	35.0%	12	60.0%	20 (20.0%)	100.0%
Alto	0	0.0%	4	5.1%	75	94.9%	79 (79.0%)	100.0%
T. Prácticas Inclusivas	1	1.0%	12	12.0%	87	87.0%	100 (100.0%)	100.0%

Fuente: Instrumento aplicado a docentes



Fuente: Tabla N°7

Figura N°4: Relación entre el valor de respeto de la diversidad y las prácticas inclusivas

La tabla N°7 deja en evidencia que la mayoría de docentes, 79%, respeta la diversidad, al evidenciar un nivel alto; otro 20%, tiene un nivel regular y el 1% un valor bajo en cuanto al respeto a la biodiversidad. El único docente que evidencia un nivel bajo en el valor de respeto a la diversidad, realiza las prácticas inclusivas en un nivel regular; en cambio, en el grupo de docentes que evidencia un nivel regular o bueno en el valor de respeto a la diversidad, la mayoría de docentes, 60% y 94.9%, realiza prácticas inclusivas en un nivel alto. En este caso también se observa que los docentes que realizan mejora las prácticas inclusivas, son aquellos que evidencian un mejor nivel en el valor de respeto de la diversidad.

Contraste de Hipótesis Específica N°3: Existen relación significativa entre la cultura escolar en valor de respeto a la diversidad y las prácticas inclusivas en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Hipótesis Nula: No existen relación significativa entre la cultura escolar en valor de respeto a la diversidad y las prácticas inclusivas en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Tabla N°8:

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE LA VARIABLE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y VALOR DE RESPETO A LA DIVERSIDAD

	Spearman	Valor de respeto a la diversidad
	r	,574**
Practicas Inclusivas	Sig. (bilateral)	,000
	N	100

** : Prueba significativa al nivel del 0.01
Fuente: Instrumento aplicado a los docentes

En la tabla N°8 muestra un coeficiente de correlación medio, $r=0.574$, y significativo (Sig. <0.05) entre el valor de respeto a la diversidad y las practicas inclusivas. Este resultado conduce a contradecir la hipótesis nula y reconocer la hipótesis de investigación. La correlación positiva confirma que en la medida que haya un mayor respeto entre los integrantes de la comunicad educativa y todos se traten por igual, mejoran las prácticas inclusivas.

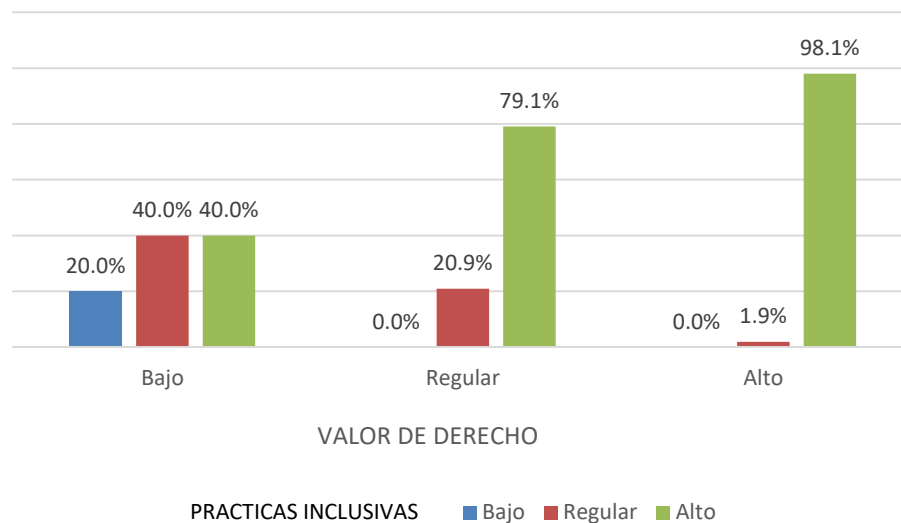
DATOS PARA EL OBJETIVO ESPECIFICO N°4: Determinar el nivel del valor del derecho y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

Tabla N°9:

RELACIÓN ENTRE EL VALOR DE DERECHO Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

VALOR DE DERECHO	PRÁCTICAS INCLUSIVAS						T. Cultura Escolar	
	Bajo		Regular		Alto		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%		
Bajo	1	20.0%	2	40.0%	2	40.0%	5 (5.0%)	100.0%
Regular	0	0.0%	9	20.9%	34	79.1%	43 (43.0%)	100.0%
Alto	0	0.0%	1	1.9%	51	98.1%	52 (52.0%)	100.0%
T. Prácticas Inclusivas	1	1.0%	12	12.0%	87	87.0%	100 (100.0%)	100.0%

Fuente: Instrumento aplicado a docentes



Fuente: Tabla N°9

Figura N°5: Relación entre el valor de derecho y las prácticas inclusivas

La tabla N°9 deja en evidencia que una ligera mayoría de docentes, 52%, evidencia un alto nivel en el valor de derecho, mientras que el 43% evidencia un nivel medio y el 5% un nivel bajo. En el grupo que evidencia un nivel bajo en el valor de derecho, el 40% realiza las prácticas en un nivel regular y el otro 40% en un nivel crecido; en cambio, en el grupo que evidencia un nivel regular o alto en dicho valor, la mayoría, 79.1% y 98.1%, realiza las practicas inclusivas en un nivel alto.

Contraste de Hipótesis Específica N°4: Existen relación significativa entre la cultura escolar en valor de derecho y la práctica inclusiva en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Hipótesis Nula: No existen relación significativa entre la cultura escolar en valor de derecho y la práctica inclusiva en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Tabla N°10:

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE LA VARIABLE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y VALOR DE DERECHO

	Spearman	Valor de derecho
	r	,413**
Practicas Inclusivas	Sig. (bilateral)	,000
	N	100

** : Prueba significativa al nivel del 0.01

Fuente: Instrumento aplicado a los docentes

En la tabla N°10 muestra un coeficiente de correlación relativamente bajo, $r=0.413$, pero significativo (Sig. <0.05) entre el valor de derecho y las practicas inclusivas; este resultado conduce a negar la hipótesis nula y a recibir la hipótesis de investigación. La correlación positiva confirma además que en la medida que haya un mayor compromiso con la inclusión y se eliminen las barreras para el aprendizaje, las prácticas inclusivas de los docentes pueden lograr mejoras significativas.

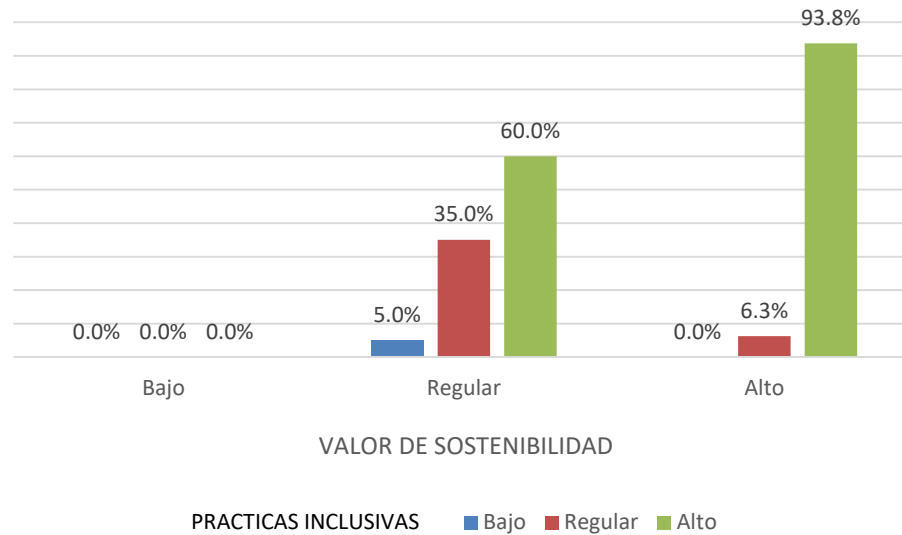
DATOS PARA EL OBJETIVO ESPECIFICO N°5: Determinar el nivel del valor de sostenibilidad y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

Tabla N°11:

RELACIÓN ENTRE EL VALOR DE SOSTENIBILIDAD Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

VALORACIÓN DE SOSTENIBILIDAD	PRÁCTICAS INCLUSIVAS						T. Cultura Escolar	
	Bajo		Regular		Alto		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%		
Bajo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0 (0.0%)	0.0%
Regular	1	5.0%	7	35.0%	12	60.0%	20 (20.0%)	100.0%
Alto	0	0.0%	5	6.3%	75	93.8%	80 (80.0%)	100.0%
T. Prácticas Inclusivas	1	1.0%	12	12.0%	87	87.0%	100 (100.0%)	100.0%

Fuente: Instrumento aplicado a docentes



Fuente: Tabla N°11

Figura N°6: Relación entre el valor de sostenibilidad y las prácticas inclusivas

La tabla N°11 revela que la mayoría de docentes, 80%, evidencia un nivel alto en la valoración de sostenibilidad, a diferencia del 20%, restante que evidencia un nivel regular.

Dentro del grupo que muestra un nivel regular en la valoración de la sostenibilidad, el 35% realiza las prácticas inclusivas en un regular nivel y el 60% las realiza en un elevado nivel; en cambio, en el grupo que tiene un nivel alto en dicha valoración, casi todos los docentes, 93.8%, realizan las prácticas en un nivel alto. En este caso la cifra de docentes que realizan las prácticas inclusivas en un nivel alto, son mayores en los docentes que evidencian un nivel alto en la valoración de sostenibilidad.

Contraste de Hipótesis Específica N°5: Existen relación significativa entre la cultura escolar en valor de sostenibilidad y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Hipótesis Nula: No existen relación significativa entre la cultura escolar en valor de sostenibilidad y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

Tabla N°12:

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE LA VARIABLE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y VALOR DE SOSTENIBILIDAD

	Spearman	Valor de Sostenibilidad
	r	,589**
Practicas Inclusivas	Sig. (bilateral)	,000
	N	100

** : Prueba significativa al nivel del 0.01
Fuente: Instrumento aplicado a los docentes

En la tabla N°12 muestra un coeficiente de correlación medio, $r=0.589$ y significativo (Sig. <0.05) entre el valor de sostenibilidad y las prácticas inclusivas; este resultado conduce a rechazar la hipótesis nula y a aceptar la hipótesis alternativa. La correlación positiva confirma además que una mejora en las prácticas inclusivas requiere de una mejora en las expectativas sobre los estudiantes y una reducción de las prácticas discriminatorias.

IV. DISCUSION

La educación es el foco de vigilancia en todo el mundo por sus implicancias que tiene en el desarrollo de los países, razón por la que las autoridades e investigadores dirigen su mirada al interior de los procedimientos de enseñanza aprendizaje para identificar, describir y comprender la problemática que enfrentan. En este sentido es importante tener conocimiento de las relaciones que se construyen entre los diferentes funcionarios educativos, así como en los procedimientos, valores y reglas, que forman parte de la cultura escolar. Walter Peñaloza en su libro “El Currículo Integral” diseña que la instrucción muestra un ajustado vínculo de tres terminaciones: hombre, sociedad y cultura, las cuales no consiguen separarse. La Formación es un procedimiento de hominización, socialización y culturación. Este último es viable dentro del grupo social y con la aprehensión de los valores, en base al refuerzo de la libertad, autonomía personal y la creatividad.

De manera particular, en el estudio, interesa la cultura escolar pero asociada a las prácticas inclusivas que tiene como pilares al valor de participación, de comunidad, de respeto a la diversidad, de derecho y al valor de sostenibilidad. Esta forma de cultura se caracteriza por una visión más contextualizada y adaptable a la realidad y permite el trabajo multidisciplinario basado en una cultura de colaboración; su importancia es mayor en el ámbito escolar, en donde coexisten estudiantes con una diversidad cultural muy amplia, con diferentes formas de ver y actuar. Es en estos contextos en donde se producen mayores conflictos, por las distintas formas de hacer las cosas; resulta indispensable en este contexto, la diversidad tiene que ser atendida por la educación mediante las prácticas inclusivas, que permitan una reflexión profunda de los problemas, para derivar soluciones que contribuyan a una mejor formación del estudiante.

Este es el tema central de la investigación, cuyo objetivo principal es:

Establecer la cultura escolar en educación inclusiva y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

En cuanto a la cultura escolar, Barth (2002) señala que ésta resulta de la interacción de un conjunto de reglas, maneras, dogmas, conductas, valores, ritos, prácticas, y tradiciones, que se hallan en el centro mismo de la estructura escolar. En opinión de los maestros investigados, en las instituciones educativas en el distrito de Pariñas, se practica ese tipo de cultura, como se desprende de la opinión del alto porcentaje obtenido (Tabla 1) que califica a dicha cultura en un nivel alto. Con relación a las prácticas inclusivas Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002, p. 16) son las actividades en el aula y fuera de ella, que están orientadas a motivar la colaboración de todos los representantes educativos, tomando en cuenta el saber y las experiencias de los educandos externamente del ambiente escolar. Booth (2006) por su parte menciona que los valores inclusivos están en perenne proceso y se vinculan con aspectos como igualdad, colaboración, sociedad, solidaridad, deferencia por la variedad, honestidad, justicia, júbilo o sostenibilidad. El análisis confirma que en las instituciones investigadas (Tabla 1), se realizan esas prácticas, en un nivel alto, como lo confirma el alto porcentaje obtenido. Aunque los resultados no son corroborados por los estudios de Silva (2015), quien en la tesis doctoral “Hacia la configuración de un Ethos Institucional que fortalezca la cultura escolar inclusiva en el colegio Carlos Arturo Torres”, concluye que la cultura escolar inclusiva es débil debido a que el desarrollo de las prácticas inclusivas no presenta una planeación estructurada, probablemente por ser distintas las condiciones de las prácticas examinadas.

El primer objetivo específico está orientado a determinar el nivel del valor de participación y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

El valor de participación involucra liberación y estimación de los éxitos en general de los sujetos en las instituciones; es estar con los otros y acompañar a ellos; presume una activa participación y una responsabilidad en la toma de disposiciones. La conclusión de la tabla 2, dejan en demostración que, en la mayoría de las instituciones, 88%, se utiliza dicho valor en un nivel alto. Es más, el estudio indica que la práctica de estos valores está significativamente (Sig. <0.05, Tabla 4) relacionada con las prácticas inclusivas, influenciándolas de manera positiva. Este resultado implica que

la asistencia entre los maestros y las familias y el trato respetuoso entre los profesores y los educandos fomenten en los integrantes de las instituciones educativas dichas prácticas.

Hallazgos anteriores guardan concordancia con la opinión de Echeita y Ainscow (2011), quienes escribieron un artículo titulado: “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. Los investigadores resaltan el papel de la inclusión, indicando que requiere de la asistencia, la colaboración y el triunfo los educandos en su totalidad. La asistencia se refiere a la esfera dónde son enseñados los estudiantes y con qué nivel de desconfianza y precisión concurren a la escuela. La colaboración relaciona a la superioridad de sus vivencias en el colegio; por ello, se debe agregar las aportaciones de los mismos estudiantes, sus “voces” y la apreciación de su tranquilidad particular y social. Para finalizar, el triunfo tiene que ver con el rendimiento del estudio en correspondencia al proyecto educativo.

El segundo objetivo está orientado a determinar el nivel del valor de comunidad y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

Los estudiantes necesitan de un ambiente apropiado para lograr aprendizajes significativos, de manera que el aula sea vista como una comunidad donde todos se sientan acogidos, integrados, donde como lo indica Bravo (2010) se practique la cooperación y la asistencia entre los representantes de la comunidad pedagógica; este ambiente debe ser tal que motive el aprendizaje y se fomente el impulso de la autonomía. Los productos del estudio, dejan en claro que este ambiente solo es respaldado por el 38% (Tabla 5), que cataloga en un nivel alto al valor de comunidad. La mayoría de instituciones investigadas, no cuentan con un ambiente con tales características, lo que podría representar una barrera para las prácticas inclusivas y más aún cuando uno y otro aspecto están significativamente (Sig. <0.05) vinculados (Tabla 6). Este resultado deja en evidencia la importancia que tiene en las prácticas inclusivas, el apoyo mutuo de los alumnos, el trabajo coordinado entre el profesorado

y los miembros del CONEI y el involucramiento de todas las instituciones de la comunidad.

Es importante señalar que los individuos con necesidades educativas personales deben tener entrada a las instituciones educativas, que deben contar con un ambiente integrado donde el estudiante sea el centro de la enseñanza, preparado para dar solución a los requerimientos. Las instituciones educativas con esta disposición integradora constituye el intermedio más fuerte para luchar con las formas segregacionistas, organizar grupos de aceptación, edificar una colectividad participativa y alcanzar así una educación para todos; conjuntamente, suministrar una formación segura para la gran parte de los estudiantes, mejora la validez y, en decisiva, la correlación costo-eficacia de todo el régimen formativo. Booth y Ainscow, (2002, citados por Céspedes y Muñoz, 2011) refieren que el proceso de la inclusión en la instrucción involucra la formación de una sociedad estudiantil infalible, placentera, participante y motivadora, en la que todo ser sea apreciado.

El tercer objetivo específico se determinar el nivel del valor del respeto a la diversidad y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

Un centro de estudios debe caracterizarse por la práctica de valores que respeten la diversidad, en donde sus miembros se traten con respeto y se comparta los mismos niveles de consideración. Todo estudiante debe tener derecho a la educación y la adquisición de competencias, respetando sus particularidades, beneficios, condiciones y necesidades de aprendizaje, como lo establece la Reunión Universal sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), donde el valor de consideración por la diversidad requiere la afirmación y la apreciación de la identidad aceptando a toda persona por quien es. El estudio, Tabla 7, deja en evidencia que la mayoría de instituciones investigadas se realiza dichas prácticas; el 79%, califica a la práctica del valor al respeto de la diversidad en un nivel alto. Estos resultados dejan ver la importancia que tiene el trato respetuoso entre los participantes de la comunidad pedagógica y el hecho que el profesorado comparta con sus estudiantes, los mismos

niveles de consideración, y más aún cuando esta práctica se relaciona de forma significativa con las prácticas inclusivas (Tabla 8).

El cuarto objetivo específico determina el nivel del valor del derecho y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), señala que “Todos tienen derecho a la educación. Todos los estudiantes tienen derecho a una enseñanza íntegra, a los soportes adecuados y a la contribución de su escuela local, como lo establece dicha declaración. La práctica de una educación donde se cumplan estos valores, se refleja en un poco más de la mitad (52%), de las instituciones investigadas (Tabla 9). Una educación que considere a la educación inclusiva como su derecho y se respete como tal, donde los miembros de la I.E. comparten ese compromiso y donde el maestro pretende excluir las murallas para el aprendizaje y la colaboración en la I.E., es fundamental para fomentar las prácticas educativas, según se deduce de correlación significativa (Sig. <0.05) que existe entre el valor del derecho y dichas prácticas (Tabla 10).

El quinto objetivo está orientado a determinar el nivel del valor de sostenibilidad y su relación en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas.

La sostenibilidad consiste en impartir una educación que prepare a los estudiantes para seguir dentro de sociedades y entornos sostenibles estilos de vida. Esta práctica se realiza en la mayoría de las instituciones investigadas, como lo indica el 80% (Tabla 11), que califica al valor de la sostenibilidad en un nivel alto; éste valor además es un aspecto que fomenta las prácticas inclusivas, como se deduce de la correlación significativa (Sig. <0.05) entre dichos aspectos. El valor de sostenibilidad, implica además poner bastantes expectativas sobre todo estudiante y en el esfuerzo que ponen los representantes de la comunidad pedagógica por disminuir las prácticas discriminatorias.

V. CONCLUSIONES

- 5.1. La cultura escolar en las instituciones educativas del nivel secundario en el distrito de Pariñas es predominantemente alto (89%, Tabla 1), lo mismo sucede con las prácticas inclusivas que también es calificada en dicho nivel por la mayoría de docentes (87%); ambos aspectos evidencian una correlación significativa (Sig.<0.05, Tabla 2), dejando ver la importancia que tiene el proceso de una cultura escolar inclusiva en el fomento de las prácticas inclusivas.
- 5.2. El valor de participación también es bastante alto (88%, Tabla 3) y además está relacionado en forma significativa (Sig.<0.05, Tabla 4) a las practicas inclusivas; dentro de las cultura escolar, el valor de la libertad para participar, y valorar los logros de los agentes educativos, así como el compromiso para colaborar entre ellos y para la toma de disposiciones, son parte de los aspectos que fomentan las prácticas inclusivas de los integrantes de las instituciones educativas del nivel secundario en el distrito de Pariñas.
- 5.3. El valor de comunidad, es predominantemente medio (59%, Tabla 5) en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas; muchas de las instituciones no cuentan con un ambiente comunitario donde todos se sientan acogidos e integrados, que facilite los aprendizajes. A pesar de dichas deficiencias este aspecto también se relaciona significativamente (Sig.<0.05, Tabla 6) con las prácticas inclusivas.
- 5.4. El valor de respeto a la diversidad, es mayormente alto (79%, Tabla 7) en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas; en estas instituciones educativas se practica valores relacionados a la diversidad, con un respeto mutuo ente sus integrantes, los cuales comparten los mismos niveles de consideración; esta respeto a la diversidad, fomenta además las prácticas inclusivas en sus integrantes, al encontrarse ambos aspectos significativamente correlacionados (Sig. <0.05, Tabla 8).

- 5.5. El valor de derecho en las instituciones educativas del nivel secundario en el distrito de Pariñas (Tabla 9), varía entre regular (43%) y alto (52%) en las instituciones educativas del nivel secundario en el distrito de Pariñas; este valor, representado por el derecho a los educandos a una enseñanza de calidad y a recibir las asistencias apropiadas, es fundamental para las prácticas inclusivas, al encontrarse ambos aspectos significativamente relacionados (Sig. <0.05, Tabla 10).
- 5.6. Otro de los aspectos de la cultura escolar inclusiva que evidencian un nivel alto (80%, Tabla 11), es el valor de sostenibilidad, el cuál además se relaciona en forma significativa (Sig.<0.05, Tabla 12) con las prácticas inclusivas; éstas prácticas se ven favorecidas cuando las instituciones imparten una educación que prepare a los niños a vivir dentro de comunidades y entornos sostenibles.
- 5.7 Se concluye que los valores inclusivos son el pilar de las prácticas inclusivas, Booth (2006) de esta manera es importante introducirlos en la cultura de la escuela como una base para las decisiones políticas y acciones prácticas de la comunidad escolar, por la tanto influyen muy poderosamente en las posibilidades de que se produzca cambios en las instituciones educativas y en su orientación, Owens (2001), mejorando la calidad de la enseñanza.

VI. RECOMEDACIONES

- Al personal jerárquico de las diversas instituciones educativas se le recomienda considerar los resultados de la investigación para realizar los ajustes pertinentes en el Plan Anual de trabajo tomando en cuenta el 5to compromiso de Gestión escolar relacionado a Gestión de la convivencia escolar en la Institución Educativa en mejora de una cultura escolar inclusiva y así mismo en las practicas inclusivas.
- A los docentes de las Instituciones Educativas que a pesar que casi la mitad de los maestros de las instituciones inclusivas del nivel secundario del distrito de Pariñas, afirma realizar y percibir practicas inclusivas es pertinente que lo que afirman se visualice en su práctica pedagógica.
- Al personal directivo se le recomienda que orienten a los docentes en realizar sus planificaciones de sesiones de aprendizaje con las respectivas adecuaciones, considerando el principio de diversidad y tomando como logro, el ritmo y estilo de aprendizaje de todos los estudiantes.
- A los docentes, en este nuevo perfil en la educación como es la inclusión nos origina un proceso de perfeccionamiento, una transformación en la educación y en la cultura de las instituciones educativas lo que implica producir una modificación fundamental en las prácticas educativas de los educadores. Es por ello que el enseñante tiene el compromiso de ejercitarse en el trabajo con la variedad e investigar tácticas educativas diferenciadas y plantear, transformar y modificar, sus prácticas inclusivas en el aula.
- A los equipos SAANEE se le recomienda continuar cumpliendo con sus funciones sin dejar de sistematizar su labor en cada institución educativa ya que permitirá evaluar la realidad de la escuela y mejorar aquellos aspectos que puedan dificultar la educación inclusiva.
- A los padres de familia de las diversas I.E. se le recomienda continuar fortaleciendo los valores en sus hogares y así mismo poder ser partícipes de una mejor educación para sus hijos.

VIII. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Unesco-Narcea.
- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2004). Investigación-acción: una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas.
- Andrade, P. (2010). *Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con capacidades especiales distintas en la escuela Manuela Cañizares de Cotacachi*. [Tesis doctoral].
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga.
- Arnaiz Pilar Sánchez, Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo
- Arnaiz Sánchez, P. (n.f.). Currículum y atención a la diversidad. <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/>
- Arnáiz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 164, 25-34.
- Araque, N. & Barrio de la Puente, J., (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de los procesos educativos inclusivos*. Prisma Social, 4 junio 2010-revista de ciencias sociales.
- Baylis, P., Van Hove, G., Carro, I., & Hinz, A. (1997). *Manifiesto of the Carrot Group: Inclusion and Integration*. *The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe*, 2 <http://www.uva.es/inclusin/journal/297-man.htm/>
- Berrios, M. (15 de octubre 2015). De 57 mil estudiantes con discapacidad solo 10 mil reciben apoyo especializado. *La Republica*.
- Bravo, L. (2010). *Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria*. Redalyc, 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717980014.pdf>
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE [Trad. cast. de A.L. López, D. Durán,

G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid

Bueno, J., Núñez, T. e Iglesias, A. (Eds.) (2001). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. La Coruña: Universidad de A Coruña.

Carmen, P. (2000) *Experiencias y Estudios sobre integración*. España: Universidad Nacional de educación a distancia.

CEPAL (2013) Panorama Social de América Latina 2012, Naciones Unidas (Naciones Unidas - CEPAL, 2013)

Céspedes, I., y Muñoz, Y. (2014). La Guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 179-198.

Chiner S., E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como Indicadores del uso de las prácticas educativas Inclusivas en el aula*. Recuperado de: <http://www.eltallerdigital.com>

Constantino, R. (2015). *Un salto por dar: el derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados*. (Tesis de licenciatura), Pontificia Universidad Católica Del Perú, Lima, Perú.

De León Anaya, N. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: el caso del Instituto Herbert*. (Tesis de maestría), Universidad Internacional de Andalucía, México.

David, L. Democracia (2008), Educación para la ciudadanía e inclusión: Un Enfoque Multidimensional. Dossier: Perspectivas, vol.XXXVIII, #1, 137 marzo

Da Silva, M. (2017). Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva en la institución Educativa Pública Magdalena Seminarios de Llirod del distrito de Piura. (Tesis doctoral). Recuperado de: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3061/EDUC_058.pdf?sequence=1

De la Oliva, D. (2007). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Manuscrito no publicado. México: UIC.

Declaración de Salamanca (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades

Educativas Especiales. España.

- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO. Recuperado de http://sid.usal.es/mostrarficha.asp_Q_ID_E_9045_A_fichero_E_8.1
- Farfán M. (2009). *Influencia del programa “aprendemos juntos” en el fortalecimiento del desarrollo socio emocional de los niños y niñas inclusivos del cebe “Jesús Nazareno” – Chulucanas – Morropón- Piura*. (Tesis de maestría), Universidad Cesar Vallejo, Piura.
- Fernández, J. (2010). *Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa. Un estudio de caso en Andalucía*. Recuperado de <http://dialnet.uniroja.es/servelet/articulo?codigo=3667471>
- Foro Educativo (2007) *La inclusión en la educación como hacerla una realidad*. Perú: Ministerio de Educación
- García, M. (2016). Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. (Tesis). Recuperado de: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2482/MAE_EDUC_307.pdf?sequence=1
- García, C. (1995): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, EUB.
- García, I., Romero S., Rubio S., Flores V. y Martínez A., (2015) *Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/laverochaparrita/gua-de-evaluacin-de-las-prcticas-inclusivas-en-el-aula>
- García Pastor, C. (2000): *Inclusión: una forma comprometida de trabajar*. En Rodel, J.; Pérez, J. y Nadal, L.: *Síndrome Down*. Madrid, España.
- Gómez, N. (2011). *Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado “A” de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, durante el I semestre del año lectivo 2012*. (Tesis postgrado). Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/1215/1/14556.pdf>

- González, O., del Carmen, M., & Quesada, X. L. (2000). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*.
- Herrera, M. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao*. (Tesis de maestría), Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid. Morata.
- Hontangas, N. A., & de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, (4), 13.
- Informe Mundial sobre la discapacidad (2011). Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial.
- Ley General de Educación N^o 28044 (2003). Perú
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar en el desarrollo de escuelas inclusivas*. Tesis Doctoral inédita: USAL.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Marchesi, A. (2001). *Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y Educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza
- Meza, C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. (Tesis doctoral), Universidad de Salamanca – España.
- MINEDU (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Ministerio de Educación. Lima: Perú.
- MINEDU (2009). *Escuelas que cambian para atender a la Diversidad*. Ministerio de Educación. Lima: Perú.

- Montánchez, M. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la Educación Inclusiva*. (Tesis doctoral), Universidad de Valencia, España.
- Muntaner, Joan Jordi (2010) *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. España
- Naciones Unidas CEPAL (2013) *Panorama Social de América Latina 2012*, Santiago de Chile
- Ortiz, C. (2000). *Hacia una escuela inclusiva*. En L. Melero (Dir.) *Reflexiones y aportaciones al estudio de la educación infantil y primaria en el marco de la LOGSE*. Zamora: Grupo Editorial Universitario.
- Parrilla, Á. (2006). *Conceptualizaciones de la diversidad y la diversidad de respuestas educativas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Parrilla Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista educación inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Peñaloza, Walter. "Tecnología Educativa". 2ª edición. 1980. Ediciones de la Escuela Empresarial Andina del Convenio Andrés Bello. Lima - Perú.
- Pugach, M. C. (1995). *On the failure or imagination in inclusive schooling*. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 212-223.
- Rodríguez, Á. y Saoane J. (1988). 5 Socialización política. En Ángel R., *Psicología Social* (133). Ediciones Piramide, Madrid
- Saavedra, M., Ortega, L., y Hernández, A. (2014). *Estudio de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2010*. (Tesis de maestría), Pontificia Universidad Católica Del Perú, Lima, Perú.
- Santur, E. (2011). *Estrategias diferenciadas para desarrollar las capacidades de lecto – escritura en aulas inclusivas de educación primaria*. (Tesis postgrado). Recuperado de <http://tesis.usat.edu.pe/jspui/handle/123456789/9>
- Siu, K. y Acevedo, V. (2014). *Comprensión lectora de estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes, de los niveles de primaria y secundaria de la UGEL 07*. (Tesis postgrado), Pontificia Universidad Católica Del Perú, Lima, Perú.

- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Stainback, S. (2004) *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Susinos Rada, T., & Rodríguez-Hoyo S, C. (2011). *La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 25(1).
- Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO
- Valdés, A. y Monereo, C. (2012). *Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6(2), pp. 193-208.
- Valverde, J. Fernández, M. Domínguez, F. (2013). *El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con tic: su influencia en profesorado innovador*. Madrid: España Recuperado, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886013>
- Velázquez Barragán, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. (Tesis doctoral), Universidad de Salamanca – España
- Vlachou, D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla
- Warnock, M. (1987). *Encuentro sobre NEE*. Revista de Educación, número extra, Madrid

ANEXOS

- Artículo científico
- Instrumentos
- Validez de los instrumentos
- Matriz de consistencia
- Autorizaciones



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ARTÍCULO CIENTÍFICO

Cultura escolar en educación inclusiva en el nivel secundario

AUTOR:

Mg. Jacinto Hidalgo Patricia Ysabel

ASESOR:

Dra. León More Esperanza Ida

SECCION:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y calidad educativa

PERÚ – 2018

RESUMEN

La presente investigación sobre la cultura escolar y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas, se sustenta en las propuestas que definen a la cultura escolar inclusiva como portadora de un marco teórico práctico con enfoque de inclusión que se asocia con la práctica inclusiva de los docentes. En este sentido el objetivo central buscó establecer la incidencia de la cultura escolar inclusiva en los rasgos de la práctica pedagógica inclusiva en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

La investigación tiene como hipótesis “Existen relación significativa entre la cultura escolar en educación inclusiva y las prácticas inclusivas en las instituciones educativas inclusivas del nivel secundario en el distrito de Pariñas. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. La población lo conforman 120 docentes del nivel secundario de las instituciones educativas: La Inmaculada, Ignacio Merino y Politécnico Alejandro Taboada del distrito de Pariñas-Talara, y la muestra incluye a 100 de dichos docentes que son los que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad. El estudio utilizó dos cuestionarios estructurados en escalas de Likert, los cuáles fueron validados y evaluados en su confiabilidad. Los resultados se reportan en tablas usando frecuencias absolutas y porcentuales y para la contrastación de las hipótesis se usó el coeficiente de correlación de Spearman.

Las conclusiones de la investigación establecer que existe un nivel alto de cultura escolar inclusiva y de prácticas inclusivas en las instituciones investigadas. Los resultados indican que ambos aspectos están significativamente ($\text{Sig.} < 0.05$) relacionados, lo que también se refleja en dichas prácticas y las dimensiones de la cultura escolar: Participación, comunidad, respeto a la diversidad, derecho y sostenibilidad.

Palabras claves: **Cultura escolar, prácticas inclusivas, correlación.**

ABSTRACT

The present research on school culture and inclusive practices in the school, is based on the proposals that define the inclusive school culture as a carrier of a practical theoretical framework with an approach to inclusion that is associated with the inclusive practice of teachers. In this sense, the central objective sought to establish the incidence of inclusive school culture in the features of inclusive pedagogical practice in the institutions of the secondary level in the district of Pariñas.

The research hypothesizes "There is a significant relationship between school culture in inclusive education and inclusive practices in inclusive educational institutions at the secondary level in the district of Pariñas. The study used a quantitative approach, with a non-experimental, descriptive and correlational design. The population is made up of 120 dozen of the secondary level of the educational institutions: La Inmaculada, Ignacio Merino and Politécnico Alejandro Taboada of the Pariñas-Talara district, and the sample includes 100 of those teachers who are the ones that attend to children with special educational needs. The study used two questionnaires structured on Likert scales, which were validated and evaluated in their reliability. The results are reported in tables using absolute and percentage frequencies and the Spearman correlation coefficient was used to test the hypotheses.

The conclusions of the research establish that there is a high level of inclusive school culture and inclusive practices in the institutions investigated. The results indicate that both aspects are significantly (Sig. <0.05) related, which is also reflected in these practices and the dimensions of the school culture: Participation, community, respect for diversity, law and sustainability.

Keywords: School culture, inclusive practices, correlation.

I. Introducción

La educación como un derecho de las personas es una de las aspiraciones que ha convocado a numerosos foros para discutir mecanismos de concreción, a quienes se encargan de dirigir las políticas educativas. Esta preocupación que tiene unas dos décadas en nuestro país, ha sido impulsada por en gran medida por el Consejo Nacional de Educación (CNE), quien recientemente ajustó la demanda a una educación no solo de calidad sino de equidad, tal como está planteado en el Proyecto Educativo Nacional:

Tener acceso a una educación de calidad es un derecho de todas las personas de acuerdo a la Ley General de Educación (LGE). De manera similar, el Proyecto Educativo Nacional (PEN), elaborado por el Consejo Nacional de Educación, resalta la importancia de la calidad y equidad educativa. El derecho a una educación de calidad aparece también en varios instrumentos internacionales; sin embargo, en el Perú es claro que históricamente varios grupos no han tenido acceso a educación formal o, si lo han tenido, la calidad de las instituciones a las que han asistido ha dejado mucho que desear. Entre estos, se encuentran los estudiantes con discapacidad, junto a otros grupos que se mencionan más adelante CNE, 2017,p 09

Son diversos los esfuerzos para promover la educación inclusiva, van desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y los numerosos Foros de carácter mundial o Iberoamericano, que han tenido por propósito dar con mecanismos para que todos accedan a educación de calidad.

Los Informes de seguimiento de Foros y debates a nivel internacional y nacional, muestran que es poco lo que se avanzó en las últimas décadas en materia de educación con calidad y equidad. Por ejemplo, Informes del Banco Mundial evidencia que solo entre el 20% y 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela, hecho que no es garantía de atención de calidad. (CEPAL, UNICEFF, UNICEFF TACRO. 2013)

Principios como el aprobado en 1999 sobre la eliminación de todas formas de discriminación contra las personas portadoras de deficiencias, no solo no se aplica sino no es conocida, en los espacios de educación formal.

Barton (1998) citado por Muntander (2010) señala dos hechos como significativos en el paso del enfoque centrado en la educación denominada especial a la educación inclusiva: “1. El principio de que todas las medidas se deben basar en el reconocimiento explícito de los derechos de las personas con discapacidad. 2. El principio de que todas las personas deben ser consideradas como poseedoras del mismo valor en la sociedad y para la sociedad”.

La educación inclusiva se sustenta en variables como: contexto, la participación y los logros integrales (Booth y Dyson, 2004). Sobre el primero se hace referencia a la necesidad de desarrollarse en su espacio natural, es decir su comunidad, con todos; no segregado. Respecto a la participación la idea es intervenir en todo aquello que le compete a su desarrollo (es decir no ser sustituido) y los logros, tienen que ver con los aprendizajes integrales, no solo los referidos a su condición personal.

Desde esta óptica, la educación inclusiva tiene calidad cuando el entorno está constituido por una cultura escolar inclusiva que se aprecia en los valores, las creencias y el sentido de comunidad. El modelo de Booth (2006), subraya que estos valores dan sentido a la cultura escolar inclusiva: el sentido de comunidad, la apertura en la participación, la percepción de diversidad, y la perspectiva de sostenibilidad. Asimismo cuando se enfoca la práctica educativa inclusiva, se reconoce como tal si es que actúa con el propósito de disminuir las barreras del aprendizaje y dar un impulso a la participación. Muntander (2010).

En el ámbito nacional, dos hechos marcan el actual escenario de la educación para las personas que tienen alguna discapacidad, por un lado, el alto número de personas registradas se estima que en el país hay 1 millón 575 mil 402, INEI (encuesta ENEDIS, 2012). Por otro lado, el Proyecto Educativo Nacional al 2021, presentado el 2006, con un enfoque inclusivo, demanda en sus primeros “oportunidades y resultados educativos de igual de calidad para todos”.

A partir del 2015 el Ministerio de educación promueve las Escuelas Inclusivas caracterizadas por brindar y generar diferentes oportunidades que permiten la participación y educación para todo tipo de estudiante. Una escuela inclusiva tiene como objetivo generar entornos donde todos los niños y niñas, logren aprender juntos, de manera independiente de sus características, sociales, culturales o personales. Se centra en las capacidades de las y los estudiantes para potenciarlas al máximo. Guarda altas expectativas de desarrollo sobre todos sus estudiantes. Comprende que las estructuras organizativas y curriculares pueden adaptarse de acuerdo a la necesidad educativa de sus estudiantes, porque lo más importante es el derecho de todos a aprender. Adapta sus políticas, culturas y prácticas de manera participativa y consensuada.

En la Región Piura, contamos con 18 unidades de Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades de Educación Especial- SAANEE- 03 de ellos corresponden a la provincia de Talara, ubicados cada uno respectivamente en los distritos de Negritos, Los Órganos y Pariñas.

El desarrollo de las actividades educativas con enfoque inclusivo es un proceso complejo, que no está al margen de las creencias y conocimientos que tenga la comunidad educativa sobre el sentido de la inclusión en una propuesta de educación con enfoque de derechos. Por ello, investigar lo que viene ocurriendo al interior de las instituciones educativas que dan el servicio de educación inclusiva, en términos de las manifestaciones de la cultura escolar de contexto y los resultados de ella traducidos en las actividades que se desarrollan en la práctica pedagógica, deviene relevante en la educación básica para sentar base para las políticas educativas del ámbito local y regional.

Es importante incorporar y actualizar el conocimiento sobre el proceso de la educación inclusiva existente en nuestra localidad, y establecer ¿En qué medida la cultura escolar en educación inclusiva incide en la práctica inclusiva en las instituciones educativas en el distrito de Pariñas provincia de Talara? Para dar respuesta a dicha interrogante se ha formulado como objetivo general: establecer la influencia entre la cultura escolar y los rasgos de la práctica inclusiva en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas. Este objetivo además se ha desagregado en objetivos específicos orientados a determinar de qué manera las prácticas inclusivas se ven influenciadas por el valor de participación, por el valor de comunidad, por valor del respeto a la diversidad, por el valor del derecho y por el valor de sostenibilidad.

Sobre la educación inclusiva se han encontrado algunos antecedentes importantes. Así, Shu Xing (2016), analizó la situación actual de la educación inclusiva en China. Para ello utilizó la guía del Index for inclusion en un centro educativo de China. En dicha investigación se resume que el ámbito más conocido y apoyado de la educación inclusiva es el ámbito cultural, mientras que en el ámbito político y práctico hay un cierto nivel de incertidumbre. La educación inclusiva la entienden bien los educadores, pero el plan de acción debe mejorarse, incluyendo el apoyo a los niños con necesidades de inclusión y las instalaciones, para que puedan ser accesibles para los estudiantes con discapacidad.

Silva (2015) desarrolló un estudio que tuvo como objetivo general estructurar un plan de acción que configure el Ethos institucional y que logre impactar favorablemente la cultura escolar inclusiva del colegio antes mencionado; en el estudio se identificaron las fortalezas y debilidades de la cultura escolar inclusiva a partir de las percepciones de los miembros de la comunidad educativa, además de determinar los factores del Ethos institucional que inciden en la cultura escolar inclusiva.

A nivel nacional, Saavedra, Ortega, y Hernández, (2014), ejecutaron un estudio cuyo objetivo general fue describir y analizar los factores intervinientes en la práctica docente inclusiva en los dos casos ganadores del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010. Entre las conclusiones se observa que los docentes que mantienen una actitud positiva y empática hacia los diferentes procesos de la educación inclusiva, permiten obtener mejores resultados en logro de competencias en los estudiantes con características de discapacidad. Saavedra, Ortega, y Hernández (2014) realizaron una investigación que tuvo como objetivo general identificar las ventajas de la educación inclusiva en el desarrollo socio emocional de los niños del CEI “Travesuras” del distrito de Surco. El estudio incluyó una muestra de 57 alumnos de 2 a 5 años, considerando los niños que presentan síndrome de Down. La tesis se orienta a probar que los niños que presentan características especiales, como lo es el síndrome de Down, logran alcanzar un desarrollo mental normal, a partir de recibir una educación inclusiva, con características especiales, aplicando en ellos un apoyo personalizado y específico. Concluye que la educación inclusiva debe tener un enfoque educativo personalizado, que busque el desarrollo de las habilidades de los niños especiales.

A nivel local, García (2016), desarrollo su tesis que tiene como objetivo identificar las percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación descriptiva, explicativa. La muestra de estudio estuvo conformada por los docentes de la institución educativa. La investigación llega a la conclusión que los docentes no cuentan con las herramientas pedagógicas para hacer frente a la diversidad y a la inclusión.

Justificación

El estudio es relevante desde la perspectiva social ya que es una oportunidad de contar con información seria sobre los rasgos en que se da la educación inclusiva en el distrito de

Pariñas. El conocimiento de la cultura educativa inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas es crucial, no solo para los niños que tienen ciertas discapacidades, sino también para su entorno social; en la medida que este tipo de estudiantes logren integrarse al sistema educativo podrán vencer los obstáculos que se les presente en el futuro.

Metodológicamente, el estudio aporta con un diseño que no cuenta con antecedentes cercanos y con instrumentos que pueden utilizarse o servir de base de futuras investigaciones sobre el tema. El estudio también permitirá conocer las diversas situaciones pedagógicas y sociales de la inclusión y formular los cambios que permitan una auténtica inclusión de todos los estudiantes, es decir influir en las actitudes, derechos y deberes de todos y todas, en una sociedad más accesible e inclusiva.

II. MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se enmarca dentro de la metodología cuantitativa, con un diseño no experimental de tipo correlacional y fue realizado con una población de 120 docentes, de los cuáles se incluyó a 100, que son los que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad. Los datos sobre las variables de la investigación, cultura escolar en educación inclusiva y práctica inclusiva, se recogieron utilizando la técnica de la encuesta y como instrumentos se usó dos cuestionarios estructurados en escalas de Likert, uno para cada variable. Ambos cuestionarios pasaron por la validación según el “Juicio de expertos” y también fueron evaluados en su confiabilidad, reportando valores del índice Alfa de Cronbach, de 0.883 para el cuestionario de cultura escolar y de 0.920 para prácticas inclusivas. Luego de recogida la información, ésta se sistematizó en el programa IBM SPSS 25.0, en el cuál se generaron los reportes descriptivos y se realizó la contrastación de las hipótesis. Los resultados se presentan en tablas con indicadores de frecuencias absolutas y porcentuales, acompañadas con las respectivas pruebas, orientadas a contrastar las hipótesis de investigación. Para demostrar la existencia o no de correlación entre los aspectos evaluados, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, por tratarse de variables construidas a partir de preguntas medidas en escala ordinal.

III. RESULTADOS

Cultura escolar inclusiva y las prácticas inclusivas

El estudio muestra que la mayoría de los docentes que atienden a estudiantes con necesidades especiales, evidenció un nivel alto de cultura escolar y de prácticas inclusivas (89% y 87%, respectivamente). (Tabla 1); son poco los docentes que evidencian un nivel regular. Al relacionar la cultura escolar en educación inclusiva con las prácticas inclusivas, el análisis de correlación (Tabla 2) deja en evidencia que hay una correlación significativa y directa entre ambas ($r=0.758$, $\text{Sig.}<0.05$); el estudio también deja en evidencia que las prácticas inclusivas se relacionan en forma significativa ($\text{Sig.}<0.05$) con cada uno de las dimensiones de la cultura escolar, es decir, con el valor de participación ($r=0.662$, $\text{Sig.}<0.05$), valor de comunidad ($r=0.668$, $\text{Sig.}<0.05$), valor de diversidad ($r=0.574$, $\text{Sig.}<0.05$), valor de derecho ($r=0.413$, $\text{Sig.}<0.05$) y valor de sostenibilidad ($r=0.589$, $\text{Sig.}<0.05$). Estos resultados además conducen a aceptar las hipótesis de que existen una relación significativa entre la cultura escolar en educación inclusiva y la práctica inclusiva en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

TABLA N°1: Cultura escolar y prácticas en educación inclusiva en docentes de las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas

NIVEL	T. Cultura Escolar		Prácticas inclusivas	
	N°	%	N°	%
Bajo	0	0.0	1	1.0
Regular	11	11.0	12	12.0
Alto	89	89.0	87	87.0
Total	100	100.0	100	100.0

Fuente: Instrumento aplicado a docentes

TABLA N°2: Correlación entre los aspectos de la cultura escolar en educación inclusiva y la práctica inclusiva

	Spearman	Prácticas Inclusivas
Cultura escolar	r	,758**
	Sig. (bilateral)	,000

Valor de participación	r	,662**
	Sig. (bilateral)	,000
Valor de comunidad	r	,668**
	Sig. (bilateral)	,000
Valor de respeto a la diversidad	r	,574**
	Sig. (bilateral)	,000
Valor de derecho	r	,413**
	Sig. (bilateral)	,000
Valor de sostenibilidad	r	,589**
	Sig. (bilateral)	,000

** : Prueba significativa al nivel del 0.01

Fuente: Instrumento aplicado a los docentes

Todas las correlaciones encontradas tienen signo positivo, lo que además indica que una mejora en la cultura escolar en educación inclusiva, tiene un impacto favorable en las prácticas inclusivas.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio se centra en la cultura escolar pero asociada a las prácticas inclusivas que tiene como pilares al valor de participación, de comunidad, de respeto a la diversidad, de derecho y al valor de sostenibilidad.

Cultura escolar inclusiva y las prácticas inclusivas

En relación a la cultura escolar, Barth (2002) señala que ésta resulta de la interacción de un conjunto de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones, y mitos, que se encuentran en el corazón mismo de la organización escolar. Con respecto a las prácticas inclusivas, Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002, p. 16), señalan que son las actividades en el aula y fuera de ella, que están orientadas a motivar la participación de todos los agentes educativos, tomando en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes fuera del entorno escolar. Ambos aspectos, se cumplen en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas; los resultados indican que la cultura escolar inclusiva se

encuentra en un nivel alto (Tabla 1). Algo similar sucede con las prácticas inclusivas, las que también se encuentran en dicho nivel.

La investigación además encontró que ambos aspectos se encuentran significativamente relacionados ($r=0.758$, Sig. <0.05), lo que conduce a aceptar la hipótesis de investigación de que la cultura escolar en educación inclusiva se relaciona en forma significativa con la práctica inclusiva en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas; estos resultados indican que la cultura escolar inclusiva es fundamental para promover las prácticas inclusivas. Estos hallazgos concuerdan en parte con los resultados encontrados por Silva (2015), quien concluye en su estudio que la cultura escolar inclusiva es débil debido a que el desarrollo de las prácticas inclusivas no presenta una planeación estructurada, pero a diferencia de la presente investigación en donde predomina una buena cultura inclusiva y un buen nivel de prácticas, en dicho estudio, ambas variables se encuentran en niveles bajos.

Dimensiones de la cultura escolar inclusiva y las prácticas inclusivas

El estudio encontró además que las prácticas inclusivas se relacionan en forma significativa ($r=0.662$, Sig. <0.05) con el valor de participación, resultado que concuerda con las opiniones de Echeita y Ainscow (2011), quienes escribieron un artículo donde resaltan el papel de la inclusión, indicando que busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Estos aspectos se refieren al lugar dónde son educados los estudiantes y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases, así como a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela en las cuáles se debe incorporar sus puntos de vista y la valoración de su bienestar personal y social, y con los resultados del “aprendizaje” en relación al currículo que debe contemplar aspectos del estudiante que van más allá de los resultados de los exámenes.

El valor de comunidad es otro de los aspectos que guarda una relación significativa ($r=0.668$, Sig. <0.05) con las prácticas inclusivas. Este resultado deja en evidencia la importancia que tiene en las prácticas inclusivas, el apoyo mutuo de los estudiantes, el trabajo coordinado entre el profesorado y los miembros del CONEI y el involucramiento de todas las instituciones de la comunidad. Los estudiantes necesitan de un ambiente apropiado para lograr aprendizajes significativos, de manera que el aula sea vista como una comunidad donde todos

se sientan acogidos, integrados, donde como lo indica Bravo (2010), se practique la cooperación y la colaboración entre los integrantes de la comunidad educativa. Es importante señalar que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas de educación básica, que deben contar con un ambiente integrado con una pedagogía centrada en el estudiante, capaz de satisfacer esas necesidades.

El tercer aspecto de la cultura inclusiva que se relaciona con las prácticas inclusivas es el valor de respeto a la diversidad ($r=0.574$). El trato respetuoso ente los miembros de la comunidad educativa y el hecho que el profesorado comparta con sus estudiantes el respeto a la diversidad, es fundamental para las prácticas inclusivas. Todos los niños deben tener derecho a la educación y la adquisición de conocimientos, respetando sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje, como lo establece la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), donde el valor del Respeto por la diversidad requiere el reconocimiento y la valoración de diferentes identidades, de forma que se acepte a cada persona por quien es.

El valor de derecho es otro de los aspectos que se relacionan en forma significativa ($r=0.413$, Sig. <0.05) con las prácticas inclusivas; éstas requieren también que los miembros de las instituciones educativas asuman el compromiso de brindar una educación donde se respete el derecho a una educación inclusiva, y donde se elimine las barreras para el aprendizaje y la participación en las instituciones educativas, como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en donde se señala que “Todos tienen derecho a la educación”.

Por último, el estudio encontró que el valor de sostenibilidad también se relaciona significativamente con las prácticas inclusivas ($r=0.589$, Sig. <0.05); el valor de sostenibilidad implica que además poner bastantes expectativas sobre todo estudiante, los miembros de la comunidad educativa deben realizar un esfuerzo por disminuir las prácticas discriminatorias, a fin de mejorar sus prácticas inclusivas. La sostenibilidad consiste en impartir una educación que prepare a los niños y jóvenes para seguir formas de vida dentro de comunidades y entornos sostenibles.

En términos generales, el estudio deja en evidencia la importancia que tiene para las prácticas inclusivas, una cultura escolar inclusiva, que respete la condición del estudiante y que

asuma el compromiso de integrar y tratar a los estudiantes por igual, brindándoles además igualdad de oportunidades.

V. CONCLUSIONES

La cultura escolar inclusiva en las instituciones educativas del nivel secundario en el distrito de Pariñas es predominantemente alto (89%), lo mismo sucede con las prácticas inclusivas que también es calificada en dicho nivel por la mayoría de docentes (87%); ambos aspectos evidencian una correlación significativa (Sig. <0.05), dejando entrever la importancia que tiene el desarrollo de una cultura escolar inclusiva en el fomento de las prácticas inclusivas.

Se encontró asimismo que las dimensiones de la cultura escolar inclusiva, vale decir, el valor de la participación, el valor de comunidad, el valor de respeto a la diversidad, el valor de derecho y el valor de sostenibilidad, se relacionan en forma significativa (Sig.<0.05) con las practicas inclusivas; estos resultados señalan la importancia que tiene en las practicas inclusivas, el valor de la libertad para participar, así como el compromiso para colaborar entre los miembros de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Andrade, P. (2010). *Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con capacidades especiales distintas en la escuela Manuela Cañizares de Cotacachi*. [Tesis]. Recuperado de http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12126/1/43437_1.pdf
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga.
- Arnáiz, P. (1996): “Las escuelas son para todos”. Siglo Cero, 164, 25-34.
- Berrios, M. (15 de octubre 2015). De 57 mil estudiantes con discapacidad solo 10 mil reciben apoyo especializado. *La Republica*.
- Blanco, R. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. In Conferencia Internacional de educación agosto del.

- Bravo, L. (2010). *Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria*. Redalyc, 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717980014.pdf>
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE [Trad. cast. de A.L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid:
- CEPAL (2013) *Panorama Social de América Latina 2012*, Naciones Unidas (Naciones Unidas - CEPAL, 2013)
- Constantino, R. (2015). *Un salto por dar: el derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados*. (Tesis de licenciatura), Pontificia Universidad Católica Del Perú, Lima, Perú.
- De León Anaya, N. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: el caso del Instituto Herbert*. (Tesis de maestría), Universidad Internacional de Andalucía, México.
- David, L. Democracia (2008), *Educación para la ciudadanía e inclusión: Un Enfoque Multidimensional*. Dossier: Perspectivas, vol.XXXVIII, #1, 137 marzo
- De la Oliva, D. (2007). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Manuscrito no publicado. México: UIC.
- Declaración de Salamanca (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. España.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO. Recuperado de http://sid.usal.es/mostrarficha.asp_Q_ID_E_9045_A_fichero_E_8.1
- Farfán M. (2009). *Influencia del programa “aprendemos juntos” en el fortalecimiento del desarrollo socio emocional de los niños y niñas inclusivos del cebe “Jesús Nazareno” – Chulucanas – Morropón- Piura*. (Tesis de maestría), Universidad Cesar Vallejo, Piura.

- García, M. (2016). Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. (Tesis). Recuperado de: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2482/MAE_EDUC_307.pdf?sequence=1
- García, C. (1995): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, EUB.
- García Pastor, C. (2000a): "Inclusión: una forma comprometida de trabajar" En Rodel, J.; Pérez, J. y Nadal, L.: Síndrome Down. Revisión de los últimos conocimientos. Madrid, Espasa, 123-140
- Herrera, M. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao*. (Tesis de maestría), Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Informe Mundial sobre la discapacidad (2011). Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial.
- Ley General de Educación N° 28044 (2003). Perú
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar en el desarrollo de escuelas inclusivas*. Tesis Doctoral inédita: USAL.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Meza, C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. (Tesis doctoral), Universidad de Salamanca – España.
- MINEDU (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Ministerio de Educación. Lima: Perú.
- MINEDU (2009). *Escuelas que cambian para atender a la Diversidad*. Ministerio de Educación. Lima: Perú.
- Naciones Unidas CEPAL (2013) Panorama Social de América Latina 2012, Santiago de Chile
- Ortiz, C. (2000). *Hacia una escuela inclusiva*. En L. Melero (Dir.) *Reflexiones y aportaciones al estudio de la educación infantil y primaria en el marco de la LOGSE (pp.97-105)* Zamora: Grupo Editorial Universitario.

- Saavedra, M., Ortega, L., y Hernández, A. (2014). *Estudio de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2010*. (Tesis de maestría), Pontificia Universidad Católica Del Perú, Lima, Perú.
- Siu, K. y Acevedo, V. (2014). *Comprensión lectora de estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes, de los niveles de primaria y secundaria de la UGEL 07*. (Tesis de maestría), Pontificia Universidad Católica Del Perú, Lima, Perú.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO
- Velázquez Barragán, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. (Tesis doctoral), Universidad de Salamanca – España

CUESTIONARIO CULTURA ESCOLAR EN EDUCACION INCLUSIVA

Estimado docente: El presente cuestionario tiene por finalidad diagnosticar el nivel de la variable Cultura escolar en educación inclusiva y sus dimensiones: valor de participación, valor de comunidad, valor de respeto a la diversidad, valor del derecho y valor de sostenibilidad. Agradecemos su valiosa colaboración respondiendo con sinceridad.

Instrucciones:

Marcar con un aspa (x) la institución educativa a la que pertenece:

I.E. "LA INMACULADA" () I.E. "IGNACIO MERINO" () I.E. "POLITECNICO A.T." ()

Marca con un aspa (x) su respuesta de acuerdo a la realidad de su institución educativa donde labora.

VARIABLE		CULTURA ESCOLAR EN EDUCACION INCLUSIVA	Nunca	Algunas veces	Siempre
CULTURA ESCOLAR EN EDUCACION INCLUSIVA	DIMENSIÓN	VALOR DE PARTICIPACION			
	INDICADOR	Los profesores colaboran entre ellos.			
		1. ¿El profesorado y los estudiantes se tratan con respeto mutuamente en la I.E. inclusiva? 2. ¿Hay participación activa en las reuniones que se convocan en la I.E. inclusiva? 3. ¿Todos los profesores y los auxiliares de aula de la I.E. inclusiva se involucran en la planificación y la revisión del PEI, PAT?			
	INDICADOR	Existe colaboración entre el profesorado y las familias			
		1. ¿Las familias mantienen buena comunicación con el profesorado? 2. ¿Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en la I.E. (desde apoyar en actividades puntuales hasta ayudar en el aula)?			
	INDICADOR	El profesorado y los estudiantes son tratados con respeto y como poseedores de un «rol».			
		1. ¿El profesorado brinda al estudiante un trato familiar o afectivo? 2. ¿Se valora a los estudiantes por ellos mismos, y no en relación a su rendimiento o nota? 3. ¿El profesorado en la I.E. se siente valorado y apoyado? 4. ¿Además de la tutoría, hay espacios de tiempo donde los estudiantes pueden dialogar con el profesor sobre el área o sobre aspectos personales?			
	DIMENSIÓN	VALOR DE COMUNIDAD			

INDICADOR	Los miembros de la comunidad educativa merecen sentirse acogidos.			
	<p>1. La comunidad educativa es acogedora para todo estudiante con o sin discapacidad.</p> <p>2. La información que se brinda de la I.E. inclusiva en forma oral o escrita ¿es accesible para todos independientemente de su lengua de origen o de alguna deficiencia (por ej. en Braille, grabado en audio y video, en letras grandes, cuando sea necesario)?</p> <p>3. ¿Los estudiantes, el profesorado, los miembros directivos y los miembros de la comunidad se identifican con la IE? Inclusiva?</p>			
INDICADOR	Los estudiantes se ayudan unos a otros.			
	<p>1. ¿Los estudiantes ofrecen su ayuda entre ellos cuando es necesaria?</p> <p>2. ¿En la I.E. inclusiva el trabajo colaborativo e individualizado es valorado por igual?</p> <p>3. ¿En la I.E. inclusiva los estudiantes comprenden las diferencias?</p>			
INDICADOR	El profesorado y los miembros del CONEI trabajan bien juntos.			
	<p>1. ¿El profesorado y los miembros del CONEI comparten un enfoque sobre los estudiantes con «necesidades educativas especiales»?</p> <p>2. ¿El profesorado y los miembros del CONEI comparten su punto de vista sobre la identificación de los estudiantes que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?</p>			
INDICADOR	Las instituciones de la comunidad están involucradas con la I.E. Inclusiva			
	<p>1. ¿La I.E. inclusiva hace partícipe a las distintas instituciones de la comunidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...) en sus actividades?</p> <p>2. ¿Los miembros de las instituciones de la comunidad comparten recursos con el profesorado y los estudiantes, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores...?</p>			
DIMENSIÓN	VALOR DEL RESPETO A LA DIVERSIDAD			
INDICADOR	Los miembros de la comunidad educativa se tratan con respeto.			
	<p>1. ¿Los miembros de la comunidad educativa se dirigen hacia los estudiantes con respeto?</p> <p>2. ¿Los estudiantes tratan a todo el profesorado y personal no docente con respeto, independientemente de la función que desempeña?</p> <p>3. ¿Los estudiantes aprecian los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje es distinto al de ellos?</p>			
INDICADOR	El profesorado comparte con todos los estudiantes los mismos			

OR	niveles de consideración.			
	1.¿Se valora al estudiante y profesorado con discapacidad como a aquellos sin discapacidad? 2.¿Se considera la diversidad funcional como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema?			
DIMENSIÓN	VALOR DEL DERECHO			
INDICADOR	En la I.E. los miembros de la comunidad educativa comparten el compromiso con la inclusión.			
	1.¿El profesorado ve la incorporación del estudiante con más necesidades de ayuda como una oportunidad de desarrollo profesional? 2.¿Los miembros de la comunidad educativa toman responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva?			
INDICADOR	El profesorado intenta eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en la I.E.			
	1.¿El profesorado evita considerar que las barreras para el aprendizaje y la participación son producto de los defectos o las deficiencias de los estudiantes? 2.¿El profesorado evita utilizar etiquetas para el estudiante que han sido determinados «con necesidades educativas especiales»? 3.¿El profesorado evita comparar a los estudiantes ordinarios con los estudiantes con «necesidades educativas especiales»?			
DIMENSIÓN	VALOR DE SOSTENIBILIDAD			
INDICADOR	Se tienen altas expectativas sobre todo estudiante.			
	1.¿Se hace consciente al estudiante de que su éxito depende de su esfuerzo? 2.¿Se valora el logro del estudiante con relación a sus propias posibilidades en vez de compararlo con el logro de los demás? 3.¿Se motiva al estudiante a que aprecie los logros de los demás?			
INDICADOR	En la I.E. inclusiva los miembros de la comunidad educativa se esfuerzan por disminuir las prácticas discriminatorias.			
	1.¿Los miembros de la comunidad entienden que los orígenes de la discriminación es la intolerancia hacia la diferencia? 2.¿Los miembros de la comunidad intentan contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de socializar, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?			



MUCHAS GRACIAS

CUESTIONARIO PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Estimado docente: El presente cuestionario tiene por finalidad diagnosticar el nivel de la variable Prácticas inclusivas y sus dimensiones: Eliminación de barreras para el aprendizaje, Participación de los estudiantes y Movilización de recursos en las instituciones educativas del nivel secundario. Agradecemos su valiosa colaboración respondiendo con sinceridad.

Instrucciones:

Marcar con un aspa (x) la institución educativa a la que pertenece:

I.E. "LA INMACULADA" () I.E. "IGNACIO MERINO" () I.E. "POLITECNICO A.T." ()

Marca con un aspa (x) su respuesta de acuerdo a la realidad de su institución educativa donde labora.

VARIABLE		PRACTICAS INCLUSIVAS	Nunca	Algunas veces	Siempre
PRACTICA INCLUSIVA	DIMENSIÓN	Eliminación de barreras para el aprendizaje.			
	INDICADOR	Las unidades didácticas responden a la diversidad de los estudiantes			
		1. ¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las sesiones de aprendizaje teniendo presente la diversidad de los estudiantes? 2. ¿Se adaptan los indicadores de desempeño considerando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje? 3. ¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los estudiantes?			
	INDICADOR	Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.			
		1. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los estudiantes, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales? 2. ¿Reconoce el profesorado el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer los labios o utilizar ayudas visuales? 3. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en el trabajo práctico? 4. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en algunas áreas?			
INDICADOR	Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la				

OR	diferencia.			
	<p>1. ¿Se proporcionan oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su contexto, etnia, discapacidad o género?</p> <p>2. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?</p> <p>3. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?</p> <p>4. ¿Evita el profesorado las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios y por ello, actúan como modelos positivos para sus estudiantes?</p>			
INDICADOR	Se involucra activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.			
OR	<p>1. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?</p> <p>2. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?</p> <p>3. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?</p>			
INDICADOR	La evaluación motiva los logros de los estudiantes.			
OR	<p>1. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?</p> <p>2. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de minorías étnicas, estudiantes con discapacidad), por si se pueden detectar y abordar dificultades específicas?</p> <p>3. ¿Las notas de trabajo en equipo son utilizadas para valorar también el progreso individual del estudiante?</p>			
INDICADOR	Los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.			
OR	<p>1. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática, ...?</p> <p>2. ¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de actividades que puedan incluir a chicos y chicas con distintos grados de habilidad?</p> <p>3. ¿Los estudiantes elegidos para representar a la I.E. reflejan la diversidad de la población estudiantil?</p>			
DIMENSIÓN	Participación de los estudiantes			
INDICADOR	Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.			
OR	<p>1. ¿Se enseña al estudiante a trabajar en colaboración con sus compañeros?</p> <p>2. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las</p>			

	tareas y compartir lo que han aprendido? 3. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?			
INDICADOR	Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.			
	1.¿Cumplen los docentes con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases? 2.¿Comprueba el profesorado el progreso de todos los estudiantes durante las clases? 3.¿Los docentes prestan atención a los estudiantes de forma equitativa, independientemente de su discapacidad, género, origen étnico etc.? 4.¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes?			
DIMENSIÓN	Mobilización de recursos			
INDICADOR	Los recursos de la I.E. se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.			
	1.¿En la institución educativa los recursos son distribuidos de una manera abierta y equitativa? 2.¿El profesorado es consciente de los recursos asignados a la institución educativa es para apoyar a los estudiantes «con necesidades educativas especiales»? 3. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras para el aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación de los estudiantes?			
INDICADOR	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.			
	1.¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)? 2.¿En la institución educativa se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo a los estudiantes? 3. ¿Se pide a los estudiantes que aporte materiales de la zona para la actividad en clase?			
INDICADOR	La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.			
	1.¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje, no sólo aquellos derivados de su cargo laboral? 2. ¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y experiencias previas del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?			
INDICADOR	La diversidad entre los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.			

		<p>1. ¿Se motiva al estudiante a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre deportes, lugares, música o sobre historias familiares?</p> <p>2. ¿Se enseña al estudiante sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?</p> <p>3. ¿El estudiante con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace tutoría algunas veces a aquellos con menos?</p>			
	INDICADOR	El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.			
		<p>1. ¿El profesorado genera de una manera compartida recursos (con material reciclable) para apoyar el aprendizaje?</p> <p>2. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para los estudiantes con deficiencias, por ejemplo, textos en letras grandes, textos traducidos al sistema braille, audios, etc.?</p>			

MUCHAS GRACIAS

CUESTIONARIO CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

Estimado docente: El presente cuestionario tiene por finalidad diagnosticar el nivel de la variable Cultura escolar en educación inclusiva y sus dimensiones: valor de participación, valor de comunidad, valor de respeto a la diversidad, valor del derecho y valor de sostenibilidad.

Agradecemos su valiosa colaboración respondiendo con sinceridad.

Instrucciones: Marcar con un aspa (x) la institución educativa a la que pertenece:

I.E. "LA INMACULADA" () I.E. "IGNACIO MERINO" () I.E. "POLITECNICO A.T." ()

Marca con un aspa (x) su respuesta de acuerdo a la realidad de su institución educativa donde labora.

Nº	CULTURA ESCOLAR EN EDUCACION INCLUSIVA	Nunca	Algunas veces	Siempre
01	¿El profesorado y las estudiantes se tratan con respeto mutuamente en la I.E. inclusiva?			
02	¿Hay participación activa en las reuniones que se convocan en la I.E. inclusiva?			
03	¿Todos los profesores de aula y las auxiliares de la I.E. inclusiva se involucran en la planificación y la revisión del PEI, PAT?			
04	¿Las familias mantienen buena comunicación con el profesorado?			
05	¿Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en la I.E. (desde apoyar en actividades puntuales hasta ayudar en el aula)?			
06	¿El profesorado brinda a la estudiante un trato familiar o afectivo?			
07	¿Se valora a las estudiantes por ellas mismas, y no en relación a su rendimiento o nota?			
08	¿El profesorado se siente valorado y apoyado?			
09	¿Además de la tutoría, hay espacios de tiempo dónde las estudiantes pueden dialogar con el profesorado sobre el área o sobre aspectos personales?			
10	¿La comunidad educativa es acogedora para toda estudiante con o sin discapacidad?			

11	La información que se brinda de la I.E. inclusiva en forma oral o escrita ¿es accesible para todos independientemente de su lengua de origen o de alguna deficiencia (por ej. en Braille, grabado en audio y video, en letras grandes, cuando sea necesario)?			
12	¿Las estudiantes, el profesorado, los miembros directivos y los miembros de la comunidad se identifican con la IE? Inclusiva?			
13	¿Las estudiantes ofrecen su ayuda entre ellas cuando es necesaria?			
14	¿En la I.E. inclusiva el trabajo colaborativo e individualizado es valorado por igual?			
15	¿En la I.E. inclusiva las estudiantes comprenden las diferencias?			
16	¿El profesorado y los miembros del CONEI comparten un enfoque sobre las estudiantes con «necesidades educativas especiales»?			
17	¿El profesorado y los miembros del CONEI comparten su punto de vista sobre la identificación de las estudiantes que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?			
18	¿La I.E. inclusiva hace partícipe a las distintas instituciones de la comunidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...) en sus actividades?			
19	¿Los miembros de las instituciones de la comunidad comparten recursos con el profesorado y los estudiantes, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores...?			
20	¿Los miembros de la comunidad educativa se dirigen hacia las estudiantes con respeto?			
21	¿Las estudiantes tratan a todo el profesorado y personal no docente con respeto, independientemente de la función que desempeña?			
22	¿Las estudiantes aprecian los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje es distinto al de ellos?			
23	¿Se valora a las estudiantes y profesorados con discapacidad como a aquellos sin discapacidad?			
24	¿Se considera la diversidad funcional como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema?			
25	¿El profesorado ve la incorporación de la estudiante con más necesidades de ayuda como una oportunidad de desarrollo profesional?			
26	¿Los miembros de la comunidad educativa toman responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva?			

27	¿El profesorado evita considerar que las barreras para el aprendizaje y la participación, son producto de los defectos o las deficiencias de los estudiantes?			
28	¿El profesorado evita utilizar etiquetas para las estudiantes que han sido determinados «con necesidades educativas especiales»?			
29	¿El profesorado evita comparar a las estudiantes ordinarias con las estudiantes con «necesidades educativas especiales»?			
30	¿Se hace consciente a la estudiante de que su éxito depende de su esfuerzo?			
31	¿Se valora el logro de la estudiante con relación a sus propias posibilidades en vez de compararlo con el logro de los demás?			
32	¿Se motiva a las estudiantes a que aprecie los logros de los demás?			
33	¿Los miembros de la comunidad entienden que los orígenes de la discriminación es la intolerancia hacia la diferencia?			
34	¿Los miembros de la comunidad intentan contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de socializar, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?			

MUCHAS GRACIAS

CUESTIONARIO PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Estimado docente: El presente cuestionario tiene por finalidad diagnosticar el nivel de la variable Prácticas inclusivas y sus dimensiones: Eliminación de barreras para el aprendizaje, Participación de los estudiantes y Movilización de recursos en las instituciones educativas del nivel secundario.

Agradecemos su valiosa colaboración respondiendo con sinceridad.

Instrucciones:

Marcar con un aspa (x) la institución educativa a la que pertenece:

I.E. "LA INMACULADA" () I.E. "IGNACIO MERINO" () I.E. "POLITECNICO A.T." ()

Marca con un aspa (x) su respuesta de acuerdo a la realidad de su institución educativa donde labora.



Nº	PRÁCTICAS INCLUSIVAS	Nunca	Algunas veces	Siempre
01	¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las sesiones de aprendizaje teniendo presente la diversidad de los estudiantes?			
02	¿Se adaptan los indicadores de desempeño considerando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje?			
03	¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los estudiantes?			
04	¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los estudiantes, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales?			
05	¿Reconoce el profesorado el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer los labios o utilizar ayudas visuales?			
06	¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en el trabajo práctico?			
07	¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en algunas áreas?			

08	¿Se proporcionan oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su contexto, etnia, discapacidad o género?			
09	¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?			
10	¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?			
11	¿Evita el profesorado las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios y por ello, actúan como modelos positivos para sus estudiantes?			
12	¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?			
13	¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?			
14	¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?			
15	¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?			
16	¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de minorías étnicas, estudiantes con discapacidad), por si se pueden detectar y abordar dificultades específicas?			
17	¿Las notas de trabajo en equipo son utilizadas para valorar también el progreso individual del estudiante?			
18	¿Hay oportunidades para que los estudiantes participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?			
19	¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de actividades que puedan incluir a chicos y chicas con distintos grados de habilidad?			
20	¿Los estudiantes elegidos para representar a la I.E. reflejan la diversidad de la población estudiantil?			
21	¿Se enseña al estudiante a trabajar en colaboración con sus compañeros?			
22	¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?			
23	¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?			

24	¿Cumplen los docentes con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?			
25	¿Comprueba el profesorado el progreso de todos los estudiantes durante las clases?			
26	¿Los docentes prestan atención a los estudiantes de forma equitativa, independientemente de su discapacidad, género, origen étnico etc.?			
27	¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes?			
28	¿En la institución educativa los recursos son distribuidos de una manera abierta y equitativa?			
29	¿El profesorado es consciente de los recursos asignados a la institución educativa es para apoyar a los estudiantes «con necesidades educativas especiales»?			
30	¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras para el aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación de los estudiantes?			
31	¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?			
32	¿En la institución educativa se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo a los estudiantes?			
33	¿Se pide a los estudiantes que aporte materiales de la zona para la actividad en clase?			
34	¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje, no sólo aquellos derivados de su cargo laboral?			
35	¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y experiencias previas del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?			
36	¿Se motiva al estudiante a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre deportes, lugares, música o sobre historias familiares?			
37	¿Se enseña al estudiante sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?			
38	¿El estudiante con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace tutoría algunas veces a aquellos con menos?			
39	¿El profesorado genera de una manera compartida recursos (con material reciclable) para apoyar el aprendizaje?			

40	¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para los estudiantes con deficiencias, por ejemplo, textos en letras grandes, textos traducidos al sistema braille, audios, etc.?			
----	---	--	--	--

MUCHAS GRACIAS

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	12	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	12	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,883	34

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
¿El profesorado y los estudiantes se tratan con respeto mutuamente en la I.E. inclusiva?	77,08	82,083	,185	,883
¿Hay participación activa en las reuniones que se convocan en la I.E. inclusiva?	77,17	82,697	,077	,885
¿Todos los profesores y los auxiliares de aula de la I.E. inclusiva se involucran en la planificación y la revisión del PEI, PAT?	78,08	79,720	,528	,879
¿Las familias mantienen buena comunicación con el profesorado?	77,92	77,174	,448	,879
¿Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en la I.E. (desde apoyar en actividades puntuales hasta ayudar en el aula)?	78,00	76,182	,592	,876
¿El profesorado brinda al estudiante un trato familiar o afectivo?	77,33	80,242	,328	,881
¿Se valora a los estudiantes por ellos mismos, y no en relación a su rendimiento o nota?	77,33	79,515	,409	,880
El profesorado se siente valorado y apoyado?	77,58	78,265	,577	,877

¿Además de la tutoría, hay espacios de tiempo donde los estudiantes pueden dialogar con el profesor sobre el área o sobre aspectos personales?	77,50	73,182	,717	,872
¿La comunidad educativa es acogedora para todo estudiante con o sin discapacidad?	77,42	78,447	,521	,878
La información que se brinda de la I.E. inclusiva en forma oral o escrita ¿es accesible para todos independientemente de su lengua de origen o de alguna deficiencia (por ej. en Braille, grabado en audio y video, en letras grandes, cuando sea necesario)?	77,83	80,152	,194	,886
¿Los estudiantes, el profesorado, los miembros directivos y los miembros de la comunidad se identifican con la IE. Inclusiva?	77,25	80,205	,350	,881
¿Los estudiantes ofrecen su ayuda entre ellos cuando es necesaria?	77,83	74,515	,743	,872
¿En la I.E. inclusiva el trabajo colaborativo e individualizado es valorado por igual?	77,67	74,970	,760	,872
¿En la I.E. inclusiva los estudiantes comprenden las diferencias?	77,67	85,697	-,282	,890
¿El profesorado y los miembros del CONEI comparten un enfoque sobre los estudiantes con «necesidades educativas especiales»?	78,08	74,083	,724	,872
¿El profesorado y los miembros del CONEI comparten su punto de vista sobre la identificación de los estudiantes que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?	78,08	76,265	,539	,877
¿La I.E. inclusiva hace partícipe a las distintas instituciones de la comunidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...) en sus actividades?	77,92	81,720	,133	,885
¿Los miembros de las instituciones de la comunidad comparten recursos con el profesorado y los estudiantes, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores...?	77,83	80,152	,194	,886
¿Los miembros de la comunidad educativa se dirigen hacia los estudiantes con respeto?	77,33	77,879	,593	,877
¿Los estudiantes tratan a todo el profesorado y personal no docente con respeto, independientemente de la función que desempeña?	77,42	80,447	,301	,882
¿Los estudiantes aprecian los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje es distinto al de ellos?	77,75	80,932	,350	,881

¿Se valora al estudiante y profesorado con discapacidad como a aquellos sin discapacidad?	77,17	77,424	,524	,877
¿Se considera la diversidad funcional como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema?	77,83	75,424	,660	,874
¿El profesorado ve la incorporación del estudiante con más necesidades de ayuda como una oportunidad de desarrollo profesional?	77,50	74,091	,782	,871
¿Los miembros de la comunidad educativa toman responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva?	77,92	79,538	,502	,879
¿El profesorado evita considerar que las barreras para el aprendizaje y la participación son producto de los defectos o las deficiencias de los estudiantes?	77,58	82,629	,041	,888
¿El profesorado evita utilizar etiquetas para el estudiante que han sido determinados «con necesidades educativas especiales»?	77,17	84,697	-,164	,888
¿El profesorado evita comparar a los estudiantes ordinarios con los estudiantes con «necesidades educativas especiales»?	77,25	85,659	-,211	,893
¿Se hace consciente al estudiante de que su éxito depende de su esfuerzo?	77,25	76,750	,558	,877
¿Se valora el logro del estudiante con relación a sus propias posibilidades en vez de compararlo con el logro de los demás?	77,17	75,606	,698	,874
¿Se motiva al estudiante a que aprecie los logros de los demás?	77,17	78,697	,578	,878
¿Los miembros de la comunidad entienden que los orígenes de la discriminación es la intolerancia hacia la diferencia?	77,75	83,114	,038	,885
¿Los miembros de la comunidad intentan contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de socializar, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?	77,42	76,992	,515	,878

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	12	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	12	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,920	40

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las sesiones de aprendizaje teniendo presente la diversidad de los estudiantes?	90,33	132,606	-,228	,927
¿Se adaptan los indicadores de desempeño considerando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje?	90,33	125,879	,294	,920
¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los estudiantes?	90,08	122,629	,611	,917
¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los estudiantes, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales?	89,75	130,568	-,113	,924
¿Reconoce el profesorado el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer los labios o utilizar ayudas visuales?	89,92	120,265	,596	,917
¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en el trabajo práctico?	89,83	122,152	,470	,918

¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos eje	90,00	122,000	,639	,917
¿Se proporcionan oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su contexto, etnia, discapacidad o género?	89,67	119,697	,695	,916
¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?	89,67	123,515	,579	,918
¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?	90,08	116,992	,709	,915
¿Evita el profesorado las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios y por ello, actúan como modelos positivos para sus estudiantes?	89,58	126,811	,294	,920
¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?	89,67	121,879	,747	,916
¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?	90,00	117,636	,790	,914
¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?	89,67	124,606	,468	,918
¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?	89,92	126,083	,271	,920
¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de minorías étnicas, estudiantes con discapacidad), por si se pueden detectar y abordar dificultades específicas?	90,58	122,811	,762	,916
¿Las notas de trabajo en equipo son utilizadas para valorar también el progreso individual del estudiante?	89,67	119,697	,695	,916
¿Hay oportunidades para que los estudiantes participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática, ...?	89,92	119,720	,635	,916
¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de actividades que puedan incluir a chicos y chicas con distintos grados de habilidad?	90,25	118,750	,831	,914
¿Los estudiantes elegidos para representar a la I.E. reflejan la diversidad de la población estudiantil?	90,25	128,023	,155	,921
¿Se enseña al estudiante a trabajar en colaboración con sus compañeros?	89,42	129,538	,000	,921

¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	89,92	122,992	,542	,918
¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?	90,08	126,083	,290	,920
¿Cumplen los docentes con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?	90,00	123,818	,476	,918
¿Comprueba el profesorado el progreso de todos los estudiantes durante las clases?	89,83	131,970	-,228	,925
¿Los docentes prestan atención a los estudiantes de forma equitativa, independientemente de su discapacidad, género, origen étnico etc.?	89,67	122,788	,653	,917
¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes?	90,17	126,333	,295	,920
¿En la institución educativa los recursos son distribuidos de una manera abierta y equitativa?	90,50	123,909	,468	,918
¿El profesorado es consciente de los recursos asignados a la institución educativa es para apoyar a los estudiantes «con necesidades educativas especiales»?	90,42	118,083	,680	,915
¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras para el aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación de los estudiantes?	90,50	119,364	,881	,914
¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?	90,50	121,909	,400	,920
¿En la institución educativa se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo a los estudiantes?	91,00	125,636	,315	,920
¿Se pide a los estudiantes que aporte materiales de la zona para la actividad en clase?	90,25	122,568	,406	,919
¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje, no sólo aquellos derivados de su cargo laboral?	90,33	122,424	,370	,920
¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y experiencias previas del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?	90,42	123,174	,448	,919
¿Se motiva al estudiante a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre deportes, lugares, música o sobre historias familiares?	90,08	121,538	,528	,918

¿Se enseña al estudiante sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?	89,92	120,629	,571	,917
¿El estudiante con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace tutoría algunas veces a aquellos con menos?	90,58	123,902	,413	,919
¿El profesorado genera de una manera compartida recursos (con material reciclable) para apoyar el aprendizaje?	90,33	121,333	,527	,918
¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para los estudiantes con deficiencias, por ejemplo, textos en letras grandes, textos traducidos al sistema braille, audios, etc?	91,17	125,424	,268	,921

**Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas
inclusivas en las instituciones educativas del nivel secundario del distrito
de Pariñas 2017**

FICHA TECNICA DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

1. **NOMBRE:** Cuestionario para medir cultura escolar en educación
inclusiva
2. **AUTORES:** Adaptado de Tony Booth, Mel Ainscow
Con la colaboración de: Kristine Black-Hawkins
Traducido y adaptado
3. **FECHA:** 2017
4. **OBJETIVO:** Diagnosticar el nivel de cultura escolar en educación
inclusiva en las instituciones educativas del nivel
secundario teniendo en cuenta las dimensiones de valores
inclusivos: valor de la participación, valor de comunidad,
valor de respeto a la diversidad, valor del derecho y valor
de sostenibilidad.
5. **APLICACIÓN:** Docente del nivel secundario de las instituciones
educativas inclusivas de la provincia de Talara.
6. **ADMINISTRACIÓN:** Individual
7. **DURACION:** 30 minutos
8. **TIPO DE ÍTEMS:** Enunciados
9. **Nº DE ÍTEMS:** 34 ítems

10. **DISTRIBUCION:** Dimensiones, indicadores y cantidad de ítems

VARIABLE: Cultura escolar en educación inclusiva

1. Valor de participación 9 ítems

- Los profesores colaboran entre ellos 3 ítems
- Existe colaboración entre el profesorado y las familias. 2 ítems
- El profesorado y los estudiantes son tratados con respeto y como poseedores de un «rol». 4 ítems

2. Valor de comunidad 10 ítems

- Los miembros de la comunidad educativa merecen sentirse acogidos. 3 ítems
- Los estudiantes se ayudan unos a otros. 3 ítems
- El profesorado y los miembros del CONEI trabajan bien juntos. 2 ítems
- Las instituciones de la comunidad están involucradas con la I.E. Inclusiva. 2 ítems

3. Valor del respeto a la diversidad 5 ítems

- Los miembros de la comunidad educativa se tratan con respeto. 3 ítems
- El profesorado comparte con todos los estudiantes los mismos niveles de consideración. 2 ítems

4. Valor del derecho 5 ítems

- En la I.E. los miembros de la comunidad educativa comparten el compromiso con la inclusión. 2 ítems
- El profesorado intenta eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en la I.E. 3 ítems

5. Valor de sostenibilidad 5 ítems

- Se tienen altas expectativas sobre todo estudiante. 3 ítems
- En la I.E. inclusiva los miembros de la comunidad educativa se esfuerzan por disminuir las prácticas discriminatorias. 2 ítems

Total de ítems: 34 ítems

11. EVALUACION:

• PUNTUACIONES

Escala cuantitativa	Escala cualitativa
1	Nunca
2	Algunas veces
3	Siempre

• EVALUACIÓN EN NIVELES POR DIMENSIÓN

Escala cualitativa	Escala cuantitativa									
	Valor de participación		Valor de comunidad		Valor de respeto a la diversidad		Valor de derecho		Valor de sostenibilidad	
Niveles	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo
Bajo	8	13	10	17	5	8	5	8	5	8
Regular	14	19	18	25	9	12	9	12	9	12
Alto	20	24	26	30	13	15	13	15	13	15

12. VALIDACIÓN: La validez de contenido se desarrolla a través de 4

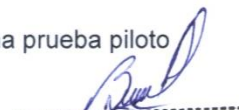
doctores en educación incluyendo la docente metodóloga que actuaron como expertos en el tema.

13. CONFIABILIDAD: La confiabilidad se obtuvo determinando el alpha de

cronbach a través de la aplicación de una prueba piloto


 Dra. Ana M. Vargas Farias
 Área de Investigación


 Dr. José W. Menacho Alvarado
 Área de Investigación


 Dr. Mario N. Briones Mendoza
 DOC. INVESTIGACIÓN
 EPG UVC - PIURA

Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas
inclusivas en las instituciones educativas del nivel secundario del distrito de
Pariñas 2017

FICHA TECNICA DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

1. **NOMBRE:** Cuestionario para medir las prácticas inclusivas.
2. **AUTORES:** Adaptado de Tony Booth, Mel Ainscow
Con la colaboración de: Kristine Black-Hawkins
Traducido y adaptado.
3. **FECHA:** 2017
4. **OBJETIVO:** Diagnosticar el nivel de las prácticas inclusivas en las
instituciones educativas del nivel secundario en las
dimensiones:
Eliminación de barreras para el aprendizaje, Participación
de los estudiantes y Movilización de recursos.
5. **APLICACIÓN:** Docente del nivel secundario de las instituciones
educativas inclusivas de la provincia de Talara.
6. **ADMINISTRACIÓN:** Individual - colectivo
7. **DURACION:** 45 minutos
8. **TIPO DE ÍTEMS:** Enunciados
9. **Nº DE ÍTEMS:** 40 ítems
10. **DISTRIBUCION:** Dimensiones, indicadores y cantidad de ítems

Variable: Practicas Inclusivas

1. Eliminación de barreras para el aprendizaje: 20 ítems

- Las unidades didácticas responden a la diversidad de los estudiantes. 3
ítems

- Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.
4 ítems
- Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia. 4 ítems
- Se involucra activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
3 ítems
- La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.
3 ítems
- Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.
3 ítems

2. Participación de los estudiantes. 7 ítems

- Los estudiantes aprenden de manera colaboradora. 3 ítems
- Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. 4 ítems

3. Movilización de recursos 13 ítems

- Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión. 3 ítems
- Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad. 3 ítems
- La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente. 2 ítems
- La diversidad entre los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. 3 ítems
- El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación. 2 ítems

11. EVALUACION:

• PUNTUACIONES

<i>Escala cuantitativa</i>	<i>Escala cualitativa</i>
1	Nunca
2	Algunas veces
3	Siempre

• EVALUACIÓN EN NIVELES POR DIMENSIÓN

Escala cualitativa	Escala cuantitativa					
	Eliminación de barreras para el aprendizaje		Participación de los estudiantes		Movilización de recursos	
Niveles	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo
Bajo	20	33	7	11	13	22
Regular	34	47	12	16	23	31
Alto	48	60	17	21	32	39

12. VALIDACIÓN: La validez de contenido se desarrolla a través de 4


doctores en educación incluyendo la docente metodóloga que actuaron como expertos en el tema.

13. CONFIABILIDAD: Se determinó a través de la prueba estadística Alpha de

Cronbach


 Dra. Ana M. Vargas Farias
 Área de Investigación
 Docente


 Dr. José W. Menacho Alvarado
 Área de Investigación
 Docente


 Dr. Mario N. Briones Mendoza
 DOC. INVESTIGACIÓN
 EPG UVC - PIURA

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

"CUESTIONARIO DE OPINIÓN"

OBJETIVO: Diagnosticar el nivel de inclusividad en la dimensión: Prácticas Inclusivas en las I.I.EE. del nivel secundario del distrito de Pariñas - Talara.


DIRECCIONARIO A: Docentes del nivel secundario de las I.I.EE. inclusivas del nivel secundario del Distrito de Pariñas

DIRECCIONARIOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Briones Mendoza, Mario Napoleón

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor

VALORACIÓN:

Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
	✓		


Dr. Mario N. Briones Mendizábal
DOC. INVESTIGACIÓN
EPG UVC - PIURA

FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

"CUESTIONARIO DE OPINIÓN"

OBJETIVO: Diagnosticar el nivel de inclusividad en la dimensión: Prácticas Inclusivas en las I.I.EE. del nivel secundario del distrito de Pariñas - Talara.

DIRIGIDO A: Docentes del nivel secundario de las I.I.EE. inclusivas del nivel secundario del Distrito de Pariñas

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Menacho Alvarado, José Wenceslao

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor

VALORACIÓN:

Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
	✓		


Dr. José W. Menacho Alvarado
Área de Investigación
Docente

FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

"CUESTIONARIO DE OPINIÓN"

OBJETIVO: Diagnosticar el nivel de inclusividad en la dimensión: Prácticas Inclusivas en las II.EE. del nivel secundario del distrito de Pariñas - Talara.

DIRIGIDO A: Docentes del nivel secundario de las II.EE. inclusivas del nivel secundario del Distrito de Pariñas

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Vargas Fariñas, Ana Melva

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctora

VALORACIÓN:

Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
	✓		


FIRMA DEL EVALUADOR
Dra. Ana M. Vargas Fariñas
Arca de Investigación Docente



CEBE "NUESTRA SRA DEL PERPETUO SOCORRO"
APROVISER – TALARA

"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"

Talara, 21 de setiembre del 2017

El oficio múltiple N° 03 -2017

Sra. Director PEDRO GUILLERMO LAZO ANDIA

Directora de la I.E. POLITECNICO ALEJANDRO TABOADA

De: Patricia Jacinto Hidalgo

Docente SAANEE

Asunto: Solicito autorización para aplicación de instrumentos a los docentes de la I.E.

Ref.



Es grato dirigirme a usted para saludarle cordialmente y solicitarle la autorización respectiva para la aplicación de dos instrumentos relacionados a la educación inclusiva con motivos de estudios de post-gradado. Adjunto carta de presentación de la universidad y solicitud.

Aprovechando la oportunidad para manifestar nuestra especial consideración y alta estima a la labor que usted y su equipo de colaboradores realizan día a día en bien de la educación.

Atentamente

PATRICIA JACINTO HIDALGO

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La investigadora Patricia Ysabel Jacinto Hidalgo con mención en Doctorado en educación de la Universidad Cesar Vallejo, sede Piura, 2017, está desarrollando una investigación denominada:

“Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las practicas inclusivas en las instituciones educativas del nivel secundario del distrito de Pariñas– 2017” con el objetivo de Establecer la cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en la práctica inclusiva en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

En este sentido solicito al director de la Institución Educativa Politécnico Alejandro Taboada”; su consentimiento para aplicar los instrumentos de la mencionada investigación.

DATOS DEL DIRECTOR:

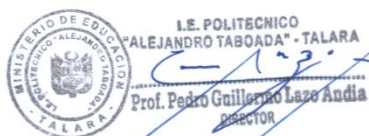
- Nombres y apellidos : PEDRO GUILLERMO LAZO ANDIA
- Documento de identidad : 03642955
- Dirección domiciliaria : A.A.H.H. LUCY DE VILLANUEVA C-21
- Teléfono : 968972908

Sin otro particular, se firma el presente protocolo de consentimiento informado

Piura, 8 de julio del 2017


Lic. Esperanza León Mori
DRA. EN EDUCACIÓN







CEBE "NUESTRA SRA DEL PERPETUO SOCORRO"
APROVISER – TALARA

"AÑO DEL BUEN SEVICIO AL CIUDADANO"

Talara, 21 de setiembre del 2017

El oficio múltiple N° 02 -2017

Sra. Directora María DEL CARMEN GONZALES MORE

Directora de la I.E. IGNACIO MERINO

De: Patricia Jacinto Hidalgo

Docente SAANEE

Asunto: Solicito autorización para aplicación de instrumentos a los docentes de la I.E.

Ref.



Es grato dirigirme a usted para saludarle cordialmente y solicitarle la autorización respectiva para la aplicación de dos instrumentos relacionados a la educación inclusiva con motivos de estudios de post-grado. Adjunto carta de presentación de la universidad y solicitud.

Aprovechando la oportunidad para manifestar nuestra especial consideración y alta estima a la labor que usted y su equipo de colaboradores realizan día a día en bien de la educación.

Atentamente

PATRICIA JACINTO HIDALGO

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La investigadora Patricia Ysabel Jacinto Hidalgo con mención en Doctorado en educación de la Universidad Cesar Vallejo, sede Piura, 2017, está desarrollando una investigación denominada:

“Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las practicas inclusivas en las instituciones educativas del nivel secundario del distrito de Pariñas– 2017” con el objetivo de Establecer la cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en la práctica inclusiva en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas.


En este sentido solicito a la directora de la Institución Educativa “Ignacio Merino”; su consentimiento para aplicar los instrumentos de la mencionada investigación.

DATOS DE LA DIRECTORA:

- Nombres y apellidos : MARIA DEL CARMEN GONZALES MORE
- Documento de identidad : 03884457
- Dirección domiciliaria : URB. LUIS NEGREIROS VEGA L-16
- Teléfono : 968071057

Sin otro particular, se firma el presente protocolo de consentimiento informado

Piura, 8 de julio del 2017


Lic. Esperanza León Mor.
D.R.A. EN EDUCACIÓN





Lic. María del Carmen Gonzales de Cáspedes
Directora

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La investigadora Patricia Ysabel Jacinto Hidalgo con mención en Doctorado en educación de la Universidad Cesar Vallejo, sede Piura, 2017, está desarrollando una investigación denominada:

“Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las practicas inclusivas en las instituciones educativas del nivel secundario del distrito de Pariñas- 2017” con el objetivo de Establecer la cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en la práctica inclusiva en las instituciones del nivel secundario en el distrito de Pariñas.

En este sentido solicito a la directora de la Institución Educativa “La Inmaculada”; su consentimiento para aplicar los instrumentos de la mencionada investigación.

DATOS DE LA DIRECTORA:

- Nombres y apellidos : Zoila Carmen Zavala Maza de Velásquez
- Documento de identidad : 03876912
- Dirección domiciliaria : Felipe Santiago Salaverry C1-16 II Etapa ENACE
- Teléfono : 950971981

Sin otro particular, se firma el presente protocolo de consentimiento informado.

Piura, 8 de julio del 2017


Lic Esperanza León Mori
DRA. EN EDUCACIÓN




GOBIERNO REGIONAL DE PIURA
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - TALARA
Prof. Zoila C. Zavala Maza de Velásquez
DIRECTORA

Fecha de entrega: 04-jul-2018 04:46p.m. (UTC-0500)
 Identificador de la entrega: 980441265
 Nombre del archivo: TESIS_-_TURNITIN_-_PATRICIA.docx (201.49K)
 Total de palabras: 16687
 Total de caracteres: 93842



Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el Distrito de Pariñas - Piura 2017

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en Educación

AUTOR:

Mg. Jacinto Hidalgo Patricia Ysabel

ASESOR:

Dra. León More Esperanza

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACION:

Gestión y Calidad Educativa

PERÚ - 2019

TESIS_-_TURNITIN_-_PATRICIA.docx

INFORME DE ORIGINALIDAD

23% ÍNDICE DE SIMILITUD	23% FUENTES DE INTERNET	5% PUBLICACIONES	1% TRABAJOS DEL ESTUDIANTE
-----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------	--------------------------------------

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	4%
2	dspace.ucuenca.edu.ec Fuente de Internet	3%
3	gredos.usal.es Fuente de Internet	2%
4	www.scielo.sa.cr Fuente de Internet	1%
5	www.rinace.net Fuente de Internet	1%
6	www.scribd.com Fuente de Internet	1%
7	lasalle.edu.mx Fuente de Internet	<1%
8	pirhua.udep.edu.pe Fuente de Internet	<1%
9	eprints.sim.ucm.es Fuente de Internet	<1%
10	habilidadesinclusivas.blogspot.com Fuente de Internet	<1%



**ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD
DE LOS TRABAJOS ACADÉMICOS DE LA UCV**

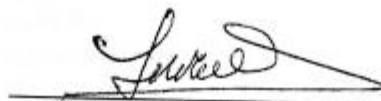
Yo, Dra. Esperanza I. León More, Docente de Investigación de la EPG Piura; y revisor del trabajo académico titulado:

Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones educativas del nivel secundario en el distrito de Paríñas - Piura 2017

De la estudiante Mg. Patricia Ysabel Jacinto Hidalgo he constatado por medio del uso de la herramienta Turnitin lo siguiente:

Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud de 23 %, verificable en el reporte de originalidad del Programa Turnitin, grado de coincidencia mínimo que convierte el trabajo en aceptable y no constituye plagio, en tanto cumple con todas las normas del uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Piura, 04 de julio 2018



Dra. Esperanza I. León More
Docente de Investigación de la EPG - Piura
DNI: 02416840





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE
LA UNIDAD DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

JACINTO HIDALGO, PATRICIA YSABEL

INFORME TITULADO:

"Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas
en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el Distrito de Pariñas -
Piura 2017"

PARA OBTENER EL GRADO O TÍTULO DE:

Doctor en Educación

SUSTENTADO EN FECHA: 18 DE ENERO DEL 2019

NOTA O MENCIÓN: Aprobado por Unanimidad



MG. KARL FRIEDERICK TORRES MIREZ
COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN Y GRADOS UPG
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO -PIURA