



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA

Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en
Carabayllo - 2019

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA:

Br. Jenny Mili Quispe Morales (ORCID: 0000-0003-4244-5609)

ASESOR:

Dr. Fernando Eli Ledesma Pérez (ORCID: 0000-0003-4572-1381)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Inclusión y educación ambiental

Lima – Perú

2019

Dedicatoria:

Dedico este trabajo a mis padres Honorato y Patrocinia, a mi esposo Ángel por apoyarme siempre e impulsar mi profesión, a mis queridos hijos Ruth, Patricia, Luis y Jean Franco por su apoyo incondicional en todo momento.

Agradecimiento

A mi asesor Dr. Fernando Ledesma, a mis compañeros de la institución donde laboro, por su ayuda y colaboración durante el desarrollo de mi trabajo de investigación y sobre todo a mis estudiantes que me impulsan a seguir esforzándome cada día.



ACTA DE REVISIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN POR EL JURADO

El jurado encargado de evaluación el trabajo de investigación, presentado en la modalidad de TESIS

Presentado por don (a)

Jenny Mili Quispe Morales

Cuyo título es:

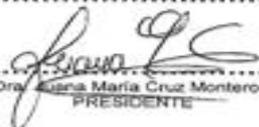
Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo - 2019

Facultad: EDUCACIÓN E IDIOMAS Programa: PCU-III

Lima 15 de diciembre 2019

Se recomienda levantar las siguientes observaciones:

.....
.....
.....
.....
.....
.....


.....
Dra. Susana María Cruz Montero
PRESIDENTE


.....
Mg. Susana Oyague Pinedo
SECRETARIO


.....
Dr. Fernando El Ledesma Pérez
VOCAL

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



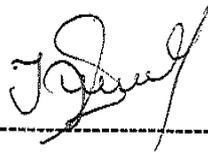
Declaratoria de autenticidad

Yo, Jenny Mili Quispe Morales, con DNI N° 09686343, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el reglamento de grados y títulos de la Universidad César Vallejo, facultad de Educación e Idiomas, programa de Complementación Académica, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompañó a la tesis: Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo 2019, es veraz y auténtica.

Asimismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presentan en la presente tesis son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Lima, diciembre del 2019



Jenny Mili Quispe Morales

DNI: 09686343

Índice

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. Introducción	1
II. Método	24
III. Resultados	30
IV. Discusión	34
V. Conclusiones	39
VI. Recomendaciones	40
Referencias	41
Anexos	
Anexo 1: Instrumentos de recolección de datos	53
Anexo 2: Autorización de las instituciones	57
Anexo 3: Consentimiento informado (si aplica)	63
Anexo 4: Certificado de validez	77
Anexo 5: Acta de aprobación de originalidad	86
Anexo 6: Pantallazo de turnitin	87
Anexo 7: Autorización de versión final	88
Anexo 8: Autorización de publicación de tesis al repositorio	89

Resumen

El trabajo de investigación titulada Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo 2019 se realizó en el AAHH “El progreso” en Carabayllo, cuyo objetivo fue determinar cuál es el nivel de la percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo 2019, este estudio sigue un enfoque cuantitativo, el tipo de investigación es básica - descriptiva simple, la muestra no probabilística estuvo aplicada a 160 estudiantes. Se utilizó un cuestionario sobre educación inclusiva, el instrumento fue sometido a las pruebas de confiabilidad con un resultado de ,905 y por validez de contenido mediante jueces de la Universidad César Vallejo. Este resultado permite deducir que el nivel de la percepción de educación inclusiva en estudiantes es del 58.8 % se ubicó en un nivel regular y el 1.9 % se ubicó en un nivel adecuado.

Palabras clave: educación inclusiva, cultura inclusiva, política inclusiva, práctica inclusiva.

Abstract

The research work entitled Perception of inclusive education in students of the fifth cycle in Carabayllo 2019 was carried out in the AAHH “ The Progress” in Carabayllo, Whose objective was to determine the level of perception of inclusive education in students of the fifth cycle in Carabayllo - 2019, this study follows a quantitative approach, the type of research is basic – simple descriptive, the non-probabilistic sample was applied to 160 students. A questionnaire of inclusive education was used, the instrument was submitted to the reliability tests with a result of , 905 and for content validity by judges of the César Vallejo University. This result allows us to deduce that the level of perception of inclusive education is students is 58.8 %, it was located at a regular level and 1.9 % was at an edequate level.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, inclusive policy, inclusive practice.

I. Introducción

La educación inclusiva es el conjunto de acciones concertadas por la sociedad y el Estado para la atención de personas en contextos vulnerables, considerando a la inserción como un transformación que asiste a superar las dificultades que limitan la presencia, la participación y los logros de los educandos con discapacidad. La percepción es una construcción intersubjetiva de los estudiantes sobre determinados temas. Sin embargo, en las instituciones educativas se omite el despliegue de esfuerzos para generar en los estudiantes una buena percepción de la educación inclusiva.

En el ámbito Internacional se evidenció la dificultad de la educación inclusiva, las instituciones tienen duda para la creación de culturas, en la que los valores presentan limitaciones, además se evidencian políticas educativas poco desarrolladas y con infortunio en el desarrollo de prácticas inclusivas (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994). En América Latina viendo lo innegable de la inclusión en todas sus dimensiones es necesario exigir cambios a fin de obtener sistemas educativos inclusivos y de atención a la diversidad, en la agenda de educación al 2030 se enmarca la problemática de las naciones, es necesario asegurar una inclusión para todos, las obligaciones de los educandos hace frente a las diversas maneras de exclusión y a las situaciones que impiden la ejecución del derecho a la instrucción.

La discapacidad irá reflejando el aumento en porcentajes. Según el informe mundial de discapacidad IMD (2011) detalló que más de 1 000 millones de individuos viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad, casi doscientos millones presentan dificultades considerables, los individuos están avejentando y el riesgo de incapacidad es superior entre los longevos, así como el incremento mundial de enfermedades permanentes, y las perturbaciones mentales. Los estadounidenses registraron opresión ante el congreso para que se destinarán recursos para los individuos con dificultades de aprendizaje, personas de diferentes razas, de género, condición de incapacidad, desplazados, diversidad sexual, etc.

En el ámbito nacional, con respecto a los aprendizajes de los escolares con capacidad disminuida el Instituto Nacional de Estadística e Informática (Inei) (2017) según el escrutinio dio a conocer que existen 1 575 402 individuos con discapacidad en este territorio, lo cual equivale al 5.2 % de la población total. El 23.6 % de estos no cuentan con educación formal. Las instituciones educativa se rigen al Plan Nacional de Educación para Todos dada por el

Ministerio de educación (Minedu) (2005) quien consideró que la integración educativa es política de estado para favorecer el respeto por la diversidad desde la escuela. El 65 % de las escuelas públicas de educación primaria tienen matriculados al menos un estudiante con discapacidad, pese a ello solo se cuenta con 1 214 especialistas que brindan apoyo a docentes en escuela de todo el país a través de servicios de apoyo y asesoría a las necesidades educativas especiales (Saanee). En el 2017, solo el 22 % de los estudiantes con discapacidad recibió apoyo y de ellos la mayoría están en área urbana. Del mismo modo, sólo el 13 % de los docentes reciben capacitación sobre educación inclusiva (Tapia y Cueto, 2018).

La problemática está caracterizada por grandes inequidades por razones de género, lugar de residencia, niveles de ingreso, características étnicas culturales o por condición de discapacidad. En nuestro país, el 5,2 % de habitantes presenta algún tipo de incapacidad. No obstante, aunque la matrícula nacional en promedio se ubica alrededor del 80,0 % los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa asociada a discapacidad representan solo el 0,9 % es decir 65 848 estudiantes del total de matriculados en la educación regular. Sin embargo, es muy probable que haya muchos más niños con diversas afecciones que no asistan a la escuela, principalmente en áreas rurales e indígenas en la sierra y selva del país (Tapia y Cueto, 2018).

Los individuos con diversas afectaciones eran considerados ineducables que deberían ser atendidos solo para comer, asearse y ser cuidados para que no se hicieran daño, que deberían permanecer en casa o internado en un centro, lejos de los ojos de los demás, era una especie de vergüenza familiar. Tiempo atrás era inimaginable encontrar escolares con discapacidad en instituciones educativas regulares o que tuvieran accesibilidad física de rampas, elevadores, sanitarios, etc. Ante esta preocupación los progenitores de estos niños solicitaban que se destinen recursos para sus hijos, incluso que los niños tenían derecho a asistir a la misma escuela que los demás. En estos tiempos, decir inclusión supone hablar del derecho y no de la prerrogativa de los individuos a estar escolarizados en aulas ordinarias, considerando un derecho innegable (García, 2017).

En el ámbito institucional esta investigación se desarrolla en el AAHH “El Progreso” en el distrito de Carabayllo, donde las instituciones educativas vienen trabajando para la comunidad. En las instituciones educativas estatales el 30 % de estudiantes aíslan a sus propios compañeros en la formación de grupos de trabajo dentro de clase, y en donde algunos no socializan con ellos en el recreo, estos escolares no son aceptados por una minoría de

escolares, esto refleja la poca cultura, política y práctica inclusiva, así como la no aceptación e incomodidad de algunos padres de familia que no les parece justo que estos estudiantes tengan más beneficios que sus propios hijos, en cuanto al nivel de aprendizaje para estos estudiantes es mínima, la no repitencia del grado, en donde las dimensiones de inclusión no es aplicada contra poniéndose con la política de estado donde la educación es un derecho.

Según el Minedu (2005) en el Plan Nacional de Educación para Todos, las instituciones son consideradas escuelas inclusivas donde el estudiante puede ser matriculado en las escuelas denominadas regulares, las persona con capacidad disminuida no pueden progresar si no tiene el apoyo adecuado, eso implica un compromiso con la escuela, familia, transporte, profesionales, sociedad y estado. Esta investigación es oportuna para asegurar el derecho a la instrucción inclusiva desde una mirada de los estudiantes, implica superar barreras actitudinales por las cuales muchas familias y docentes ven a la discapacidad como un problema y no como una oportunidad para mejorar la práctica educativa y proponer cambios organizativos, metodológicos y didácticos, que beneficien a todos los estudiantes.

La investigación se respalda en la revisión de trabajos previos en el ámbito nacional, así tenemos a Gutiérrez, Hernández y Jenaro (2019) quienes publicaron en la revista nacional e internacional de instrucción inclusiva, esta método comprendió en una investigación instrumental centrado en la explicación de una escala y en la descripción de sus propiedades psicométricas que es aplicado a 93 participantes. Se puede concluir señalando que si se analiza una organización inclusiva y ésta, presenta bajos niveles, algunos estudiantes pueden mostrar algún tipo de restricción pero que eso no les dificulta ser dichosos, tener pretensiones y ser competente de liderar su propia vida, intervenir en variadas actividades tanto particulares como ocupacionales y sociales.

Jacinto (2019) en la investigación empleó un enfoque cuantitativo, con una delineación no experimental, descriptiva y correlacional, la población lo conforman 120 educadores del nivel secundario y la muestra incluye a 100, que son aquellas personas que enseñan a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). El estudio muestra que la mayoría de los docentes que atienden a estudiantes con necesidades especiales, según la estadística de su trabajo el 89 % evidenció un nivel alto nivel de cultura escolar y un 87%

que evidencian un rango regular de praxis inclusiva, deja en evidencia que hay una correlación significativa y directa entre ambas.

Según Ore (2018) tuvo como meta establecer la cultura escolar y la instrucción inclusiva, cuyo estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo sustantivo y con un diseño de análisis no experimental y transversal, la muestra fue representada por 52 educadores del nivel inicial, obteniendo como resultado que el 69,2 % de participantes perciben como baja la instrucción inclusiva y solo el 5,8 % indica que es destacado, existe una correlación positiva media entre las variables de estudio, se concluye que existe relación importante entre la cultura escolar y la instrucción inclusiva en las escuelas.

Para Aguinaga, Rimari y Velázquez (2018) publicaron un artículo en la revista Educación, el método utilizado fue cualitativa de tipo aplicada. Como resultado sugirió un patrón formativo que integre desde la dirección y el liderazgo compartido, así como la labor de los expertos orientados al trabajo en conjunto y el desarrollo anticipado de las técnicas de intervención a favor del escolar. La dirección educativa debe integrar a toda la comunidad escolar y comprometerla en el fortalecimiento de una educación para el desarrollo humano, el patrón contextualizado para la inclusión de escolares con habilidades diferentes debe ofrecer una propuesta favorable y pertinente que ayude a la mejora del servicio educativo inclusivo en la escuela.

Para Chero (2018) ésta investigación presentó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo de diseño no experimental correlacional, la población de dicho trabajo de investigación fue de 140 escolares, con una muestra de 103 escolares del quinto ciclo de nivel primario, la cual concluye sobre inclusión educativa que el 55,3 % afirman que la inclusión educativa se encuentra en el nivel poco adecuada, el 44,7 % señalan que se encuentra en un nivel adecuado. Sobre trabajo colaborativo el 36,9 % demuestran un nivel regular 26,2 % demuestran un nivel bueno y solo el 1,0 % demuestran un nivel incipiente, podemos decir que sí existe una relación entre inclusión y trabajo colaborativo en los estudiantes, con respecto sobre el derecho a la educación es necesario asumir que la responsabilidad es de toda la comunidad educativa, así también se debe promover y mejorar las estrategias metodológicas a fin de incrementar las prácticas inclusivas en atención a la diversidad respetando sus individualidades y por último atender a la diversidad implica que el docente

inclusivo debe contar con apoyo del equipo multidisciplinario para realizar las adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades del alumnado.

Celis (2016) este estudio fue para determinar el grado de conducta en el salón de clase en escolares incluidos, mostró un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental-descriptivo simple, la muestra lo conformó 08 escolares, se aplicó la técnica la Observación y como instrumento la Lista de cotejo del cual se concluyó que el nivel de conducta en el salón de clase de los escolares incluidos es prominente en un 50 % y solo el 25 % es grave, estos efectos se dieron porque los educadores que se ocupan en salas inclusivas en las que se pueden evidenciar la relación existente entre sus educandos, así como la evolución cognitiva de las mismas, que van de la mano con la relación educador y educando y esto relacionado con el elevado conocimiento que tienen de la normas básica del Minedu, de la intervención del SAANEE y de las características de los educandos inclusivos, para recibir una instrucción de calidad que atienda a sus necesidades particulares

Así mismo la investigación se respalda en las revisiones de trabajos previos, en el ámbito internacional, se puede mencionar a Florián (2019) cuyo trabajo de investigación examinó la historia interrelacionada de conceptos, explora cómo han cambiado sus concepciones desde Salamanca y reflexiona sobre, si la educación inclusiva tiene, puede o debe sustituir a la educación especial. Considera en qué medida la educación especial e inclusiva son entendidas como iguales o diferentes. Es relevante establecer una clara distinción entre la forma en que los educadores especiales pueden trabajar en apoyo de la educación inclusiva y la tarea de la misma que aborda los obstáculos a la participación que enfrentan los miembros de los grupos marginados.

González y Triana (2018) quienes publicaron un artículo en la revista Educación y Educadores en Colombia, con una metodología cualitativa de estudio de caso, consideró que es importante identificar los estilos de aprendizaje más favorables para los estudiantes y adecuarlo a su metodología y estrategias pedagógica para obtener mejores resultados, así también realizar adaptaciones curriculares específicas para cada tipo de necesidad, deben contar con profesionales de apoyo, realizar evaluación y retroalimentación permanente de estos estudiantes inclusivos y contribuir hacia el término de su etapa escolar.

Suárez y López (2018) quienes publicaron su trabajo de investigación en la revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, presenta un enfoque cualitativo cuya meta es la presentación de una situación, con el propósito de explicar y comprender la instrucción inclusiva, en las líneas de investigación predominan las praxis y gestión de las instituciones, revisado desde la óptica del propia escuela la aplicación de programas y medidas de atención a la diversidad y reconocimiento de las necesidades del estudiante, cabe señalar que son mínimas las publicaciones de carácter teórico y los trabajos que consideran a la familia el centro de estudio, por ello concluyen que las palabras clave se relacionan con la instrucción, inclusión y diversidad o ligeras modificaciones de estas.

Lee (2018) realizó una tesis en Quito-Ecuador, cuya metodología cuantitativa, de tipo proyectivo, de corte longitudinal, quien diseñó la validación de un programa de formación docente para educadores de escolares con NEE, en conclusión esta formación incluye brindar apoyo para la instrucción - lección de los maestros y del colegial, menciona además que el currículo debe basarse en la educación individualizada y centrarse en las características de cada tipo de NEE, además de capacidad de asesoramiento y evaluación con miras a conseguir un mejor rendimiento académico. El maestro de estudiantes con NEE necesita más experiencia y entrenamiento que un maestro de escolares regulares.

Ramírez (2017) publicó un artículo de investigación cualitativa cuyo método etnográfico realizado en Boyacá, intentó analizar la praxis educativa y la intervención de los individuos de su entorno. La investigación concluyó que mientras no se encuentre una verdadera habilidad de inclusión que destine recursos para acompañar y preparar a los educadores con escolares con NEE en el aula, se seguirá generando un rechazo de los otros participantes del aula, el reto más importante que deben alcanzar la parentela es la convivencia y aceptación de todos como seres únicos, capaces de vivir en armonía y solidarios con la diferencia. Se debe dar a conocer a los padres por qué los educandos con NEE son promocionados sin tener todos los logros cumplidos. La enseñanza que se ofrezca a los educadores, debe ser perseverante y facilitar una recta de atención para que los educadores puedan aclarar sus dudas frente a las modificaciones de los procesos normativos y sociales.

Sevilla, Martín y Jenaro (2017) quienes publicaron un artículo en la revista de Investigación Educativa, dicho estudio tuvo un enfoque cuantitativo, ya que se sustentó en la

medición numérica para el análisis de la percepción del porvenir en los maestros sobre la educación inclusiva, el alcance fue de tipo correlacional y se cataloga como una investigación ex post facto, ya que buscó identificar los componentes que influyen en la percepción de ésta, dicho estudio concluyó que no solo es necesario generar conocimiento, sino ejecutar actos que permitan a los educadores cambiar la percepción que tienen al respecto, e implementar tácticas donde se incluyan a todos y se haga efectiva la atención a la diversidad en los salones de los diferentes rangos educativos. La variación en la percepción debe empezar desde los procesos de instrucción de los futuros docentes, ya que ellos podrán ser más perceptibles en identificar la diversidad como un hecho que enriquece el proceso educativo, desde las diferentes áreas de desarrollo y las praxis que puedan realizar, en el ámbito curricular se evidencia la conceptualización de necesidad educativa en términos de capacidad disminuida, así como promover la reflexión y se haga conciencia sobre otros tipos de necesidades producto de la diversidad presente en los salones de clases, este estudio muestra que pese a la formación docente se perciben una manifestación negativa hacia ellos, que se evidencia en los aspectos que se vinculan con la atención directa que requieren. Esto representa una barrera para la instrucción y la participación, situación que hace referencia a la falta de disposición de los educadores para cambiar sus tácticas de enseñanza y adecuar sus componentes y actividades de modo que den respuesta a las particularidades que presentan los educandos.

Al abordar el marco teórico con respecto a la educación inclusiva, podemos mencionar a Echeita, Sandoval y Simón (2016) quienes definieron que el aspecto principal de la inclusión en educación es el que está referido al derecho de todos los escolares con NEE, de forma que las acciones de los docentes vinculan la inclusión educativa a todos los integrantes, que de un modo u otro no se benefician de la educación. Al mismo tiempo la Unesco (2017, p. 13) dan a conocer que es una transformación que ayuda a vencer los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los educandos. La educación inclusiva se constituye a la vez como una política internacional con implicaciones nacionales y como un campo diverso de investigación teórica, empírica y práctica. La educación inclusiva se considera aquí como un ideal educativo, constituido por visiones particulares de la educación. Como tal, encarna creencias normativas distintas sobre el propósito, así como sobre el contenido y la organización de la educación (Schiro, 2013). El Minedu (2010) estableció que los educandos con condición de incapacidad son personas con habilidades excepcionales que

se conoce como diversidad. La discapacidad es una presunción que puede ser mínima, moderada o grave, esto determina su capacidad disminuida, si un estudiante con una discapacidad obtiene la ayuda que necesita, abonanza en todas las circunstancias de su desarrollo. El educando con discapacidad debe tener una atención inmediata después de la exploración de su incapacidad.

Saane, de acuerdo con el RD N° 0354 (2006) establecido en el artículo 30° de la Ley N° 28044, las labores principales de esta organización de apoyo son para respaldar a los maestros que trabajan en escuelas regulares que cuentan con estudiantes inclusivos. Según Sánchez y García (2013) consideraron que para una atención inclusiva este servicio de apoyo debe de coordinar con los maestros que laboran en las escuelas regulares con colegiales inclusivos. Para el Minedu (2006) este servicio cuenta con profesionales y especialistas para brindar apoyo y asesoría a las escuelas inclusivas. Para Minedu (2005) el centro de educación básica especial (CEBE) corresponde Saane, con la responsabilidad de actuar y coordinar con el grupo de educadores con estudiantes discapacitados, este grupo da a conocer estrategias y realiza junto con el maestro la adaptación curricular así como evaluaciones para una mejor atención del educando que presenta alguna afectación y/o superdotados para que logren su integración en la vida y su intervención en la colectividad. Además, las funciones que cumple son la precaución, exploración, pronóstico, enmienda y la inserción familiar, pedagógica y social de los educandos con afectaciones leves, moderadas y con talento. Los CEBE atienden a escolares con presunción grave o de incapacidad múltiple, que debido a sus dificultades intensas no pueden ser atendidos en los centros regulares (García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez, 2013).

El estado peruano cuenta con el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, este documento considera incrementar la incorporación del conjunto en minoría de la población con capacidad disminuida a la EBR, ofreciendo así una educación de calidad para todos los educandos (Consejo Nacional de Educación, 2007) se tuvo referencia que algunos escritos han buscado analizar las actividades educativas de las personas con discapacidad. Según el informe de la Defensoría del pueblo publicado (2001) se demostró la debilidad y necesidades de los CEBE en las diversas regiones; se evidenció que el treinta y 7 % de las aulas de clase no eran apropiados para ofrecer una instrucción de calidad y el ochenta y dos, 5 % de los colegios no contaban con material educativo. Asimismo, solo el treinta y 8 % de los colegios no contaban con lugares para actividades de talleres, mientras que solo el cincuenta y 3 % de

los colegios contaban con un enceres adecuado. Según este informe la Defensoría recomendó al Minedu proporcionar materiales educativos diferenciados a las escuelas inclusivas y que los gestores de los colegios soliciten de Saanee para ofrecer una instrucción diferenciada según el nivel y tipo de discapacidad de los escolares (Tovar y Fernández, 2005). Según el estudio que realizó Tovar (2012) consideró que el miramiento educativo que reciben los educandos con condición de incapacidad, presenta insuficiencia, es necesario acrecentar las capacidades de los educadores. Para sondear injusticias educativas relacionadas a discapacidad Cueto, Miranda y Vásquez (2016) encontraron que, si bien en la nación existen normas que protegen los derechos de los individuos con condición de incapacidad y que en años anteriores se han notado mejoras en el paso educativo, a menudo las normativas no se hacen efectivo.

Para entender la condición de incapacidad se ha tenido en cuenta modelos como: el modelo médico Mitra (2006) la cual establece que esta afección es resultado de un condicionamiento o insuficiencia del ser humano, estimulada por afecciones o juicio médico (Booth y Ainscow, 2011, Mitra 2006). En contraste, el modelo social abarca a la condición de incapacidad como un producto social y no como un característica del individuo (Mitra, 2006, p. 237), la condición de incapacidad es producto de experiencias y lazo entre la persona y su ambiente (Booth y Ainscow, 2011); el modelo biopsicosocial establece ambas posiciones y dispone que la capacidad disminuida se origina a partir de un índole médico que menoscaba las funciones, las actividades y la intervención de las personas en su entorno (Mitra, 2006); es en el ámbito social en el que se origina las barreras que contrarían y obstaculizan la injerencia de la persona con capacidad disminuida en su entorno (Naciones Unidas, 2006). Desde el modelo biopsicosocial, la condición de incapacidad es entendida a partir de la relación entre la salud de la persona y su medio que le rodea (Organización Mundial de la Salud, 2001). De esta manera, es la propia colectividad la que establece como desventajas y extiende barreras conductuales y de contextos que impiden la inclusión y reducen la participación de la persona en la colectividad (Defensoría del Pueblo 2001).

Estas creencias varían tanto en la teoría como en la práctica y la educación inclusiva incorpora una serie de supuestos sobre el significado y el propósito de las escuelas, así como una serie de conceptualizaciones filosófica (Avramidis y Norwich, 2002, p. 131). Consideraron que la interpretación y aplicación de lo que significa la educación inclusiva es, por lo tanto, una cuestión de contextualización político más general e incluso en las

tradiciones culturales. Es importante conocer el fundamento pedagógico para observar las necesidades educativas para conseguir una mayor participación en la escuela. Para lograrlo se necesita que en los centros escolares adopten un ideal de cultura inclusiva y de atención a la diversidad.

En el Índice internacional de inclusión Booth (2002) planteó que el término de barreras a la formación y la intervención se adopte en lugar de NEE, hizo referencia a las dificultades que puede presentar un estudiante con discapacidad. En el Perú, el estado respeta los derechos de las persona con discapacidad según la ley 28044 considera la inclusión pedagógica como uno de sus principios ya que guía la atención de los individuos con capacidad disminuida aportando a la eliminación de las desigualdades, además contamos con el proyecto educativo nacional (PEN) al 2021 el cual menciona aumentar las oportunidades para las personas con discapacidad a la EBR, evitando discriminación y ofreciendo una instrucción de calidad para todos los escolares (Consejo Nacional de Educación, 2011). Como parte de la política nacional inclusiva, la nación peruana busca que todo ser acceda a una instrucción inclusiva de calidad, que respete y apoye sus necesidades (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2018).

La educación inclusiva abarcó la interculturalidad, de migrantes, de discapacidad, etc. la base estuvo en los derechos humanos ONU (1948) y la convención de los derechos de las personas con discapacidad CRPD, ONU (2006) especialistas que asistieron a la conferencia mundial de Salamanca sobre NEE (1994) consideró que se habían alterado los principios de dicha conferencia. Según Rosa Blanco “lo verdadero sería dialogar de las NEE de los escolares en lugar de los educandos con NEE” (Blanco, 2010, p. 31). Este término que se utilizó para ya no poner etiquetas Warnock, el asunto no era un cambio de nombre, sustituir integración por educación inclusiva, NEE por limitaciones para el estudio, la participación, y acomodaciones curriculares por el de ajustes razonables. Se necesitaba toda una reorganización del sistema educativo en su conjunto y no que quedara en un tema de la educación especial. El cambio debería iniciarse en la escuela con el consenso de los integrantes del centro (Informe Warnock, 1978).

En la tercera versión del Index (2015) se consideró que la educación inclusiva debe surgir en la escuela regular con el apoyo de educación especial el compromiso lo adquiere la escuela regular con la ecología, los valores éticos y ciudadanos, con la no discriminación de

las mujeres, con el respeto hacia los migrantes, con la interculturalidad y con la aceptación consciente de la diversidad sexual, es decir más campo para el estudio y la participación de los educandos con capacidad disminuida. Porque se trata de un ámbito abierto, de aceptación y cuidado para la convivencia con valores comunes a toda la comunidad educativa. El Informe Warnock (1978) buscó modificar el sistema educativo, la organización mundial de la salud (OMS) consideró diferenciar; Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (DDM). La deficiencia se refiere a la parte orgánica del funcionamiento del cuerpo; la discapacidad, al desempeño de la persona de acuerdo al contexto social y cultural y la minusvalía, a la parte social y normatividad que discriminan y restringen la participación de las personas con deficiencias orgánicas.

La Ley General de la Persona con Discapacidad (29973) tiene en cuenta la cualidad del ser humano, pero también del entorno que le rodea, en donde el sujeto con capacidad disminuida es aquella que presenta deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de forma fija que, al interrelacionarse con diversas barreras actitudinales y del lugar, pueda verse impedida de sus responsabilidades y su inclusión en la colectividad, en igualdad de condiciones que las demás. Congreso de la República (2012, art. 2). La instrucción de los individuos con capacidad disminuida puede conceptualizarse mediante varios enfoques, que apuntan a superar su exclusión instructiva (Unicef, 2011). Tenemos primero el enfoque de segregación, en el que los educandos son asignados a los CEBE. En estas instituciones son clasificados según el tipo y grado de capacidad disminuida que presentan (Unicef, 2011).

Rieser (2012) sostuvo que el enfoque de integración expone a la presencia del educando con capacidad disminuida en las escuelas de EBR, a pesar de su ingreso, los estudiantes integrados no reciben apropiados ajustes curriculares y no es insuficiente el apoyo, no están incluidos con sus amigos (Unicef, 2014). Por el contrario el educando con capacidad disminuida es quien debe adaptarse al sistema educativo para alcanzar su desarrollo y participación al interior del centro (Rieser, 2012). Según este enfoque, los educandos con afectaciones leves asisten todo el tiempo o gran parte de éste a salas especializadas, orientadas solo a ellos, lo que perjudica su inclusión plena en el centro. Por último, el enfoque de integración es un proceso que tiene que ver con la participación del escolar, la creación de cultura inclusiva, y la promoción de valores inclusivos. La inclusión fomenta la participación de toda la comunidad educativa, involucra más que la integración de individuos con afecciones en centros regulares (Booth y Ainscow, 2011).

La instrucción inclusiva indica que el problema se encuentra en la institución y no en el escolar, el sistema educativo debe modificarse para hacer fácil la participación de los escolares con condición de incapacidad. Este enfoque se asoció al modelo biopsicosocial, al enfatizar el rol del lugar en la identificación y la supresión de las barreras que complica la participación de los individuos con afectación (Rieser, 2012). El eje central de la inclusión radica en cambiar las prácticas culturales e institucionales para dar garantía a las obligaciones de los escolares de manera individualizada (Unicef 2011). Este enfoque se encuentra alineado con el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) y también con las dimensiones para la instrucción inclusiva propuestas por Booth y Ainscow (2011) quienes hicieron referencia a la necesidad de desarrollar culturas, políticas y desplegar prácticas inclusivas.

Lo que es utilizada es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que facilita la ocasión de instrucción para todos los educandos mediante variados medios y modificaciones (Unicef, 2014). El DUA no solo beneficia los contenidos, procesos y resultados, sino que además prevalece el entorno de aprendizaje y la experiencia del educador. Esto se logra mediante modificaciones curriculares para el apoyo del requerimiento de cada escolar, además presenta aproximaciones flexibles de instrucción y aprendizaje sin modificar el rango de desafío para los escolares. Esta opción puede ser utilizada para mejorar la calidad de la labor educativa para los individuos en condición de incapacidad, teniendo en cuenta la unificación de apoyo, la eliminación de barreras y las medidas curriculares que favorezca la integración educativa (Unicef, 2014).

La instrucción en el Perú, según sus leyes, busca la inclusión de los individuos en situación de fragilidad. Busca fomentar un sistema educativo inclusivo, que posibilite la integración en la sociedad a individuos con discapacidad. Congreso de la República (2003) estableció que el estado peruano busca que todas las personas accedan a una educación inclusiva de calidad, que respete y apoye sus diferencias. Esto se encuentra estipulado en la Ley 29973. Para ello, debería implementar adaptaciones en los centros, así como en los enceres, materiales, currículo y procesos de instrucción y enseñanza (Congreso de la República, 2012).

La finalidad de estas modificaciones es proporcionar aprendizaje de calidad y lograr el avance integral del educando. La Ley 29973 se basó, a su vez, en dispositivos internacionales, principalmente la Convención sobre los Derechos de las Personas con

condición de incapacidad, adoptada por Naciones Unidas (2004) la cual estableció hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, en el Perú, las normas para el avance del año escolar en locales escolares, que cada año divulga el Minedu, se ha venido precisando el requerimiento de que las escuelas del estado y particulares oficialicen al menos dos vacantes por sala para la inclusión de educandos con condición de incapacidad leve o moderada (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2018).

La falta de conocimiento sobre la condición de incapacidad, o los sesgos de información altera la socialización, la vigilancia educativa y los servicios de apoyo. Los educandos de las EBR que reciben a escolares con condición de incapacidad mencionan que ellos presentan limitaciones en su cuerpo; señalan que usan lentes, que tienen anemia, que no se expresan bien, que muestran verrugas en su tés, entre otros rasgos peculiares. Incluyen en el grupo a individuos con síndrome de Down, no conocen mucho acerca de este tema, y lo identifican únicamente con peculiaridades como “Tiene algo en la cara” o “Es como tontita”, no aprende bien, no son rápidos como nosotros”. Los escolares señalan que los individuos con condición de incapacidad presentan comportamientos extraños, “atolondrado” o que “actúan raro” ellos, asocian la discapacidad como la falta de normalidad o anormalidad. (Booth y Ainscow, 2011) los educandos mencionan que los individuos con condición de incapacidad tienen sida o cáncer, situación que evidencia la estrecha relación que establecen entre condición de incapacidad y afección. Estas personas son vulnerables frente a pésimos tratos y abusos sexuales, las otras personas que no tienen abusan de ellas. Luego también les hacen bullying. Eso es lo que refieren los estudiantes (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2018).

Los educandos de EBR manifiestan que socializar con escolares con condición de incapacidad no ha sido fácil, al principio no incluían a los compañeros con afectaciones, les costó comprender que presentaban problemas. Ahora, pueden entenderlos y ayudarlos con sus tareas, al parecer los educandos van descubriendo la mejor manera de relacionarse con sus amigos con afectación a partir de su interrelación frecuente, así como la recomendación por parte del docente en la cual referían que deben ayudarlos y apoyarlos con las obligaciones para que se vinculen con sus amigos. El objetivo de las escuelas educativas se basa en que los colegiales con afectación por lo menos logren capacidades mínimas y que puedan socializar y que algunos sean capaces de escribir y dibujar (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2018).

La OMS declaró que la capacidad en disminución no es una enfermedad, que es una condición estable de la persona, que es su normalidad, lo que significa que a las personas con discapacidad no se les podrá medir con los estándares de las demás, sino medirlas consigo mismas en una forma longitudinal y única. La idea es que en el aula donde asiste un educando con discapacidad se tenga que diseñar situaciones vivenciales y didácticas en donde se involucren a todos, por ejemplo para explicar el eclipse se podrá hacer uso del globo terráqueo y el globo de la luna, porque hay un niño ciego en el aula, y no con mapa y pizarra porque quedaría excluido de la clase. Si se sigue este principio en las secuencias didácticas se estaría garantizando el aprendizaje de todos. Para ello, se hacen necesarias las adaptaciones curriculares (Blanco, 2010). Según el IMD (2011) publicado por la OMS consideró que más de mil millones de individuos tienen algún tipo de incapacidad, se estima que el quince por ciento de la población en el mundo vive con un tipo de discapacidad y más. La colectividad vulnerables son aquellas en los países de ingresos mínimos y los países en desarrollo 400 millones, según el Banco Mundial.

En América Latina existen alrededor de ochenta y 5 millones de personas con algún tipo de incapacidad. En los años futuros, la condición de incapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está subiendo. La actividad en mención son: (1) Motora, es el desvanecimiento o restricción de la capacidad de actividad, desplazamiento y equilibrio de todo o de una parte corporal; (2) Auditiva, es la pérdida o restricción de la condición para percibir mensajes verbales o audibles; (3) Del lenguaje, desvanecimiento o restricción de la condición para producir y transmitir un significado entendible a través del habla; (4) Visual, es la pérdida total de la condición para ver, así como disminución visual en uno o ambos ojos; (5) Mental, es la limitación de la condición para el aprendizaje de nuevas habilidades; (6) Trastornos de la conciencia y capacidad de las personas, para conducirse o comportarse tanto en las actividades de la vida monótona como en su relación con otros seres.

Las causas de la incapacidad se clasifican en: (1) Nacimiento y congénitas, las que se heredan, aquellas que se originan durante el embarazo y las adquiridas en el instante del parto. (2) Enfermedad, las originadas por un desorden en la salud, aunque ya esté superada, o por las secuelas de la misma; (3) Accidente, las originadas por situaciones fortuitas y por atentados violentos; (4) Vejez, las que son producto de la degeneración física o mental que son propios de lo longevo (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2018). La condición de

incapacidad y envejecimiento en América Latina y Caribe, manifestó que entre el 80 % y el 90 % de los incapacitados están sin empleo o no integrados a la energía laboral uno de los motivos es la falta de un traslado adecuado a sus requerimientos. Sólo entre el 20 % y el 30 % de los escolares incapacitados asisten a los centros en la región, uno de los motivos es la falta de un transporte adecuado. En el tema de la capacidad disminuida se cruza con el tema del envejecimiento de la población caracterizado por una alta incidencia de la pobreza y una baja cobertura de la seguridad social en previsión futura muchos longevos se volverán en individuos con capacidad disminuida (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2018).

Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015), refieren en el Índice internacional de inclusión como un documento que posibilita la reflexión, un recurso para fomentar en forma la participación entre los diversos integrantes de la comunidad escolar, constituir un soporte para iniciar procesos de autorreflexión y perfeccionar de una forma colaborativa, a partir de unos principios compartidos, en los que participen toda la sociedad educativa, por ello se da a conocer las fases y algunas tareas vinculadas a las mismas: Fase (1) (Comenzando), es decir ponerse en acción, integrar un equipo de planificación con diversos integrantes para laborar por un bien en común para tratar de reflejar la realidad del centro, encontrar el soporte que nos ayuden a trabajar de una manera inclusiva, contar con un registro de incidencias, revisar los indicadores y proponer interrogantes que nos faciliten a buscar convicción y suscitar la reflexión, proveer la integración de los diversos miembros del equipo para platicar sobre los valores, desarrollar un idea en común sobre lo que comprendemos por inclusión, barreras, recursos y apoyos para la diversidad, etc. (Escudero, 2009), verificar lo qué se está coadyuvando a incluir modificaciones y mejoras en el centro, tener la posibilidad de constituir los diferentes proyectos o iniciativas que se están llevando a cabo y, por último, identificar y hacer frente a las barreras; (2) (Descubriendo juntos), comunicar, sensibilizar, incentivar a la comunidad educativa para instituir espacios para sondear las ideas del equipo y de los integrantes de la sociedad educativa y local, identificar las prioridades con el fin de constituir un plan estratégico para asegurar la sostenibilidad del proceso de colaboración de toda la comunidad escolar en la planificación de las mejoras; (3) (Elaborando un Plan), determinar la primacía de mejora y realizar un proyecto de las mismas considerando las evidencias conseguidas en las fases anteriores, que se recopilará en un documento de uso común. En este plan de mejora será imprescindible concretar las

prioridades establecidas en las diferentes dimensiones analizadas. Las prioridades deberán ser tratadas y consentidas con los diversos integrantes de la comunidad escolar.

Además, se deberán tener en cuenta las ya recogidas en el plan de mejora escolar, todos los proyectos y planes de la institución deben coadyuvar a su desarrollo inclusivo, teniendo en cuenta la temporalización, contar con los recursos requeridos, las responsabilidades que deberán asumir cada uno de los integrantes, su resultado en términos de formación del docente, así como los indicadores de apreciación; (4) (Pasando a la acción), poner en práctica las acciones propuestas para la edificación de culturas más inclusivas, se requieren actividades que deben ser consecutivas. Para mantener ese compromiso hay que involucrar de forma activa a toda la comunidad educativa, las discrepancias y cuestionamientos formarán parte del este proceso (Norwich, 2008) y el diálogo igualitario entre todos los implicados (Flecha, 2009) será importante para facilitar la introducción y el sostenimiento de estas mejoras; (5) (Revisando los avances), revisar y elogiar los avances, examinar las acomodaciones en los planes de mejora, evaluar lo avanzado, prepara un informe de avances que puede hacerse de manifiesto para todos los miembros educativos, comunicar de forma periódica los progresos a los diferentes integrantes de la misma, de preferencia seguir escuchando a los que tiene menos oportunidades de que sus voces sean escuchadas, si es posible compartir los avances con otras instituciones, propiciar espacios para que la colectividad puedan intercambiar sus experiencias, etc.

Además, como tarea el grupo de planificación deberá reflexionar sobre el propósito llevado a cabo para se pueden utilizar los recursos y así para que contribuyan a incluir mejoras en los centros, se deberá compartir las ideas de la constitución y manejo del grupo de organización, cómo se han llevado a cabo las tareas previstas, la acogida a la hora de compartir responsabilidades, la coordinación con diferentes equipos, cómo se han incorporado las mejoras, para qué ha sido útil y qué se ha conseguido, etc. No olvidemos que la intención de todo este proceso es facilitar las acciones sostenibles para promover la inclusión (Foreman, 2011).

A continuación se presentan las dimensiones que permite incorporar la cultura, política y práctica que fomentan la presencia, el estudio, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes. Para Booth y Ainscow (2015) consideraron la idea de la instauración de la

inclusión en un sistema escolar que implique un proceso de mejora en el cual la comunidad escolar tome conciencia sobre cómo está el sistema para atender a la diversidad de los estudiantes e identificar las barreras que los grupos más vulnerables experimentan en el acceso, participación y aprendizaje, implica la toma de un conjunto de decisiones con la finalidad de crear cultura, política y prácticas educativas inclusivas.

Según Echeita, et al., (2016) citaron la inclusión como la creación de culturas inclusivas orientadas hacia la reflexión y dar a conocer que las escuelas son seguras, acogedoras y colaboradoras donde el colegio de la zona sea valorado y la comunidad educativa transmita valores inclusivos y dando apertura a los nuevos integrante dentro de la familia escolar. Se establece políticas inclusivas la cual pretende propiciar y reforzar la participación de toda la comunidad educativa para garantizar el conocimiento de todas las reglas, de modo que mejore las actividades para aumentar la capacidad en la institución para atender a la diversidad promoviendo que todo se sientan valorados con equidad y por último, el desarrollo de prácticas inclusivas, que pretende la reflexión en las prácticas pedagógicas que reflejen el que se enseña y lo que se aprende tiene que ver con las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se relacionen con el objetivo de responder a la diversidad, es decir el docente debe asumir un reto el de educador inclusivo.

El profesorado moviliza el currículo para mantener activo el aprendizaje de todos. Según lo citado por Echeita, et al., (2016) indicaron que las familias de los estudiantes son una ayuda crucial tanto para las labores educativas, como emocionalmente para los educandos. Si se recomienda el intercambio verbal genuino y la colaboración con las familias, el grupo medio y el académico podrían recibir una ayuda excelente frente a los problemas e incertidumbres que se enfrentan al dar pasos más cercanos a culturas, política y prácticas más inclusivas. Simón y Echeita (2013) dimensionaron a la variable para que en el aula se trabaje en forma colegiada y vayan relacionando con los valores inclusivos, la gestión, la mejora profesional, la colaboración y las labores con estrategias que aborden la variedad, en forma conjunta con las evaluaciones de los escolares para que tengan posibilidades para una verdadera inclusión. Marchesi, Blanco y Hernández (2014) el propósito de la inclusión educativa es encontrar el grado de mejora para todos los educandos. Esta justicia debe ser efectiva teniendo en cuenta a los educandos y sus características. La capacidad, la forma de vida, la fe, la lengua materna, la identidad sexual, además del lugar donde viven, el tipo de centro donde estudias y los rasgos de dicho centro educativo, entre otros factores.

La educación inclusiva se entiende como un proceso para así sensibilizar a la comunidad educativa sobre la diversidad, ya que muchas veces son los propios educandos y familiares que se muestran discriminatorios e insensibles frente a esta realidad para que así de esa manera todos tomemos la iniciativa de transformar a nuestra sociedad en una sociedad justa, de equidad y de igualdad para todos. Los resultados nos permitirán evaluar cómo está avanzando la incorporación del modelo inclusivo en nuestra institución educativa en nuestra comunidad y en la sociedad (Unesco, 2015). Magnusson (2019) consideró que la educación inclusiva es como un fenómeno político que contiene una serie de ideas sobre el propósito, contenido y organización de la educación como ideal expresado en la política, por lo tanto, la educación inclusiva debe realizarse en contextos en los que las opciones de acción disponibles están limitadas por varias políticas educativas, a menudo contradictorias, en los diferentes niveles del sistema educativo. Según Escribano y Martínez (2013), consideraron que la inclusión educativa es una dimensión que consiste en la creación de lugares para la coincidencia de una disciplina. En mismo modo para Echeita, Martín, Simón y Sandoval (2016) consideraron que cualquier otro elemento importante de la inclusión educativa debe ser referido con ideales inclusivos.

En el balance sobre la inclusión que realizó Tovar (2012) refirió a la endeblez en la atención educativa ya que no reflejaron en su planificación y documentos de gestión un enfoque inclusivo. La educación en nuestro país, mediante sus normas, busca la inclusión de los individuos en postura de fragilidad, trata de facilitar un procedimiento educativo inclusivo, que facilite la inserción en la colectividad de escolares con incapacidad mediante la difusión de una instrucción alcanzable y ajustable para todos. Según este reglamento ley 29973, se debería desarrollar cambios en los centros de enseñanza en cuanto a infraestructura, mobiliario, materiales, currículo y procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de facilitar aprendizajes de calidad y brindar apoyos en el desarrollo integral de cada estudiante. Asimismo, en las Orientaciones para el desenvolvimiento del año escolar en centros educativos y programas que anualmente publica el Minedu se ha precisado el requerimiento de que los centros del estado y particulares destinen al menos dos disponibles por sala de clase para la inclusión de escolares con condición de incapacidad leve o moderada. En este territorio nacional, según el Censo Escolar 2016, existen 500 CEBE y 3886 educadores que enseñan a 19,569 escolares con capacidad disminuida intelectual, auditiva, visual, sordo ceguera, física y trastornos del espectro autista (Escale, 2016).

En los centros de EBR la inclusión presenta falencias en cultura inclusiva porque no se brinda acogida a los estudiantes con NEE asociadas a capacidad disminuida ya que, algunos miembros de la comunidad educativa no comparten una filosofía de inclusión y aceptación a la diversidad. En cuanto a las políticas inclusivas algunos centros educativos no tienen normas educativas emitidas por el Minedu sobre inclusión, ya que no consideran los ambientes como espacios accesibles a todas las personas, asimismo los proyectos educativos institucionales no establecen los principios y valores para una educación inclusiva. En cuanto a la habilidad inclusiva en las instituciones educativas los educadores no respetan los ritmos y estilos de aprendizaje de sus educandos, no elaboran las unidades didácticas teniendo en cuenta la diversidad de su aula, no utilizan los recursos y materiales didácticos considerando las necesidades educativas de sus estudiantes y finalmente no son evaluados según sus características y capacidades (Década de la Educación Inclusiva, 2003 – 2012).

En el marco de valores se han introducido cambios para sostener la educación inclusiva. Ciertamente, prosperar hacia centros y aulas inclusivas no ha sido sencillo (Norwich, 2008). Pero hemos asimilado qué situaciones facilitan no solo la puesta en marcha, sino también el sostenimiento de estas sucesiones de innovación que, por definición, deben asumirse como perseverantes (Ainscow y West, 2008). Los términos más notables no son del dominio técnico, ni relacionadas con recursos tangibles, estímulos económicos o naturaleza laboral, sino éticas y referente a valores (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Los valores y los fundamentos éticos del educador le facultará progresar y mantenerse firme a pesar de las circunstancias en las que se desarrolla su labor docente (Escudero, 2006; Furman, 2004).

Los valores son un modelo para encaminar hacia la inclusión, nos dan una percepción del camino a transitar y definen nuestra finalidad. Evidentemente las concepciones y valores no solo mantienen la creación de culturas, políticas y prácticas inclusiva, sino que también se ven influenciadas por todas ellas, lo que nos habla de la reciprocidad entre la construcción individual de las mismas y los factores contextuales que se configuran en la ecología de la equidad (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012). Es importante integrar el esfuerzo de las instituciones para generar mejoras que afiancen una instrucción de calidad para todos los educandos e ir dirigiendo redes de apoyo entre instituciones, así como entrelazar vínculos con la colectividad, dirigidos a edificar un sistema educativo más imparcial con estrategias más eficaces y sostenible para así eliminar las desigualdades sociales (Simón y Echeita, 2013).

Para Murillo y Krichesky (2015) consideraron que el diseño de la transformación de cambio escolar debe ser la obtención de una sociedad más justa, la educación inclusiva no es una innovación educativa, es una controversia de valores, es un enfoque de principios respecto a la instrucción y la colectividad, transformando valores específicos en acciones. Si las acciones que fomentan la inclusión no están relacionadas con actitudes y valores es posible que simbolice una conformidad (Booth, 2006, p. 213), Por ello, hacer evidente, compartir los valores y analizar hasta qué punto nuestras acciones son congruentes o reflejas esos valores, poniendo en marcha y en esencia, el proceso de labor colaborativo al que se nos induce para compartir la esencia de lo inclusivo. No podemos prohijar un comportamiento cortés en la educación sin incluir, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones, el progreso de la inclusión nos implica a nosotros mismos fomentar los valores para dar a conocer de la mejor manera que la inclusión es posible (Booth, 2006, p. 212). El marco de valores propuesto diferencia entre aquellos la participación, ecuanimidad, equidad, derechos y sostenibilidad, para que se fomente en las personas el respeto a la diversidad, no violencia, confianza, compasión y honestidad enmarcada en los valores de espiritualidad que alimenta la alegría, amistad, confianza, entusiasmo y encanto. Es así que entre todas ellas exista una conexión.

Según Booth y Ainscow (2011) mencionaron que de todos estos, los primeros valores contribuyen de una forma singular a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas, los demás son importantes en la medida que resaltan qué tipo de instrucción queremos. Para que realmente podamos expresarnos de cambios y mejora en las instituciones, las decisiones e iniciativas que se pongan en marcha deben promoverse desde un marco común y compartido en el que las mismas tengan lógica. Es importante, entre otras cosas, cuidar lo que Murillo y Krichesky (2012) denominó que la institucionalización que compromete a construir una cultura escolar encaminada hacia el cambio y la mejora invariable. Si bien este no es el lugar para profundizar en este aspecto, sí queríamos resaltarlo para promover la reflexión en torno a lo que hacemos cuando, desde la sala de clase, encuadramos qué lecciones del currículo vamos a especificar y cómo lo vamos a desarrollar, si los valores tienen que ver con cómo deberíamos vivir juntos, entonces el curriculum tiene que ver con lo que debemos memorizar para residir. La meta de la instrucción es preparar a los educandos para una urbanidad de vida razonable dentro de colectividades. El convenio con los valores inclusivos implica una obligación con el bienestar de las futuras generaciones.

Las instituciones son entes que fomentan un incremento sostenible a través de la instrucción, la integración de todos, la reducción de la exclusión y la discriminación. Las escuelas con un avance inclusivo tienen que ser conscientes de la consideración de mantener un entorno originario dentro de la institución (Booth y Ainscow, 2011, p. 24). Sobre lo que se educa en las instituciones y lo que se persigue con ello, se investiga precisar las consecuencias de los valores inclusivos en todos los periodos de las correlaciones entre: saber, diplomacia y praxis inclusiva que acontecen en las instituciones y la colectividad. En por lo tanto se tiene una señalización que están derechamente vinculados con los valores de la no violencia y la atención a la diversidad. Pero los razonamientos para llevar a los individuos hacia una buena relación con el ambiente que les rodea, si se desea proteger los recursos para existir, son actualmente tan indispensables como la obligación de prevenir el racismo y otros conflictos (Echeita y Navarro, 2015); El efecto invernadero parece ser una intimidación a nuestro modo de existir, y es una advertencia que nos afecta a la gran mayoría.

El clima es como una interrogación de seguimiento mundial, es inclusivo y, por lo tanto debe comenzar por un retiro de los conceptos que engendran daño y avanzar hacia las propuestas que apoyan la igualdad y la rectitud (Ballard, 2013, p. 772) Son diversas voces que, desde distintas ubicaciones, coinciden en la línea que debemos seguir, así como los desafíos a los que nos debemos hacer frente, si en realidad deseamos arriesgarnos con la imperante labor de edificar ambientes más inclusivos como antesala de una asociación más inclusiva (Blanco, 2010); el cambio de las praxis de exclusión a las de inclusión corresponde a un cambio en nuestra óptica, el cómo en qué clase universo queremos existir. Cómo actuamos relumbra nuestras ideas sobre de cómo entendemos el universo, sobre a quiénes oímos o prestamos consideración y a quiénes desconocemos y sobre cómo están reguladas nuestras organizaciones (Ballard, 2013).

El trabajo de investigación se justifica en la meta de la política educativa nacional e internacional en donde se han elaborado leyes y normativas sobre la instrucción inclusiva, así como el Minedu a través de la Ley General de Educación 28044 (2003) la cual denominaron a todas las escuelas regulares como instituciones inclusivas. La Declaración Universal de los Derechos del Niño (1989) estableció que el ser humano tiene derecho a una enseñanza obligatoria y gratuita. Según la Unesco, la Convención de Jomtien, celebrada en Tailandia (1990) la cual precisó erradicar la discriminación contra los individuos con

incapacidad y propiciar su plena integración en la colectividad. Del mismo modo, dentro de la Declaración de Salamanca (1994) se propuso la meta de instrucción para todos para promover el enfoque inclusivo y permitir que los centros reciban a todos los escolares, en particular a aquellos con NEE (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 2006). Según la CPP se estableció el inicio de la igualdad, donde el estado debe garantizar que todo individuo con o sin condición de incapacidad debe recibir instrucción. El proyecto educativo nacional (PEN) con el asesoramiento de la Unesco menciona que los estudiantes con discapacidad se vienen incorporado por primera vez a las escuelas regulares, todo esto se convirtió en la meta de la ley que garantiza la equidad en la educación e implementa una instrucción inclusiva.

Así tenemos que desde el punto de vista teórico la investigación permitirá dar a conocer la importancia de la educación inclusiva, para así sensibilizar a la comunidad educativa sobre la inclusión, ya que muchas veces son los colegiales y progenitores que se muestran excluyentes e indiferentes frente a esta verdad, todos tomemos la decisión de transformar a nuestra colectividad. Los resultados nos permitirán evaluar cómo está avanzando la incorporación del modelo inclusivo en nuestra institución educativa en nuestra comunidad y en la sociedad. Desde el punto de vista práctico el trabajo de investigación propone dimensiones en conexión a la diversidad, desde el punto de vista metodológico la investigación permitirá la consideración de las prácticas inclusivas para involucrar a los escolares con NEE a los centros para que puedan ser posible y ajustable. Este trabajo de investigación queda como precedente para motivar interés en este tema así como le puede ser útil las variables investigadas.

Habiendo revisado la teoría, presento la interrogante general del trabajo de investigación ¿Cuál es el nivel de percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo – 2019? específicamente a esta pregunta proponemos: (1) ¿Cuál es el nivel de la percepción de cultura inclusiva en estudiantes; (2) ¿Cuál es el nivel de percepción de la política inclusiva en estudiantes; (3) ¿Cuál es el nivel de percepción de la práctica inclusiva en estudiantes.

La investigación tiene como objetivo determinar el nivel de percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo – 2019. Específicamente; (1) Determinar el nivel de percepción de la cultura inclusiva en estudiantes; (2) Determinar el nivel de percepción de la política inclusiva en estudiantes; (3) Determinar el nivel de percepción de la práctica inclusiva en estudiantes.

II. Método

2.1 Diseño de investigación

El enfoque fue cuantitativo y Hernández y Mendoza (2018), consideraron que es el que posibilita la expresión de resultados cuantitativos.

El tipo de investigación fue básica según Hernández y Mendoza (2018), quienes refieren este término porque va a producir conocimiento y teorías, la indagación es el mecanismo para conocer lo que nos bordea y su carácter es universal.

El diseño de investigación de este trabajo es no experimental de carácter descriptivo simple, univariable, el alcance fue transversal, según Hernández y Mendoza (2018, p 116), indicaron que este diseño es útil para describir la variable.

Hernández y Mendoza (2018, p. 174), establecieron que es no experimental, ya que la investigación se ejecuta sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se examina los fenómenos en su entorno natural.

El diseño es el siguiente:

M= _____ O1

Donde:

M = 160 estudiantes

O1= Observación de la variable educación inclusiva en estudiantes.

2.2 Variables, operacionalización

Operacionalización de las variables

Definición conceptual

Variable 1. Educación inclusiva

Echeita, Sandoval y Simón (2016), definieron que el aspecto principal de la inclusión en educación es el que está referido al derecho de todos los educandos con NEE, de forma que las acciones de los docentes vinculan la inclusión educativa a todos los integrantes que de un modo u otro no se benefician de la educación.

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable educación inclusiva

Dimensión	Indicadores	Items	Escala	Niveles y rangos
culturas inclusivas	Construyendo comunidad	1-5	Nunca =1	Inadecuado
	Valores inclusivos	6-10	Casi nunca =2 A veces =3	(30-49) Regular (50-89)
Política inclusiva	Desarrollando una escuela para todos	11-15	Casi siempre =4	Adecuado
	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	16-20	Siempre =5	(90-150)
prácticas inclusivas	Orquestando el proceso de aprendizaje	21-25		
	Construyendo curriculum para todos	26-30		

2.3 Población muestra y muestreo

Población

Según Hernández y Mendoza (2018), consideró que la población está representada por el universo de los sujetos y presentan características similares y para el presente estudio está formada por estudiantes de quinto ciclo.

Tabla 2

Distribución de la población

Institución educativa	Hombre	Mujer	Total
2080 Andrés Bello	196	164	360
2037 Ciro Alegría	120	138	258
2051	116	108	224
Total	432	410	842

Muestra

La muestra estuvo conformada por 160 estudiantes.

Muestreo

El muestreo fue no probabilística intencional

Tabla 3

Distribución de la muestra

Institución educativa	Hombre	Mujer	Total
2080 Andrés Bello	23	29	52
2037 Ciro Alegría	27	28	55
2051	29	24	53
Total	79	81	160

2.4 Técnicas de instrumentos de recolección de datos

Técnica

La técnica referida es la encuesta según Sánchez y Reyes (2015), quienes indicaron que la encuesta permite recoger información detallada mediante un instrumento para lo cual se aplicó el cuestionario.

Cuestionario de educación inclusiva

Ficha Técnica:	Cuestionario de educación inclusiva
Artífice:	Tony Booth, Mel Ainscow (2015)
Adaptado:	Br. Jenny Mili Quispe Morales (2019)
Administración:	grupal
Vigencia:	15 minutos
Destino:	Estudiantes
Significación:	Evalúa la percepción de la educación inclusiva en escuelas en el distrito de Carabayllo.
Presentación:	El dispositivo consta de 30 ítems al cual el estudiante responde en una escala de 5 niveles: Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
Se compone de 3 dimensiones:	Cultura inclusiva: (10 ítems) Política inclusiva: (10 ítems) Práctica inclusiva: (10 ítems)
Calificación:	Se tendrá en cuenta una adición simple del valor asignado a cada ítem por variable y dimensiones
	Interpretación: Para los resultados, se utilizará el siguiente baremo.

Tabla 4

Escalas y baremos de la variable educación inclusiva

General	Cuantitativo			Cualitativo
	Dim1	Dim2	Dim3	
90-150	38-50	38-50	38-50	Adecuado
50-89	24-37	24-37	24-37	Regular
30-49	10-23	10-23	10-23	Inadecuado

Validez

Según Hernández y Mendoza (2018), consideró que el rango de validez se relaciona en forma directa a lo que quiere medirse, la validez debe considerarse, entre otra figura la conexión entre ellos.

Tabla 5

Validez de instrumento de educación inclusiva

Especialista	Validación
Mgtr. Janet Cenayra Josco Mendoza	Aplicable
Mgtr. Leonor Aurea Campos Malpartida	Aplicable
Mgtr. Richard Nilton Saenz Neyra	Aplicable

Confiabilidad de la variable

Según Hernández y Mendoza (2018), estableció que la confiabilidad se refiere a la cantidad de casos repetidos de medición de un instrumento siempre dará resultados similares.

Tabla 6

Confiabilidad de la variable educación inclusiva

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,905	30

Los resultados establecieron que para la variable educación inclusiva el Alfa de Cronbach resultó 0.905, interpretándose como alta confiabilidad.

2.5 Procedimiento

En la investigación se derivó a aplicar el instrumento a la muestra seleccionada para luego proceder a procesar los datos en Excel y de este modo subir o exportar los resultados al Spss versión 24 y se hallaron los datos descriptivos que se muestran en la investigación.

2.6 Métodos de análisis de datos

Se derivó a realizar los resultados descriptivos de la variable y de las dimensiones que se presentaron como parte importante de lo que se ha encontrado.

2.7 Aspectos éticos

Para el presente estudio se procedió a solicitar los permisos a la institución educativa, se ofreció el consentimiento informado a los integrantes de la muestra para poder aplicar los instrumentos y finalmente se solicitó el permiso al director para la realización de la investigación.

III. Resultados

Estadística descriptiva

Tabla 7

Niveles de la variable educación inclusiva

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inadecuado	63	39,4
	Regular	94	58,8
	Adecuado	3	1,9
	Total	160	100,0

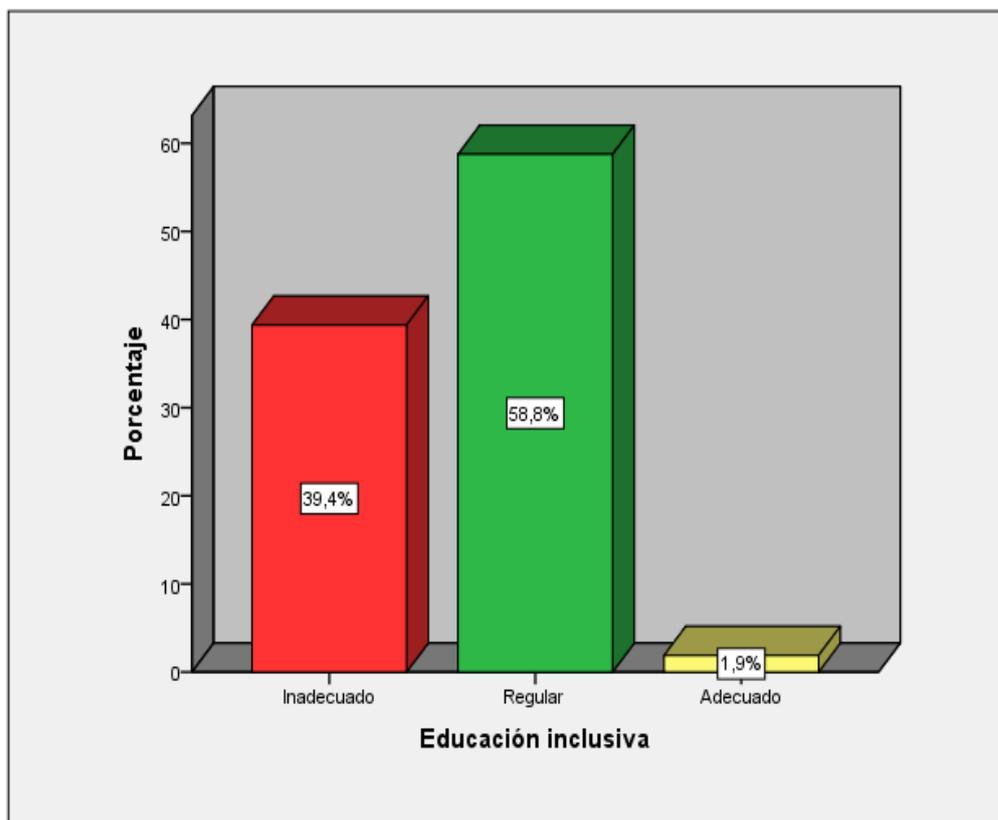


Figura 1. Niveles de la variable educación inclusiva

Tabla 8

Niveles de la dimensión culturas inclusivas

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inadecuado	96	60,0
	Regular	63	39,4
	Adecuado	1	,6
	Total	160	100,0

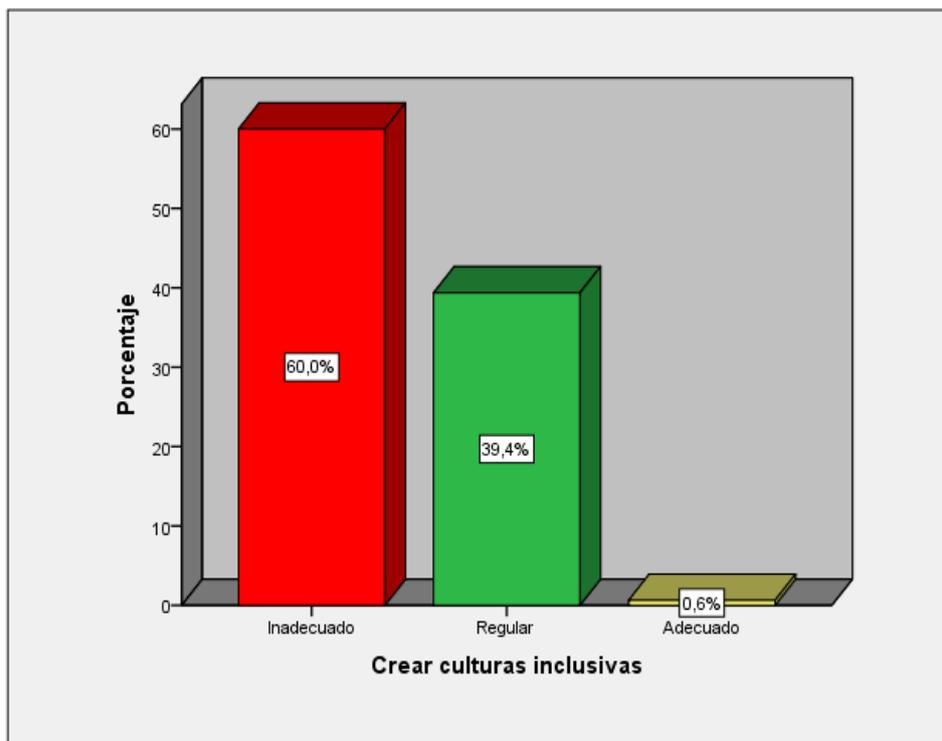


Figura 2. Niveles de la dimensión culturas inclusivas

Tabla 9

Niveles de la dimensión política inclusiva

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inadecuado	118	73,8
	Regular	41	25,6
	Adecuado	1	,6
	Total	160	100,0

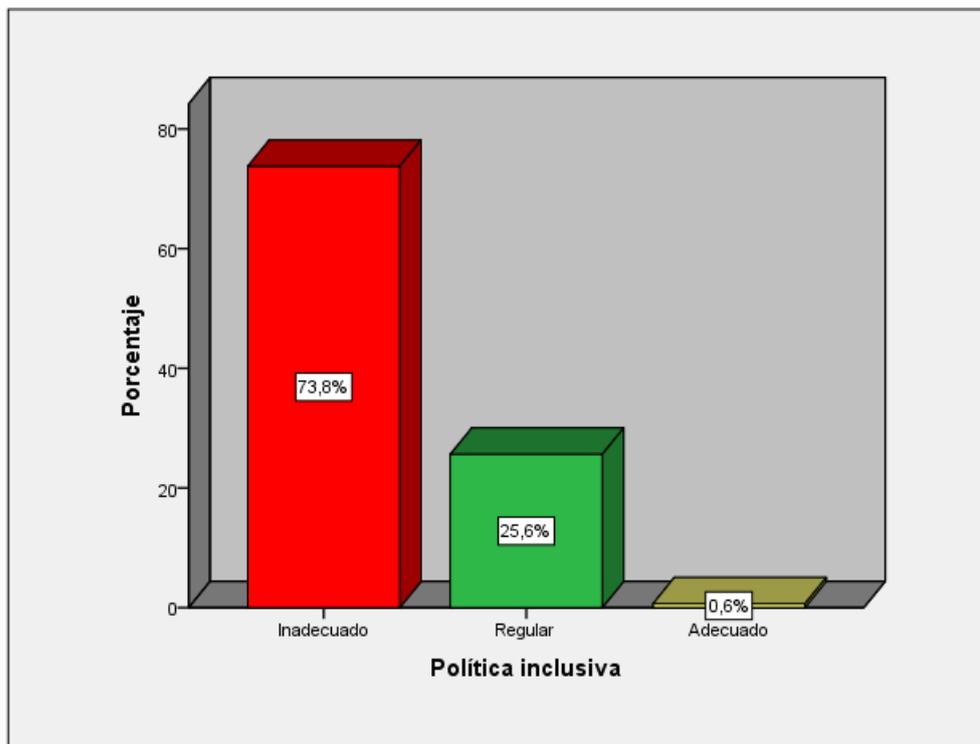


Figura 3. Niveles de la dimensión política inclusiva

Tabla 10

Niveles de la dimensión prácticas inclusivas

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inadecuado	72	45,0
	Regular	86	53,8
	Adecuado	2	1,3
	Total	160	100,0

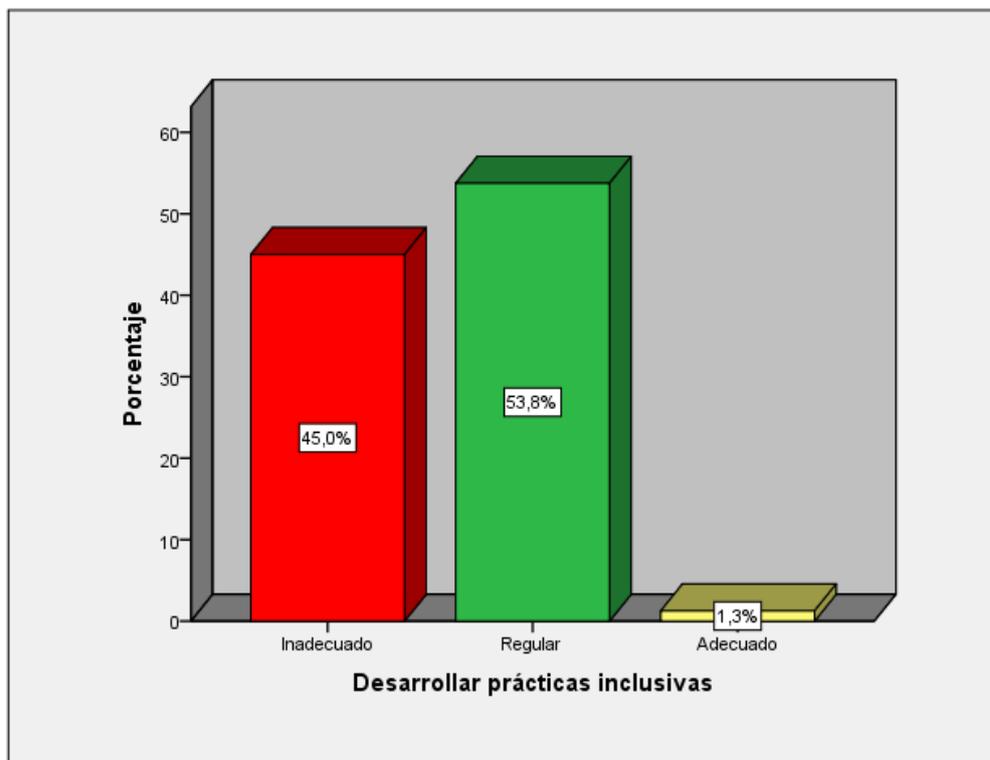


Figura 4. Niveles de la dimensión prácticas inclusivas

IV. Discusión

Se encontró que el 58,8 % se ubicó en un nivel regular de educación inclusiva y el 1.9 % se ubicó en un nivel adecuado. Este resultado coincide con los de Gutiérrez, Hernández y Jenaro (2019) quienes señalaron que algunos educandos pueden presentar algún tipo de restricción pero eso no les limita ser dichosos, tener un propósito y ser aptos de liderar su propia existencia, participar en diversas actividades propias como laborales y sociales. En el contexto internacional se coincide con Florián (2019) quien consideró en qué medida la educación especial e inclusiva son entendidas como iguales o diferentes hoy en día, es necesario establecer una distinción entre la forma en que los educadores especiales pueden trabajar en apoyo de la educación y la tarea de la educación inclusiva que aborda los obstáculos a la participación que enfrentan los miembros de los grupos marginados o no incluidos.

En el contexto nacional se coincide con Aguinaga, Rimari y Velázquez (2018) quienes propusieron un estándar educativo que se constituya desde la dirección y el liderazgo compartido, destacar la labor de los expertos orientados al trabajo cooperativo y desarrollo temprano de las tácticas de intervención a favor del educando. La gestión pedagógica debe integrar a toda la comunidad escolar y comprometerla en el afianzamiento de una enseñanza que contribuya a la mejora de la educación inclusiva en la institución. Estos resultados difieren con Chero (2018) cuyo trabajo de investigación lo realizó con una muestra de 103 escolares del quinto ciclo de nivel primario, sobre inclusión educativa donde el 55,3 % afirman que la inclusión educativa se encuentra en el nivel poco adecuada, el 44,7 % señalan que se encuentra en un nivel adecuado. Las diferencias se explican por la cantidad de la muestra aplicada y que en las instituciones tienen otras realidades en cuanto a infraestructura, cultura y prácticas inclusivas.

Se encontró que el 60 % se ubicó en un nivel inadecuado de crear culturas inclusivas, y el 0.6 % se ubicó en un nivel adecuado de la dimensión culturas inclusivas, estos resultados difieren con Jacinto (2019) quien estableció que existe un nivel elevado entre las variables política, cultura y prácticas inclusivas en las escuelas exploradas. Los efectos indican que estas variables están relacionadas, es decir a mayor cultura y política inclusiva mejores niveles de prácticas inclusivas en los docentes. En el contexto nacional se difiere con Ore

(2018) quien trabajó con una muestra de 52 docentes obteniendo como resultado que el 69,2 % de encuestados perciben como disminuida la educación inclusiva y solo el 5,8 % determina que existe relación relevante entre la cultura y la educación inclusiva estos resultados se debieron a que mi muestra era de 160 estudiantes.

Se encontró que el 73.8 % se ubicó en un nivel inadecuado de política inclusiva, y el 0.6 % se ubicó en un nivel adecuado de la dimensión política inclusiva. Por los resultados se establece que es importante desarrollar políticas inclusivas, la cual pretende propiciar y reforzar la participación de toda la comunidad educativa para garantizar el conocimiento de todas las reglas, de modo que mejore las actividades para aumentar la capacidad en la institución para atender a la diversidad promoviendo que todo se sientan valorados con equidad. En el contexto internacional se coincide con la investigación de Ramírez (2017) quien concluyó que mientras no exista una verdadera táctica de inclusión que destine medios para acompañar y preparar a los educadores con niños con NEE en el aula de clase, se seguirá generando una rechazo de los otros participantes del aula, el reto más importante que deben alcanzar la familia es la convivencia y aceptación de todos como seres únicos, capaces de vivir en armonía y solidarios con la diferencia. Se debe dar a conocer a los padres por qué los educandos con NEE son promocionados sin tener todos los logros cumplidos. La capacitación que se ofrezca a los docentes, debe ser constante; y facilitar una línea de atención, para que los maestros puedan aclarar sus dudas frente a las adaptaciones de los procesos académicos y sociales.

Se encontró que el 53,8 % se ubicó en un rango regulado de prácticas inclusivas, y el 1.3 % se ubicó en un rango favorable de la dimensión prácticas inclusivas. Estos resultados coinciden con la investigación de González y Triana (2018) quienes consideraron que es importante identificar los estilos de aprendizaje más favorables para los estudiantes y adecuarlo a su metodología y estrategias pedagógica para obtener mejores resultados, así también realizar adaptaciones curriculares específicas para cada tipo de necesidad, así también precisar que todas las instituciones del país deben contar con profesionales de apoyo, realizar evaluación y retroalimentación permanente de estos estudiantes inclusivos y contribuir hacia el término de su etapa escolar. En el contexto internacional se coincide con Suarez y López (2018) manifestaron el interés de expresar y comprender la instrucción

inclusiva, en las líneas de investigación donde predominan las prácticas y gestión de instituciones, donde la escuela es el centro de la aplicación de programas y medidas de atención a la diversidad y reconocimiento de las necesidades del alumnado, cabe señalar que son pequeñas las publicaciones de carácter teórico y los trabajos que consideran a la familia el centro de estudio, por ello se determina la importancia de la educación, inclusión y la diversidad o ligeras variaciones de estas.

Así mismo en este contexto tenemos a Lee (2018) quien diseñó la validación de un programa de formación docente para educadores de escolares con NEE, para tomar como referencia esta formación incluye brindar apoyo para la instrucción - lección de los maestros y del colegial, menciona además que el currículo debe basarse en la educación individualizada y centrarse en las características de cada tipo de NEE, además de capacidad de asesoramiento y evaluación con miras a conseguir un mejor rendimiento académico. El maestro de estudiantes con NEE necesita más experiencia y entrenamiento que un maestro de escolares regulares. Se encontró que en la investigación que realizó Celis (2016) quien concluyó que el nivel de conducta en el salón de clase de los escolares incluidos es elevado en un 50 %, y solo el 25 % es disminuido. Estas consecuencias se dieron porque los profesores que laboran en salones inclusivos en las que pueden apreciar la relación existente entre sus escolares, así como la evolución cognitiva de las mismas, que van de la mano con la relación profesor y estudiante y esto relacionado con el prominente conocimiento que tienen de la normas y leyes del ente ejecutor, sobre todo del SAANEE y de las características de los estudiantes inclusivos, esto permite que ellos reciban una educación con una atención adecuada a sus necesidades peculiares.

De igual manera concuerdo con Tovar (2012) quien realizó un aporte en su trabajo sobre La Década de la Educación Inclusiva del 2003 al 2012 para niños con condición de incapacidad en donde la autora realizó un estudio sobre la inclusión la cual refiere a la frágil atención educativa en cuanto a la planificación y documentos de gestión con un enfoque inclusivo. La enseñanza en nuestro país, busca la inserción de los individuos en posición de vulnerabilidad al sistema educativo inclusivo, mediante la expansión de una instrucción alcanzable y ajustable para todos, en la cual se debería desarrollar cambios en los centros educativos en cuanto a ambiente escolar, mobiliario, recursos, currículo y procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de proporcionar instrucción de calidad y brindar apoyos en el crecimiento integral de los educandos.

En la guía para el desarrollo escolar en las instituciones y programas de la EBR, que cada año publica el Minedu se ha solicitado que las instituciones del estado y particulares destinen al menos dos vacantes por salón para la inclusión de estudiantes con NEE. Hasta la actualidad podemos manifestar que no ha habido cambios significativos sobre este tema. A partir de la percepción de los educandos, educadores y líderes pedagógicos de las instituciones, se evidencia una clara distinción entre los aprendizajes y competencias esperados de los escolares con capacidad disminuida en paralelo con los otros escolares. A pesar de que algunos escolares identifican el centro de instrucción como un espacio de socialización y diversidad, las escuelas de EBR citadas no parecen brindar una enseñanza de calidad a los educandos con condición de incapacidad. Parece ser que el centro escolar percibe que estos educandos están ubicados en un nivel inferior, en cuanto a rendimiento escolar, en comparación con los demás educandos.

Los educadores y líderes pedagógicos de los centros de EBR destacan la ausencia de materiales diferenciados para los educandos en condición de incapacidad, las escuelas solo tienen materiales que les proporciona el Ministerio, pero nunca han considerado para los estudiantes incluidos. Otra dificultad encontrada al parecer ser es el elemento humano, relacionado con las habilidades de los docentes. Así, se hizo necesario contar con procesos de formación inicial y de servicio de docentes para la educación de personas con capacidad disminuida, en todos los niveles y modalidades educativas. La ausencia de personal con tácticas pedagógicas requeridas para la inclusión educativa genera, por un lado, incertidumbre en los padres de familia y consolida a justificar la exclusión o la segregación de las personas con capacidad disminuida. Se requiere un grupo con una formación no solo para quienes están en interacción directa con los educandos, si no también que participe en la labor de supervisión y acompañamiento.

Se requiere trabajar sobre las culturas, políticas y prácticas concretas en la colectividad en general y en el procedimiento educativo, es necesario mejorar el servicio Saanee para optimizar las oportunidades educativas se tendría que realizar una valoración del diseño, que posibilite aclarar, sus metas, planificación y resultados. Incorporar a las familias de los estudiantes con capacidad disminuida ya que son los padres de los escolares quienes permiten o dificultan el acceso e integración en los centros de formación y en la sociedad. Las decisiones de los progenitores están vinculados con el temor de que su sucesor sufra discriminación, pues no se fían en las actuales condiciones del servicio que brindan. Por ello,

habría que diseñar un plan de labor con las familias de los escolares con capacidad disminuida que les permita llevar a la praxis estrategias con el fin de promover la educación y el bienestar de sus sucesores, dentro y fuera del centro educativo, todavía existen muchas barreras que habría que vencer gradualmente que permitan una atención educativa de calidad para los educandos, con un enfoque que promueva la inclusión.

Estoy de acuerdo con Sevilla, Martín y Jenaro (2017) quienes concluyeron que no solo es urgente generar conocimiento, sino ejecutar acciones que permitan a los profesores rectificar la percepción que tienen al respecto e instaurar tácticas donde se incluyan a todos y se haga efectiva la atención a la diversidad en los salones de los diferentes grados educativos. El cambio en la percepción debe iniciar desde la formación de los futuros educadores, ya que ellos podrán ser más perceptibles en identificar la diversidad como un practica que enriquece el aula, desde las diferentes áreas y las praxis que puedan realizar, en el ámbito curricular se evidencia la conceptualización de NEE en términos de condición de incapacidad, así como promover la reflexión y se haga conciencia sobre otros tipos de necesidades producto de la diversidad presente en las salas de clase, este estudio muestra que pese a la instrucción docente se perciben una desestimación hacia ellos. Esto representa una barrera para la instrucción y la participación, situación que hace referencia a la falta de disposición de los profesores para cambiar sus tácticas de enseñanza y adecuar sus actividades de modo que den respuesta a las necesidades de los escolares.

V. Conclusiones

Primera

De acuerdo al objetivo general se determinó que en el nivel de educación inclusiva, el 39.4 % percibieron un nivel inadecuado y el 1.9 % percibieron un nivel adecuado de educación inclusiva.

Segunda

De acuerdo al primer objetivo específico el 60 % percibieron un nivel inadecuado de culturas inclusivas y el 0.6 % percibieron un nivel adecuado de la dimensión culturas inclusivas.

Tercera

De acuerdo al segundo objetivo específico el 73.8 % percibieron un nivel inadecuado de política inclusiva y el 0.6 % percibieron un nivel adecuado de la dimensión política inclusiva.

Cuarta

De acuerdo al tercer objetivo específico el 45 % percibieron un nivel inadecuado de prácticas inclusivas y el 1.3 % percibieron un nivel adecuado de la dimensión prácticas inclusivas.

VI. Recomendaciones

Primera

Se sugiere a los directivos de las instituciones formativas visitadas determinar acciones referentes al tema de investigación, promover talleres de fortalecimiento de las capacidades de los integrantes de la comunidad formativa para hacer de las instituciones un verdadero espacio de inclusión, propiciar grupos de inter aprendizaje acompañamiento y evaluación de las estrategias formativas a favor del desarrollo de las capacidades para toda la comunidad educativa, Ya que es una manera de progresar hacia una comunidad más justa y equitativa.

Segunda

Se sugiere a los directivos realizar talleres para el fortalecimiento de la visión y misión de las escuela visitadas para tener en cuenta la diversidad en los documentos de gestión institucional y pedagógico para que se puede llevar las reconfiguraciones de cultura, política y prácticas educativas que sean necesarias para encaminar hacia una escuela inclusiva, promover espacios de reflexión para así permitir un proceso de transformación para romper barreras y afianzar las dimensiones de acción para la mejora de la educación inclusiva.

Tercera

Se sugiere a los educadores asistir a los talleres que programe la institución en convenio con entidades que conozcan sobre el tema de inclusión para obtener conocimientos y habilidades para organizar el trabajo pedagógico y fortalecer las capacidades con estrategias que sean útiles para la explicación de las secuencias didácticas en las sesiones y que todo ello sumen para así fortalecer y aprovechar sus talentos y potencialidades.

Cuarta

Se sugiere al padre de familia acudir a los talleres programados por la institución como son escuela de padres o asistencia en las reuniones con los educadores sobre el tema de educación inclusiva para en forma conjunta conocer, y reflexionar para tener un cambio de actitud y apertura para que sus hijos se relacionen en un aula de clase con estudiantes considerados inclusivos.

Referencias

- Aguinaga, S., Rimari, M. y Velázquez, M. (2018). Educación sobre *Modelo contextualizado de inclusión educativa*. Perú: Universidad San Ignacio de Loyola Instituto de investigación y desarrollo. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44055139007/html/index.html>
- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge World Library of Educationalists series. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/303404265_Ainscow_M_2015_Struggles_for_equity_in_education_The_selected_works_of_Mel_Ainscow_London_Routledge_World_Library_of_Educationalists_series
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid. Narcea.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. Recuperado http://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2002&pages=129147&author=E.+Avramidis&author=B.+Norwich&title=Teachers%E2%80%99+attitudes+towards+inclusion%3A+A+review+of+the+literature
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias*.

Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Booth, T. Y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* 3ª. ed. Madrid: FUEM

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1ATo1ZZP26Ej8ndmgyJxkUh9lfKgNwqy8>

Booth, t., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. Y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2015, 13(3), 5-19. [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-GuiaParaLaEducacionInclusivaPromoviendoElAprendiza-5124820%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-GuiaParaLaEducacionInclusivaPromoviendoElAprendiza-5124820%20(1).pdf)

Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.

Blanco, R. y Duk, C. (2010). *Inclusive education in Latin America and the Caribbean* [file:///C:/Users/User/Downloads/8394-32161-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/8394-32161-1-PB%20(2).pdf)

Celis, A. (2016). *Conducta en el aula de los estudiantes incluidos del nivel primaria de 6 a 10 años en las instituciones educativas inclusivas en el distrito de Pacasmayo – Chimote*. (Tesis para segunda especialidad en educación). Perú: universidad católica los ángeles [http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1249/PARTICIPACION_GRUPAL_CELIS_ARAUJO_DE_LOPEZ_AZUCENA_SUSANA_SUSANA_SUSANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1249/PARTICIPACION_GRUPAL_CELIS_ARAUJO_DE_LOPEZ_AZUCENA_SUSANA_SUSANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. (1994). *Acceso y Calidad Salamanca*, España, 7- 10 de junio 1994. Aprobada por la ONU el 2006

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad Salamanca. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

Consejo Nacional de Educación. (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

Congreso de la República (2012). Ley General de la Persona con Discapacidad. Ley 29973 (13 de diciembre del 2012). Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Derechos del niño.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Chero, Z. (2018). *Educación inclusiva y trabajo colaborativo en los estudiantes de la Institución Educativa “José Jiménez Borja” Ugel 03* (tesis de maestría). Perú: Universidad Cesar Vallejo. Recuperada de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/19643/Chero_PZS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cueto, S., Miranda, A. y Vásquez, M. (2016). Inequidades en educación. En GRADE (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 55-108). Lima: GRADE.

Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018). Documentos de Investigación educación y aprendizaje. *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion%20inclusiva%20santiago%20cueto%20y%20otros.pdf>

Declaración de Salamanca. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. España

Defensoría del Pueblo. (2001). Situación de la educación especial en el Perú: hacia una educación de calidad. Recuperado de http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe_63.pdf

Declaración Universal de los Derechos del Niño. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Echeita, G., Martín, E., Simón, C. y Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social. Equidad, inclusión y atención a la diversidad*. Madrid, España: Narcea S.A.

Echeita, G. y Navarro, D. (2015). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-162.

Echeita, G., Sandoval, M. y Simón, C. (2016). *Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*. Salamanca. Recuperado de <http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf>

Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.

Escale (2016). *Tendencias*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>

Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.

Escudero, J.M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim. Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-4.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea. España.

Evaluación de diseño e implementación del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Esenciales (Saanee). Manuscrito no publicado, Minedu, Lima. Opheim, Vibeke (2004). Equity in education: country analytical report. Oslo: Norway NIFU

Foreman, P. (2011). *Inclusion in action* (3ª ed.). Melbourne: Thompson

Furman, G.C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215- 235.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.

Florian, L. (2019). *On the necessary co-existence of special and inclusive education*. International Journal of Inclusive Education. 23(7); 691-704. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

García, A. (2017). *Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104->

García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K., & Rodríguez, D. (2013). Terminología Internacional sobre la Educación Inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1); 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44725654015.pdf>

González, Y., y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, *Artículo educación y Educadores. Colombia*. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ActitudesDeLosDocentesFrenteALaInclusionDeEstudian-6718922%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ActitudesDeLosDocentesFrenteALaInclusionDeEstudian-6718922%20(6).pdf)

Gutiérrez, M., Hernández, R. y Jenaro C. (2019). Escala de Evaluación de la Inclusión para centros y servicios para personas con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 12, Número 1, junio 2019. Extraído de *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 97-118

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw-Hill Education

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Calidad de la Educación Inclusiva*. Perú: Boletín Del Consejo Nacional de Educación

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20%20COMPLETO.pdf

Jacinto, P. (2019). *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 Doctora en Educación). Perú: Universidad Cesar

Vallejo

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/28858/Jacinto_HPY.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lee, P. (2018). *Diseño de un programa de formación docente para la atención de las necesidades educativas especiales* (tesis de maestría en educación). Ecuador: Pontificia Universidad Católica. Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14695/TESIS%28SUKJA%20LEE%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ley general de educación 28044, DS N° 026-003 ED. (2003). *Década de la Educación Inclusiva* 2003-2012. Lima - Perú
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Ley general de educación 28044, Artículo 30° (RD N°0354-2006-ED). *Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales* SAANEE. Lima – Perú.

Ley General de la Persona con Discapacidad. Ley 29973 (2012). Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>

Magnusson, G. (2019). *Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 5(2); 67-77. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>

Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Recuperado de <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>

Ministerio de Educación. (2005). *Plan nacional de educación para todos 2005-2015*. Aprobado mediante RM N° 0592-2005-ED, el 23 de setiembre 2005. Lima - Perú

- Minedu. (2006). *Manual de Educación Inclusiva*. Ministerio de Educación Lima. Perú. Proyecto educativo nacional. Recuperado de <http://perubicentenario.pe/democracia/PEN-2021.pdf>
- Minedu. (2010). *Guía para la Inclusión Educativa en el segundo ciclo de Educación Inicial* Ministerio de Educación. Programa de Educación Básica para Todos. Recuperado de www.minedu.gob.pe
- Ministerio de Educación. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003 – 2012 para niños con discapacidad*. Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-13308. https://docs.google.com/document/d/1XilVQ-1_emCuu064qvKdxmkzpSBc2w/edit#
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102
- Mitra, Sophie. (2006). The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(4), 236-247.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Ore, J. (2018). *La cultura escolar y la educación inclusiva en las instituciones de educación inicial de la Red 08 de San Martín de Porres en el 2018*. (Tesis para maestra en Administración de la Educación). Perú: Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/21309/Or%c3%a9_MJM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud* [Versión 100 Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú abreviada]. Recuperado de http://aspacenet.aspace.org/images/doc/cif_2001-abreviada.pdf

Organización Mundial de la Salud OMS. (2011). Informe mundial de la salud IMD (2011)<https://www.unaids.org/es/resources/presscentre/featurestories/2011/june/20110609disabilityreport>

Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

Ramirez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica n°. 30 ISSN 0121-053X. Colombia Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), 211-230. doi: https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195*

Rieser, R. (2012). Implementing inclusive education: a commonwealth guide to implementing *article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Westminster: Commonwealth Secretariat

Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa Aspectos didácticos y organizativos*. Barcelona, España: La Catarata

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). Metodología y Diseño de Investigación Científica. Editorial Business Support Aneth S.R.L.

Schiro, M. (2013). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE. Recuperaado de

https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=orb1X0XRJ_8C&oi=fnd&pg=PP1&ots=h3xJX315ri&sig=_nbEfQ6N1B6fs_eoh_K9Ap_ORt8

Sevilla, D., Martín, M., Jenaro, C. (2017) Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*. México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283152311005>

Simón, C. y Echeita, G. (2013). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. Padres y Maestros. *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 1* (344), 31-34

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.

Suarez, B. y López, A. (2018). La producción de trabajos en revistas españolas y tesis doctorales. *Revista de Educación Inclusiva, 11(1), 151-174. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 11, Número 1, junio 2018* Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-InvestigacionEnEducacionInclusiva-6542215%20\(12\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-InvestigacionEnEducacionInclusiva-6542215%20(12).pdf)

Tapia, J. y Cueto, S. (2018). El apoyo del proyecto forge al mejoramiento de la educación inclusiva. Lima: Proyecto FORGE – GRADE.

Tovar, M. (2012). La década de la educación inclusiva 2003 – 2012. *Para niños con discapacidad: Ministerio de Educación, Fondep Consejo Nacional de Educación Lima Perú* Recuperado de: [www.cne.gob.pe](http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2013/decadadelaeducacioninclusiva.pdf) <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2013/decadadelaeducacioninclusiva.pdf>

Tovar, M. y Fernández, P. (2005). Aprender vida: la educación de las personas con discapacidad. *Informe preparado para la Comisión Especial de Estudio sobre*

Discapacidad. Recuperado de <http://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/images/PDFs/Estudio-Educa.pdf>

Unesco. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

Unesco. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Unicef. (2014). Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the Unicef mission. Webinar 1: companion technical booklet. Recuperado de http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf

Unicef. (2014). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia o Unicef es una agencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)*. Nueva York, Estados Unidos. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Unicef>.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

Anexos



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Cuestionario sobre educación inclusiva

Buenos días (tardes):

Estimado estudiante este cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión sobre la inclusión educativa en nuestra escuela. La información que nos proporcione se utilizará única y exclusivamente para el desarrollo de la tesis titulada *Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo 2019*. Este cuestionario es de carácter confidencial y será utilizada únicamente para esta investigación. Se le solicita que conteste con la mayor sinceridad posible.

Indicaciones:

Lee las instrucciones cuidadosamente y marca con un aspa (x) la respuesta que mejor refleje tu opinión personal.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

N°	Descripción					
	Dimensión: Crear culturas inclusivas.	1	2	3	4	5
	Indicador: Construyendo comunidad					
01	La comunidad educativa trata con respeto a los estudiantes.					
02	Los docentes y estudiantes se saludan de manera amable.					

03	Los estudiantes reciben un trato amable por parte de su maestro.					
04	El estudiante ofrece ayuda oportuna cuando sus compañeros lo necesitan.					
05	El estudiante aprecia el logro de sus compañeros en las actividades que realizan.					
	Indicador: Valores inclusivos					
06	Los docentes integran a los estudiantes inclusivos en las diversas actividades.					
07	El estudiante percibe que la diversidad es tomada como un recurso para el aprendizaje.					
08	El estudiante evita el uso de etiquetas despectivas para aquellos que tienen bajo nivel de aprendizaje.					
09	El docente evita utilizar etiquetas en los estudiantes.					
10	El docente muestra la producción de los estudiantes dentro y fuera del aula.					
	Dimensión: Política inclusiva	1	2	3	4	5
	Indicador: Desarrollando una escuela para todos					
11	Algunos estudiantes pueden encontrar más dificultades que otros para integrarse en el aula de clase.					
12	Los estudiantes nuevos sienten que su trabajo y sus opiniones son importante desde el primer día de clase.					

13	El docente tiene en cuenta el deseo de los estudiantes en la formación de grupos de trabajo.					
14	El docente crea oportunidades para que los estudiantes aprendan unos de otros y se enseñen mutuamente en grupos heterogéneos.					
15	La institución educativa cuenta con espacios accesibles para personas con discapacidad motora como ingreso y salida, aulas, pasillos con rampa y servicios higiénicos.					
Indicador: Organizar el apoyo a la diversidad						
16	El estudiante percibe que la convivencia en su aula está claramente escrita y elaborada a partir de acuerdos propios de tu clase.					
17	El docente es cuidadoso en emplear términos para diferenciar a los estudiantes que presentan necesidades educativas diferentes.					
18	El docente ha realizado visitas programadas fuera de la institución para construir aprendizajes.					
19	El docente realiza actividades que promueven la participación de los estudiantes con y sin discapacidad.					
20	El director de la institución realiza gestiones en beneficio de los estudiantes como servicio social, campaña de salud.					
Dimensión: Desarrollar prácticas inclusivas		1	2	3	4	5
Indicador: Orquestando el aprendizaje						
21	En la institución educativa los docentes enseñan a todos sus estudiantes incluyendo los inclusivos.					

22	El docente propicia la participación de los estudiantes con discapacidad.					
23	En la institución educativa el docente desarrolla sesiones teniendo en cuenta la diversidad de su aula.					
24	El docente motiva para que los estudiantes aprendan de manera colaborativa.					
25	El estudiante reconoce que las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje.					
	Indicador: Construyendo curriculum para todos					
26	Los estudiantes en un inicio aprenden de alimentos a través de las comidas escolares que ofrecen en el kiosco de la institución.					
27	Los estudiantes comparan la comida que necesitan para estar saludable y los que no son saludables como la comida rápida.					
28	Los estudiantes consideran que compartir juntos favorece las relaciones interpersonales.					
29	Los estudiantes tienen en cuenta como las relaciones de amistad pueden llegar a transformarse en vínculos de apoyo muy significativos.					
30	Los estudiantes tienen en cuenta como el calentamiento global y los patrones climáticos están afectando la producción de alimentos y cómo van a afectar en el mundo.					

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo 2: Autorización de las instituciones



"AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD"

19 de noviembre 2019

Carta 82- 2019 EP EDUCACIÓN – UCV L

Señor(a)
Lic. Marilú Alarcón Apolinario
IE 2080 "Andrés Bello"
De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **QUISPE MORALES, JENNY MILI** identificado(a) con DNI N.º 09686343 y código de matrícula N.º 6000025270; estudiante de la escuela profesional de Complementación Universitaria quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

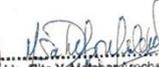
Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabaylo 2019

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda desarrollar su investigación.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Fernando Eli Ledesma Pérez
Jefe de Complementación Académica Magisterial
UCV-Lima



Lic. Rita Y. Marchesi Areche
SUB DIRECTORA
CPP: 0108073802

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD

CARTA DE ACEPTACIÓN

SR.

DR. FERNANDO LEDESMA PÉREZ
JEFE DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA MAGISTERIAL
UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO- FILIAL- LIMA NORTE
Pte.

Asunto: Autorización para la aplicación de los instrumentos de la
Investigación de la Br. Jenny Mili Quispe Morales

Es grato saludarlo y a la vez hacer de su conocimiento que mi despacho ha visto por conveniente autorizar a la Br. Jenny Mili Quispe Morales en la aplicación de los Instrumentos de Evaluación para el desarrollo de la investigación titulada "PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES DEL QUINTO CICLO" Carabayllo 2019, lo que hago de su conocimiento para los fines consiguientes.

Hago propicia la ocasión para testimoniarle las muestras de mi personal consideración y mi estima personal.

Atte.



Rita Y. Melcher Areche
Lic. Rita Y. Melcher Areche
SUB DIRECTORA
CPP: 0108073802



"AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD"

19 de noviembre 2019

Carta 81- 2019 EP EDUCACIÓN – UCV L

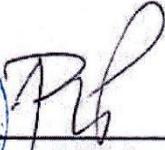
Señor(a)
Mgtr. Ángel Sandoval Velásquez
IE 2037 "Ciro Alegria"
De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **QUISPE MORALES, JENNY MILI** identificado(a) con DNI N.° 09686343 y código de matrícula N.° 6000025270; estudiante de la escuela profesional de Complementación Universitaria quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

**Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en
Carabaylo 2019**

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda desarrollar su investigación.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Fernando Eli Ledesma Pérez
Jefe de Complementación Académica Magisterial
UCV-Lima

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



"AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD"

Carabayllo 22 de Noviembre del 2019

CARTA DE ACEPTACION

SEÑOR:

DR. FERNANDO ELI LEDESMA PÉREZ
JEFE DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA MAGISTERIAL
UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO FILIAL- LIMA NORTE.

PRESENTE.-

ASUNTO : *Autorización para la aplicación de los instrumentos de la investigación de la Br. Jenny Mili Quispe Morales*

Es grato saludarlo y a la vez hacer de su conocimiento que mi Despacho ha visto por conveniente autorizar a la Br. Jenny Mili Quispe Morales la aplicación de los instrumentos de evaluación, para el desarrollo de la investigación titulada percepción de la educación inclusiva en estudiantes de quinto ciclo Carabayllo 2019, lo que hago de su conocimiento para los fines pertinentes.

Hago propicia la ocasión para testimoniarle las muestras de mi personal consideración y mi estima personal.

Atentamente.


Mag. ANGEL SANDOVAL VELASQUEZ
DIRECTOR

Institución Educativa N° 2037 "CIRO ALEGRIA"
Av. Túpac Amaru S/N Km. 19 - Carabayllo Telf.: 529-5314



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

19 de noviembre 2019

Carta 83– 2019 EP EDUCACIÓN – UCV L

Señor(a)

Lic. Victor Rodriguez Huamani

IE 2051

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **QUISPE MORALES, JENNY MILI** identificado(a) con DNI N.° 09686343 y código de matrícula N.° 6000025270; estudiante de la escuela profesional de Complementación Universitaria quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo 2019

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda desarrollar su investigación.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Fernando Eli Ledesma Pérez
Jefe de Complementación Académica Magisterial
UCV-Lima



Victor L. Rodriguez Huamani
DIRECTOR

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres”.
“Año de la lucha contra la corrupción e impunidad”



I.E. N° 2051 "EL PROGRESO"
Jr. Ignacio Prado N° 218
CARABAYLLO

El Progreso, 21 de noviembre de 2019

CARTA N° 0175-2019-UGEL 04/DIE. N° 2051-UC 04.

Señor:
Fernando Ledesma Pérez
Jefe de Complementación Académica Magistral

De nuestra consideración:

Me es grato dirigirme a su distinguida Autoridad para saludarlo muy cordialmente a nombre de la comunidad educativa 2051 del Progreso - Carabayllo. La presente es para autorizar a la docente Jenny Mili Quispe Morales para que realice la investigación denominada "Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo Carabayllo durante el periodo 2019 lo que hago de su conocimiento para los fines que crea conveniente.

Es propicia la oportunidad para expresarle la muestra de mi especial consideración y estima.



Victor Leonardo Rodríguez Huamani
DIRECTOR - I. E. N° 2051
CPPe0109468705

Anexo 3: Consentimiento informado



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN

CERTIFICADO DE CONSENTIMIENTO PARA INVESTIGACIÓN

La institución educativa publica 2080 “Andrés Bello” consiente a la bachiller Jenny Mili Quispe Morales identificada con DNI N° 09686343 y código de estudiante 6000025270 para que realice la investigación denominada Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo – 2019, la misma que conducirá a la obtención de su título profesional de Licenciada en educación.

En tal sentido la institución y sus estudiantes acceden a participar en este estudio, para ello responderán preguntas en un cuestionario, de modo que el investigador pueda realizar un diagnóstico para recoger información sobre la educación inclusiva en la institución.

En consecuencia en calidad de Director de la institución educativa publica “Andrés Bello” en el distrito de Carabayllo acepto consentir y autorizar voluntariamente esta investigación conducida por la BACHILLER portador del presente documento, en tal sentido reconozco que la información que los ESTUDIANTES provean no serán usadas por ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento.

Entiendo que una copia de este certificado de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a la escuela de Pre grado PCAM de la UCV – campus Lima Norte.

Lima, noviembre del 2019



Lucy Emilia Y. Melchor Arechis
SUB DIRECTORA
CPP: 0108073802

Marilú Alarcón Apolinario
DIRECTOR



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Soy el estudiante:

CRISTINA CALLAÑALUPA SANDOVAL

Identificado con DNI 71643444, domiciliado en Jr. Chiclayo
273 Km. 19 - Carabayllo

Certifico que he leído y comprendido a mi mayor capacidad la información, sobre la aplicación de la investigación titulada "Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo - 2019", que ejecuta la Universidad Cesar Vallejo, Escuela Profesional de Pregrado - programa de Complementación Académica (CAM) - Lima.

Autorizo mi participación en la referida investigación, así mismo, autorizo al autor a divulgar cualquier información incluyendo los archivos virtuales y físicos, en texto e imágenes, durante la fecha de investigación y posterior a ella.

Se me ha explicado la importancia y los alcances de la investigación docente para conocer la realidad sobre la educación inclusiva en nuestra institución.

El investigador me ha informado, que en fecha posterior puede ser necesaria mi participación en el seguimiento de la investigación o en nueva investigación, para lo cual también otorgo mi consentimiento.

He comprendido las explicaciones que me han facilitado en lenguaje claro y sencillo y el investigador me ha permitido realizar todas las observaciones y me ha aclarado todas las dudas que le he planteado. También he comprendido que en cualquier momento y sin dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presto.

Carabayllo, noviembre del 2019

Firma del estudiante

Apellidos y nombres: SANDOVAL ANANCO, WENDY (MADRE)

DNI: 45025446 Teléfono 98273 8081

Domicilio Jr. Chiclayo 273 Km. 19 - Carabayllo



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN

CERTIFICADO DE CONSENTIMIENTO PARA INVESTIGACIÓN

La institución educativa publica 2037 "Ciro Alegría" consiente a la bachiller Jenny Mili Quispe Morales identificada con DNI N° 09686343 y código de estudiante 6000025270 para que realice la investigación denominada Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo – 2019, la misma que conducirá a la obtención de su título profesional de Licenciada en educación.

En tal sentido la institución y sus estudiantes acceden a participar en este estudio, para ello responderán preguntas en un cuestionario, de modo que el investigador pueda realizar un diagnóstico para recoger información sobre la educación inclusiva en la institución.

En consecuencia en calidad de Director de la institución educativa publica "Andrés Bello" en el distrito de Carabayllo acepto consentir y autorizar voluntariamente esta investigación conducida por la BACHILLER portador del presente documento, en tal sentido reconozco que la información que los ESTUDIANTES provean no serán usadas por ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento.

Entiendo que una copia de este certificado de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a la escuela de Pre grado PCAM de la UCV – campus Lima Norte.

Lima, noviembre del 2019



Ángel Sandoval Velásquez

DIRECTOR



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Soy el estudiante:

Bazumi Duane Zuare Quiroz.

Identificado con DNI 70966494, domiciliado en Acontamiconta

Humano la Rivera manzana B lote 12.

Certifico que he leído y comprendido a mi mayor capacidad la información, sobre la aplicación de la investigación titulada "Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabaylo - 2019", que ejecuta la Universidad Cesar Vallejo, Escuela Profesional de Pregrado - programa de Complementación Académica (CAM) - Lima.

Autorizo mi participación en la referida investigación, así mismo, autorizo al autor a divulgar cualquier información incluyendo los archivos virtuales y físicos, en texto e imágenes, durante la fecha de investigación y posterior a ella.

Se me ha explicado la importancia y los alcances de la investigación docente para conocer la realidad sobre la educación inclusiva en nuestra institución.

El investigador me ha informado, que en fecha posterior puede ser necesaria mi participación en el seguimiento de la investigación o en nueva investigación, para lo cual también otorgo mi consentimiento.

He comprendido las explicaciones que me han facilitado en lenguaje claro y sencillo y el investigador me ha permitido realizar todas las observaciones y me ha aclarado todas las dudas que le he planteado. También he comprendido que en cualquier momento y sin dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presto.

Carabaylo, noviembre del 2019

Firma del estudiante

Apellidos y nombres: Quiroz Gil Alibette Alejandrina (mamá)

DNI: 40344444 Teléfono 997 944 449

Domicilio Acontamiconta Humano la Rivera manzana B lote 12.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN

CERTIFICADO DE CONSENTIMIENTO PARA INVESTIGACIÓN

La institución educativa publica 2051 consiente a la bachiller Jenny Mili Quispe Morales identificada con DNI N° 09686343 y código de estudiante 6000025270 para que realice la investigación denominada Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabaylo – 2019, la misma que conducirá a la obtención de su título profesional de Licenciada en educación.

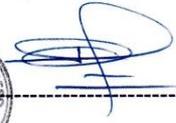
En tal sentido la institución y sus estudiantes acceden a participar en este estudio, para ello responderán preguntas en un cuestionario, de modo que el investigador pueda realizar un diagnóstico para recoger información sobre la educación inclusiva en la institución.

En consecuencia en calidad de Director de la institución educativa 2051 en el distrito de Carabaylo acepto consentir y autorizar voluntariamente esta investigación conducida por la BACHILLER portador del presente documento, en tal sentido reconozco que la información que los ESTUDIANTES provean no serán usadas por ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento.

Entiendo que una copia de este certificado de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a la escuela de Pre grado PCAM de la UCV – campus Lima Norte.

Lima, noviembre del 2019




Victor Rodriguez Huamani

DIRECTOR



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Soy el estudiante:

Dayli Nicole Chaves Flores

Identificado con DNI 70952009, domiciliado en Mz 21 U

Lt 2 Cmte 38 El Progreso Carabaylo

Certifico que he leído y comprendido a mi mayor capacidad la información, sobre la aplicación de la investigación titulada "Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabaylo - 2019", que ejecuta la Universidad Cesar Vallejo, Escuela Profesional de Pregrado - programa de Complementación Académica (CAM) - Lima.

Autorizo mi participación en la referida investigación, así mismo, autorizo al autor a divulgar cualquier información incluyendo los archivos virtuales y físicos, en texto e imágenes, durante la fecha de investigación y posterior a ella.

Se me ha explicado la importancia y los alcances de la investigación docente para conocer la realidad sobre la educación inclusiva en nuestra institución.

El investigador me ha informado, que en fecha posterior puede ser necesaria mi participación en el seguimiento de la investigación o en nueva investigación, para lo cual también otorgo mi consentimiento.

He comprendido las explicaciones que me han facilitado en lenguaje claro y sencillo y el investigador me ha permitido realizar todas las observaciones y me ha aclarado todas las dudas que le he planteado. También he comprendido que en cualquier momento y sin dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presto.

Carabaylo, noviembre del 2019

Dayli

Firma del estudiante



Anexo: Confiabilidad del instrumento

Nº	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	
1	2	2	2	4	2	1	2	2	1	2	3	2	1	2	5	4	3	3	3	2	1	1	2	5	4	3	2	2	1	3	
2	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	2	2	3	2	2	3	4	3	4	3	3	
3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	
4	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	
5	1	2	3	3	5	3	5	5	2	4	4	3	3	3	3	2	3	3	1	5	3	3	3	3	2	3	5	5	2	2	
6	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	5	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	
7	1	2	3	3	4	3	3	3	2	1	3	3	4	3	3	3	3	4	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	
8	1	1	1	2	2	3	1	1	3	2	2	3	1	1	1	1	2	1	1	2	3	1	1	1	1	2	1	1	3	1	
9	3	2	3	2	2	2	2	1	5	3	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	1	5	2	
10	3	3	2	2	5	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	
11	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	3	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	
12	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	4	
13	2	3	3	3	4	3	5	5	2	4	4	3	3	3	3	3	3	5	4	4	3	3	3	3	3	3	5	5	2	4	
14	2	3	3	5	5	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
16	1	1	2	2	2	2	2	3	3	5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	2	3	3	3	
17	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
18	2	2	3	5	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	
19	3	4	5	4	3	3	3	3	3	4	2	3	4	3	3	3	1	3	4	3	3	4	3	3	3	1	3	3	3	2	
20	5	4	5	3	5	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	4	4	5	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	
21	2	5	2	3	3	3	3	2	2	5	4	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	4	
22	4	3	5	3	3	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	3	2	1	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	1	1	
23	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	2	3	3	2	2	3	4	3	3		
24	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	
25	1	2	3	3	2	3	2	2	2	2	4	3	3	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	
26	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	5	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	
27	1	2	3	3	4	3	3	3	2	1	3	3	4	3	3	3	3	4	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	
28	1	1	1	2	2	3	1	1	3	2	2	3	1	1	1	1	2	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	
29	3	2	3	2	2	2	2	1	5	3	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	1	5	2	
30	2	3	2	2	2	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	2	4	3	3	3	2	3	4	3	3	4	
31	1	1	2	2	2	2	2	3	3	5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	2	3	3	3	
32	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
33	2	2	3	5	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	
34	3	4	5	4	3	3	3	3	4	2	3	4	3	3	3	3	1	3	4	3	3	4	3	3	3	1	3	3	3	2	
35	5	4	5	3	5	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	4	4	5	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	
36	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
37	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2	2	3	2	3	4	3	3	4	3	3	
38	3	4	5	4	3	3	3	3	3	4	2	3	4	3	3	3	1	3	4	3	3	4	3	3	3	1	3	3	3	2	
39	5	4	5	3	5	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	4	4	5	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	
40	2	5	2	3	3	3	3	2	5	4	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	4	
41	4	3	5	3	3	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	3	2	1	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	1	1	
42	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	2	3	3	2	2	3	3	4	3	3	
43	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	
44	1	2	3	3	5	3	5	5	2	4	4	3	3	3	3	2	3	3	1	5	3	3	3	2	3	2	3	5	2	2	
45	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	5	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	
46	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	
47	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	
48	5	5	4	4	3	4	4	5	4	4	4	3	4	4	5	5	5	3	4	3	4	4	4	5	5	5	4	5	4	5	
49	1	2	3	1	1	3	2	2	2	2	2	3	3	3	1	2	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	2	2	2	2	
50	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	5	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3
51	1	2	3	3	4	3	3	3	2	1	3	3	4	3	3	3	3	4	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	
52	1	1	1	2	2	3	1	1	3	2	2	3	1	1	1	1	2	1	1	2	3	1	1	1	1	2	1	1	3	1	
53	3	2	3	2	2	2	2	1	5	3	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	1	5	2	
54	3	3	2	2	1	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	
55	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
56	5	5	5	5	3	3	5	3	5	3	3	5	3	3	3	5	3	5	3	3	3	3	3	3	3	5	3	5	3	5	
57	3	4	5	4	3	3	3	3	3	4	2	3	4	3	3	3	1	3	4	3	3	4	3	3	3	1	3	3	3	2	
58	5	4	5	3	5	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	4	4	5	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	
59	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	3	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	
60	4	4	4	3	5	5	3	3	3	3	3	4	5	3	5	4	5	5	3	5	5	5	3	5	4	5	3	3	3	4	

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Caso Válido	60	100,0
Excluido ^a	0	,0
Total	60	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,905	30

Anexo: Base de datos

Nº	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	D1	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	D2	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	D3	VAR
1	2	4	4	2	2	3	3	1	2	2	25	2	3	3	4	1	3	1	1	3	5	26	4	3	3	3	3	2	2	5	2	2	29	80
2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	13	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	12	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	12	37
3	2	4	4	3	2	4	1	1	4	2	27	1	3	2	3	2	3	2	1	3	4	24	3	3	3	2	3	1	2	2	3	2	24	75
4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	33	4	3	3	4	1	3	3	1	3	4	29	4	4	3	4	4	1	3	3	3	3	32	94
5	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	14	1	2	5	3	1	2	1	1	4	3	23	3	1	1	2	3	1	1	2	1	1	16	53
6	2	3	4	2	3	4	3	1	3	2	27	2	3	2	2	2	3	2	1	3	3	23	3	3	3	4	4	2	2	2	2	5	30	80
7	2	3	3	1	2	2	4	1	2	4	24	2	2	2	2	1	1	2	1	2	4	19	3	4	1	2	3	2	4	1	3	4	27	70
8	2	4	4	2	1	4	3	2	3	2	27	3	2	2	2	1	2	2	1	4	4	23	4	4	2	2	4	3	2	2	2	3	28	78
9	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	13	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	14	1	1	1	1	2	1	1	1	4	3	16	43
10	3	4	4	2	2	4	3	2	2	2	28	2	3	2	4	1	3	2	1	4	3	25	3	4	3	4	4	3	2	2	3	2	30	83
11	3	3	3	3	1	1	3	2	2	2	23	2	4	2	2	1	2	2	1	3	3	22	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	32	77
12	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	13	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	14	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	14	41
13	2	3	3	3	2	4	2	1	4	3	27	1	3	4	3	2	3	2	1	3	3	25	3	4	3	3	2	1	4	3	3	3	29	81
14	1	4	4	4	2	1	3	2	1	4	26	1	3	3	3	1	2	3	1	4	5	26	4	4	3	3	4	3	2	2	4	4	33	85
15	2	4	4	3	2	3	3	1	3	2	27	2	1	2	4	1	3	2	1	3	4	23	3	4	3	3	3	1	4	3	3	3	30	80
16	2	4	4	3	2	2	3	1	2	2	25	2	3	2	3	2	3	2	1	3	4	25	4	3	3	4	3	3	2	2	3	3	30	80
17	2	2	4	4	2	3	2	1	1	2	23	3	3	2	4	1	3	2	1	3	3	25	3	4	3	3	2	3	2	2	1	2	25	73
18	1	4	4	2	1	4	2	2	2	2	24	3	3	2	5	1	4	1	1	2	4	26	3	2	2	4	2	3	2	2	3	5	28	78
19	2	4	4	2	2	4	3	2	3	2	28	2	2	3	2	1	3	2	1	3	2	21	3	3	3	4	4	3	3	2	2	3	30	79
20	2	4	4	3	3	3	3	1	3	3	29	2	3	2	4	1	3	2	1	3	4	25	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	28	82
21	2	3	3	3	2	4	2	1	2	2	24	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	13	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	11	48
22	2	4	2	2	1	4	3	1	3	2	24	2	4	2	3	1	3	2	1	3	3	24	4	3	3	2	2	2	2	2	3	2	25	73
23	2	3	4	2	1	2	3	2	4	2	25	4	3	2	3	1	3	2	1	3	4	26	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	26	77
24	2	3	2	4	2	4	2	3	2	4	28	2	2	3	2	1	3	2	1	3	4	23	3	3	3	2	2	2	4	2	3	3	27	78
25	2	4	2	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	2	4	1	3	2	1	3	4	26	3	3	2	4	4	1	3	4	4	3	31	86
26	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	13	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	11	1	1	1	3	1	1	2	2	1	1	14	38
27	2	4	2	4	1	3	3	2	3	2	26	2	3	2	3	1	3	1	1	2	3	21	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	22	69
28	2	4	2	4	1	5	3	1	3	2	27	1	5	1	5	1	3	2	1	2	4	25	2	3	3	2	1	2	3	1	2	4	23	75
29	1	3	2	2	2	2	3	2	2	3	22	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	12	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	14	48
30	3	2	2	3	3	3	1	1	1	3	22	4	1	2	3	1	2	1	1	3	2	20	3	3	4	4	3	1	3	2	2	2	27	69

31	3	3	3	4	3	4	3	1	3	3	30	2	3	3	4	1	4	2	1	1	1	22	3	2	2	2	4	2	2	2	2	1	22	74
32	2	4	2	1	1	3	3	2	1	2	21	3	4	3	2	1	3	2	1	2	3	24	3	3	3	3	1	5	3	3	4	5	33	78
33	2	1	4	2	3	1	4	1	2	3	23	4	2	2	3	1	4	2	1	4	4	27	2	2	4	3	3	2	2	2	4	2	26	76
34	2	3	3	1	2	3	4	1	2	1	22	1	3	3	3	1	3	4	1	1	2	22	3	2	3	3	2	3	2	1	2	3	24	68
35	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	13	3	2	3	3	1	4	3	1	3	2	25	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	11	49
36	2	3	3	3	2	2	2	1	1	3	22	2	2	4	1	1	2	1	1	1	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	48
37	2	3	3	1	2	2	2	1	2	2	20	1	2	4	2	1	4	3	1	2	3	23	3	2	2	2	4	3	2	3	4	3	28	71
38	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	13	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	12	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	13	38
39	3	2	3	3	3	3	4	1	2	2	26	1	3	4	3	1	3	3	1	3	4	26	3	3	3	2	3	2	3	3	4	3	29	81
40	2	3	2	2	3	3	2	2	1	3	23	2	2	2	3	1	3	2	1	3	3	22	2	2	1	3	2	3	3	3	3	3	25	70
41	3	2	3	3	2	2	4	3	2	2	26	2	3	3	3	1	4	3	1	3	2	25	2	2	3	3	3	2	4	2	3	3	27	78
42	4	2	3	2	1	2	3	2	2	3	24	1	2	2	3	1	4	2	1	3	2	21	3	3	2	3	3	3	4	2	2	3	28	73
43	2	4	4	3	3	2	4	2	3	2	29	1	3	3	2	1	3	1	1	2	3	20	4	1	3	2	3	2	2	3	3	4	27	76
44	3	3	2	2	3	3	4	1	2	3	26	2	2	3	2	1	3	2	1	3	3	22	4	1	4	2	2	3	3	3	3	3	28	76
45	3	3	4	4	2	2	2	2	1	1	24	1	2	2	2	1	4	3	1	2	2	20	4	2	2	2	3	3	4	2	3	3	28	72
46	2	3	3	3	3	2	4	2	1	3	26	2	3	3	3	1	4	2	1	2	2	23	3	2	2	3	2	2	3	3	3	4	27	76
47	2	4	3	2	3	2	3	3	2	1	25	1	2	2	2	1	3	3	1	2	2	19	3	1	3	3	3	4	3	3	3	3	29	73
48	4	3	2	3	2	3	4	2	2	2	27	2	2	3	2	1	3	2	1	3	1	20	4	2	3	2	3	3	2	2	2	3	26	73
49	2	3	3	4	3	3	4	1	4	2	29	2	1	2	3	1	3	3	1	2	3	21	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	32	82
50	2	3	4	2	2	1	4	2	1	2	23	3	3	2	2	1	2	2	1	3	3	22	3	3	2	2	3	3	3	2	3	4	28	73
51	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	26	2	2	2	3	1	3	3	1	3	2	22	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	26	74
52	3	4	4	2	3	3	4	2	2	2	29	3	3	3	2	1	2	3	1	2	3	23	2	2	2	3	3	3	4	3	3	3	28	80
53	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	14	3	1	1	2	1	1	1	1	2	3	16	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	13	43
54	2	1	3	3	1	1	2	4	1	1	19	3	2	3	3	1	2	1	1	1	3	20	4	4	2	1	2	3	3	2	3	3	27	66
55	3	2	3	2	1	3	2	2	1	3	22	3	2	2	2	1	4	5	1	2	2	24	3	2	2	3	3	2	2	3	3	5	28	74
56	2	2	3	2	3	4	2	2	2	3	25	3	2	2	2	1	3	3	1	1	1	19	2	4	2	1	1	3	3	3	3	3	25	69
57	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	26	3	2	2	2	1	4	3	1	3	3	24	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	27	77
58	2	1	3	3	2	2	2	2	3	1	21	2	1	2	2	3	2	1	1	2	3	19	4	2	2	3	3	2	2	3	2	3	26	66
59	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	11	1	1	1	1	2	1	1	1	3	2	14	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	11	36
60	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	30

61	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	17	2	2	2	2	2	2	1	1	2	18	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	26	61	
62	2	3	4	2	2	3	2	1	1	1	21	3	3	3	2	1	3	2	1	1	2	21	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	26	68
63	2	1	3	3	2	2	1	1	1	3	19	2	2	2	2	1	2	3	1	2	3	20	3	3	2	3	3	5	3	3	4	32	71	
64	2	3	2	3	3	3	2	1	2	1	22	1	2	3	2	1	4	2	1	2	3	21	5	4	3	2	2	3	2	2	3	4	30	73
65	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	28	2	2	2	2	1	3	2	1	2	2	19	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	29	76
66	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	12	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	12	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	13	37
67	2	1	2	3	1	1	2	3	1	1	17	2	2	3	2	1	1	1	1	1	2	16	1	1	1	3	1	2	2	2	2	1	16	49
68	2	1	2	3	2	3	2	2	1	2	20	2	2	3	2	2	2	1	1	2	2	19	3	3	2	2	3	2	2	2	2	4	25	64
69	1	2	2	3	2	3	2	2	2	3	22	1	2	3	2	1	2	3	1	3	3	21	4	3	3	2	3	2	3	3	3	3	29	72
70	1	1	2	1	1	2	3	1	1	1	14	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	14	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	15	43
71	2	2	3	1	2	2	2	1	2	2	19	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	14	2	1	1	1	1	2	1	1	1	4	15	48
72	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	23	3	2	2	2	1	4	3	1	2	2	22	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	23	68
73	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	24	3	2	2	3	5	4	4	1	2	2	28	2	1	4	3	2	2	2	3	3	2	24	76
74	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	22	2	2	1	3	1	4	2	1	3	2	21	2	2	3	4	2	2	2	3	4	3	27	70
75	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	27	2	3	2	3	1	2	2	1	3	3	22	2	2	3	3	3	2	2	3	4	4	27	76
76	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	26	3	2	3	2	2	4	3	1	2	3	25	2	2	3	3	2	2	5	3	3	3	28	79
77	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	11	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	11	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	12	34
78	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	14	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	12	3	3	1	1	1	1	2	1	1	1	15	41
79	2	3	2	3	3	3	2	1	2	1	22	1	2	2	2	1	2	2	1	2	3	18	3	3	5	2	2	3	2	2	3	4	29	69
80	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11	2	2	1	1	1	1	1	1	3	2	15	3	3	1	1	1	1	1	4	3	3	21	47
81	2	1	1	1	1	1	3	1	3	2	16	2	1	1	1	1	1	2	1	3	3	16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11	43
82	2	3	4	2	1	2	3	2	2	2	23	4	3	2	3	1	3	2	1	3	4	26	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	26	75
83	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	15	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	13	2	2	1	2	1	1	1	2	3	1	16	44
84	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	12	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	11	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	11	34
85	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	14	1	1	2	2	1	3	2	1	3	3	19	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	14	47
86	2	1	2	1	1	1	3	2	3	2	18	2	1	2	3	1	1	1	1	2	1	15	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	15	48
87	2	4	2	4	1	4	3	1	3	2	26	1	4	1	1	1	3	2	1	2	2	18	2	3	3	2	1	2	3	1	2	5	24	68
88	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	14	1	2	2	3	1	3	2	1	1	2	18	1	1	1	1	2	1	1	3	2	3	16	48
89	1	1	1	2	2	1	1	1	1	3	14	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	12	1	1	1	2	2	1	5	5	3	2	23	49
90	3	3	3	4	3	4	3	1	1	3	28	2	3	3	4	1	1	2	1	1	1	19	3	2	2	5	4	2	2	4	4	1	29	76

91	2	4	2	1	1	3	3	2	1	2	21	3	4	3	2	1	3	2	1	2	3	24	3	3	3	3	1	1	3	3	4	4	28	73
92	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3	14	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	11	2	2	1	3	3	2	2	1	4	2	22	47
93	2	3	1	1	2	3	1	1	2	1	17	1	3	3	3	1	3	1	1	1	2	19	3	2	3	3	2	3	2	1	2	3	24	60
94	2	2	3	2	3	3	3	2	1	2	23	1	2	1	1	1	1	1	1	3	2	14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	47	
95	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	14	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	14	1	1	2	1	1	2	1	2	1	3	15	43
96	2	3	3	3	2	1	2	1	2	2	21	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	12	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	14	47
97	2	1	2	2	1	1	3	1	1	1	15	2	1	2	1	1	1	2	1	3	3	17	1	3	1	1	2	2	2	2	1	2	17	49
98	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11	3	1	1	2	1	1	2	1	2	1	15	37
99	2	3	2	4	2	4	2	3	2	4	28	2	2	3	2	2	3	2	2	3	4	25	3	3	3	2	2	2	4	2	3	3	27	80
100	2	4	2	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	2	5	1	3	2	1	3	4	27	3	3	2	4	4	1	3	4	4	3	31	87
101	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	14	1	1	2	1	1	2	1	1	3	3	16	3	1	1	2	1	1	2	1	2	5	19	49
102	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	14	1	3	2	1	1	1	2	1	2	1	15	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	15	44
103	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	14	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	12	1	2	1	1	1	2	3	1	2	1	15	41
104	1	3	2	2	2	2	3	2	2	3	22	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	12	1	2	1	1	1	1	1	2	3	14	48	
105	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	2	2	1	1	1	1	1	1	3	1	14	1	1	1	1	1	3	1	3	3	3	18	42
106	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	13	3	2	1	1	1	1	1	1	2	2	15	5	2	2	2	1	1	1	1	1	3	19	47
107	2	3	3	3	3	2	4	2	1	3	26	2	3	3	3	1	4	2	1	2	2	23	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	25	74
108	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	12	1	2	2	2	1	3	3	1	2	2	19	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	15	46
109	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	11	2	1	1	1	1	2	1	1	3	1	14	1	1	1	1	2	1	1	2	2	3	15	40
110	2	3	3	4	3	3	4	1	4	2	29	2	1	2	3	3	3	3	1	2	3	23	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	32	84
111	2	3	1	2	1	1	1	1	1	2	15	1	2	1	1	1	1	1	1	3	3	15	1	2	1	1	1	1	1	2	3	5	18	48
112	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	15	1	1	1	1	2	1	1	1	3	2	14	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	14	43
113	3	4	4	2	3	3	5	2	2	2	30	3	3	3	2	2	2	3	1	2	3	24	2	2	2	3	3	3	5	3	3	5	31	85
114	2	3	2	3	1	1	2	3	1	3	21	2	2	3	2	1	4	3	1	1	2	21	4	3	4	3	3	2	2	2	2	2	27	69
115	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	12	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	12	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	12	36
116	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	13	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	13	1	1	2	1	2	1	3	3	3	3	20	46
117	1	2	4	3	2	2	5	3	2	3	27	3	2	2	2	1	3	2	1	3	2	21	4	2	2	1	2	2	2	2	2	3	22	70
118	2	2	3	1	2	2	2	1	2	2	19	3	1	2	2	1	3	2	4	2	3	23	2	2	3	3	3	2	3	2	2	4	26	68
119	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	23	3	2	2	2	1	4	3	1	2	2	22	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	23	68
120	3	2	3	2	2	5	3	2	2	2	26	3	2	2	3	5	4	4	3	2	2	30	2	1	4	3	2	2	2	3	3	2	24	80

121	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	22	2	2	1	3	1	4	2	1	3	2	21	2	2	3	4	2	2	2	3	5	3	28	71
122	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	13	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	14	2	2	3	1	1	2	2	1	1	1	16	43
123	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	26	3	2	3	2	2	4	3	1	2	3	25	2	2	3	3	2	2	5	3	3	3	28	79
124	3	2	1	2	2	1	1	1	1	1	15	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	14	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	13	42
125	2	2	3	2	3	5	3	3	2	3	28	2	2	2	3	1	3	2	5	1	2	23	3	3	3	3	2	2	4	3	3	4	30	81
126	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	14	1	1	1	2	2	1	1	1	2	3	15	3	3	5	1	1	2	2	1	1	1	20	49
127	2	4	4	2	2	3	3	1	2	2	25	2	3	3	4	1	3	1	1	3	5	26	4	3	5	3	3	2	2	2	2	2	28	79
128	2	3	1	1	2	1	1	2	1	2	16	1	3	2	1	1	2	1	1	2	1	15	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	14	45
129	2	4	1	3	2	1	1	1	1	2	18	1	1	1	2	1	1	1	1	1	4	14	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	14	46
130	2	2	4	2	2	5	5	2	5	5	34	4	1	1	5	1	2	1	5	1	4	25	4	4	2	4	2	5	5	2	5	5	38	97
131	2	2	1	1	2	1	2	1	4	2	18	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	14	1	2	1	1	2	1	2	1	1	3	15	47
132	4	2	5	5	4	2	5	5	2	5	39	4	2	5	5	2	5	5	4	3	3	38	3	5	5	4	4	5	5	5	5	5	46	123
133	2	1	1	1	2	1	1	1	2	4	16	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	11	3	1	1	1	2	1	1	1	2	5	18	45
134	2	1	1	2	2	1	1	1	3	2	16	1	1	2	2	1	1	1	1	4	1	15	1	1	2	2	1	1	1	2	2	3	16	47
135	2	4	3	3	2	4	3	1	3	2	27	2	3	2	4	2	3	2	1	3	3	25	3	3	3	4	4	3	2	4	4	3	33	85
136	3	4	4	2	2	4	3	2	2	2	28	2	3	2	4	1	3	2	1	4	3	25	3	4	3	4	4	3	2	2	3	2	30	83
137	3	3	3	3	1	1	3	2	2	2	23	2	4	2	2	1	2	2	1	3	3	22	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	32	77
138	2	4	3	2	2	3	3	2	1	2	24	3	3	3	3	1	3	2	1	2	3	24	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	25	73
139	2	3	3	3	2	1	1	5	1	3	24	1	3	4	3	2	3	2	1	3	3	25	3	4	5	3	2	1	4	3	3	3	31	80
140	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	14	1	1	1	2	1	2	3	1	2	1	15	1	1	2	1	2	3	2	2	1	1	16	45
141	2	1	1	2	1	2	1	1	3	2	16	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	14	1	1	2	1	2	1	1	3	3	3	18	48
142	2	3	1	1	1	2	1	1	1	2	15	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	14	1	1	1	2	1	1	1	2	3	3	16	45
143	4	2	3	3	2	2	2	2	5	3	28	3	3	2	2	1	4	3	1	2	2	23	4	4	3	3	1	2	3	3	2	3	28	79
144	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	13	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	12	1	1	2	1	1	1	1	2	4	15	40	
145	2	1	2	3	2	3	2	2	1	2	20	2	2	3	2	2	2	1	1	2	2	19	3	3	2	2	3	2	2	2	2	4	25	64
146	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	15	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11	39
147	1	2	4	3	2	2	5	3	2	3	27	3	2	2	2	1	3	2	4	3	2	24	4	2	2	1	2	2	2	2	2	3	22	73
148	2	2	3	1	2	2	2	1	2	2	19	3	1	2	2	3	3	2	1	2	3	22	2	2	3	3	3	2	3	2	2	4	26	67
149	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	23	3	2	2	2	1	4	3	3	2	2	24	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	23	70
150	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1	14	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	13	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	12	39

151	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	16	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	16	2	2	1	1	2	2	2	1	1	3	17	49
152	2	1	1	2	1	2	1	1	2	4	17	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	14	3	1	1	2	1	2	1	1	3	1	16	47
153	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	15	3	2	2	2	1	2	2	1	1	2	18	2	1	1	1	2	1	1	2	1	13	46	
154	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	13	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	12	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	15	40
155	3	4	4	5	2	5	3	2	2	2	32	2	3	2	4	1	3	2	1	4	3	25	3	4	3	4	4	3	2	2	3	2	30	87
156	3	3	3	3	1	1	3	2	2	2	23	2	4	2	2	1	2	2	1	3	3	22	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	32	77
157	2	4	3	2	2	3	3	2	4	2	27	3	3	3	3	1	3	2	1	2	3	24	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	25	76
158	2	3	3	3	2	4	2	1	4	3	27	1	3	4	3	2	3	2	1	3	3	25	3	4	3	3	2	1	4	3	3	3	29	81
159	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	11	1	1	2	1	2	2	3	1	1	1	15	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	12	38
160	2	4	4	3	2	3	3	1	3	2	27	2	1	2	4	1	3	2	1	3	4	23	3	4	3	3	3	1	4	3	3	3	30	80

Anexo 4: Certificado de validez

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EDUCACIÓN INCLUSIVA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: Crear culturas inclusivas		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	La comunidad educativa trata con respeto a los estudiantes.	✓		✓		✓		
2	Los docentes y estudiantes se saludan de manera amable.	✓		✓		✓		
3	Los estudiantes reciben un trato amable por parte del docente.	✓		✓		✓		
4	El estudiante ofrece ayuda oportuna cuando sus compañeros lo necesitan.	✓		✓		✓		
5	El estudiante aprecia el logro de sus compañeros en las actividades que realizan.	✓		✓		✓		
6	Los docentes integran a los estudiantes inclusivos en las diversas actividades.	✓		✓		✓		
7	El estudiante percibe que la diversidad es tomada como un recurso para el aprendizaje.	✓		✓		✓		
8	El estudiante evita el uso de etiquetas despectivas para aquellos que tienen bajo nivel de aprendizaje.	✓		✓		✓		
9	El docente evita utilizar etiquetas en los estudiantes.	✓		✓		✓		
10	El docente muestra la producción de los estudiantes dentro y fuera del aula.	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Política inclusiva		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
11	Algunos estudiantes pueden encontrar más dificultades que otros para integrarse en el aula de clase.	✓		✓		✓		
12	Los estudiantes nuevos sienten que su trabajo y sus opiniones son importante desde el primer día de clase.	✓		✓		✓		
13	El docente tiene en cuenta el deseo de los estudiantes en la formación de grupos de trabajo.	✓		✓		✓		

14	El docente crea oportunidades para que los estudiantes aprendan unos de otros y se enseñen mutuamente en grupos heterogéneos.	✓		✓		✓		
15	La institución educativa cuenta con espacios accesibles para personas con discapacidad motora como ingreso y salida, aulas, pasillos con rampa y servicios higiénicos.	✓		✓		✓		
16	El estudiante percibe que la convivencia en su aula está claramente escrita y elaborada a partir de acuerdos propios de tu clase.	✓		✓		✓		
17	El docente es cuidadoso en emplear términos para diferenciar a los estudiantes que presentan necesidades educativas diferentes.	✓		✓		✓		
18	El docente ha realizado visitas programadas fuera de la institución para construir aprendizajes.	✓		✓		✓		
19	El docente realiza actividades que promueven la participación de los estudiantes con y sin discapacidad.	✓		✓		✓		
20	El director de la institución realiza gestiones en beneficio de los estudiantes como servicio social, campaña de salud.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: Desarrollar prácticas inclusivas	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
21	En la institución educativa los docentes enseñan a todos sus estudiantes incluyendo los inclusivos.	✓		✓		✓		
22	El docente propicia la participación de los estudiantes con discapacidad.	✓		✓		✓		
23	En la institución educativa el docente desarrolla sesiones teniendo en cuenta la diversidad de su aula.	✓		✓		✓		
24	El docente motiva para que los estudiantes aprendan de manera colaborativa.	✓		✓		✓		
25	El estudiante reconoce que las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje.	✓		✓		✓		
26	Los estudiantes en un inicio aprenden de alimentos a través de las comidas escolares que ofrecen en el kiosco de la institución.	✓		✓		✓		
27	Los estudiantes comparan la comida que necesitan para estar saludable y los que no son saludables como la comida rápida.	✓		✓		✓		

28	Los estudiantes consideran que compartir juntos favorece las relaciones interpersonales.	✓		✓		✓	
29	Los estudiantes tienen en cuenta como las relaciones de amistad pueden llegar a transformarse en vínculos de apoyo muy significativos.	✓		✓		✓	
30	Los estudiantes tienen en cuenta como el calentamiento global y los patrones climáticos están afectando la producción de alimentos y cómo van a afectar en el mundo.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** **Aplicable después de corregir** **No aplicable**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: José Mendoza Janet Cenayre

DNI: 41001745

Especialidad del validador: Metodóloga

04 de Nov. del 2019

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

[Firma]
 Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: Crear culturas inclusivas								
1	La comunidad educativa trata con respeto a los estudiantes.	/		/		/		
2	Los docentes y estudiantes se saludan de manera amable.	/		/		/		
3	Los estudiantes reciben un trato amable por parte del docente.	/		/		/		
4	El estudiante ofrece ayuda oportuna cuando sus compañeros lo necesitan.	/		/		/		
5	El estudiante aprecia el logro de sus compañeros en las actividades que realizan.	/		/		/		
6	Los docentes integran a los estudiantes inclusivos en las diversas actividades.	/		/		/		
7	El estudiante percibe que la diversidad es tomada como un recurso para el aprendizaje.	/		/		/		
8	El estudiante evita el uso de etiquetas despectivas para aquellos que tienen bajo nivel de aprendizaje.	/		/		/		
9	El docente evita utilizar etiquetas en los estudiantes.	/		/		/		
10	El docente muestra la producción de los estudiantes dentro y fuera del aula.	/		/		/		
DIMENSIÓN 2: Política inclusiva								
11	Algunos estudiantes pueden encontrar más dificultades que otros para integrarse en el aula de clase.	/		/		/		
12	Los estudiantes nuevos sienten que su trabajo y sus opiniones son importante desde el primer día de clase.	/		/		/		
13	El docente tiene en cuenta el deseo de los estudiantes en la formación de grupos de trabajo.	/		/		/		

14	El docente crea oportunidades para que los estudiantes aprendan unos de otros y se enseñen mutuamente en grupos heterogéneos.	/		/		/		
15	La institución educativa cuenta con espacios accesibles para personas con discapacidad motora como ingreso y salida, aulas, pasillos con rampa y servicios higiénicos.	/		/		/		
16	El estudiante percibe que la convivencia en su aula está claramente escrita y elaborada a partir de acuerdos propios de tu clase.	/		/		/		
17	El docente es cuidadoso en emplear términos para diferenciar a los estudiantes que presentan necesidades educativas diferentes.	/		/		/		
18	El docente ha realizado visitas programadas fuera de la institución para construir aprendizajes.	/		/		/		
19	El docente realiza actividades que promueven la participación de los estudiantes con y sin discapacidad.	/		/		/		
20	El director de la institución realiza gestiones en beneficio de los estudiantes como servicio social, campaña de salud.	/		/		/		
	DIMENSIÓN 3: Desarrollar prácticas inclusivas	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
21	En la institución educativa los docentes enseñan a todos sus estudiantes incluyendo los inclusivos.	/		/		/		
22	El docente propicia la participación de los estudiantes con discapacidad.	/		/		/		
23	En la institución educativa el docente desarrolla sesiones teniendo en cuenta la diversidad de su aula.	/		/		/		
24	El docente motiva para que los estudiantes aprendan de manera colaborativa.	/		/		/		
25	El estudiante reconoce que las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje.	/		/		/		
26	Los estudiantes en un inicio aprenden de alimentos a través de las comidas escolares que ofrecen en el kiosco de la institución.	/		/		/		
27	Los estudiantes comparan la comida que necesitan para estar saludable y los que no son saludables como la comida rápida.	/		/		/		

28	Los estudiantes consideran que compartir juntos favorece las relaciones interpersonales.	/		/		/	
29	Los estudiantes tienen en cuenta como las relaciones de amistad pueden llegar a transformarse en vínculos de apoyo muy significativos.	/		/		/	
30	Los estudiantes tienen en cuenta como el calentamiento global y los patrones climáticos están afectando la producción de alimentos y cómo van a afectar en el mundo.	/		/		/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Leonor Aurea Campos Malpartida

DNI: 22497349

Especialidad del validador: Mgtr. en Medición, evaluación de la calidad educativa.

05 de 11 del 2019



Firma del Experto Informante.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EDUCACIÓN INCLUSIVA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: Crear culturas inclusivas		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	La comunidad educativa trata con respeto a los estudiantes.	✓		✓		✓		
2	Los docentes y estudiantes se saludan de manera amable.	✓		✓		✓		
3	Los estudiantes reciben un trato amable por parte del docente.	✓		✓		✓		
4	El estudiante ofrece ayuda oportuna cuando sus compañeros lo necesitan.	✓		✓		✓		
5	El estudiante aprecia el logro de sus compañeros en las actividades que realizan.	✓		✓		✓		
6	Los docentes integran a los estudiantes inclusivos en las diversas actividades.	✓		✓		✓		
7	El estudiante percibe que la diversidad es tomada como un recurso para el aprendizaje.	✓		✓		✓		
8	El estudiante evita el uso de etiquetas despectivas para aquellos que tienen bajo nivel de aprendizaje.	✓		✓		✓		
9	El docente evita utilizar etiquetas en los estudiantes.	✓		✓		✓		
10	El docente muestra la producción de los estudiantes dentro y fuera del aula.	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Política inclusiva		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
11	Algunos estudiantes pueden encontrar más dificultades que otros para integrarse en el aula de clase.	✓		✓		✓		
12	Los estudiantes nuevos sienten que su trabajo y sus opiniones son importantes desde el primer día de clase.	✓		✓		✓		
13	El docente tiene en cuenta el deseo de los estudiantes en la formación de grupos de trabajo.	✓		✓		✓		

14	El docente crea oportunidades para que los estudiantes aprendan unos de otros y se enseñen mutuamente en grupos heterogéneos.	✓		✓		✓		
15	La institución educativa cuenta con espacios accesibles para personas con discapacidad motora como ingreso y salida, aulas, pasillos con rampa y servicios higiénicos.	✓		✓		✓		
16	El estudiante percibe que la convivencia en su aula está claramente escrita y elaborada a partir de acuerdos propios de tu clase.	✓		✓		✓		
17	El docente es cuidadoso en emplear términos para diferenciar a los estudiantes que presentan necesidades educativas diferentes.	✓		✓		✓		
18	El docente ha realizado visitas programadas fuera de la institución para construir aprendizajes.	✓		✓		✓		
19	El docente realiza actividades que promueven la participación de los estudiantes con y sin discapacidad.	✓		✓		✓		
20	El director de la institución realiza gestiones en beneficio de los estudiantes como servicio social, campaña de salud.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: Desarrollar prácticas inclusivas	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
21	En la institución educativa los docentes enseñan a todos sus estudiantes incluyendo los inclusivos.	✓		✓		✓		
22	El docente propicia la participación de los estudiantes con discapacidad.	✓		✓		✓		
23	En la institución educativa el docente desarrolla sesiones teniendo en cuenta la diversidad de su aula.	✓		✓		✓		
24	El docente motiva para que los estudiantes aprendan de manera colaborativa.	✓		✓		✓		
25	El estudiante reconoce que las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje.	✓		✓		✓		
26	Los estudiantes en un inicio aprenden de alimentos a través de las comidas escolares que ofrecen en el kiosco de la institución.	✓		✓		✓		
27	Los estudiantes comparan la comida que necesitan para estar saludable y los que no son saludables como la comida rápida.	✓		✓		✓		

28	Los estudiantes consideran que compartir juntos favorece las relaciones interpersonales.	✓		✓		✓	
29	Los estudiantes tienen en cuenta como las relaciones de amistad pueden llegar a transformarse en vínculos de apoyo muy significativos.	✓		✓		✓	
30	Los estudiantes tienen en cuenta como el calentamiento global y los patrones climáticos están afectando la producción de alimentos y cómo van a afectar en el mundo.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

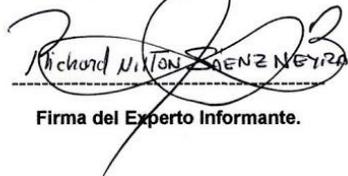
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: RICHARD NILTON SAENZ NEYRA

DNI: 06875542

Especialidad del validador: MAGISTER EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

07 de 11 del 2019

 Richard NILTON SAENZ NEYRA
 Firma del Experto Informante.

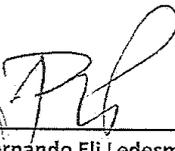
Anexo 5: Acta de aprobación de originalidad

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS	Código : F06-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	--	---

Yo, Fernando Eli Ledesma Pérez, docente de la Facultad de Educación e Idiomas y Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo Filial Lima Norte, revisor(a) Tesis titulada **“Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabaylo - 2019”** del (de la) estudiante **Jenny Mili Quispe Morales**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de **24%** verificado en el reporte de originalidad de programa Turnitin.

El/la suscrito (a) analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Los Olivos, 28 de enero de 2020



Dr. Fernando Eli Ledesma Pérez
Jefe de Complementación Académica Magisterial
UCV-Lima

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable de SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación
---------	----------------------------	--------	--------------------	--------	---------------------------------

Anexo 6: Pantallazo de turnitin

feedback studio

Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo - 2019

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA

Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabayllo - 2019

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA:
 Dr. Jenny Milh Quijape Morales (ORCID: 0000-0003-4244-5609)

ASESOR:
 Dr. Fernando Eli Loekema Pérez (ORCID: 0000-0003-4572-1381)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
 Inclusión y educación ambiental

Lima - Perú

2019

Resumen de coincidencias

24 %

Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en inglés (Beta)

Coincidencias

1	www.reclajyc.org	Fuente de Internet	8 %
2	Entregado a Universida...	Trabajo del estudiante	3 %
3	Dra. Dora Esperanza Se...	Publicación	2 %
4	www.aditt.org	Fuente de Internet	1 %
5	www.scielo.org.co	Fuente de Internet	1 %
6	dooplayer.es	Fuente de Internet	1 %
7	Entregado a Universida...	Trabajo del estudiante	1 %
8	www.revistaeducacionl...	Fuente de Internet	1 %

Página: 1 de 43 Número de palabras: 12666

Text-only Report High Resolution Activado

12:39 28/07/2020

Anexo 7: Autorización de versión final



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
COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA MAGISTERIAL

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

Jenny Mili Quispe Morales

INFORME TÍTULADO:

Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo
en Carabayllo - 2019

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

SUSTENTADO EN FECHA: 15/12/2019

NOTA O MENCIÓN: 16



D^o Fernando Eli Ledesma Pérez
Jefe de Complementación Académica Magisterial
UCV-Lima

Anexo 8: Autorización de publicación de tesis al repositorio

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : F08-PP-BR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 2
--	---	---

Yo **Jenny Mili Quispe Morales**, identificado con DNI N° **09686343**, egresado de la Escuela Profesional de **EDUCACIÓN PRIMARIA** de la Universidad César Vallejo, autorizo (**X**), No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado **Percepción de la educación inclusiva en estudiantes del quinto ciclo en Carabaylo - 2019** en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



FIRMA

DNI: 09686343

FECHA: 28 de enero del 2020

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerrectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	---	--------	-----------