



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Sistema Iso 21001 y educación inclusiva en docentes de una
institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestro en Administración de la Educación**

AUTOR:

Quintero Cevallos, Nicanor Stalin (orcid.org/0000-0002-9098-0043)

ASESOR:

Dr. Palacios Sanchez, Jose Manuel (orcid.org/0000-0002-1267-5203)

CO-ASESOR:

Dr. Valencia Morocho, Carlos Arturo (orcid.org/0000-0003-1515-1760)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

PIURA - PERÚ

2023

Dedicatoria

Este trabajo de tesis va dedicado a Dios por darme una segunda oportunidad de vida, y continuar gozando de buena salud, a mis padres de quienes fueron mi fuente de inspiración, especialmente de mi madre que nos inculcaba en todo momento lo indispensable que es la superación en base a la educación, a mi esposa que me apoyo incondicionalmente en este proyecto, a mis hijos por ser el pilar fundamental para continuar mi evolución formativa, mil gracias.

Agradecimiento

Me reitero de agradecer a Dios por brindarme salud, y guiarme con la sabiduría que nos brida nuestro creador, a la Universidad Cesar Vallejo, a la Unidad Educativa Provincia del Carchi, la cual, fue la fuente que me llevó a realizar esta tesis, a los chicos con inclusión que fueron un aporte invaluable para este trabajo, a mi grupo de trabajo desde el inicio de la maestría un fraterno agradecimiento a ellos, y por último a nuestro asesor de tesis Doctor Jose Palacios, gracias a cada uno de ellos.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula.....	ii
Dedicatoria	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen.....	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA.....	11
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	11
3.2. Variables y Operacionalización.....	12
3.3. Población, muestra y muestreo	12
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	13
3.5. Procedimientos.....	15
3.6. Métodos de análisis	15
3.7. Aspectos éticos	15
IV. RESULTADOS	16
V. DISCUSIÓN.....	23
VI. CONCLUSIONES	27
VII. RECOMENDACIONES.....	28
REFERENCIAS.....	29
ANEXO	

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Baremos para la medición en niveles de la variable Sistema ISO y Educación inclusiva.	14
Tabla 2. Identificación de los validadores de los instrumentos	14
Tabla 3. Nivel del conocimiento del Sistema ISO y la educación inclusiva en una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022	16
Tabla 4. Nivel de estereotipos sobre la incapacidad y el sistema ISO una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022	17
Tabla 5. Nivel de los factores de inclusión y la educación inclusiva una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022	18
Tabla 6. Nivel de la legitimidad de la propuesta y la educación inclusiva una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022	19
Tabla 7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad de los datos	20
Tabla 8. Correlación – Sistema Iso 21001 es independiente a la Educación inclusiva en docentes.	21
Tabla 9 Correlación bivariada – Dimensiones del conocimiento del Sistema ISO y la educación inclusiva en institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022	22
Tabla 10. Estadísticas de fiabilidad de los instrumentos	57

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Descripción porcentual de los niveles del Sistema ISO y la educación inclusiva en una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022	16
Figura 2.Descripción porcentual de los niveles estereotipos sobre la incapacidad y la educación inclusiva en una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022	17
Figura 3.Descripción porcentual de los factores de inclusión y la educación inclusiva en una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022	18
Figura 4.Descripción porcentual de legitimidad de la propuesta y la educación inclusiva en una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022	19

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar el grado de relación entre el sistema ISO 21001 y la educación inclusiva en docentes de una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022.

La tesis fue aplicada, de enfoque cuantitativo, el diseño fue el no experimental, de corte transversal y de tipo descriptivo correlacional. La muestra estuvo constituida por 60 docentes considerados en base al muestreo no probabilístico por conveniencia. Se utilizó un cuestionario de 15 ítems válidos y confiables ($\alpha = 0,81$) agrupados en tres dimensiones (Infraestructura, bienestar y organización). La medición de la educación inclusiva se realizó por medio de 15 ítems válidos y fiables ($\alpha = 0,93$) agrupados en la dimensión estereotipos, factores de inclusión y legitimidad de la propuesta.

Los resultados mostraron que el conocimiento sobre el sistema ISO se da en niveles mayormente bajos (45%) y medios (35%). Sobre la educación inclusiva, se conoció que se da en niveles medios (42%) y bajos (25%). En conclusión, estas variables no son independientes y guardan una correlación en grado débil ($R_s = 0,0178$) Esto significa que la aplicación del sistema ISO 21001 contribuye en mejorar los niveles de la educación inclusiva, pero en un grado débil.

Palabras clave: Normas ISO, educación Inclusiva, educación.

Abstract

The objective of this study was to determine the degree of relationship between the ISO 21001 system and inclusive education in teachers of a public educational institution in Guayaquil, Ecuador, 2022.

The thesis was applied, with quantitative approach, the design was non-experimental, cross-sectional and descriptive correlates. The sample consisted of 60 teachers considered based on non-probability sampling for convenience. A questionnaire of 15 valid and reliable items ($\alpha= 0.81$) grouped into three dimensions (infrastructure, well-being and organization) was used. The measurement of incisive education was carried out by means of 15 valid and reliable items ($\alpha= 0.93$) grouped in the dimensión stereotypes, inclusión factors and legitimacy of the proposal.

The results show that knowledge about the ISO system occurs at mostly low (45%) and medium (35%) levels. Regarding inclusive educación, it was known that it occurs at médium (42%) and low (25%) levels. In conclusion, these variables are not independent and are correlated to a weak degree ($R_s=.0178$). This means that the application of the ISO 21001 system contributes to improving the levels of inclusive education, but to a weak degree.

Keywords: ISO standards, inclusive education, education.

I. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un asunto todavía pendiente en América Latina. Cada año se evidencia que la brecha social se incrementa respecto al acceso a la educación, así como a los recursos pedagógicos. La pandemia acentuó estas barreras hecho que ocasiono que niños, niñas y adolescentes con mayores niveles de vulnerabilidad tales como habilidades diferentes, situación de pobreza, condición de migrantes, entre otros que no tengan acceso a una educación de calidad (Merchesi et ál., 2021)

Por ello, en el contexto internacional, puede verse que diversas organizaciones de tipo educativo han optado por diseñar e implementar un modelo de gestión de la calidad que incorpore estándares de exigencia internacional, integrando aspectos de las instituciones educativas como el liderazgo pedagógico, la planificación administrativa, las gestiones de naturaleza institucional a fin de brindar soporte y evaluación permanente del desempeño docente, todo ello con el fin de fortalecer la organización. Así, las normas de la organización de estándares internacionales (ISO Tools, 2020), proporcionan estándares atribuibles a las organizaciones a fin de que cuenten con un Sistema de Gestión de Calidad. De conformidad a lo señalado por Quimi (2019) estos sistemas permiten estimar la capacidad de diseño e implementación de servicios de calidad, desde un enfoque de mejora continua de los servicios educativos.

De acuerdo con Fontalvo y De La Hoz (2018) el servicio de calidad educativa aún no es un aspecto priorizado por los gobiernos o cuando menos, aún se encuentran en el proceso de implementación de forma precaria. Por ejemplo, en Estados Unidos, fue recién en los años 80 que se empezó a mirar la educación desde una perspectiva de calidad. Por su parte, el Perú presenta muchos desafíos cuando se aborda los tópicos que giran en torno a la calidad educativa. De acuerdo con el Foro Económico Mundial, el Perú se ubica en el puesto 67 de 142 sobre competitividad económica internacional, esto es relevante ya que el índice de competitividad global está integrado por indicadores que otorgan a la educación un rol preponderante (SINEACE, 2018).

En la realidad local, la ciudad de Guayaquil enfrenta serias deficiencias en cuanto a la adaptabilidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje de las

instituciones educativas, en favor y beneficio de las personas con discapacidad. Se ha evidenciado que, al reunir en un mismo entorno a personas que demandan una educación inclusiva a cargo de docentes que no se encuentran debidamente preparados o acreditados sumado a la deficiencia de los materiales de enseñanza, evaluaciones por competencias, y a una deficiente infraestructura escolar, limita seriamente la calidad de educación a favor de los niños, niñas y adolescentes ecuatorianos a pesar de que en el Ecuador, el marco legal existe, claramente estipulado en disposiciones generales del Acuerdo N° *MINEDUC-MINEDUC-2020-00025-A*; por lo tanto, en la actualidad se requiere de muchos esfuerzos para capacitar a los docentes a fin de que puedan incorporar en los estándares de calidad estos componentes.

Ante lo expuesto, con anterioridad, se formula como problema general ¿Qué relación existe entre el sistema ISO 21001 y los niveles de educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022? Como preguntas específicas se estableció: a) ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los docentes sobre las normas ISO 21001 en una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022?; b) ¿En qué nivel se desarrolla la educación inclusiva en una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022?; d) ¿Cuál es el grado de relación entre las dimensiones el conocimiento de las normas ISO 21001 y la educación inclusiva en una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022?

La presente investigación se justificó de forma teórica, ya que se discutieron los enfoques conceptuales de calidad educativa e inclusión en la educación, desde la teoría de Ausubel y Vygotsky, así mismo se realizó un contraste con la política educativa nacional y comparada para obtener información de respaldo a la propuesta.

También existió una justificación práctica, pues al establecer la relación entre la implementación de un sistema de gestión de calidad educativa con la educación inclusiva, repercutirá significativamente en las instituciones educativas donde se apliquen las recomendaciones del estudio.

Asimismo, la justificación social, se manifestó al tener como beneficiarios a los estudiantes como principales actores de las organizaciones educativas, y de forma indirecta a los docentes, padres de familia y directivos de dichas

instituciones.

Por último, esta tesis presentó justificación en términos metodológicos, ya que, se siguió correcta y adecuadamente el proceso del método científico y para la obtención de la información se emplearon instrumentos válidos y confiables lo que permitió tener resultados fidedignos.

El objetivo general planteado es: determinar la relación existente entre la variable el sistema ISO 21001 y los niveles de educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022. Como objetivos específicos se propone: a) Identificar el nivel de conocimiento sobre las normas ISO 21001 en docentes de una Institución Educativa pública de Guayaquil, Ecuador 2022. b) Evaluar el nivel de conocimiento de las normas ISO 21001 en docentes de una Institución Educativa pública de Guayaquil, Ecuador 2022. c) Evaluar la relación entre las dimensiones que conforman el nivel del conocimiento de sistema ISO y la educación inclusiva.

Finalmente, se planteó la hipótesis: Existe una relación significativa entre el sistema ISO 21001 y los niveles de educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022. Asimismo, las hipótesis específicas fueron: a) Existe relación significativa entre las normas ISO 21001 y los niveles de estereotipos sobre la discapacidad una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022; b) Existe relación significativa entre las normas ISO 21001 y los niveles de los factores de inclusión una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022. c) Existe relación significativa entre las normas ISO 21001 y los niveles de legitimidad de la propuesta factores de inclusión una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022

II. MARCO TEÓRICO

Con respecto a los antecedentes, en el nivel internacional, se consideró el aporte de Simbaña (2017) quien analizó la inclusión educativa implementada en diferentes ambientes escolares a cargo de docentes. La investigación fue cuantitativa de diseño no experimental y transversal de tipo descriptivo. La muestra estuvo conformada por 90 sujetos entre docentes y estudiantes. Se empleó un cuestionario de 10 preguntas abiertas aplicada a los docentes y una ficha de observación con 20 ítems con medición en escala de Likert y agrupados en cuatro dimensiones. Los resultados mostraron que el 60% de los docentes no conoce sobre la educación inclusiva, por lo tanto, no toman medidas adecuadas para propiciar la inclusión en el salón de clase (77%), esto se dio ya que el 67% de ellos nunca recibió una capacitación sobre el tema. En la investigación se concluyó que el desempeño docente se relaciona abiertamente con la inclusión, resultando necesario implementar diferentes metodologías que sean de utilidad para ser ejecutadas en aula mediante un aprendizaje colaborativo.

Del mismo modo, Cerruto (2022), en su tesis tuvo como objetivo analizar la norma ISO 21001:2018 a la luz del sistema de gestión de calidad de las instituciones educativas particulares, estudiando sus alcances y beneficios. La investigación fue cualitativa, no experimental. Se realizó una revisión sistemática documental en revista indexadas, de las cuales se consideran artículos científicos con una antigüedad no mayor a los 5 años. Los resultados permitieron concluir que el sistema educativo de Ecuador si cuenta en efecto con diferentes estándares de gestión educativa a nivel normativo, orientados al desempeño profesional y de los procesos de enseñanza aprendizaje, siendo necesario también implementar dinámicas de mejora continua que permitan adaptar la norma a la realidad de cada institución educativa.

Así mismo, Chirinos (2018), quien elaboró un estudio de tipo aplicado y enfoque cuantitativo, con diseño experimental de categoría cuasi experimental y longitudinal, de tipo descriptivo comparativo con la finalidad de establecer el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva, y como esto repercutiría en el desempeño de los docentes. La muestra estuvo conformada con un grupo control y experimental de 60 docentes. Los resultados en el pre test demostraron que el

desempeño docente no fue muy diferente para ambos grupos, sin embargo, post test si existieron diferencias significativas, es decir que los niveles del desempeño se incrementaron en el grupo experimental. Del análisis, el investigador concluye que los docentes con un mejor nivel de conocimiento en torno a la educación inclusiva van a proveer un mejor desempeño frente a sus estudiantes.

Por su parte, López (2018) elaboró una investigación de corte correlacional para determinar si la óptima adecuación de recursos respecto a niveles de educación inclusiva podría generar un nivel de aplicabilidad a escuelas inclusivas. La muestra estuvo conformada por 566 sujetos entre docentes, padres de familia y estudiantes de cuatro instituciones educativas de España a quienes se les aplicó un instrumento dimensionado en accesibilidad y diseño sin distinción, trabajo con los alumnos y competencias inclusivas. En la tesis se llegó a concluir que cada escuela de forma diferenciada elabora estrategias de trabajo, por lo que presenta distintas necesidades y éstas deben ser adaptadas a diversas necesidades que se presenten para así generar una igualdad de oportunidades.

Finalmente, López y Pérez (2020) en su tesis se propusieron analizar la gestión de la calidad educativa, en términos de una propuesta de diseño para un sistema de gestión que logre incorporar las normas internacionales ISO 21001:2018 e ISO 9001:2015. La tesis fue cualitativa teniendo como diseño al estudio de casos con grupos focales. Se concluyó que fue posible diseñar un sistema de gestión de la calidad educativa, siendo positivo el aporte de la norma ISO 21001:2018 pues fomenta una sistematización a toda escala, en procesos pedagógicos, administrativos y logísticos.

En el nivel nacional, se consideró el aporte de Simbaña (2018), quien propone implementar niveles de inclusión en estudiantes, procurando su participación comprometida con la adquisición de conocimiento. En dicho estudio se aplicaron focus group para develar las dinámicas de aprendizaje, y en tal sentido, se concluyó que es importante promover prácticas inclusivas en los docentes para así evitar situaciones de discriminación, de ahí que resulte imperativo transformar toda aula en un centro de enseñanza con enfoque de diversidad.

Se consideró también el aporte de Aguas (2019), quien, al explicar el contexto vigente de la educación inclusiva en el país, para ello desarrolló un

estudio teórico práctico del marco normativo como las políticas existentes, empleando para ello un enfoque cualitativo y el instrumento de guía de entrevista. En el estudio se logró desarrollar un Modelo de Gestión y Atención para personas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, incorporando también programas de capacitación a docentes.

En esa misma línea, Valencia (2017) también consideró en su investigación que era importante analizar los conocimientos preexistentes en los docentes respecto a tópicos de inclusión educativa en las instituciones, se empleó un enfoque cuantitativo y se aplicó el instrumento del cuestionario. Los resultados del estudio permitieron colegir que, en efecto, los docentes poseen un nivel muy bajo de conocimientos en torno a la inclusión educativa, priorizando la integración mas no la inclusión educativa, aun cuando ya se han recibido diferentes capacitaciones sobre el mismo tema, no se vio reflejado en la aplicación de estrategias de inclusión.

Por su parte, Isuiza (2017) manifestó que la educación inclusiva es un componente neurálgico en la búsqueda de la integración pues esta ha logrado insertar a diferentes estudiantes con discapacidad a la escuela, fomentando espacios de aprendizajes integrados con sus necesidades. Asimismo, se pudo concluir que los padres de familia deben estar involucrados para este efecto pues constituyen una participación relevante dentro de los niveles de inclusión de sus hijos.

Finalmente, Mautino (2018) por su parte en su tesis desarrolló un trabajo no experimental, aplicado y de diseño correlacional, en dicho estudio se planteó como propósito delimitar la relación que existía en torno a la inclusión en conjunto con el desempeño docente. Se concluyó en su investigación que en efecto existe una relación bastante significativa entre la inclusión educativa y el desempeño de las docentes tanto de forma institucional como también a escala pedagógica.

Ahora bien, esta investigación se fundamenta en un paradigma socio-crítico, en tanto que promueve la auto reflexión crítico de cada uno de los procesos de interacción para la generación de nuevos conocimientos que permiten transformar las necesidades de las personas con discapacidad hacia una visión más inclusiva de la educación. Por otro lado, el paradigma axiológico de la investigación está relacionado con el presupuesto de la diversidad como criterio indispensable del

desarrollo de toda política educativa. En tal sentido, se parte del hecho que es importante que las comunidades educativas comprendan y sobre todo integren las diferentes necesidades de las personas con discapacidad para que así sea posible fortalecer los niveles de inclusión.

Ahora bien, como bases teóricas conceptuales se pudo evidenciar que, desde sus orígenes, la educación se ha constituido como una práctica que ha ido en el que se desarrolle, de ahí que, la calidad también se ha visto estratificada de acuerdo a las políticas educativas implementadas en determinado país. Esto se ve reflejado directamente por tanto en la calidad de la educación recibida, dependiendo de diversos factores, siendo así el concepto de educación inclusiva, empieza a tomar fuerza cuando en el año 1990 durante una conferencia de la UNESCO, se hizo hincapié en dicha necesidad. Posteriormente cuatro años más tarde, se emite la Declaración de Salamanca, constituyéndose como una política y a la vez un principio educativo Alayo (2018).

Asimismo, cabe reseñar el aporte teórico de Rubio y Martínez (2019), ya que, para ellos, el enfoque inclusivo ha despertado un interés mundial de justicia y sobre todo considerando los parámetros de equidad establecidos por la Organización de Naciones Unidas, y que estas políticas, asimismo, vienen con el respaldo de la UNESCO y gobiernos de diferentes partes del continente en favor de las personas con discapacidad.

Actualmente, existen serias iniciativas que promueven reformas dirigidas a tener modelos educativos más inclusivos, así lo ha expresado Arnaiz (2015). En tal sentido, se propende a expandir la capacidad de respuesta que se tiene ejercida desde las escuelas con el fin de incorporar estándares de diversidad. Por ello, es que se puede sostener que la categoría de inclusión tiene que ver con cada uno de los estudiantes, sea que éstos se relacionen o no con un concepto de diversidad o presenten a su vez necesidades educativas especiales.

Gonzales (2019), también ha señalado que la educación inclusiva como un enfoque teórico se fundamenta en el modelo social, pues pretende atender a la discapacidad como una causa social, de ahí que, se promueva que los seres humanos sean tratados en la sociedad con los mismos derechos e igualdad de condiciones. Asimismo, Para Charry (2019), la educación inclusiva también se encuentra implementada de forma precaria ya que, se manifiesta diversas

limitaciones que no han sido aún contenidas o mucho menos superadas, esta situación, sin duda alguna, dificulta la labor que despliega el docente en las instituciones educativas donde asisten estudiantes con discapacidad, pues la infraestructura precaria, la ausencia de programas de capacitación al docente, y los recursos educativos son escasos.

De ahí que López (2018), estableció para que exista una educación inclusiva, es demandante considerar la integración escolar que vaya de la mano con la atención de las necesidades particulares de los estudiantes que presenten requerimientos especiales dentro de ambientes adecuados que manejen una igualdad de oportunidades y apuntar de este modo a la categoría de integración escolar. De ahí que se consideran como las barreras que atraviesan dentro de un entorno educativo actual, sumado al contexto social que también les presenta brechas sociales importantes tales como niveles de marginalización o exclusión, es que se justifica la implementación de modelos educativos que incorporen como componente transversal a la inclusión.

Siendo así, la educación inclusiva es relevante y puede ser concebida como: a) un proyecto de lucha contra la exclusión, incluyendo la deserción escolar, la falta de acceso o niveles de educación sin componentes de calidad, asimismo puede ser entendido como b) un cambio cultural dentro de la escolarización actual y para las generaciones venideras y finalmente como c) un compromiso que emana desde lo político hacia una comunidad más justa y equitativa (Banco Mundial, 2017). De tal modo, de acuerdo con García (2018) resulta importante la eliminación de los procesos que impliquen exclusión manifiesta en cuanto a respuestas de autoridades frente a la diversidad sea tanto por razones de género, discapacidad, religión entre otros.

Ahora bien, por su parte, la norma ISO 21001 se define como un estándar inspirado en la ISO 9001 pero que incorpora requisitos específicos para las organizaciones educativas; es decir se erige como una herramienta de apoyo para instituciones educativas, de acuerdo con lo indicado por el SINEACE (2020). Esta norma o conjunto de normas prevé en las organizaciones desde el año 2018 para que diseñen, adapten e implementen un sistema de calidad dentro del sector de la educación. Conforme lo ha indicado la Organización Internacional de Normalización (en adelante ISO) las organizaciones de carácter educativo llegan

a demandar un análisis amplio dentro de lo que significa la calidad de los servicios que se pueden ofertar, por lo que, dada la amplia e histórica crisis educativa que aqueja al país, que incluso se ha visto agudizada con la proliferación de la educación virtual es que se demanda una educación de calidad que esté orientada a proporcionar y favorecer con oportunidades en beneficio de jóvenes, niños, niñas y adolescentes que puedan formarse para contribuir con el desarrollo de una economía próspera (Krishnan, 2020).

Entre tanto, UNICEF (2019) en su calidad de organismo internacional plantea que existen tres etapas que mellan la inclusión del sistema educativo. La primera es excluirse de la educación inicial, es decir no iniciar la etapa preescolar a tiempo o simplemente nunca cursarla, por otro lado la exclusión en el nivel primario, se da pues se ha registrado que miles de niños, niñas y adolescentes no cuentan con los recursos para acceder a un sistema educativo que se adapte a sus necesidades especiales, posteriormente, cuando la exclusión se da en el nivel secundario, se puede decir que es mucho más grave debido a que se les quita la posibilidad a estas personas de poder concluir sus estudios y continuar con una formación superior.

Finalmente, como marco conceptual se procede a definir y dimensionar las variables, como el sistema basado en la Norma ISO 21001:2018, aplicado en instituciones educativas de Guayaquil, permitirá optimizar la buena marcha de la misma, optimizar su prestigio y fomenta una educación de calidad y esto implica que en efecto sea inclusiva y equitativa para todos y todas; promoviendo aprendizajes significativos comprometidos con los problemas de su entorno.

Es así que la variable Sistema ISO 21001 se estructuró en las dimensiones: a) infraestructura, b) bienestar y c) organización. Respecto a la infraestructura se evaluaron tanto los equipamientos como también los ambientes para que estos sean viables en una educación inclusiva, respecto al bienestar, se midió la satisfacción de los estudiantes y de los padres de familia y finalmente sobre la organización se medirá tanto el orden, principio de autoridad y procedimientos de gestión.

Sobre la variable inclusión educativa se pudo definir como un proceso que responde a necesidades diferenciadas en el estudiante, basada en la integración ya que la educación inclusiva promueve que los centros educativos adapten las

mallas curriculares, los contenidos, la distribución del aula, la infraestructura, entre otros para que se puedan atender las necesidades de cada uno de los estudiantes.

Así, la dimensión de esta variable representa a: Los estereotipos sobre la discapacidad, los factores de inclusión y legitimidad de la propuesta. Para ello, en la primera dimensión se analizan las percepciones sociales sobre las personas con discapacidad, en la segunda dimensión estudia los factores sociales, económicos y culturales que circunscriben una educación de calidad para y finalmente, en la tercera dimensión, se evaluaron los grados de aceptación de una propuesta de inclusión por encima de la integración educativa.

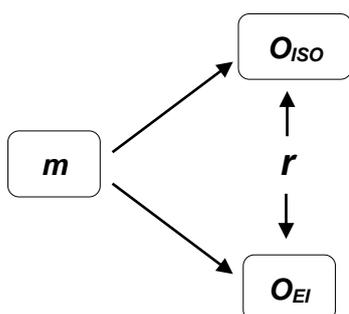
III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Esta investigación fue aplicada porque se buscó consolidar el saber por medio de la aplicación de conocimientos científico para obtener resultados que permitieron conocer la realidad para que, a partir de ellos se tomen medidas adecuadas a fin de producir cambios en beneficio de la institución educativa (Pimienta y De La Orden, 2017). Así también, esta tesis fue gestada desde un enfoque cuantitativo. Según Baena (2107) este tipo de enfoque busca otorgar una valoración numérica a la respuesta del sujeto basada en la percepción. De esa manera, los resultados de la medición podrán ser susceptibles a la aplicación del análisis estadístico correspondiente.

Asimismo, esta investigación se desarrolló a partir de un diseño no experimental, transversal. Este tipo de diseño representa a las investigaciones donde se realizan mediciones de alguna variable sin que esta sufra modificación alguna, es decir se estudian desde su propio constructo. El corte transversal, permitió recoger la información en único momento determinado por el investigador (Hernández y Mendoza, 2018).

Finalmente, fue de tipo descriptivo y correlacional. Este tipo de investigación es la base de los estudios correlacionales y permite resumir las características, cualidades, niveles, entre otros aspectos de las variables estudiadas. El estudio de tipo correlacional, busca comprender el grado de asociación o correlación que existe entre dos o más conceptos, factores o variables en una determinada muestra o contexto (Ñaupas et ál., 2018). Cabe destacar que en esta investigación se reflejó el método hipotético deductivo ya que, en la búsqueda de alcanzar los objetivos, se plantearon hipótesis previas, las mismas que fueron reafirmadas por medio de técnica estadísticas inferenciales (Bernal, 2017)



Donde:

m: Muestra

OISO: Observación - Sistema ISO

OEI: Observación - Educación inclusiva

r: Correlación entre *OISO* y *OEI*

3.2. Variables y Operacionalización

Sistema ISO 21001:

Definición conceptual: Se define como un estándar de calidad que incorpora requisitos específicos para las organizaciones educativas; constituyéndose como una herramienta de apoyo para el logro de la calidad (SINEACE, 2020).

Definición operacional: Medición en niveles de la aplicación de la educación inclusiva a partir de 15 ítems agrupados en tres dimensiones: Estereotipos sobre la discapacidad, Factores de inclusión y Legitimidad de la propuesta.

Educación inclusiva en docentes:

Definición conceptual: Se define como aquel proceso que responde a necesidades diferenciadas en el estudiante, promoviendo la adaptación de los programas curriculares, infraestructura, estrategias pedagógicas que puedan atender las necesidades de cada uno de los estudiantes (Isuiza, 2017)

Definición operacional: Medición en niveles de la aplicación de la educación inclusiva a partir de 15 ítems agrupados en tres dimensiones: Infraestructura, Bienestar y Organización.

3.3. Población, muestra y muestreo

Para esta investigación, la muestra estuvo conformada por 66 docentes de la población estará integrada de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), por todo el íntegro de participantes en la investigación, el cual para el caso en concreto serán los docentes de la Institución educativa elegida en Guayaquil. Cabe destacar que se incluyeron en el estudio a docentes con contrato vigente en el periodo 2022, que tengan a cargo asignaturas en el nivel básico y tengan una antigüedad mayor a tres meses en la Institución educativa. Por otro lado, quedaron excluidos a docentes visitantes ad honorem y al personal no docente en la institución.

Tabla 1.

Distribución de la población de docentes

Institución educativa	Nº docentes	(%)
institución educativa pública de Guayaquil	60	100%

Por otro lado, la muestra quedó constituida por 60 docentes, quedando excluidos del estudio seis docentes por los motivos anteriormente señalados. Cabe señalar que, para Arias et ál. (2018) en todas las investigaciones no es necesario extraer una muestra realizando cálculos por medio de fórmulas, toda vez que existen contextos en donde el conjunto de unidades de análisis es finito, por lo tanto, es importante estudiar a toda la población para obtener mejor y precisos resultados.

Tabla 2.

Distribución de la muestra de docentes

Institución educativa	Nº docentes	(%)
institución educativa pública de Guayaquil	60	100%

Finalmente, es preciso manifestar que esta selección de la muestra se sustentó en el técnica e muestreo no probabilístico por conveniencia. Técnica que permite estudiar a un grupo específico según los criterios del propio investigador sin que todos ellos tengan la misma probabilidad de ser escogidos (Hernández y Mendoza, 2018)

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para efectos de este estudio se empleó la encuesta, la misma que consistió en la forma en que se abordó a la unidad de análisis para extraer la información que permitió medir la variable. Asimismo, se utilizó un instrumento como lo es el cuestionario, documento físico o digital contendedor de una serie de afirmaciones y/o cuestiones que representa el constructor de la variable (Ñaupas et ál., 2018)

Para la medición de la variable sistema ISO, se utilizó un cuestionario de 15 ítems agrupados en tres dimensiones (Infraestructura, bienestar y organización). Así también se realizó la medición de la educación incisiva por medio de 15 ítems integrados en la dimensión estereotipos, factores de inclusión y legitimidad de la propuesta. Ambos instrumentos tuvieron mediciones en escala de Likert y sus totales fueron agrupados en niveles. Es preciso señalar que estos niveles fueron contruidos empleando los baremos percentil ares para lo cual, fue oportuno

emplear el percentil 33 y el 70. Estos niveles se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Baremos para la medición en niveles de la variable Sistema ISO y Educación inclusiva.

Nivel	Sistema ISO	Infraestructura	Bienestar	Organización
Bajo	45 - 58	15 - 19	16 - 20	11 - 19
Medio	59 - 66	20 - 22	21 - 23	20 - 22
Alto	67 - 74	23 - 25	24 - 25	23 - 24
Nivel	Educación inclusiva	Estereotipos sobre la discapacidad	Factores de inclusión	Legitimidad de la propuesta
Bajo	31 - 53	9 - 18	13 - 18	8 - 16
Medio	54 - 61	19 - 21	19 - 21	17 - 20
Alto	62 - 71	23 - 25	22 - 24	21 - 24

Finalmente, Cabe señalar que la validez los cuestionaros fue otorgada por expertos calificados del tema, los mismos que mediante su valoración concluyeron que tanto el cuestionario para el sistema ISO como el de educación inclusiva miden realmente su concepto teórico.

Tabla 4.

Identificación de los validadores de los instrumentos

Nº	Identificación del experto	Sistema ISO	Educación inclusiva
1	Dra. Felicia Lelia Cáceres Narrea	Aplicable	Aplicable
2	Dr. Felipe Arrieta Benout	Aplicable	Aplicable
3	Dra. Violeta Leonor Romero Carrión	Aplicable	Aplicable

Por otro lado, y considerando el segundo precepto que debe cumplir todo instrumento para ser aplicable, se procedió a analizar su confiabilidad, para lo cual se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach toda vez que la medición de los ítems que componen los instrumentos tuvo una medición en escala de Likert. Del análisis se pudo obtener valores de 0,81 y 0,93 para el sistema ISO y Educación inclusiva respectivamente lo que significa que ambos tienen un alto índice de consistencia interna, es decir que, al ser aplicados en repetidas oportunidades a mismo sujeto,

se obtendrán resultados iguales. (Anexo 05)

3.5. Procedimientos

Se procedió a construir los instrumentos de recolección de datos, siendo debidamente validados a través de la técnica de juicio de expertos. Los expertos evaluarán y validarán el instrumento, para que así logre tener una coherencia de contenido y de constructo. Posteriormente, se aplicará el instrumento validado a los sujetos de estudio. Finalmente se analizarán los datos recabados mediante tablas de frecuencia y gráficos, asimismo se aplicará la prueba de normalidad y prueba de correlación entre las variables.

3.6. Métodos de análisis

El método de análisis fue hipotético deductivo, ya que al buscar una respuesta a la pregunta de investigación se formularon hipótesis que posteriormente por medio de métodos estadísticos se buscaron probar y/o refutar. Asimismo, se aplicaron métodos estadísticos descriptivos (percentiles, tablas de frecuencias y gráficos) así como también análisis estadístico inferencial. Este último sirvió para constatar la hipótesis de independencia. Para lo cual fue oportuno utilizar el estadístico de prueba no paramétrico Rho de Spearman. Este coeficiente prueba la correlación de dos variables con medición ordinal. Cabe destacar que, al tomar la decisión de emplear la técnica no paramétrica, el investigador asume el cumplimiento de los tres supuestos estadísticos, la normalidad, homocedasticidad y colinealidad (Wackerly et ál., 2010)

3.7. Aspectos éticos

Confidencialidad: De esta forma se brinda seguridad para proteger las identidades de las entidades y participantes que forman parte de la encuesta. Objetividad: El análisis de las situaciones observadas se basa en criterios técnicos y justos. La Originalidad: Se revisan las referencias bibliográficas de los datos obtenidos para establecer la ausencia de plagio. Veracidad: Los datos proporcionados son correctos y mantienen la confidencialidad de los participantes u organización.

IV. RESULTADOS

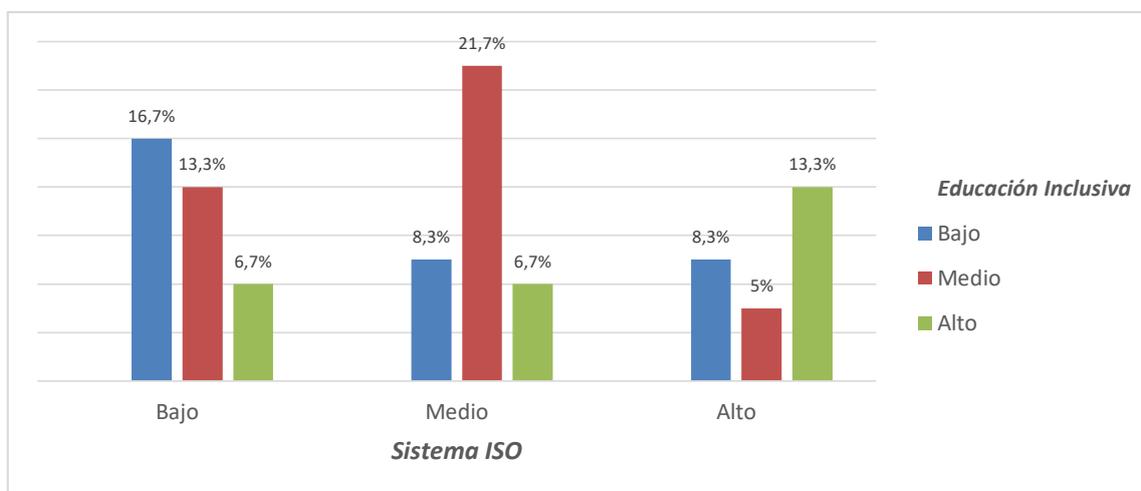
Tabla 5.

Nivel del conocimiento del Sistema ISO y la educación inclusiva en una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022

		Educación Inclusiva				Total
		Bajo	Medio	Alto		
Sistema ISO	Bajo	fi (%)	10 16,7%	8 13,3%	4 6,7%	22 36,7%
	Medio	fi (%)	5 8,3%	13 21,7%	4 6,7%	22 36,7%
	Alto	fi (%)	5 8,3%	3 5,0%	8 13,3%	16 26,7%
	Total	fi (%)	20 33,3%	24 40,0%	16 26,7%	60 100,0%

Figura 1.

Descripción porcentual de los niveles del Sistema ISO y la educación inclusiva en una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022



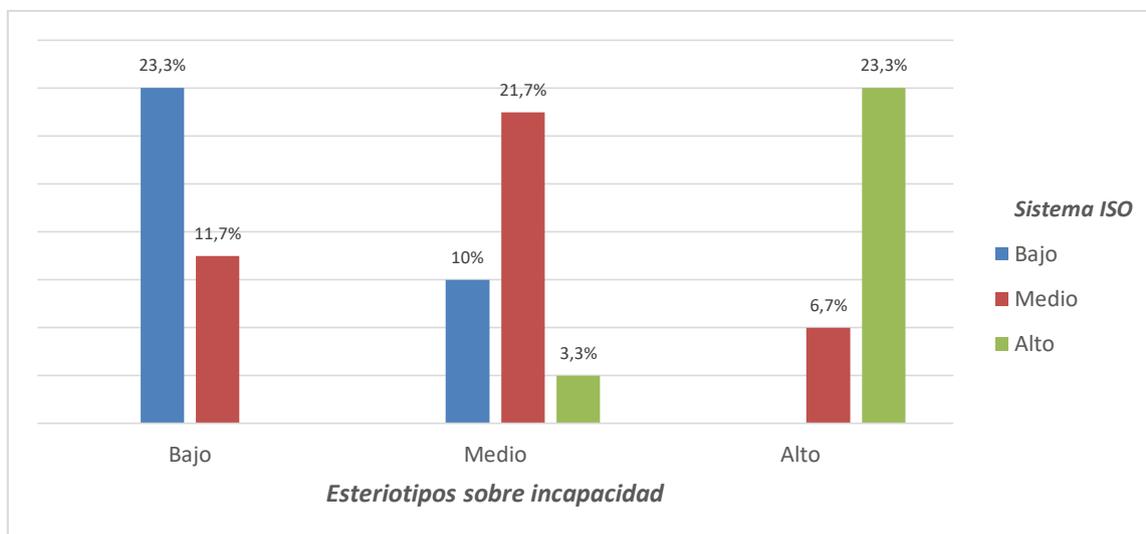
Del análisis descriptivo, se pudo demostrar que los niveles de aplicación del sistema ISO se dan mayormente en niveles bajos (36.7%) y medios (36,7%), esto quiere decir que el estándar de calidad que incorpora requisitos específicos para las organizaciones educativas no está en su mejor nivel. Lo mismo se para la educación inclusiva pues según el 40% y el 33%, este factor es aplicado por los docentes en niveles medios y bajos respectivamente. Cabe destacar que tan solo un 13,3% de los docentes que mostraron un conocimiento alto del sistema ISO, desarrolla en niveles altos el sentido de la educación inclusiva.

Tabla 6. Nivel de estereotipos sobre la incapacidad y el sistema ISO una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022

		Sistema ISO				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Estereotipos sobre la incapacidad	Bajo	fi	14	7	0	21
		(%)	23,3%	11,7%	0,0%	35,0%
	Medio	fi	6	13	2	21
		(%)	10,0%	21,7%	3,3%	35,0%
	Alto	fi	0	4	14	18
		(%)	0,0%	6,7%	23,3%	30,0%
	Total	fi	20	24	16	60
		(%)	33,3%	40,0%	26,7%	100,0%

Figura 2.

Descripción porcentual de los niveles estereotipos sobre la incapacidad y la educación inclusiva en una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022



Los resultados mostrados en la tabla y grafico anterior señalan que para un significativo 23,3% mostró altos conocimientos sobre el sistema ISO y presentó también altos niveles de la educación inclusiva basada en los estereotipos sobre la incapacidad. Asimismo, en la misma proporción de docentes (23,3%) señaló evidenciar niveles bajos del Sistema ISO y también de los niveles de los estereotipos sobre incapacidad.

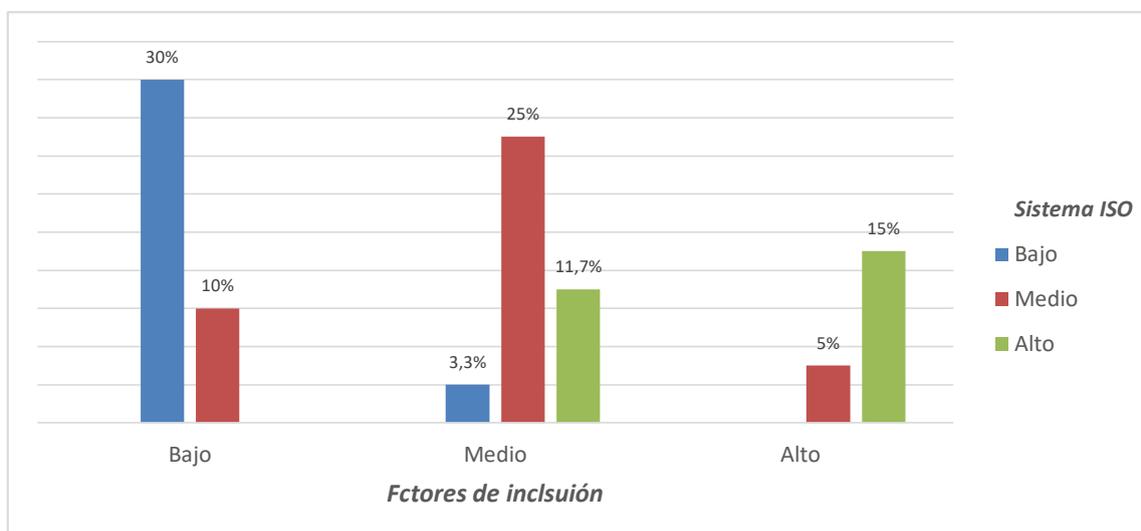
Tabla 7.

Nivel de los factores de inclusión y la educación inclusiva una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022

		Sistema ISO				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Factores de inclusión	Bajo	fi	18	6	0	24
		(%)	30,0%	10,0%	0,0%	40,0%
	Medio	fi	2	15	7	24
		(%)	3,3%	25,0%	11,7%	40,0%
	Alto	fi	0	3	9	12
		(%)	0,0%	5,0%	15,0%	20,0%
	Total	fi	20	24	16	60
		(%)	33,3%	40,0%	26,7%	100,0%

Figura 3.

Descripción porcentual de los factores de inclusión y la educación inclusiva en una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022



En relación a los factores de inclusión según el sistema ISO, se pudo conocer que una mínima proporción (15%) de docentes la valoró en niveles altos. Sin embargo, para un significativo 30% de los docentes, estos componentes se comportan en niveles bajos. Cabe restar que la cuarta parte (25%) de esta muestra estudiada, los factores de inclusión y el sistema ISO se dan en niveles medios.

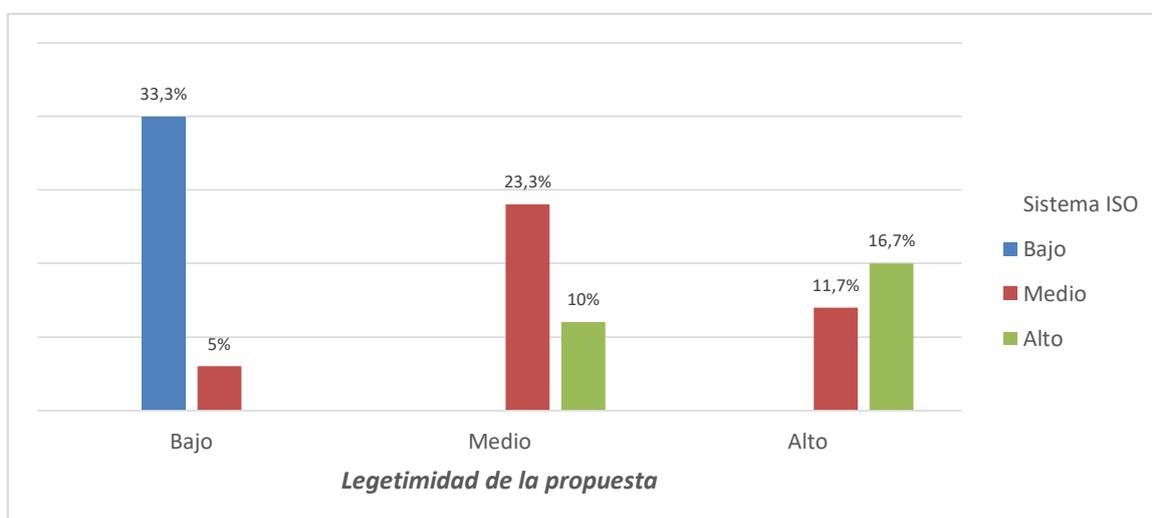
Tabla 8.

Nivel de la legitimidad de la propuesta y la educación inclusiva una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022

		Sistema ISO				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Legitimidad de la propuesta	Bajo	fi	20	3	0	23
		(%)	33,3%	5,0%	0,0%	38,3%
	Medio	fi	0	14	6	20
		(%)	0,0%	23,3%	10,0%	33,3%
	Alto	fi	0	7	10	17
		(%)	0,0%	11,7%	16,7%	28,3%
	Total	fi	20	24	16	60
		(%)	33,3%	40,0%	26,7%	100,0%

Figura 4.

Descripción porcentual de legitimidad de la propuesta y la educación inclusiva en una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022



El nivel de legitimidad de la propuesta de la educación inclusiva y el sistema ISO se desarrollan en niveles bajos; así lo determino casi la tercera parte de los docentes (33,3%). Para tan solo un 16,7%, estos factores mostraron un comportamiento en niveles altos. Es preciso destacar que a pesar de que para el 11,7% el sistema ISO lo valoraron en niveles altos, la legitimidad de la propuesta se desarrolla en niveles medios

– **Resultados inferenciales**

Del análisis de la prueba de normalidad de los datos, según los parámetros mostrados en la siguiente tabla, se concluye que al menos una de las dos series de datos sigue una distribución distinta de la normal.

Tabla 9.

Prueba de Kolmogórov-Smirnov para evaluar la normalidad de los datos

		Sistema ISO	Educación inclusiva
N		60	60
Parámetros normales ^{a,b}	Media	61,67	56,43
	Desv. Desviación	6,806	8,339
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,088	,125
	Positivo	,072	,069
	Negativo	-,088	-,125
Estadístico de prueba		,088	,125
Sig. asintótica(bilateral)		,200 ^{c,d}	,022 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

– **Análisis de correlacional**

Las pruebas de correlación de las dos variables de estudio se realizaron considerando un nivel del 95% de confianza y un 5% error (0,05).

H_0 : El Sistema Iso 21001 es independiente a la Educación inclusiva en docentes de una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022.

H_1 : El Sistema Iso 21001 no es independiente a la Educación inclusiva en docentes de una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022.

Tabla 10.

Correlación – Sistema Iso 21001 es independiente a la Educación inclusiva en docentes.

			Sistema Iso 21001	Educación inclusiva
Rho de Spearman	Sistema Iso 21001	Coeficiente de correlación	1,000	,178
		Sig. (bilateral)	.	,017
		N	60	60
	Educación inclusiva	Coeficiente de correlación	,178	1,000
		Sig. (bilateral)	,017	.
		N	60	60

Del análisis de la correlación, se recomienda rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que el p-valor no superó el error considerado o significancia ($0.05 > ,017$); por lo tanto, se concluye que estas variables no son independientes y guardan una correlación en grado débil ($R_s = ,0178$) Esto significa que la aplicación del sistema Iso 21001 contribuye en mejorar los niveles de la educación inclusiva, pero en un grado débil.

Tabla 11

Correlación bivariada – Dimensiones del conocimiento del Sistema ISO y la educación inclusiva en institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022

		Nivel de estereotipos sobre la discapacidad	
		Coeficiente de correlación	,168**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	60
		Nivel de factores de inclusión	
Rho de Spearman	Nivel Conocimiento sistema Iso	Coeficiente de correlación	,141**
		Sig. (bilateral)	,005
		N	60
		Nivel de legitimidad de la propuesta	
		Coeficiente de correlación	,214**
		Sig. (bilateral)	0.113
		N	60

**Correlación significativa en el 0,01

De la evaluación correlacional entre las dimensiones que conforman la educación inclusiva y el conocimiento del sistema ISO, se llegó conclusión que con un 95% de confianza rechazar la hipótesis Ho, es decir tanto el nivel de estereotipos sobre la discapacidad, los de factores de inclusión y la legitimidad de la propuesta tienen un comportamiento paralelo al Nivel de la educación inclusiva.

V. DISCUSIÓN

En los últimos años, a raíz de los procesos de globalización y cambios en el enfoque de la educación especial, los medios educativos han comenzado a hablar de “inclusión educativa”, término que de alguna manera intenta demostrar la falta de claridad sobre lo que se está presentando en relación al plan de estudios del sistema educativo nacional sobre asesoramiento unificado de alto nivel.

Desde lo señalado líneas anteriores y considerando que hoy en día esta política de calidad responde a la implementación de las normas ISO 21001, nació la idea de conocer en qué nivel los docentes conocen las normas de calidad, como se realizan frente a la educación inclusiva y, sobre todo, conocer si estas dos percepciones se comportan simultáneamente, es decir si se encuentran correlacionadas.

Ante esta cuestión señalada con anterioridad, y del análisis realizado se pudo conocer que una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022, estas variables analizadas no son independientes y guardan una correlación en grado débil, esto significa que, para los maestros de esta escuela, la aplicación del sistema Iso 21001 contribuye en mejorar los niveles de la educación inclusiva, pero en un grado débil.

Esta anunciada relación es preocupante en cierta medida, pues en un país desarrollado, constituiría un beneficio ya que la educación al volverse de calidad no se discriminaría a ningún ciudadano, sin embargo, en países como el Ecuador, constituye un problema sustancial ya que la educación está valorada como deficiente y más aún porque enfrenta serias deficiencias en cuanto a la adaptabilidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje de las instituciones educativas, en favor y beneficio de las personas con discapacidad.

Cabe señalar que para que exista una educación inclusiva, es demandante considerar la integración escolar que vaya de la mano con la atención de las necesidades particulares de los estudiantes que presenten requerimientos especiales dentro de ambientes adecuados que manejen una

igualdad de oportunidades y apuntar de este modo a la categoría de integración escolar. De ahí que se consideran como las barreras que atraviesan dentro de un entorno educativo actual, sumado al contexto social que también les presenta brechas sociales importantes tales como niveles de marginalización o exclusión, es que se justifica la implementación de modelos educativos que incorporen como componente transversal a la inclusión.

Ante esto, y desde el análisis del contexto internacional, los informes de la literatura educativa han evidenciado que ante el requerimiento de una mejora en la educación, diversas organizaciones de tipo educativo han optado por diseñar e implementar un modelo de gestión de la calidad que incorpore estándares de exigencia internacional, integrando aspectos de las instituciones educativas rigiéndose en lo que las normas de la organización de estándares internacionales (ISO Tools, 2020), proporcionan estándares atribuibles a las organizaciones a fin de que cuenten con un Sistema de Gestión de Calidad.

Uno de estos motivos, es la brecha social se incrementa respecto al acceso a la educación, y es que la educación inclusiva es un asunto todavía pendiente en América Latina, más aún cuando La pandemia acentuó estas barreras ocasionando que niños, niñas y adolescentes con mayores niveles de vulnerabilidad tales como habilidades diferentes, situación de pobreza, condición de migrantes, entre otros que no logren acceder a una educación de calidad (Merchesi et ál., 2021).

Estos niveles son el reflejo de la realidad local, la ciudad de Guayaquil enfrenta serias deficiencias en cuanto a la adaptabilidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje de las instituciones educativas, en favor y beneficio de las personas con discapacidad. Se ha evidenciado que, al reunir en un mismo entorno a personas que demandan una educación inclusiva a cargo de docentes que no se encuentran debidamente preparados o acreditados sumado a la deficiencia de los materiales de enseñanza, evaluaciones por competencias, y a una deficiente infraestructura escolar, limita seriamente la calidad de educación a favor de los niños, niñas y adolescentes ecuatorianos a pesar de que en el Ecuador, el marco legal existe, claramente estipulado en disposiciones generales del Acuerdo *Nº MINEDUC-MINEDUC-2020-00025-A*; por lo tanto, en la actualidad se requiere de muchos esfuerzos para capacitar a

los docentes a fin de que puedan incorporar en los estándares de calidad estos componentes.

Estos resultados desde la percepción docente no se condicen con lo concluido por Cerruto (2022), en su tesis ya que al norma ISO 21001:2018 a la luz del sistema de gestión de calidad de las instituciones educativas particulares, estudiando sus alcances y beneficio concluyó que el sistema educativo de Ecuador si cuenta en efecto con diferentes estándares de gestión educativa a nivel normativo, orientados al desempeño profesional y de los procesos de enseñanza aprendizaje, siendo necesario también implementar dinámicas de mejora continua que permitan adaptar la norma a la realidad de cada institución educativa.

Esto situación da entender que no en toda la realidad ecuatoriana se percibe una educación de calidad, es por ello que, ante resultados como este, en su tesis López y Pérez (2020) proponen analizar la gestión de la calidad educativa, en términos de una propuesta de diseño para un sistema de gestión que logre incorporar las normas internacionales ISO 21001:2018 para conseguir una sistematización a toda escala, en procesos pedagógicos, administrativos y logísticos.

Asimismo, y considerando una educación basada en la calidad avala por la norma Iso, es importante que las comunidades educativas comprendan y sobre todo integren las diferentes necesidades de las personas con discapacidad para que así sea posible fortalecer los niveles de inclusión. Es por ello que los docentes y directivos deben comprender la importancia de hacer inclusiva la educación, sin embargo, no en todas las realidades el comportamiento de la escuela es inclusivo o al menos se percibe una práctica como tal; este es el caso de los docentes de una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022 ya que los resultados descriptivos demostraron que en esta institución educativa el proceso que responde a necesidades diferenciadas en el estudiante, se da en niveles medios y bajos, es decir que existe mucho riesgo en ser una institución poco inclusiva ya que existen un inadecuado manejo de los factores de inclusión. Cabe destacar que los niveles de legitimidad de la propuesta y el manejo de los estereotipos son peligrosamente inadecuados.

Cabe señalar que estos resultados no solo son representativos de esta institución educativa carácter de estudio y es que Chirinos (2018), quien elaboró un estudio de tipo aplicado y enfoque cuantitativo, pudo conocer que el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva no fueron alentadores y es que además, esto repercutiría en el desempeño de los docentes, por tanto, concluyo que los docentes con un mejor nivel de conocimiento en torno a la educación inclusiva van a proveer un mejor desempeño frente a sus estudiantes. Y esto es cierto ya que fue en cierta medida reafirmado en la investigación de Simbaña (2017) quien concluyó que el desempeño docente se relaciona abiertamente con la inclusión, resultando necesario implementar diferentes metodologías que sean de utilidad para ser ejecutadas en aula mediante un aprendizaje colaborativo.

Es por ello que Valencia (2017) en su investigación también consideró que era peligroso para la educación que los docentes tengan un nivel muy bajo de conocimientos en torno a la inclusión educativa, por lo tanto, deberían priorizar la integración y la inclusión educativa, agenciándose en la aplicación de estrategias de inclusión ya que como señalo Isuiza (2017) la educación inclusiva un componente neurálgico en la búsqueda de la integración pues ésta ha logrado insertar a diferentes estudiantes con discapacidad a la escuela, fomentando espacios de aprendizajes integrados con sus necesidades, es por ello que en su investigación concluye que no solo los docentes sino también los padres de familia deben estar involucrados para este efecto pues constituyen una participación relevante dentro de los niveles de inclusión de sus hijos.

VI. CONCLUSIONES

Primera:

Sobre el objetivo general de esta investigación se concluye que estas variables analizadas no son independientes y guardan una correlación en grado débil ($R_s=,0178$) Esto significa que la aplicación del sistema Iso 21001 contribuye en mejorar los niveles de la educación inclusiva, pero en un grado débil.

Segunda:

Los niveles de aplicación del sistema ISO se dan mayormente en niveles bajos medios, esto quiere decir que el estándar de calidad que incorpora requisitos específicos para las organizaciones educativas no está en su mejor nivel. Estos resultados son tendenciales en sus tres dimensiones, pero con una ligera proporción negativa en la dimensión de bienestar.

Tercera:

En esta institución educativa el proceso que responde a necesidades diferenciadas en el estudiante, se da en niveles medios y bajos, es decir que existe mucho riesgo en ser una institución poco inclusiva ya que existen un inadecuado manejo de los factores de inclusión. Cabe destacar que los niveles de legitimidad de la propuesta y el manejo de los estereotipos son peligrosamente inadecuados.

Cuarta:

De la evaluación correlacional entre las dimensiones que conforman la educación inclusiva y el conocimiento del sistema ISO, se llegó conclusión que con un 95% de confianza rechazar la hipótesis H_0 , es decir tanto el nivel de estereotipos sobre la discapacidad, los de factores de inclusión y la legitimidad de la propuesta tienen un comportamiento paralelo al Nivel de la educación inclusiva.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

Al director, se le recomienda promover una cultura inclusiva que acoja a los alumnos con discapacidad con necesidades educativas especiales, ya que algunos docentes no comparten la idea de inclusión y aceptación de la diversidad.

Segunda:

Impulsar el trabajo colegiado a fin de brindar una experiencia educativa exitosa a estudiantes con capacidades diversas para el mejoramiento de la práctica pedagógica

Tercera:

Gestionar alianzas estratégicas, convenios con instituciones públicas y privadas a fin de canalizar apoyo para mejorar la atención educativa de los estudiantes con habilidades diferentes.

Cuarta:

Brindar respuestas pedagógicas adecuadas que contribuyan al desarrollo de la labor pedagógica de los docentes, teniendo en cuenta prácticas inclusivas que respeten los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, y tengan en cuenta la diversidad de sus grupos en el aula.

REFERENCIAS

- Agencia Peruana de Noticias – ANDINA (2018). Conoce los beneficios de la acreditación de la calidad educativa, Perú. <https://bit.ly/3hvSz0T>
- Aguilar, F. (2017). "El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31) 129-154. [http://doi: 10.21703/rexe.2017311291528](http://doi:10.21703/rexe.2017311291528)
- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). "La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa". *Revista de Educación*, 21(12), 1-12. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852019000100010
- Ainscow, M. (2018). The improvement of the inclusive school. *Cuadernos de pedagogía*, (349) p. 78-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1284484>
- Alayo P. (2018). Calidad de servicio y satisfacción de los padres de familia de los estudiantes de la Institución Educativa Privada San Juan Bautista [Tesis de grado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37072>
- Alexander. A (2018) Sistema de Gestión para Organizaciones Educativas “la norma internacional standard” 21001: 2018. <https://www.aenor.com/certificacion/calidad/organizaciones-educativas>
- Arroyo, M. (2016). La capacitación en educación inclusiva de los docentes y su incidencia en la inclusión. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/24966>
- Banco Mundial BIRF AIF (2017). The World Bank warns of a “learning crisis” in education worldwide. EEUU. <https://bit.ly/3hraENO>
- Bernal, C. (2017). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). Pearson Educación de México.
- Broderick, A. (2018). Equality of What? The Capability Approach and the Right to Education for Persons with Disabilities. *Cogitatio*, 6(1), 29–39.

doi:0.17645/si.v6i1.1193

- Castro, O. y Cabada, P. (2017). La importancia de aplicar estrategias afectivas en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en el inicial II del centro de educación globitos de colores en el año lectivo 2017. [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/1094>
- Charry (2019). Towards an inclusive rural education. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 225- 246. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/400/388>
- Chirinos, T. (2018). Influencia del conocimiento de la educación inclusiva en el desempeño de los docentes del Liceo Naval cap. De Navío Juan Fanning García - Chorrillos, 2017. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/15679?locale-attribute=es>
- Chitiyo, J. and Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38 - 51. https://www.researchgate.net/publication/324529786_Teacher_preparedness_in_the_use_of_co-teaching_in_inclusive_classrooms
- Cobeñas, P.; Fernández, C.; Galeazzi, M.; Noziglia, J.; Santuccioni, G. y Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad, Un derecho de todos*. Buenos Aires, Lima, Argentina: Copidis - Grupo Artículo 2
- Cognodata (2019). Estadística descriptiva e inferencial en el análisis de datos. Obtenido de <https://bit.ly/3hnnPiy>
- Coindreau R. (2018), ¿Qué son las Evaluaciones 9-Box? *Integratec*. <https://bit.ly/38Gei29>
- Colegio Turicará. (2018). Guía Educativa. Piura, Perú.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. GRADE, 118.
- De Beco, G. (2017). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*,

14(3), 396-415. <https://www.cambridge.org/core/journals/international-journal-of-law-in-context/article/abs/right-to-inclusive-education-why-is-there-so-much-opposition-to-its-implementation/1BA429A6C77F63D27B8F812777752E15>

Djone, R. and Suryani, A. (2019). Child workers and inclusive education in Indonesia. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 18(1), 48-65. <https://media.neliti.com/media/publications/301592-child-workers-and-inclusive-education-in-e989a474.pdf>

Ducci, M. (2017). "The focus of labor competence in the international perspective". <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/l.htm>

Espinoza R (2018). Benchmarking: qué es, tipos, etapas y ejemplos. <https://robertoespinosa.es/2017/05/13/benchmarking-que-es-tipos-ejemplos>

García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>

García, R, Gutiérrez, J (2018). Calidad del servicio educativo y la satisfacción de los padres de familia de la institución educativa industrial A-26 "Alfredo Vargas Guerra", Pucallpa. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/30172>

Gómez, N. (2018). Calidad de servicios y satisfacción de los padres de familia en la institución educativa privada Cristo de la Paz, Lurigancho – Chosica. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38664>

Gonzales, E. (2019). Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0a0d3417-e49b->

4944-b769-7fc6dfbc45eb/content

Hernández, R., Mendoza, P. (2018). Metodología de la investigación (Sexta ed.).
McGRAW-HILL.

Inchaustegui, J. (2019). The theoretical basis of competencies in education.

Revista Educere, 23(74), 57-67.

<https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>

Isuiza, A. (2017). "Efecto del proceso inclusivo en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales del nivel primario de la institución educativa N° 0103 - del distrito de Chazuta". [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/12864>

Jiménez, E. (2020). Infraestructura educativa y satisfacción laboral en docentes del nivel secundario de instituciones públicas – provincia de Zarumilla, Piura 2019. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/48944>

Lescano, D. (2019). Calidad del Servicio administrativo y satisfacción del cliente externo en instituciones educativas privadas del distrito de Trujillo, 2018 [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/31342>

Lima, N., Viegas, M., y García, F. (2017). "Learning from Complementary Ways of Developing Experimental Competences". *Revista EKS*, 8(1), 63-74.

<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/download/eks20171816374/16484/>

López, (2018). Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Rlopez>

Mautino, V. (2018), Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, Ugel 02, Rímac. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/27060?locale-attribute=es>

Mesías N. (2018). Satisfacción estudiantil de la calidad del servicio educativo en la formación profesional de las carreras técnicas de baja y alta demanda. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/3590>

Merhesi A, Blanco R, Hernández L (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Primera ed. Metas Educativas.

Ministerio de Educación de Ecuador- MINEDUEC (2020). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00025-A.

Organización Internacional de Normalización – ISO (2018). *Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use*. Primera edición 2018-05.

Otzen, t. & manterola c. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037.

Pacherres, J. (2017). Capacitación de los trabajadores y la productividad en las empresas del rubro de servicios logístico del distrito de SMP - 2017. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/14477>

Pimienta, J., & De La Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación*. Pearson <https://issuu.com/maiquim.floresm./docs/259310380-metodologia-de-la-investi>

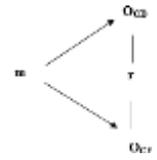
Rubio, M. y Martínez, M. (2019). Representaciones sociales sobre inclusión educativa. Representaciones Sociales de Docentes y Padres de Familia sobre Inclusión Educativa de Niños con Discapacidad Cognitiva en la Institución Educativa Técnico Industrial De Turmequé. [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/19943>

- Ruiz R. (2019). Nivel de la calidad del servicio educativo del padre de familia en la I.E. N° 6013 de San Bartolo, 2019. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/46153>
- Siegel, S., & Castellan, N. (1995). *Estadística No Paramétrica aplicada a la ciencias de la conducta* (Cuarta edi). Trillas
- Silva, M. (2019). " An analytical look at competencies and their applications in Education ", *Revista INIDE*, 8(32), 57-66. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34213107004.pdf>
- Simbaña, L. (2017). La inclusión educativa implementada en los distintos ambientes escolares por los docentes en la unidad educativa "Computer World" de la parroquia Tumbaco, cantón Quito, en el periodo escolar 2016 - 2017. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6247/1/T2676-MIESimba%C3%B1a-La%20inclusi%C3%B3n.pdf>
- Vallejos V. (2019). Sistema de Gestión de la Calidad según ISO 9001:2015 para mejorar procesos de capacitación, Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37461>
- Wackerly, D., Mendenhall, W., & Scheaffer, R. (2010). *Estadística Matemática Con Aplicaciones* (Séptima Ed). Cengage Learning Editores, S.A. de C.V., una Compañía de Cengage Learning, Inc.
- Wagner. V (2016). Sistema de gestión de calidad basado en "la norma internacional standard" 9001: 2008 para la gestión de investigación formativa de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas y Computación de La Universidad Peruana Los Andes [Tesis de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/73df3b27-9305-4e60-92f2-b961d39de170/content>

ANEXO

Anexo 01: Matriz de consistencia

Título: Sistema ISO 21001 y educación inclusiva en docentes de una Institución educativa pública en Guayaquil, 2022.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS	VARIABLES	POBLACIÓN Y MUESTRA	ENFOQUE / NIVEL (ALCANCE) / DISEÑO	TÉCNICA / INSTRUMENTO
<p>Problema Principal: ¿Qué relación existe entre el sistema ISO 21001 y los niveles de educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022?</p> <p>Problemas específicos: a) ¿Qué relación existe entre el nivel de conocimiento sobre las normas ISO 21001 y la educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022?; b) ¿Qué relación existe entre el nivel de legitimidad de las normas ISO 21001 y la educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022?; c) ¿Qué relación existe entre como medir el nivel de implementación de las normas ISO 21001 y la educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022?; d) ¿Qué relación existe entre las normas ISO 21001 y la educación inclusiva como identificar los niveles de educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022 ; E) ¿Es posible medir la relación estadística entre las variables?.</p>	<p>Objetivo Principal: Determinar la relación existente entre la variable el sistema ISO 21001 y los niveles de educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022.</p> <p>Objetivos específicos: Identificar el nivel de conocimiento sobre las normas ISO 21001 en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022 ; Evaluar el nivel de legitimidad de las normas ISO 21001 en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022; Medir el nivel de implementación de las normas ISO 21001 en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022 ; Identificar los niveles de educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022 ; Medir la relación estadística entre las variables.</p>	<p>existe una relación significativa entre el sistema ISO 21001 y los niveles de educación inclusiva en docentes de una Institución Educativa Pública de Guayaquil, Ecuador 2022.</p>	<p>V.1: Sistema IS 21001</p>	<p>Unidad de Análisis</p> <p>Docente de una institución educativa pública</p> <p>Población</p> <p>60 docentes de una institución educativa pública</p> <p>Muestra</p> <p>60 docentes de una institución educativa pública</p>	<p>Enfoque de investigación: Cuantitativo</p> <p>Tipo: Básico Descriptivo Correlacional</p> <p>Diseño: No experimental de corte transversal</p> 	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p> <p>Métodos de Análisis de Investigación: Estadísticas descriptivas e inferenciales</p>

Anexo 02: Operacionalización de variables

Título: Sistema ISO 21001 y educación inclusiva en docentes de una Institución educativa pública en Guayaquil, 2022.

Variable	D. Conceptual	D. Operacional	Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
Sistema ISO 21001	Se define como un estándar de calidad que incorpora requisitos específicos para las organizaciones educativas; constituyéndose como una herramienta de apoyo para el logro de la calidad.	Será medido a través de tres dimensiones a) infraestructura, b) bienestar y c) organización, a través de 20 ítems elaborados con la escala de Likert.	D1: Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> ● Equipamiento ● Ambientes ● Accesibilidad 	1,2,3,4,5	Likert	Satisfactorio: De 19 al 25 Regular: De 12 a 18 Insatisfactorio: de 5 a 11
			D2: Bienestar	<ul style="list-style-type: none"> ● Satisfacción de estudiantes ● Satisfacción de padres ● Conformidad con la política educativa 	6,7,8,9,10	Likert	Satisfactorio: De 19 al 25 Regular: De 12 a 18 Insatisfactorio: de 5 a 11
			D3: Organización	<ul style="list-style-type: none"> ● Orden ● Principio de autoridad ● Procedimientos de gestión 	11,12,13,14,15	Likert	Satisfactorio: De 19 al 25 Regular: De 12 a 18 Insatisfactorio: de 5 a 11

Variable	D. Conceptual	D. Operacional	Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
V2: Inclusión educativa	Se define como aquel proceso que responde a necesidades diferenciadas en el estudiante, promoviendo la adaptación y resignificación de los programas curriculares, infraestructura, estrategias pedagógicas que puedan atender las necesidades de cada uno de los estudiantes.	Se medirá mediante tres dimensiones: a) los estereotipos sobre la discapacidad, b) los factores de inclusión y c) legitimidad de la propuesta, mediante 20 ítems elaborados a través de la escala de Likert.	D1: Los estereotipos sobre la discapacidad	Percepciones sociales Visión de la PCD	1,2,3,4,5	Likert	Satisfactorio: De 19 al 25 Regular: De 12 a 18 Insatisfactorio: de 5 a 11
			D2: Factores de inclusión	Factores sociales Factores económicos Factores culturales	6,7,8,9,10	Likert	Satisfactorio: De 19 al 25 Regular: De 12 a 18 Insatisfactorio: de 5 a 11
			D3: Legitimidad de la propuesta.	Conocimiento de la propuesta Grado de aceptación	11,12,13,14,15	Likert	Satisfactorio: De 19 al 25 Regular: De 12 a 18 Insatisfactorio: de 5 a 11

Anexo 03: Instrumento de recolección de datos

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA VARIABLE SISTEMA ISO 21001

Instrucciones: Elija una de las alternativas posibles. El cuestionario es confidencial y no existen respuestas correctas ni incorrectas.

Nº	ITEMS	Respuestas				
		S	CS	A	CN	N
DIMENSIÓN 1: Infraestructura						
1	La infraestructura general de la institución educativa muestra la solidez y condiciones de seguridad adecuadas para estudiantes con algún tipo de discapacidad					
2	Los ambientes de las aulas donde se desarrolla el aprendizaje de sus hijos son adecuados respecto a ventilación, espacio, iluminación, accesos.					
3	Los ambientes se encuentran debidamente equipados en materiales y recursos para la realización de los temas a desarrollar en clase					
4	El aula de cómputo o sala de innovación están equipadas debidamente en lo que respecta a las tecnologías informáticas, adaptados a estudiantes con discapacidad					
5	Los espacios comunes como escaleras, ascensores, bibliotecas, comedores, están adaptados para personas con discapacidad					
DIMENSIÓN 2: Bienestar						
6	Considera que los docentes de la institución educativa si se encuentran capacitados y preparados para brindar clases a estudiantes con discapacidad					
7	Percibe que en su Institución educativa los estudiantes con discapacidad se sienten representados y satisfechos de estudiar en nuestra institución educativa.					
8	Percibe que la Institución educativa ha contribuido con el bienestar de sus estudiantes considerando las necesidades especiales de algunos estudiantes					
9	Considera que en el aula de clase las cargas de trabajo y tareas proporcionadas a los estudiantes con discapacidad, son las adecuadas					
10	Considera que los estudiantes perciben a su Institución educativa como una organización comprometida con un enfoque de inclusión					
DIMENSIÓN 3: Organización						
11	La institución educativa brinda a los padres de familia la orientación debida a sus consultas y realización de trámites internos					
12	El proceso de matrícula e inscripción del año escolar es accesible y amigable para los estudiantes con discapacidad					
13	Considera que su institución educativa ejecuta los procesos de entrega de libretas, reuniones de padres de familia y demás actividades en general de manera ordenada considerando las necesidades especiales de los estudiantes con discapacidad					
14	El personal administrativo y docente de su institución guarda respeto y educación al momento de resolver consultas sobre necesidades de estudiantes con discapacidad.					
15	Considera que la educación brindada a los estudiantes con discapacidad les está generando un aprendizaje significativo para su desarrollo como ser humano					

Ficha técnica

Título del estudio	Sistema ISO 21001 y educación inclusiva en docentes de una Institución educativa pública en Guayaquil, 2022.
Autor	Quintero Cevallos, Nicanor Stalin
Muestra	60 docentes
Método de recolección	Individual
Suministro	Digital
Tiempo de aplicación	30 minutos
Rangos	Satisfactorio Regular Insatisfactorio

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA VARIABLE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Instrucciones: Elija una de las alternativas posibles. El cuestionario es confidencial y no existen respuestas correctas ni incorrectas.

Nº	ITEMS	Respuestas				
		S	CS	A	CN	N
DIMENSIÓN 1: Estereotipos sobre el concepto de diferente						
1	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan los gustos y forma de pensar					
2	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan a personas que presentan un comportamiento extraño					
3	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan a personas con características que no es usual ver					
4	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan personas que tengan aspecto físico distinto					
5	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan personas con limitaciones físicas, psicológicas o intelectuales.					
DIMENSIÓN 2: Factores de inclusión						
6	En mi aula se perciben iniciativas de inclusión afectiva con los estudiantes que presenten discapacidad					
7	En mi aula los estudiantes están abiertos a colaborar con estrategias de enseñanza – aprendizaje para incluir a las PCD					
8	En mi institución educativa, se destina presupuesto para implementar una política de educación inclusiva					
9	En mi institución educativa, se adaptan los mensajes, campañas, procesos de evaluación para lograr una educación inclusiva					
10	En mi institución educativa, se percibe una aceptación hacia estudiantes con discapacidad y no discriminación					
DIMENSIÓN 3: Legitimidad de la propuesta						
11	En mi institución educativa se valida la necesidad de incorporar un enfoque de inclusión en la gestión educativa					
12	En mi institución educativa se conoce de la existencia de una Política de Calidad educativa con enfoque de inclusión					
13	En mi institución educativa, los directivos y docentes participan activamente en una educación inclusiva					
14	En mi institución educativa, los padres de familia participan activamente en una educación inclusiva					
15	En mi institución educativa, los estudiantes participan activamente en una educación inclusiva					

Ficha técnica

Título del estudio	Sistema ISO 21001 y educación inclusiva en docentes de una Institución educativa pública en Guayaquil, 2022.
Autor	Quintero Cevallos, Nicanor Stalin
Muestra	60 docentes
Método de recolección	Individual
Suministro	Digital
Tiempo de aplicación	30 minutos
Rangos	Satisfactorio Regular Insatisfactorio

ANEXO 04: Validez de los instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL SISTEMA ISO 21001

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Infraestructura							
1	La infraestructura general de la institución educativa muestra la solidez y condiciones de seguridad adecuadas para estudiantes con algún tipo de discapacidad	X						
2	Los ambientes de las aulas donde se desarrolla el aprendizaje de sus hijos son adecuados respecto a ventilación, espacio, iluminación, accesos.	X						
3	Los ambientes se encuentran debidamente equipados en materiales y recursos para la realización de los temas a desarrollar en clase	X						
4	El aula de cómputo o sala de innovación están equipadas debidamente en lo que respecta a las tecnologías informáticas, adaptados a estudiantes con discapacidad	X						
5	Los espacios comunes como escaleras, ascensores, bibliotecas, comedores, están adaptados para personas con discapacidad	X						
	DIMENSIÓN 2: Bienestar							
6	Considera que los docentes de la institución educativa si se encuentran capacitados y preparados para brindar clases a estudiantes con discapacidad	X						

7	Percibe que en su Institución educativa los estudiantes con discapacidad se sienten representados y satisfechos de estudiar en nuestra institución educativa.	X						
8	Percibe que la Institución educativa ha contribuido con el bienestar de sus estudiantes considerando las necesidades especiales de algunos estudiantes	X						
9	Considera que en el aula de clase las cargas de trabajo y tareas proporcionadas a los estudiantes con discapacidad, son las adecuadas	X						
10	Considera que los estudiantes perciben a su Institución educativa como una organización comprometida con un enfoque de inclusión	X						
	DIMENSIÓN 3: Organización	Si	No	Si	No	Si	No	
11	La institución educativa brinda a los padres de familia la orientación debida a sus consultas y realización de trámites internos	X						
12	El proceso de matrícula e inscripción del año escolar es accesible y amigable para los estudiantes con discapacidad	X						
13	Considera que su institución educativa ejecuta los procesos de entrega de libretas, reuniones de padres de familia y demás actividades en general de manera ordenada considerando las necesidades especiales de los estudiantes con discapacidad	X						
14	El personal administrativo y docente de su institución guarda respeto y educación al momento de resolver	X						

	consultas sobre necesidades de estudiantes con discapacidad.							
15	Considera que la educación brindada a los estudiantes con discapacidad les está generando un aprendizaje significativo para su desarrollo como ser humano	X						

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

.....
Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**
Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Felicia Lelia Cáceres Narrea **DNI:** 06141891

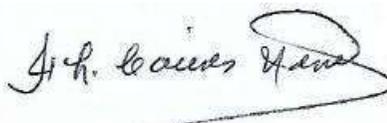
Especialidad del validador: Doctora en Educacion

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.

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

18 de octubre del 2022.



Dra. Felicia Lelia Cáceres Narrea

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Estereotipos sobre el concepto de diferente							
1	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan los gustos y forma de pensar diferentes a la media	X		X		X		
2	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan a personas que presentan un comportamiento extraño	X		X		X		
3	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan a personas con características que no es usual ver	X		X		X		
4	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan personas que tengan aspecto físico distinto	X		X		X		
5	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan personas con limitaciones físicas, psicológicas o intelectuales.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Factores de inclusión							
6	En mi aula se perciben iniciativas de inclusión afectiva con los estudiantes que presenten discapacidad	X		X		X		
7	En mi aula los estudiantes están abiertos a colaborar con estrategias de enseñanza – aprendizaje para incluir a las PCD	X		X		X		

8	En mi institución educativa, se destina presupuesto para implementar una política de educación inclusiva	X		X		X		
9	En mi institución educativa, se adaptan los mensajes, campañas, procesos de evaluación para lograr una educación inclusiva	X		X		X		
10	En mi institución educativa, se percibe una aceptación hacia estudiantes con discapacidad y no discriminación	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Legitimidad de la propuesta	Si	No	Si	No	Si	No	
11	En mi institución educativa se valida la necesidad de incorporar un enfoque de inclusión en la gestión educativa	X		X		X		
12	En mi institución educativa se conoce de la existencia de una Política de Calidad educativa con enfoque de inclusión	X		X		X		
13	En mi institución educativa, los directivos y docentes participan activamente en una educación inclusiva	X		X		X		
14	En mi institución educativa, los padres de familia participan activamente en una educación inclusiva	X		X		X		
15	En mi institución educativa, los estudiantes participan activamente en una educación inclusiva	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

.....
Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []** **Apellidos y nombres del juez validador:** Dra. Felicia Lelia Cáceres Narrea **DNI:** 06141891

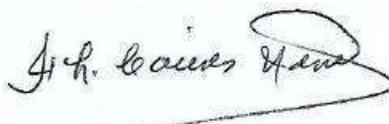
Especialidad del validador: **Doctora en Educacion**

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.

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

18 de octubre del 2022.



Dra. Felicia Lelia Cáceres Narrea

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL SISTEMA ISO 21001

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Infraestructura							
1	La infraestructura general de la institución educativa muestra la solidez y condiciones de seguridad adecuadas para estudiantes con algún tipo de discapacidad	X		X		X		
2	Los ambientes de las aulas donde se desarrolla el aprendizaje de sus hijos son adecuados respecto a ventilación, espacio, iluminación, accesos.	X		X		X		
3	Los ambientes se encuentran debidamente equipados en materiales y recursos para la realización de los temas a desarrollar en clase	X		X		X		
4	El aula de cómputo o sala de innovación están equipadas debidamente en lo que respecta a las tecnologías informáticas, adaptados a estudiantes con discapacidad	X		X		X		
5	Los espacios comunes como escaleras, ascensores, bibliotecas, comedores, están adaptados para personas con discapacidad	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Bienestar							
6	Considera que los docentes de la institución educativa si se encuentran capacitados y preparados para brindar clases a estudiantes con discapacidad	X		X		X		

7	Percibe que en su Institución educativa los estudiantes con discapacidad se sienten representados y satisfechos de estudiar en nuestra institución educativa.	X		X		X		
8	Percibe que la Institución educativa ha contribuido con el bienestar de sus estudiantes considerando las necesidades especiales de algunos estudiantes	X		X		X		
9	Considera que en el aula de clase las cargas de trabajo y tareas proporcionadas a los estudiantes con discapacidad, son las adecuadas	X		X		X		
10	Considera que los estudiantes perciben a su Institución educativa como una organización comprometida con un enfoque de inclusión	X		X		X		
n		X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Organización	Si	No	Si	No	Si	No	
11	La institución educativa brinda a los padres de familia la orientación debida a sus consultas y realización de trámites internos	X		X		X		
12	El proceso de matrícula e inscripción del año escolar es accesible y amigable para los estudiantes con discapacidad	X		X		X		
13	Considera que su institución educativa ejecuta los procesos de entrega de libretas, reuniones de padres de familia y demás actividades en general de manera ordenada considerando las necesidades especiales de los estudiantes con discapacidad	X		X		X		
14	El personal administrativo y docente de su institución guarda respeto y educación al momento de resolver	X		X		X		

	consultas sobre necesidades de estudiantes con discapacidad.							
15	Considera que la educación brindada a los estudiantes con discapacidad les está generando un aprendizaje significativo para su desarrollo como ser humano	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

.....
Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []** **Apellidos y nombres del juez validador:** Dr. Felipe Arrieta Benout **DNI:** 06141891

Especialidad del validador: Doctor en Educacion

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.

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

18 de octubre del 2022.



Dr. Felipe Arrieta Benou

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Estereotipos sobre el concepto de diferente							
1	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan los gustos y forma de pensar diferentes a la media	X		X		X		
2	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan a personas que presentan un comportamiento extraño	X		X		X		
3	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan a personas con características que no es usual ver	X		X		X		
4	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan personas que tengan aspecto físico distinto	X		X		X		
5	En mi aula se percibe a estudiantes que rechazan personas con limitaciones físicas, psicológicas o intelectuales.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Factores de inclusión							
6	En mi aula se perciben iniciativas de inclusión afectiva con los estudiantes que presenten discapacidad	X		X		X		
7	En mi aula los estudiantes están abiertos a colaborar con estrategias de enseñanza – aprendizaje para incluir a las PCD	X		X		X		

8	En mi institución educativa, se destina presupuesto para implementar una política de educación inclusiva	X		X		X		
9	En mi institución educativa, se adaptan los mensajes, campañas, procesos de evaluación para lograr una educación inclusiva	X		X		X		
10	En mi institución educativa, se percibe una aceptación hacia estudiantes con discapacidad y no discriminación	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Legitimidad de la propuesta	Si	No	Si	No	Si	No	
11	En mi institución educativa se valida la necesidad de incorporar un enfoque de inclusión en la gestión educativa	X		X		X		
12	En mi institución educativa se conoce de la existencia de una Política de Calidad educativa con enfoque de inclusión	X		X		X		
13	En mi institución educativa, los directivos y docentes participan activamente en una educación inclusiva	X		X		X		
14	En mi institución educativa, los padres de familia participan activamente en una educación inclusiva	X		X		X		
15	En mi institución educativa, los estudiantes participan activamente en una educación inclusiva	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

.....
Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []**
aplicable [] **Apellidos y nombres del juez validador:** : Dr. Felipe Arrieta Benout
06141891

**No
DNI:**

- 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.

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

**18 de octubre del
2022.**



Dr. Felipe Arrieta Benout

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL SISTEMA ISO 21001

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Infraestructura							
1	La infraestructura general de la institución educativa muestra la solidez y condiciones de seguridad adecuadas para estudiantes con algún tipo de discapacidad	X		X		X		
2	Los ambientes de las aulas donde se desarrolla el aprendizaje de sus hijos son adecuados respecto a ventilación, espacio, iluminación, accesos.	X		X		X		
3	Los ambientes se encuentran debidamente equipados en materiales y recursos para la realización de los temas a desarrollar en clase	X		X		X		
4	El aula de cómputo o sala de innovación están equipadas debidamente en lo que respecta a las tecnologías informáticas, adaptados a estudiantes con discapacidad	X		X		X		
5	Los espacios comunes como escaleras, ascensores, bibliotecas, comedores, están adaptados para personas con discapacidad	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Bienestar	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Considera que los docentes de la institución educativa si se encuentran capacitados y preparados para brindar clases a estudiantes con discapacidad	X		X		X		

7	Percibe que en su Institución educativa los estudiantes con discapacidad se sienten representados y satisfechos de estudiar en nuestra institución educativa.	X		X		X		
8	Percibe que la Institución educativa ha contribuido con el bienestar de sus estudiantes considerando las necesidades especiales de algunos estudiantes	X		X		X		
9	Considera que en el aula de clase las cargas de trabajo y tareas proporcionadas a los estudiantes con discapacidad, son las adecuadas	X		X		X		
10	Considera que los estudiantes perciben a su Institución educativa como una organización comprometida con un enfoque de inclusión	X		X		X		
n								
	DIMENSIÓN 3: Organización	Si	No	Si	No	Si	No	
11	La institución educativa brinda a los padres de familia la orientación debida a sus consultas y realización de trámites internos	X		X		X		
12	El proceso de matrícula e inscripción del año escolar es accesible y amigable para los estudiantes con discapacidad	X		X		X		
13	Considera que su institución educativa ejecuta los procesos de entrega de libretas, reuniones de padres de familia y demás actividades en general de manera ordenada considerando las necesidades especiales de los estudiantes con discapacidad	X		X		X		
14	El personal administrativo y docente de su institución guarda respeto y educación al momento de resolver	X		X		X		

	consultas sobre necesidades de estudiantes con discapacidad.						
15	Considera que la educación brindada a los estudiantes con discapacidad les está generando un aprendizaje significativo para su desarrollo como ser humano	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

.....
Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []** **Apellidos y nombres del juez validador:** Dra. Violeta Leonor Romero Carrión DNI: 08078192

Especialidad del validador: Doctora en Educación

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.

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

18 de octubre del 2022.



Dra, Violeta Leonor Romero Carrión

ANEXO 05: Análisis de confiabilidad

Tabla 12.

Estadísticas de fiabilidad de los instrumentos

Cuestionario	Alfa de Cronbach	N de elementos
Sistema ISO	,81	15
Educación inclusiva	,93	15



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, Palacios Sánchez José Manuel, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesor de Tesis titulada: "Sistema Iso 21001 y Educación inclusiva en docentes de una institución educativa pública de Guayaquil, Ecuador, 2022", cuyo autor es QUINTERO CEVALLOS NICANOR STALIN, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 15.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo 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.

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 vigentes de la Universidad César Vallejo.

PIURA, 28 de Diciembre del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
Palacios Sánchez José Manuel DNI: 80228284 ORCID: 0000-0002-1267-5203	Firmado electrónicamente por: JPALACIOSSA12 el 12-01-2023 12:00:15

Código documento Trilce: TRI - 0503252