



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

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

**Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del
nivel primario de lima norte, 2019**

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

AUTORA:

Br. Gina Ivette Estrella Serón (ORCID: 0000-0002-3859-9755)

ASESOR:

Dr. Yolvi Javier Ocaña Fernández (ORCID: 0000-0002-2566-6875)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Políticas Curriculares

Lima – Perú

2019

Dedicatoria:

Este trabajo de investigación está dedicado a mi hijo Sebastian y a mi esposo y a todos los niños que he conocido y atendido.

Agradecimiento:

Gracias a mi hijo Sebastian, por su espera y paciencia, por entender a su corta edad, que la educación es fundamental en la vida de una persona que quiere forjar un camino para servir a sus semejantes, a mi esposo Mihuller, por apoyarme en todo momento.

Gracias a mi asesor de tesis, Dr, Yolvi Ocaña, por su perseverancia al desarrollar el presente trabajo de investigación. Gracias a los directivos Carlos Balbuena y Pablo Portal por brindarme el acceso a su institución para el desarrollo de mi investigación.

PÁGINA DEL JURADO



DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA BACHILLER (ES): **GINA IVETTE ESTRELLA SERÓN**

Para obtener el Grado Académico de *Maestra en Administración de la Educación*, ha sustentado la tesis titulada:

PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO DE LIMA NORTE, 2019

Fecha: 16 de agosto de 2019

Hora: 8:00 a.m.

JURADOS:

PRESIDENTE: Dr. Jose Valqui Oxolon

Firma:

SECRETARIO: Dra. Nancy Cuenca Robles

Firma:

VOCAL: Dr. Yolvi Ocaña Fernández

Firma:

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

..... *aprobado por unanimidad*

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

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

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

..... *Revisar estilo APA*

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

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Gina Ivette Estrella Serón, estudiante de la Escuela de Posgrado, del programa Maestría en Administración de la Educación, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; presento mi trabajo académico titulado: “Percepción del Proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima Norte, 2019”, en 60 folios para la obtención del grado académico de Maestro(a) en Administración de la Educación, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 12 de Agosto de 2019

Gina Ivette Estrella Serón
DNI 40474365

ÍNDICE

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. Introducción	1
II. Método	12
2.1. Tipo y diseño de investigación	12
2.2. Operacionalización	13
2.3. Población, muestra y muestreo	14
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	14
2.5. Validez	16
III. Resultados	17
3.1. Resultados inferenciales obtenidos en la investigación	20
3.2. Planteamiento de las hipótesis estadísticas	21
IV. Discusión	24
V. Conclusiones	27
VI. Recomendaciones	29
Referencias	30

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

Anexo 3: Certificados de validación de los instrumentos

Anexo 4: Prueba de confiabilidad de los instrumentos

Anexo 5: Consentimiento informado (si aplica)

Anexo 6: Constancia de haber aplicado el instrumento (si aplica)

Anexo 7: Otras evidencias

Índice de tablas

	Página
Tabla 1: Matriz de operacionalización de las variables: Index for Inclusion	13
Tabla 2: Tabla de población	14
Tabla 3: Ficha técnica del instrumento para medir el proceso de inclusión.	15
Tabla 4: Validez de Contenido por juicio de expertos del instrumento V1	16
Tabla 5: Tabla cruzada index por Distrito	17
Tabla 6: Tabla cruzada Creación de Culturas Políticas y Prácticas inclusivas*Distrito	19
Tabla 7: Nivel de significación en el nivel de percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte	22

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1: Nivel porcentual comparativo de los niveles del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes de los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres.	18

Resumen

En el presente trabajo, busca analizar la percepción del proceso de inclusión en dos escuelas de básica regular, de dos distritos de Lima Norte. Para responder al objetivo planteado. Para ello se trabajó, bajo el diseño descriptivo no experimental, se utilizó la técnica de la toma de datos de un cuestionario, para ello se realizó el juicio de expertos. Así también, el proceso de análisis de fiabilidad del cuestionario desarrollado en la investigación, se realizó a través de la prueba de Inferencial U de Man Whitney fue de $p_valor > 0.05$. El cuestionario presentado en las escuelas, ha sido respondido por 160 docentes del nivel primario. Se llega a la conclusión, de que no existe diferencia en el proceso de inclusión entre la escuela de Los olivos con respecto a la de San Martín de Porres, pues según los rangos de presentados por cada dimensión evaluada, no es significativa.

Palabras claves: Inclusión, educación, diversidad, equidad.

Abstract

In this paper, it seeks to analyze the perception of the inclusion process in two regular basic schools, in two districts of North Lima. To respond to the objective. For this we worked, under the non-experimental descriptive design, the technique of data collection of a questionnaire was used, for this the expert judgment was carried out. Likewise, the process of reliability analysis of the questionnaire developed in the investigation, was carried out through the Man Whitney U Inferential test was $p_value > 0.05$. The questionnaire presented in the schools has been answered by 160 teachers of the primary level. It is concluded that there is no difference in the process of inclusion between the Los Olivos school with respect to that of San Martin de Porres, because according to the ranges presented by each dimension evaluated, it is not significant.

Keywords: Inclusion, education, diversity, equity.

I. Introducción

La educación en nuestros días no resulta una tarea fácil, debido a que tiene muchas aristas. Tiene muchas definiciones que parten de diferentes perspectivas. Especialistas en el tema de educación aducen que educar es una actividad y un proceso, otros especialistas optan por definirla como un “efecto o resultado”. También se tiene en cuenta la labor del docente sobre los estudiantes. No menos importante es el mismo sistema educativo de cada país.

Tomando como referencia lo anterior, se debe tener en cuenta que el proceso de inclusión, conlleva a que un currículo educativo de respuesta a las características de los estudiantes, sean sociales, culturales y pedagógicos; es decir dar una atención pertinente a la diversidad (UNESCO, 2001).

En 1990, la UNESCO, reconoce la importancia en desarrollar un enfoque en la educación con la finalidad de que atienda la universalización educativa dando respuesta a poblaciones vulnerables para tener el acceso y garantía al recibir una enseñanza contextualizada, coherente y de acuerdo a las condiciones de todos y todas. La razón principal en la educación debe posibilitar el desarrollo de habilidades, actitudes y hábitos en los estudiantes para afianzar el desarrollo mental y social. Si hablamos de una Educación Para Todos, partimos de los accesos con equidad e igualdad, por lo tanto, está implícita la atención al proceso de inclusión en el sistema escolar. En la realidad, la práctica ha demostrado que la igualdad en educación no se evidencia, es decir aún existe dificultad en brindar un derecho fundamental en el mismo proceso de enseñar y aprender, pues aún existe dificultad de la aplicación en los grupos que se encuentran en estado de vulnerabilidad, evidenciándose en los procesos que conlleva la enseñanza – aprendizaje.

Es imprescindible desarrollar prácticas que promuevan la inclusión UNESCO (2001), pues se estima que un 46,6 millones de estudiantes asociados a discapacidad, aún tienen dificultad para ser insertados en el proceso educativo a nivel mundial.

En el Perú a través del Proyecto Educativo Nacional (PEN), se busca procurar enlazar todos los esfuerzos, pues el enfoque a desarrollar tiene la preocupación central por la dar una educación con equidad y calidad educativa.

Según la DIGEBE (2012), El Ministerio de Educación tuvo un gran acierto, el de crear la Dirección Nacional de Educación Especial (D.S. N°006-2006-ED). La formación de esta nueva estructura deja de ser dependiente para volverse autónoma con respecto a la institución de la cual dependía EBR.

Al tener un nuevo sistema para atender el cambio de la propuesta de la nueva política implementada para las escuelas de básica especial (en adelante EBE), todo el nuevo enfoque inclusivo y transversal, en cuanto a formulación de proyectos, programas y planes; con el propósito de aplicarlo a nivel nacional (cambio de enfoque, modificaciones en la normativa – Ley General de Educación, así como la institucionalización de los programas que apoyan para brindar la atención, oportuna, como el seguimiento, y monitoreo, a los niños y niñas en estado de vulnerabilidad o en condición de discapacidad, además de sensibilizar y capacitar a las instituciones educativas, en adelante SAANEE, los Programas de Intervención Temprana, en adelante denominados PRITE); que buscan guiar y orientar en la intervención, constituyéndose en un proceso en el que cada una de las direcciones de los sectores se articularán para ofrecer oportunidad a la inclusión en las escuelas, es a partir del año 2008, donde se consigue el nivel de Dirección General.

Ante lo mencionado líneas arriba, es claro que el Ministerio de Educación ha venido trabajando bajo el enfoque inclusivo, ha implementado sistemas de trabajo en donde la inclusión escolar pueda prosperar, claro está que aún; algunos estudiantes con discapacidad, carecen de poder acceder a escuelas de básica regular (en adelante IEBR), o también, si tienen el acceso, la atención no es oportuna de acuerdo a la necesidad que presentan, pues estos escolares se encontrarían integrados en un aula, que no es lo mismo; al ser incluidos, tal como se pretende en el nuevo enfoque de la DIGEBE.

Es así, que en la experiencia que se ha venido adquiriendo en la atención a estudiantes con discapacidad y realizando el acompañamiento en el proceso de inclusión en Educación Básica Regular, en dos escuelas de Lima Norte, se ha observado que el trabajo de las profesoras que atienden aulas diversas y en ellas la población con discapacidad, presentan dificultad en este proceso, ya sea por ejecución curricular, por cultura inclusiva o por una actitud poco asertiva para dar respuesta a la atención de los estudiantes. Otro punto importante que se debe resaltar y es complejo debido al mismo sistema empleado

por el MINEDU, es que los profesores manifiestan dificultad para poder atender a los estudiantes pues al no tener el conocimiento para realizar los ajustes curriculares no se puede dar la atención diferenciada. También es una necesidad la capacitación pedagógica pero éstas se dan en horarios alternativos a las horas lectivas efectuadas en la escuela, es decir el docente nombrado y contratado no planifican un horario para llevar a cabo talleres, capacitaciones o innovaciones pedagógicas aduciendo justificaciones personales o que no les corresponde por ley trabajar más de lo que está estipulado en la resolución laboral.

Bajo estos antecedentes podemos afirmar que el proceso de inclusión es complejo y obedece a una sensibilidad para otorgar apertura en los docentes, también podemos evidenciar que el constante cambio de currículo por parte del Ministerio de Educación, se ha presentado como una dificultad para la orientación en el desarrollo del trabajo diario en los docentes para dar respuesta a las NEE, teniendo una percepción tergiversada del proceso en sí. Por lo anterior descrito, es importante tener una mirada sobre el desarrollo de la inclusión en las escuelas regulares, considerando las realidades de nuestros estudiantes y la real percepción del proceso por parte del docente regular, el análisis de la presente investigación apunta a determinar cuál es la verdadera transformación de la inclusión de nuestras escuelas, además tener en cuenta las habilidades blandas que necesita un maestro para atender un aula. El compromiso que adquieren al asumir la atención a estudiantes con diversas discapacidades, si el docente conoce el trabajo diferenciado que se puede aplicar de acuerdo a las características de los estudiantes, si es sistema educativo le brinda el soporte pedagógico y las herramientas para llegar a estos estudiantes a través del Currículo Nacional, si de acuerdo a este documento nacional se puede dar equidad y respuesta a la diversidad, respetando los contexto socio, culturales y los procesos cognitivos de cada niño y niña, es por ello que se realiza el siguiente trabajo de investigación.

Según lo escrito líneas arriba se ha podido hallar los siguientes antecedentes que dan el soporte al presente trabajo, tal es el caso de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (2018), en su artículo, concluye que lo que perciben los estudiantes sobre el proceso inclusivo es positivo y todo se garantizaría si en la práctica se materializara, pues el sistema y las políticas han normado y lo llevan a ejecutar en las resoluciones, pero la

realidad, es que aún en las aulas no se logra trabajar en la diversidad y eso depende de la formación del docente desde las universidades fortaleciendo las actitudes hacia os nuevos enfoques y prácticas educativas. Así también la Revista de investigación Educativa (2017), indica que, todos los profesores asumen el compromiso de dar respuesta a la diversidad, se consideran con la capacidad para atender a los diferentes grupos de estudiantes que se encuentran en las aulas, sin embargo, evidencian falta de disposición para atender al colectivo de personas con discapacidad, pues consideran que son los especialistas quienes son los más idóneos para brindar el servicio. Otro aporte hallado es el de la Revista Educación (2016), manifiesta la necesidad de desarrollar un plan curricular, que atienda y responda a las necesidades del proceso inclusivo, para fomentar una educación con equidad; ética y responsabilidad social para la formación de todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Finalmente, para Sabando (2016), concluye que el desarrollo de todo el transcurso para incluir a escolares, es un proceso de transformación, los cuales están dimensionados en las culturas, políticas, prácticas, así mismo en la actualización profesional de cada profesor para responder a las demandas que exige la escuela actual. Además en sus conclusiones hace alusión, que la inclusión; no solo debe enfocarse en las aulas, sino, también; en todo espacio en el que se convive con la diversidad de todas y todos.

A nivel nacional se ha encontrado antecedentes como la de Manassero (2017), sostiene que es urgente la implementación en los procesos que rigen las orientaciones para lograr una atención en el referido proceso en la población con Síndrome de Down, (en adelante SD) y el tipo de apoyos en los servicios para desarrollarse en un entorno favorable para la inclusión en todos los contextos en los que se desenvuelven. Así también, Da Silva (2017), afirma que los profesores muestran apertura hacia una actitud asertiva para trabajar en una educación inclusiva, indicando que esta es favorable en el aspecto social, aunque, manifiestan que en el aspecto cognitivo de los alumnos incluidos y no incluidos se ve afectada cuando se trabaja en aulas inclusivas. Según Matos (2015), refiere que, la actitud del docente es predominante en el proceso; conocer la normatividad que fundamenta el derecho a una educación contextualizada en una diversidad no garantiza que los niños y niñas sean incluidos en las aulas.

Bajo la perspectiva de los antecedentes mencionados, debemos tener en cuenta que el proceso de inclusión ha venido evolucionando y transformando su proceso a lo largo del tiempo, pues la inclusión parte de una concepción donde todos y todas deben tener las mismas oportunidades. Es así que el sistema educativo peruano ha ido modificando las políticas, culturas y prácticas a lo largo de 40 años, para ofrecer oportunidades con equidad a las personas con discapacidad DIGEBE (2012).

Los modelos que han dirigido la atención a estudiantes con discapacidad han sustentado su trabajo en base a modelos, partiendo de enfoques clínicos a modelos sociales hasta llegar a la educación inclusiva, Salamanca (1994), sustenta que, toda persona al tener características propias; su derecho a la educación debe enmarcarse y diseñarse en base a programas que respondan a sus singularidades.

A lo largo del tiempo se ha empleado el término inclusión bajo un enfoque social, pero ¿Qué es inclusión? Para la UNESCO (2009), es un proceso que aborda la diversidad, atiende a todos y todas las personas en riesgo de vulnerabilidad o discapacidad. Según Ainscow (2011) el dédalo de la inclusión, se debe por declaraciones dentro de contextos políticos, para enmarcar sus “gobiernos como inclusivos”. Es así que el uso de este término se derivó con más significancia en un contexto social, con menos énfasis en la mejora de la asistencia a la escuela y con la reducción de la exclusión. El docente que está comprometido con el nuevo enfoque de inclusión, manifiesta que la tarea no concluye en las aulas, pues el proceso en sí, involucra la participación de toda la comunidad educativa, lo que brinda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es parte del proceso, es así, que en este proceso es importante que estrategias y metodologías pertinentes se usarán para dar respuesta a la diversidad. El propósito planteado es comprometerse en aceptar que todos tenemos habilidades diferentes, que se aprende de muchas formas y que esa diferencia enriquece las aulas y beneficia a todo el alumnado en las sesiones de aprendizaje. Por lo tanto, trabajar de diferentes maneras en las aulas, juega un rol importante, porque estimula los procesos cognitivos. Según Tony Booth (2002), afirma, que la inclusión está ligada a la convicción de batallar por los derechos de las personas con menos oportunidades. Para el coautor del Index for Inclusion; toda acción, reacción y convicción que no se relacione con los valores inclusivos, sería una metodología poco

adecuada para un aula diversa. Una escuela regida por acciones y valores inclusivos, hay colaboración, y esta colaboración se da en todo momento, situación y contexto dentro y fuera del aula, de la escuela, entre estudiantes, entre profesores, entre alumnos y profesores, entre profesores y equipo directivo, entre la escuela y su comunidad. Es decir, una escuela con estos valores está constantemente desarrollando una cultura de tal manera que las intervenciones deben ser espontáneas y no creadas, pues se evidenciarían en las propias actitudes, porque es así como seríamos.

En principio, la UNESCO (2015), refiere que el propósito de la inclusión se basa en el tipo de educación que necesita la sociedad y lo que se necesita brindar a las futuras generaciones, es decir, una educación en la que les tengan en cuenta los pilares fundamentales de la educación, por lo tanto el derecho de poder aprender, como aprender, a socializar, y a generalizar estos aprendizajes en la vida diaria; propician una inclusión con equidad, por tanto; no debería considerarse una competencia lograda, a menos que se haya logrado para todos.

Así mismo, el MINEDU (2017), parte del enfoque, que para educar a niños inclusivos, comienza en uno mismo, se da cuando miramos a un semejante e identificamos que la diversidad es parte de nuestro entorno; es parte de la naturaleza humana, por lo tanto visualizamos una educación como un derecho inherente para todos y todas.

Este pensamiento es reforzado por López (2016) cuando menciona lo importante que es la implicancia de una actitud asertiva para reconocer en las personas sus potencialidades, sin importar el contexto social, cultural o económico. En base a ese criterio, la educación inclusiva apunta al desarrollo de estrechar vínculos sociales y afectivos, equilibrando la atención, respeto y reconocimiento en cada uno de los alumnos.

Así también, Aya y Córdoba (2015), afirman que la educación inclusiva a los largo de los años (1960 en adelante), ha tenido modificaciones importantes, parte desde ahí, la visión de que; la educación es un derecho para todos. La característica de la inclusión escolar es el poseer dos cualidades, como la excelencia y la equidad, esto debe existir en cualquier sistema educativo.

Según Jorquera (2016), el fin de la educación inclusiva, se da buscando y logrando que se respete, tolere, atienda, se asuma el compromiso de brindar una atención pertinente, respondiendo a los diferentes contextos y realidades en los que los niños y niñas conviven y se desarrollan de manera integral, preparándose para un futuro próspero, en el que se desenvuelvan con autonomía, dejando de lado las barreras idiosincráticas que los limitan.

Una escuela inclusiva, es aquella que se preocupa y busca generar alianzas con los entornos que benefician a todas y todos dentro de la institución, desde el trato con las mismas personas con las que comparte, como en el proceso en sí de la enseñanza. Apostar por un proceso en las que todas las niñas y niños aprenden según sus características y necesidades, con equidad, de manera independiente a su contexto personal o condición social y cultural.

Ante las teorías y fundamentos revisados de diferentes autores, es pertinente para el trabajo de investigación, considerar las dimensiones planteadas en el INDEX, cuestionario elaborado por los autores Mel Ainscow y Tony Booth, debido a que se ajusta al estudio de investigación. Los autores arriba mencionados han desarrollado un cuestionario de tres dimensiones sobre el proceso de inclusión dentro de las escuelas y en el contexto con el que se vinculan.

Este enfoque innovador de la educación escolar, con el paso del tiempo ha ido evolucionando y expandiéndose en los conceptos y prácticas con respecto a paradigmas que estaban establecidos no solo en los entornos educativos, sino, también en la sociedad, pues la segregación de grupos que tenían dificultad para responder según un estándar, limitando la atención a grupos reducidos. Como lo refiere Parrillas (2002); ha ido tomando en el tiempo presente énfasis en su misma naturaleza, construyéndose como una meta complicada y profunda, pero necesaria para lograr prosperar en una sociedad con cohesión, derecho y equidad.

El instrumento seleccionado Index, se fundamenta en la eficacia y como se puede mejorar el logro escolar. La contrastación de investigaciones como los de Marchesi y Martín (1998) u otro aporte como el de Murillo (2001), concuerdan en sus aportes que los enfoques que se desarrollan en las aulas, es el núcleo de todo cambio, pues las metas identificadas y propuestas de mejora deben estar orientadas en todos los niveles de la institución educativa.

El Index está compuesto de un proceso de auto evaluación para las instituciones educativas. Consta de tres dimensiones y se conforma por indicadores e interrogantes de las cuales se reflejará la situación con respecto al proceso de inclusión dentro de la escuela. Al tener una reflexión después de aplicado el cuestionario, se realiza el análisis para futuros planteamientos y compromisos que deberá asumir la institución educativa con fines de brindar las oportunidades pertinentes a sus educandos. Cada dimensión, cita dos secciones que se abordan a continuación:

La primera aborda la Cultura Inclusiva, su orientación refleja cómo se ha creado el entorno con respecto a la escuela que es lo que también mencionan Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, (2016), si la comunidad es segura, colaboradora, si acoge a todos los estudiantes. De esta manera se puede evidenciar si el trabajo se fundamenta en valores inclusivos y que toda la comunidad comparte (docentes, estudiantes, directivos y las familias) Esta dimensión busca dejar en manifiesto, si la escuela es un lugar que brinda seguridad, además de colaborar y estimular a los alumnos.

Para O'Hanlon, (2017), este valor inclusivo, que es compartido; debe desarrollarse y transmitirse a los nuevos docentes, estudiantes, plana directiva y familia o tutores. En tanto, todo aquello que parte de un pensamiento y actitud de principio moral y ético que guía, la toma de decisiones y la praxis en sí misma, conlleva a incentivar y mejorar el proceso y que a la vez sea continuo, Ware (2018).

En la segunda dimensión, observamos las Políticas Inclusivas, estas deben estar enmarcadas en el contexto del enfoque como país, pues construye el proceso en base a leyes y normas, las reglamenta, es así que observará si se las funciones se cumplen en la escuela y que dificultades presenta; por lo tanto se va a visualizar desde una perspectiva que aborda al estudiante y en su desarrollo escolar. Es aquí donde se manifestará si la inclusión está evidenciada dentro de todos los planes para el centro educativo. Es claro que todas las políticas a desarrollarse se realizarán a través de diversas estrategias para el proceso de inclusión, reducir actitudes excluyentes a través de información, sensibilizaciones y capacitación a toda la comunidad, pues se considera, que de esta manera aumenta la atención a la diversidad.

La tercera dimensión se refiere a las Prácticas Inclusivas, es en ella donde se evidenciará el trabajo del docente desde la misma praxis, pues en el actuar diario del profesor se cuenta con las programaciones, estrategias, técnicas, herramientas y reforzadores fuera de la escuela que estimularán y alentarán al alumno para que pueda participar de acuerdo a su forma de aprender con sus propias características. Es importante que en las prácticas se evidencie los contenidos y vivencias del aprendizaje, dentro y fuera del aula. Cada docente al planificar toma en cuenta la diversidad del aula, así como el entorno en el que se desenvuelven, esto implica que cada estudiante trae al aula una particularidad que es inherente a su forma de vida y entorno familiar. Teniendo en cuenta a la población con discapacidad, es imperativo conocer la historia del niño o niña para poder brindar, recursos y materiales de acuerdo a sus características fortaleciendo el aprendizaje lúdico para su participación.

Estas tres dimensiones se utilizan para poder construir un plan de mejora, que responda a las dificultades observadas en el cuestionario Index del centro educativo, que servirán como criterios principales para organizar a la escuela. Cada dimensión consta de doce indicadores. Se puede decir que estos representarán propósitos para poder comparar diferentes situaciones que se manifiesten en las escuelas, de esta manera, se establecerán cuáles son las prioridades a fines de mejorar. Toda institución educativa puede trabajar con los indicadores que le resulten más adecuados y pertinentes a su contexto.

Ante lo expuesto, se plantean los siguientes problemas:

¿Existe diferencia en la percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario del Lima Norte, 2019?

¿Existe diferencia en la percepción del proceso de inclusión en las culturas inclusivas en el proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario del Lima Norte, 2019?

¿Existe diferencia en la percepción del proceso de inclusión en las políticas inclusivas en el proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario del Lima Norte, 2019?

¿Existe diferencia en la percepción del proceso de inclusión en las prácticas inclusivas en el proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario del Lima Norte, 2019?

La presente investigación se justifica en el hecho de conocer la realidad del proceso de inclusión en Lima Norte, teniendo en cuenta el enfoque inclusivo planteado por el Ministerio de Educación. Esta investigación permitirá evidenciar las políticas, prácticas y cultura que se desarrollan en las escuelas, y cuál es la percepción de los docentes que llevan de forma diaria el proceso, teniendo en cuenta que, dentro de la formación del docente de básica regular, antes de la reforma magisterial no existía dentro de la malla curricular nociones básicas sobre educación especial o procesos de inclusión, por lo tanto, la mayoría de docentes que laboran y atienden a estudiantes con discapacidad, tienen dificultad para realizar los ajustes curriculares que se necesitan para la atención en la diversidad, es así que es imprescindible la labor del SAANEE, que parte de los servicios de los CEBES.

Por lo tanto la presente investigación propone los siguientes objetivos:

Determinar si existe diferencia en la percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte

Determinar si existe diferencia en la percepción de las Políticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte.

Determinar si existe diferencia en las Prácticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte.

Determinar si existe diferencia en las Culturas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte.

Teniendo en cuenta los antecedentes que se han revisado de las diferentes investigaciones para fundamentar la presente investigación y teniendo en cuenta el problema y objetivos planteados, podemos plantear las siguientes hipótesis.

Existe diferencia en la percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.

Existe diferencia en la percepción de las Culturas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.

Existe diferencia en la percepción de las Políticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.

Existe diferencia en la percepción de las Prácticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.

II. Método

La investigación cuenta con un tipo y diseño según se describe a continuación:

La presente investigación es Descriptiva Comparativa, este tipo de investigación se basa según Creswell (2013) y Wertz (2011), en seis procedimientos que son básicos, como determinar, recopilar, analizar, identificar, elaborar, y desarrollar. Es por ello que, en la presente investigación, busca describir y comparar dos contextos diferentes bajo una misma línea de trabajo. Esta investigación al ser descriptiva comparativa, tiene el objetivo primordial de describir y comparar a través de recopilación de informaciones y datos; las peculiaridades, rasgos distintivos y dimensiones de dos determinadas situaciones o percepciones, pues comprenderá una recolección de datos a través de planteamiento de preguntas que darán respuesta a la situación real del momento; para realizar las correcciones y manifestar las propuestas de mejoras.

Por lo tanto, teniendo en cuenta las características de la investigación que se ha desarrollado, podemos señalar que el método de la investigación realizada es hipotético deductivo, de tipo básica y de diseño no experimental.

Tabla 1

Matriz de operacionalización de las variables: Index for Inclusion

<u>Dimensiones</u>	<u>Indicadores</u>	<u>Ítems</u>	<u>Escala ordinal</u>	<u>Niveles o rangos</u>
Creación de culturas inclusivas	Construir Comunidad	A.1.1	Totalmente de acuerdo (5)	Muy bueno(230)
		A.1.2		
		A.1.3		
		A.1.4		
		A.1.5		
	Establecer valores inclusivos	A.1.6	De acuerdo (4)	Bueno (120)
		A.1.7		
		A.1.8		
		A.2.1		
		A.2.2		
Creación de políticas inclusivas	Crear un centro para todos.	A.2.3	Necesito más información (3)	Regular (46)
		A.2.4		
		A.2.5		
		B.1.1		
		B.1.2		
	Organizar los apoyos para la Diversidad	B.1.3	En desacuerdo (2)	Totalmente en desacuerdo (1)
		B.1.4		
		B.1.5		
		B.1.6		
		B.2.1		
Desarrollo de prácticas inclusivas	Organizar el juego y el aprendizaje	B.2.2	Totalmente en desacuerdo (1)	
		B.2.3		
		B.2.4		
		B.2.5		
		B.2.6		
		B.2.7		
	Movilizar recursos	B.2.8		
		B.2.9		
		C.1.1		
		C.1.2		
		C.1.3		
		C.1.4		
		C.1.5		
		C.1.6		
		C.1.7		
		C.1.8		
		C.1.9		
		C.1.10		
		C.1.11		
		C.1.12		
		C.2.1		
		C.2.2		
		C.2.3		
		C.2.4		
		C.2.5		
		C.2.6		

Tomado de Ainscow y Booth (2002)

Población

Teniendo en cuenta que la población, según Hernández y Mendoza (2018), es la agrupación de todos aquellos casos que coinciden con una gama de precisiones que pueden ser observados en un determinado espacio y en un tiempo específico, la presente investigación tomó como población a 120 docentes que corresponden a dos escuelas de EBR de dos distritos.

Tabla 2

Tabla de Población

<u>Distrito</u>	<u>I.E.</u>	<u>Población</u>
Los Olivos	3084 Enrique Guzmán y Valle	60
San Martín de Porres	2088 República Federal de Alemania	60

La población seleccionada son todos los docentes que serán objeto del estudio de investigación.

Bajo este tipo de selección de población se abstuvo de la aplicación de un diseño muestral por lo que la población es limitada.

Técnicas e instrumento de recolección de datos

La encuesta realizada en la presente investigación, representa, para Hernández y Mendoza (2018); un muestreo de personas, que van a representar a una población más grande, para ello, se utiliza procesos estándar, en base a interrogantes con intenciones de recepcionar medidas cuantitativas de diversas características que pueden ser subjetivas como objetivas de este mismo grupo.

Como resultado, la técnica que se utilizó en la presente investigación fue la encuesta, que se fundamenta en una serie de preguntas verbales o escritas que se plantea a la muestra para recibir toda la información que se ha considerado obtener para poder desarrollar la investigación. Al emplear esta técnica, la encuesta, se pudo recolecionar datos en el

cuestionario, que consistió en responder una serie de premisas de cinco alternativas, como lo menciona Hernández y Mendoza (2018), que refiere que la totalidad de interrogantes con respecto a la variable que se va a medir tendrá que ser coherente con el problema planteado y con la hipótesis. El instrumento que se aplicó es el cuestionario Index for Inclusion.

Tabla 3

Ficha técnica del instrumento para medir el proceso de inclusión.

Nombre	Index For Inclusión
Autor	Ainscow y Booth (2002)
Propósito	evaluar La Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en
Administración	Individual y/o colectiva
Procedencia	Reino Unido/ versión española
Formas	Completa
Tiempo	20'
Usuarios	Docentes
Corrección	Manual – Clave de respuestas
Estructura	La variable de Proceso de Inclusión considera 3 dimensiones, la primera está enfocada a la Cultura Inclusiva, la segunda por Políticas Inclusivas y la tercera dimensión está enfocada en las Prácticas inclusivas.
Significación	El cuestionario evalúa 3 dimensiones a través de 46 items y está en función de 5 rangos o niveles: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Necesito más información (3), En desacuerdo (2), Totalmente en desacuerdo (1)

El procedimiento de la presente investigación fue señalada arriba y es conocida como Descriptiva Comparativa, pues toma la experiencia de las personas a través del muestreo con 160 encuestas, para obtener un resultado ordenado y poder realizar la formulación de teorías.

En esta investigación se aplicó el programa estadístico SPSS, que refiere dos fragmentos: El primero, la estadística descriptiva, pues se presentan en tablas y gráficos de barras y se interpretan y el segundo fragmento que considera la parte instrumental para la realización de la validación de hipótesis.

En el desarrollo de esta investigación se ha respetado todos los principios éticos, se obtuvo los permisos de ambas instituciones públicas para realizar las encuestas a los participantes, se obtuvo el consentimiento de los docentes antes de desarrollar los cuestionarios.

Validez

Para Hernández y Mendoza (2018), es la magnitud en el que el instrumento a utilizar, medirá la variable en forma eficaz.

Tabla 4

Validez de Contenido por juicio de expertos del instrumento VI

Expertos	Suficiencia	Aplicabilidad
Dr. Ocaña Fernández, Yolvi	Hay	Aplicable
Dr. Valqui Oxolón, José	Hay	Aplicable
Dr. Alcas Zapata Noé	Hay	Aplicable

III. Resultados

A continuación, describimos los resultados descriptivos comparativos de los niveles del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte.

Tabla 5

Nivel porcentual comparativo de los niveles del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte.

		Tabla cruzada index*Distrito			
		Distrito			
		Los Olivos	San Martín de Porres	Total	
index	Regular	Recuento	1	1	2
		% dentro de Distrito	1,7%	1,7%	1,7%
	Bueno	Recuento	38	39	77
		% dentro de Distrito	63,3%	65,0%	64,2%
	Muy Bueno	Recuento	21	20	41
		% dentro de Distrito	35,0%	33,3%	34,2%
Total		Recuento	60	60	120
		% dentro de Distrito	100,0%	100,0%	100,0%

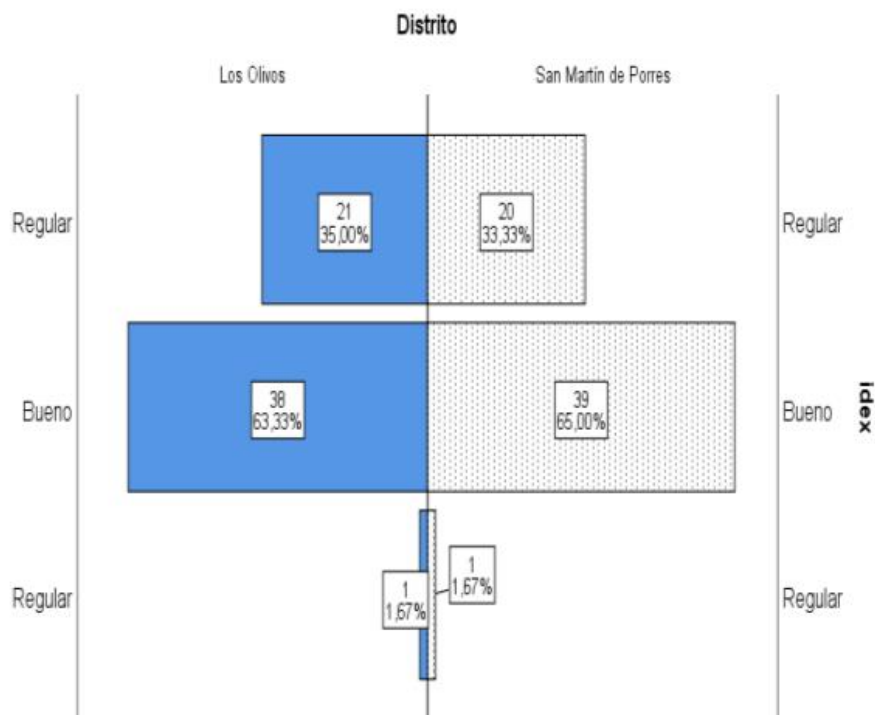


Figura 1. Nivel porcentual comparativo de los niveles del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes de los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres

El resultado que se muestran en la tabla y figura, se tienen al 1.66% de los docentes de Los Olivos y al 1.67% de los docentes del distrito de San Martín de Porres perciben que el proceso de inclusión en educación básica regular, es regular, sin embargo el 63.33% de los docentes de los Olivos y el 65% de los docentes del distrito de San Martín de Porres perciben que es bueno y el 35% de los docentes de los Olivos y el 33.33% de los docentes del distrito de San Martín de Porres perciben que es muy bueno.

Tabla 6

Niveles de frecuencia comparativa de los niveles del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes de los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres y las dimensiones

Tabla cruzada Creación de Culturas Políticas y Prácticas inclusivas*Distrito

% dentro de Distrito

		Distrito		Total
		Los Olivos	San Martín de Porres	
Creación de culturas inclusivas	Regular	1.7%	1.7%	1.7%
	Bueno	63.3%	66.7%	65.0%
	Muy Bueno	35.0%	31.7%	33.3%
Creación de políticas inclusivas	Regular	3.3%	1.7%	2.5%
	Bueno	66.7%	51.7%	59.2%
	Muy Bueno	30.0%	46.7%	38.3%
Desarrollo de prácticas inclusivas	Regular	6.7%	1.7%	4.2%
	Bueno	51.7%	61.7%	56.7%
	Muy Bueno	41.7%	36.7%	39.2%
Total		100.0%	100.0%	100.0%

En cuanto a los resultados de las dimensiones por nivel del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes de los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres, se tiene al 1.7% de los docentes de los Olivos y al 1.7% de los docentes de San Martín de Porres perciben que el nivel de la Creación de culturas inclusivas es regular, mientras que el 63.3% de los docentes de Los Olivos y el 66.7% de los docentes de San Martín de Porres percibe que el nivel es bueno y el 35% de los docentes de Los Olivos y el 31.7% de los docentes de los Olivos percibe que el nivel es muy bueno, creación de políticas inclusivas en las IE de los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres, se tiene al 3.3% de los docentes de los Olivos y al 1.7% de los docentes de San Martín de Porres perciben que el nivel de la creación de políticas inclusivas es regular, mientras que el 66.7% de los docentes de Los Olivos y el 51.7% de los docentes de San Martín de Porres percibe que el nivel es bueno y el 30% de los docentes de Los Olivos y el 46.7% de los docentes de los Olivos percibe que el nivel es muy bueno, finalmente se tienen los resultados de las dimensiones por nivel del proceso de inclusión en la dimensión

desarrollo de prácticas inclusivas en las IE de los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres, se tiene al 6.3% de los docentes de los Olivos y al 1.7% de los docentes de San Martín de Porres perciben que el nivel del desarrollo de prácticas inclusivas es regular, mientras que el 51.7% de los docentes de Los Olivos y el 61.7% de los docentes de San Martín de Porres percibe que el nivel es bueno y el 41.7% de los docentes de Los Olivos y el 36.7% de los docentes de los Olivos percibe que el nivel es muy bueno en cuanto a al desarrollo de prácticas inclusivas

Resultados inferenciales obtenidos en la investigación.

Para el desarrollo y la comparación estadística de las percepciones del proceso de inclusión en ambas instituciones se aplicaron estadísticos no paramétricos por lo que las escalas de medición representan etiquetas determinados por los índices valorativos del instrumento, esto permitirán la comparación entre dos muestras independientes por las características particulares de cada institución educativa.

Nivel de significación de prueba: $\alpha = 0.05$

Estadístico de prueba. Puesto que la escala del instrumento representa escala de medición ordinal y tratándose de comparar los niveles del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes de los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres del nivel primario de Lima Norte para el efecto se asumió al estadístico de rangos no paramétrico de U Man Whitney, asumiéndose el nivel de significación de prueba de $\alpha = 0.05$ frente al valor de significación estadística de p_valor

Decisión: teniendo en cuenta la comparación en relación existente entre.

$p_valor < \alpha = 0.05$; implica rechazo de la hipótesis nula

$p_valor > \alpha = 0.05$; implica no rechazo de la hipótesis nula

Planteamiento de las hipótesis estadísticas.

Hipótesis general:

Ho: No existe diferencias en el nivel de percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte

Ha: Existe diferencias en el nivel de percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Ho: No existe diferencias en el nivel de la percepción de las Políticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte

Ha: Existe diferencias en el nivel de la percepción de las Políticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte

Hipótesis específica 2

Ho: No existe diferencias en el nivel de la percepción de las Prácticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte.

Ha: Existe diferencias en el nivel de la percepción de las Prácticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte.

Hipótesis específica 3

Ho: No existe diferencias en la percepción de las Culturas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte.

Ha: Existe diferencias en el nivel la percepción de las Culturas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte.

Tabla 7

Nivel de significación en el nivel de percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte

Rangos						
	Distrito	N	Rango promedio	Suma de rangos	Parametros	
Proceso de inclusión	Los Olivos	60	60,99	3659,50	Z	-,186
	San Martín de Porres	60	60,01	3600,50	Sig. asin. (bilateral)	,853
	Total	120				
Creación de culturas inclusivas	Los Olivos	60	61,48	3689,00	Z	-,373
	San Martín de Porres	60	59,52	3571,00	Sig. asin. (bilateral)	,709
	Total	120				
Creación de políticas inclusivas	Los Olivos	60	55,32	3319,00	Z	-1,902
	San Martín de Porres	60	65,68	3941,00	Sig. asin. (bilateral)	,057
	Total	120				
Desarrollo de prácticas inclusivas	Los Olivos	60	61,03	3661,50	Z	-,190
	San Martín de Porres	60	59,98	3598,50	Sig. asin. (bilateral)	,849
	Total	120				

En cuanto a los resultados y valores inferenciales que se muestran en la tabla entre la comparación del nivel de percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres; al respecto de la hipótesis principal, se tienen que no existe diferencias en el nivel de percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes de los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres puesto que $Z_c = -0.186$ y el $p_valor > 0.05$ implicando no rechazar la hipótesis nula, en cuanto a la dimensión de la percepción de la Creación de Culturas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Los Olivos y San Martín de Porres puesto que $Z_c = -.0373$ y el $p_valor > 0.05$ implicando no rechazar la hipótesis nula, así mismo en la dimensión de Creación de Políticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación

básica regular en los docentes del nivel primario de Los Olivos y San Martín de Porres puesto que $Z_c = -1.902$ y el $p_valor > 0.05$ implicando no rechazar la hipótesis nula, finalmente, no existe diferencias en la percepción de las Prácticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Los Olivos y San Martín de Porres puesto que $Z_c = -1.90$ y el $p_valor > 0.05$ implicando no rechazar la hipótesis nula. Lo que se tiene luego del análisis, no existe diferencia de percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario de Lima Norte

IV. Discusión

La presente investigación ha tenido como propósito, recoger las experiencias de los profesores, partiendo de las aulas, institución educativa y el contexto político en el que se desarrolla el trabajo diario, enfocado en tres dimensiones según el instrumento utilizado. Por lo tanto, líneas posteriores se discutirá, los resultados que se han hallado.

Según los resultados de la primera hipótesis general, la hipótesis nula indica que no existe diferencias en el nivel de percepción del proceso de inclusión en educación básica regular entre los docentes de los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres. Según el rango regular existe un margen del 1.7% de docentes que perciben que el proceso de inclusión no es el idóneo, que tiene desventajas que se manifiestan en las aulas, ya sea por aspectos conductuales o por los mismos procesos cognitivos de los estudiantes. En el rango de bueno se puede afirmar que la diferencia es de 1.5%, tomando este resultado es mínima la diferencia, pues no es significativa, En el rango muy bueno, se presenta la diferencia del 1%, teniendo para cada escuela el 20% y 21%, es decir, aún los docentes están en proceso de mejora continua, pues el mismo sistema educativo es transformacional, está sujeto a cambios constantes que obedecen a los contextos y realidades en las que están inmersas las escuelas. Según los resultados de Sabando (2016) quien concluye en su tesis, que la principal resistencia se refleja en las aulas, con un profesorado que considera que los alumnos con discapacidad deben de recibir el apoyo de especialistas al tener “Necesidades Educativas especiales”.

En los resultados de la hipótesis específica para la dimensión Culturas Inclusivas existe 1.7% de docentes que perciben que en esta dimensión aún requiere fortalecerse, puesto que la apertura a la inclusión parte de un enfoque actitudinal. En el rango de bueno el resultado fue de 63.3% frente a un 66.7% entre las dos escuelas, teniendo una diferencia de 3.4%. En el rango muy bueno, se presenta la diferencia del 3.3%, teniendo como resultados 35% y 31%, en contraste con la publicación de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (2018), que concluye que el proceso de inclusión en la dimensión de cultura inclusiva se vería garantizada si en las aulas se tomara en cuenta la importancia de

la diversidad y multiculturalidad, además de la atención oportuna a estudiantes con discapacidad.

Así también se observa que los resultados para la dimensión Políticas Inclusivas en el rango regular existe la diferencia de 1.6% en los docentes que perciben que en esta dimensión aún está en proceso la normatividad y la respuesta pertinente por parte del Ministerio de Educación para poder ejecutar el trabajo en las aulas. En el rango de bueno el resultado fue de 66.7% frente a un 51.7% entre las dos escuelas, teniendo una diferencia de 15%, es decir. Se presenta mayor diferencia en este rango. En el rango muy bueno, se presenta la diferencia del 16.7%, teniendo como resultados 30% y 46.7%. En el aporte encontrado de la Revista Educación (2016), manifiesta la necesidad de desarrollar un plan curricular, que atienda y responda a las necesidades del proceso inclusivo, para fomentar una educación con equidad; ética y responsabilidad social para la formación de todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Finalmente en la percepción de Prácticas Inclusivas existe 5% de diferencia en el rango regular con respecto a los resultados 6.7% y 1.7% en los docentes. En el rango de bueno, el resultado 51% frente a un 61% con una diferencia del 10 %, en este nivel, se evidencia que los docentes de la escuela del distrito de San Martín desarrollan mejores prácticas inclusivas con respecto a los docentes de la escuela del distrito de Los Olivos. En el rango de muy bueno, tenemos los resultados de 41.7% y del 36.7% con una diferencia del 5% que no es significativa, Para Matos (2015), refiere que, la actitud del docente es predominante en el proceso; conocer la normatividad que fundamenta el derecho a una educación contextualizada en una diversidad no garantiza que los niños y niñas en práctica sean incluidos en las aulas, pues debe evidenciarse en los planificaciones del trabajo pedagógico.

En base a lo descrito líneas arriba y aún, cuando se han obtenido resultados que anulan la hipótesis planteada, se debe reiterar que el realizar las encuestas a los docentes, las respuestas que seleccionaban eran respuestas políticamente adecuadas que no necesariamente afirman la realidad del hecho o situación que se estudia.

Según Ainscow (2003), las escuelas aún están en transformación, pues conlleva, a todo un macro proceso; donde la base son las culturas, políticas y prácticas inclusivas, por lo que; bajo los resultados obtenidos se enfatiza que en nuestra realidad existe un cambio y las condiciones se enmarcan para un proceso de inclusión para todos y todas.

Cabe señalar, que, en las tres dimensiones encuestadas tienen una alta aceptación (rangos, buena y muy buena), pero, aún se debe trabajar en las políticas inclusivas, pues como refiere Sabando (2016) el proceso de inclusión es complejo, y se da de manera longitudinal, bajo contextos particulares de cada país. Es así que en las culturas inclusivas los docentes no tienen clara la idea de cuál es su función para fortalecer desde las aulas en esta dimensión. En cuanto a las Políticas inclusivas, no es la acción de matricular estudiantes en la institución, para demostrar que es una institución inclusiva y que respeta el derecho a la educación y por tanto a la diversidad, es el ejecutar las normas que están establecidas para fundamentar el trabajo dentro de las aulas, así mismo; para la dimensión de Prácticas inclusivas, los docentes perciben que el tener en su aula a un niño o niña con discapacidad es practicar la inclusión, cuando lo cierto es que, al ingresar un estudiante inclusivo en el aula, debe desarrollar el proceso de aceptación, empatía, planificación, elaboración y desarrollo en las sesiones de clase.

En el desarrollo de esta investigación se observaron diversas situaciones que evidenciaban aún las dificultades del proceso de inclusión en nuestro país, puesto que es un proceso complejo que obedece a actitudes y cambio de enfoques transversales en la educación. En países con mejores infraestructuras y currículas educativas, aseguran seguir en el arduo camino de la transformación para la atención de calidad y equidad Booth (2002).

El proceso de inclusión en las escuelas de Lima Norte, tanto de San Martín de Porres como de Los Olivos, están dentro de un marco inclusivo, aun con debilidades que pueden ser superadas y que definitivamente forman parte del proceso en sí.

V. Conclusiones

Primera

En el objetivo general se concluye que el proceso de inclusión en las instituciones de básica regular con respecto a los tres niveles en los que se han fundamentado las encuestas realizadas no existen diferencias significativas entre las escuelas encuestadas. Es necesario tener en cuenta que al aplicar las encuestas los docentes se limitan a dar respuestas políticamente adecuadas, es en el proceso en sí y bajo la observación del mismo en el que se puede evidenciar el real proceso de inclusión. Teniendo en cuenta los datos según encuestas se afirma que en nivel regular se obtuvo 1.7% en la escuela de Los Olivos y 1.7% en la escuela de San Martín de Porres. En el rango bueno, Los Olivos obtiene 63.3% y en San Martín de Porres 65.0%. Par el nivel muy bueno, el resultado para la escuela de Los Olivos fue de 35.0% con respecto a la escuela de San Martín de Porres con un 33.3% no existiendo diferencias en una escuela con respecto a otra.

Segunda

En la dimensión de Creación de culturas inclusivas, se concluye que en el proceso de inclusión de las escuelas de básica regular es regular en un 1.7%, tanto en Los Olivos como en San Martín de Porres, es buena con un resultado de 63.3% del distrito de Los Olivos con respecto al 66.7% del distrito de San Martín de Porres. Así también se observa que existe un 35% que percibe que el proceso de inclusión en Los Olivos es muy bueno y en San Martín de Porres 31.7%

Tercera

En la dimensión de creación de Políticas inclusivas, se concluye que en el proceso de inclusión de la escuela de básica regular es regular en un 3.3% en Los Olivos a diferencia de un 1.7% de la escuela de San Martín de Porres, en el nivel buena, con un resultado de 66.7% del distrito de Los Olivos con respecto al 51.7% del distrito de San Martín de Porres. Y en el rango de muy buena es de 30.0% en Los Olivos, frente a un 46.7% en San Martín de Porres.

Cuarta

En la dimensión de creación de Prácticas inclusivas, se concluye que en el proceso de inclusión de las escuelas de básica regular en el rango de regular es de 67% en Los Olivos y del 1.7% en San Martín de Porres. En el nivel buena, con un resultado de 51.7% del distrito de Los Olivos con respecto al 61.7% del distrito de San Martín de Porres y finalmente en el nivel de muy buena, se observa el resultado de 41.7% en la escuela de Los Olivos con respecto a un 36.7% en la escuela de San Martín de Porres.

VI. Recomendaciones

Primera

Para lograr el Proceso de Inclusión en las escuelas de básica regular, es necesario que se planteé en la educación de los nuevos profesionales docentes, la valoración de la diversidad y la atención a las necesidades de cada estudiante.

Segunda

Fortalecer la Culturas Inclusiva en los entornos educativos con el trabajo y compromiso de la comunidad, a través de sensibilizaciones, capacitaciones y talleres, teniendo como aliados a las instituciones de apoyo (postas médicas, comisarías, OMAPED).

Tercera

Trabajar en las Políticas Inclusivas, empoderando a las familias en los derechos y deberes en la atención a las personas con discapacidad a través de comités territoriales, donde se puedan observar las incidencias que surjan en las escuelas y trabajarlas de manera interdisciplinar en conjunto con las UGELES.

Cuarta

Es necesario eliminar de manera progresiva todas aquellas barreras actitudinales que ofrecen resistencia al proceso de inclusión, evidenciándose en las Prácticas inclusivas. Esta dimensión es la puerta al proceso, pues es en las aulas en la que se vive, palpa y resiente la falta de equidad y atención oportuna.

Referencias

- Ainscow, M. (2002). *Understanding the development of inclusive schools*. Routledge.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.
- Armstrong, F., & Barton, L. (1999). *Disability, human rights and education: Cross cultural perspectives*. McGraw-Hill Education (UK).
- Aya-Gómez, V., & Córdoba, L. (2015). *Asumiendo juntos los retos: calidad de vida en familias de jóvenes con discapacidad intelectual*.
- Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI, vol 30, n° 1, 2012*.
- Ballard, K. (Ed.). (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. Psychology Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Calderón, M. (2014). *La educación inclusiva es nuestra tarea*.
- Calle Umbo, Z., & Rios Perez de Machado, J. D. P. (2017). *Actitud de los Padres de Familia hacia las personas con Discapacidad de una institución Educativa Pública de Pardo Miguel, Provincia de Rioja, Región San Martín*.
- Corbett, J., & Slee, R. (2000). *An international conversation of inclusive education. In Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparatives Perspectives* (pp. 133-146). David Fulton.

- Cornejo, C. J. O. (2008). *Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar*. Horizontes Educativos, 13(2), 25-39.
- Carreño, J. S., & de Pérez, E. O. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 123-135.
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education: a student's guide*. Sage.
- Durán Gisbert, D., & Climent, G. G. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*.
- Dussan, C. P. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana*. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Espinoza, Ó. (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*.
- Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homad, C. (2008). *Inclusión educativa*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Farrell, M. (2010). *Debating special education*. Routledge.
- Gómez González, S. A., & Castañeda Parra, C. Y. (2018). *Un camino hacia la inclusión*.
- González, P. M. (2005). *La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación*. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-109.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*.
- Hernández – Ayala, Hernán, Tobón, Sergio, *Análisis documental del proceso de inclusión en la educación.ra ximhai*

2016, 12 (Julio - Diciembre): [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2019]

Jaimes, G. I. B., Delgado, M. F. B., & Pineda, D. R. V. (2009). *Discapacidad en Colombia: un reto en la educación superior inclusiva*. Revista Colombiana de Rehabilitación, 8(1), 41-56.

Lumby, J., & Morrison, M. (2009). *Youth perspectives: schooling, capabilities frameworks and human rights*. International Journal of Inclusive Education, 13(6), 581-596.

McCowan, T. (2011). *Human rights, capabilities and the normative basis of 'Education for All'*. School Field, 9(3), 283-298.

Miranda Guajardo, L., & Betancourt Sáez, M. (2012). *Desafíos de la práctica docente en el aula ante las necesidades educativas especiales de los alumnos y las alumnas* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).

Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.

Norwich, B. (2014). *How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field?* Journal of Research in Special Educational Needs, 14(1), 16-21.

Obando, M. C., Mendoza, M. P. S., & Castro, C. C. (2014). *Diagnóstico sobre inclusión educativa en discapacidad en los programas de pregrado de la Universidad Mariana*. Boletín Informativo CEI, 1(2).

O'Hanlon, C. (2017). *Inclusive education in Europe*. Routledge.

Parra, A. D. P. T., Mahecha, L. D., & Cubillos, N. (2014). *Acceso de personas con discapacidad a la formación superior desde la perspectiva de terapia ocupacional*. Revista Colombiana de Rehabilitación, 13(1), 88-95.

Pérez López, A. L., & Memije Alarcón, N. Y. (2015). *Educación con inclusión en la Universidad Autónoma de Guerrero*. Reencuentro, (70).

- Reindal, S. M. (2010). *What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective*. *European journal of special needs education*, 25(1), 1-12.
- Roberts Jorquera, K. (2016). *Construcción social de la inclusión y la discapacidad, hacia una inclusión no excluyente: prácticas discursivas de estudiantes en situación de discapacidad y profesionales del Programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia de la Universidad de Santiago de Chile*.
- Rubinstein, S. (2010). *La inclusión en la formación de grado en educación física de Uruguay: necesidades, posibilidades y limitaciones*. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, (3), 57-67.
- Ruiz, F. A. (2011). *La inclusión educativa en el aula regular: un caso de Síndrome de Asperger*. *Revista electrónica Educare*, 15, 39-53.
- Saavedra Fuente, A. J. (2018). *Análisis de los conocimientos y actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa fiscal” 21 de Septiembre” del Cantón Esmeraldas* (Doctoral dissertation, Ecuador PUCESE-Escuela Ciencias de la Educación–Educación Inicial).
- Sánchez, P. A. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Sánchez, P. A., & Abellán, C. M. A. (2014). *Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión*. *Revista colombiana de educación*, (67), 227-245.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic Of School Development: The Dynamic of School Development*. McGraw-Hill Education (UK).
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International journal of inclusive education*, 5(2-3), 167-177.

- Stahi Espinosa, L. M., & Rincón Rodríguez, J. N. (2014). *Necesidades formativas en inclusión de los profesores y encargados de educar de la institución educativa José Joaquín Casas, sede General Santander* (Bachelor's thesis, Universidad de la Sabana).
- Terzi, L. (2005). *Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. Journal of philosophy of education, 39(3), 443-459.*
- Torres, J. A., & Fernández, J. M. (2015). *Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 18(1), 177-200.*
- Tosi, I., Peláez, L., Larrañaga, M., Saavedra, E., & Baeza, E. (2016). *Educación inclusiva y vida independiente= Inclusive education and independent living. UNIVERSITAS. Revista de Filosofía, Derecho y Política, 134-164.*
- Unterhalter, E., & Brighouse, H. (2007). *Distribution of what for social justice in education? The case of Education for All by 2015. In Amartya Sen's capability approach and social justice in education (pp. 67-86). Palgrave Macmillan, New York.*
- Verdugo Alonso, M. Á., & Rodríguez Aguilera, A. (2013). *Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas.*
- Ware, L. (2018). *The aftermath of the articulate debate: the invention of inclusive education. In Towards inclusive schools? (pp. 127-146). Routledge.*

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: “Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima Norte 2019”

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores			
			Variable 1: Percepción del proceso de Inclusión.			
			Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de Valoración
<p>Problema General:</p> <p>¿Cuál es la percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.?</p> <p>Problema Específico:</p> <p>¿Cuál es la percepción del proceso de inclusión en las políticas inclusivas en el proceso de educación básica regular en docentes del nivel primario del Lima Norte, 2019?</p> <p>¿Cuál es la percepción del proceso de inclusión en las</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar si existe diferencia en la percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1. Determinar si existe diferencia en la percepción de las Políticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.</p> <p>2. Determinar si existe diferencia en la percepción de las Prácticas Inclusivas del proceso de inclusión en</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe diferencia en la percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>Existe diferencia en la percepción de las Culturas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.</p> <p>Existe diferencia en la percepción de las Políticas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.</p> <p>Existe diferencia en la percepción de las Prácticas Inclusivas del proceso de inclusión en</p>	<p>Creación de culturas inclusivas.</p> <p>Creación de políticas inclusivas.</p>	<p>-Construir comunidad.</p> <p>-Establecer valores inclusivos</p> <p>-Crear un centro para todos.</p> <p>-Organizar los apoyos para la Diversidad.</p>	<p>A.1.1 Todo el mundo se siente bienvenido. A.1.2 Los niños se ayudan unos a otros A.1.3 Los profesionales trabajan bien juntos A.1.4 Los profesionales y los niños se tratan con respeto unos a otros A.1.5 Los profesionales y los padres / cuidadores colaboran A.1.6 Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en su hogar A.1.7 Los profesionales y consejo escolar trabajan bien juntos A.1.8 Todos los grupos locales están implicados en el centro. A.2.1 En el centro todos comparten el compromiso con la inclusión. A.2.2 Las expectativas son elevadas para todos los niños. A.2.3 Todos los niños son tratados por igual A.2.4 El centro ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos. A.2.5 El centro ayuda a los padres / cuidadores a sentirse bien consigo mismos.</p> <p>B.1.1 Se da un trato justo a los profesionales en relación con las oportunidades de empleo y promoción B.1.2 Todos los profesionales nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial B.1.3 Se anima a que todos los niños de la zona formen parte del centro B.1.4 El centro es físicamente accesible para todas las personas B.1.5 Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial B.1.6 Los profesionales preparan a los niños adecuadamente para pasar a otros centro.</p> <p>B.2.1 Todos los apoyos están coordinados INDICADOR B.2.2 Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de niños B.2.3 La política de "necesidades educativas especiales" es inclusiva B.2.4 La normativa vigente sobre Necesidades Educativas Especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños B.2.5 El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los niños B.2.6 Las normas de conducta hacen que el centro funcione mejor</p>	<p>• Totalmente de acuerdo</p> <p>• Bastante de acuerdo</p> <p>• En desacuerdo</p> <p>• Necesito más información</p>

<p>prácticas inclusivas en el proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario del Lima Norte, 2019?</p> <p>¿Cuál es la percepción del proceso de inclusión en las culturas inclusivas en el proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario del Lima Norte, 2019?</p>	<p>educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.</p> <p>3. Determinar si existe diferencia en la percepción de las Culturas Inclusivas del proceso de inclusión en educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.</p>	<p>educación básica regular en los docentes del nivel primario entre San Martín y Los Olivos.</p>	<p>Desarrollo de prácticas inclusivas.</p>	<p>-Organizar el juego y el aprendizaje.</p> <p>-Movilizar recursos</p>	<p>B.2.7 Existen pocas presiones para excluir a los niños considerados disruptivos B.2.8 Existen pocas barreras para el acceso B.2.9 Se intenta eliminar el bullying (acoso escolar).</p> <p>C.1.1 Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños C.1.2 Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños C.1.3 Las actividades fomentan la participación de todos los niños C.1.4 Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas C.1.5 Las actividades evitan los estereotipos C.1.6 Se implica activamente a los niños en el juego y el aprendizaje C.1.7 Los niños cooperan en el juego y el aprendizaje C.1.8 Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños C.1.9 Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto C.1.10 Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración C.1.11 Los profesores de apoyo/ayudantes apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños C.1.12 Todos los niños participan cuando hay actividades especiales.</p> <p>C.2.1 El centro está organizado para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación C.2.2 Los recursos se distribuyen de un modo justo C.2.3 Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación C.2.4 Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales C.2.5 Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación C.2.6 Se conocen y utilizan los recursos del entorno.</p>	
<p>Nivel–Diseño de Investigación</p>	<p>Población y Muestra</p>	<p>Técnicas e Instrumentos</p>		<p>Estadística a utilizar</p>		
<p>Nivel Descriptivo</p> <p>Diseño No experimental</p> <p>Método Deductivo</p>	<p>Población: Tipo de Muestreo: No probabilístico. Tamaño de muestra: 80 docentes</p>	<p>Variable 1: Inclusión Técnicas: Toma de datos a través de un cuestionario Instrumentos: Cuestionario Index/Bristol Autor: Booth, Tony y Ainscow, Mel y Denise Kingston. Año: 2006 Monitoreo: - Ámbito de Aplicación: Docentes de dos Instituciones Educativas de Básica Regular. Forma de Administración: Individual.</p>		<p>Descriptiva diagrama de barras y diagramas piramidales tablas cruzadas</p> <p>Inferencial U de Man Whitney.</p>		

CUESTIONARIO DE INDICADORES DE INCLUSIÓN – BRISTOL 2019

(Adaptado)

Fuente: Booth, Tony y Ainscow, Mel, "index for inclusión: ping learning and participation in schools", Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, Reino Unido (www.inclusion.org.uk)

• **Por favor, marque con una X el grupo al que pertenece:**

- Docente inclusivo
- Docente SAANEE
- Director
- Subdirector
- Estudiante
- Padre, madre o tutor

• **Por favor, marque la casilla que coincida con su opinión:**

		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
Dimensión A	Creando culturas inclusivas				
A.1.1	A todos los estudiantes se les hace sentirse acogidos.				
A.1.2	Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3	Se da una estrecha colaboración entre el profesorado.				
A.1.4	El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto.				
A.1.5	Hay una relación amigable entre el profesorado y los padres o tutores.				
A.1.6	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente.				
A.1.7	La institución educativa cuenta con el apoyo de otras instituciones (Centro de salud, SAANEE, etc.)				
A.2.1	Todos los estudiantes tienen altas expectativas.				
A.2.2	El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres o tutores comparten una filosofía inclusiva.				
A.2.3	Los estudiantes son justamente valorados según sus habilidades y características.				

A.2.4.	El personal docente y los estudiantes se tratan con respeto de acuerdo al rol/función que cada uno desempeña.				
A.2.5	El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares.				
A.2.6	El colegio se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación.				
		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
Dimensión B	Realizando políticas inclusivas				
B.1.2.	Se ayuda al personal nuevo a sentirse cómodo en el colegio.				
B.1.3	El colegio intenta admitir a todos los estudiantes de su distrito.				
B.1.4.	El colegio elimina barreras arquitectónicas.				
B.1.5.	Se ayuda a los estudiantes nuevos a sentirse cómodos en el colegio.				
B.1.6	El colegio organiza grupos de enseñanza para que todos los estudiantes sean atendidos y valorados.				
B.2.1	Se coordinan todos los tipos de apoyo educativo (Centro de salud, SAANEE, etc.)				
B.2.2	Las actividades formativas del personal docente le ayudan a responder a la diversidad del alumnado.				
B.2.3	Las políticas de atención a la diversidad son políticas inclusivas.				
B.2.4	El Enfoque Inclusivo del Currículo Nacional se aplica para reducir las barreras en el aprendizaje y promover la participación de todos los estudiantes.				
B.2.7	Se han reducido las barreras para la asistencia y permanencia a la institución educativa.				
B.2.8	Se ha minimizado el bullying (acoso, intimidación).				
		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
Dimensión C	Desarrollando prácticas inclusivas				
C.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.				

C.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los estudiantes.				
C.1.3	En las clases se fomenta la aceptación de la diversidad.				
C.1.4	Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje.				
C.1.5	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C.1.6	La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes.				
C.1.7	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.				
C.1.8	El profesorado planifica, enseña y evalúa de manera pertinente a los estudiantes.				
C.1.9	Los profesores refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.				
C.1.10	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.				
C.1.11	Todos los estudiantes participan en las actividades dentro y fuera del aula.				
C.2.1	Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.2	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión.				
C.2.3	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				
C.2.4	Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados.				
C.2.5	Los recursos del colegio son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión.				

Prioridades a desarrollar:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: GESTIÓN ADMINISTRATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN A: Cultura Inclusiva							
1	Todo el mundo se siente bienvenido.	/		/		/		
2	Los niños se ayudan unos a otros.	/		/		/		
3	Los docentes trabajan bien juntos.	/		/		/		
4	Los docentes y los niños se tratan con respeto unos a otros.	/		/		/		
5	Los docentes y los padres / tutores colaboran.	/		/		/		
6	Los docentes asocian lo que sucede en la institución educativa con las vivencias de los niños en su hogar.	/		/		/		
7	Los docentes y consejo escolar trabajan bien juntos.	/		/		/		
8	Todos los grupos locales están implicados en la institución educativa.	/		/		/		
	DIMENSIÓN B: Políticas Inclusivas	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Se da un trato justo a los docentes en relación con las oportunidades de empleo y promoción.	/		/		/		
10	Todos los docentes nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial.	/		/		/		
11	Se anima a que todos los niños de la zona formen parte del centro.	/		/		/		
12	La institución educativa es físicamente accesible para todas las personas.	/		/		/		
13	Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial.	/		/		/		
14	Los docentes preparan a los niños adecuadamente para pasar a otras instituciones educativas.	/		/		/		
15	Todos los apoyos están coordinados.	/		/		/		
16	Las actividades de formación continua ayudan a los docentes a responder a la diversidad de niños.	/		/		/		
17	La política de "necesidades educativas especiales" es inclusiva.	/		/		/		
18	La normativa vigente sobre Necesidades Educativas Especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños.	/		/		/		
19	El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los niños.	/		/		/		
20	Las normas de conducta hacen que la institución educativa funcione mejor.	/		/		/		
21	Existen pocas presiones para excluir a los niños considerados disruptivos.	/		/		/		
22	Existen pocas barreras para el acceso.	/		/		/		
23	Se intenta eliminar el bullying (acoso escolar).	/		/		/		
	DIMENSIÓN C: Prácticas Inclusivas	Si	No	Si	No	Si	No	
24	Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños.	/		/		/		
25	Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños.	/		/		/		
26	Las actividades fomentan la participación de todos los niños.	/		/		/		
27	Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas.	/		/		/		
28	Las actividades evitan los estereotipos.	/		/		/		
29	Se implica activamente a los niños en el juego y el aprendizaje.	/		/		/		
30	Los niños cooperan en el juego y el aprendizaje.	/		/		/		
31	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños.	/		/		/		
32	Los docentes fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto.	/		/		/		
33	Los docentes planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración.	/		/		/		

34	Los profesionales de apoyo (SAANEE)/psicólogos, terapeutas apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños.	/	/	/
35	Todos los niños participan cuando hay actividades especiales.	/	/	/
36	La institución educativa está organizada para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación.	/	/	/
37	Los recursos se distribuyen de un modo justo.	/	/	/
38	Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación.	/	/	/
39	Se utiliza plenamente la experiencia de los docentes.	/	/	/
40	Los docentes elaboran recursos compartidos para apoyar al juego, el aprendizaje y la participación.	/	/	/
41	Se conocen y utilizan los recursos del entorno.	/	/	/

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Olivia Fernández DNI: 40043433

Especialidad del validador: Dr. en Educación

05 de 07 del 2019

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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

34	Los profesionales de apoyo (SAANEE)/psicólogos, terapeutas apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños.	/	/	/	
35	Todos los niños participan cuando hay actividades especiales.	/	/	/	
36	La institución educativa está organizada para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación.	/	/	/	
37	Los recursos se distribuyen de un modo justo.	/	/	/	
38	Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación.	/	/	/	
39	Se utiliza plenamente la experiencia de los docentes.	/	/	/	
40	Los docentes elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación.	/	/	/	
41	Se conocen y utilizan los recursos del entorno.	/	/	/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: D^o Mg: ALVARO ZAPATA DNI: 06167282

Especialidad del validador: Metodólogo

08 de 07 del 2019

¹Perinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Firma del Experto Informante.



CONSTANCIA

EL DIRECTOR DE LA I.E. N° 2088 "REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA", UGEL N° 02, DEL DISTRITO DE S.M.P.,

HACE CONSTAR:

Que la Sra. **GINA IVETTE ESTRELLA SERON** identificada con D.N.I. N°40474365 ha realizado una encuesta "INDEX FOR INLUSSION" para su tesis que se encuentra desarrollando denominada "Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de lima norte, 2019 a los docentes del Nivel Primaria en esta I.E.2088 "República Federal de Alemania", los días 02,03 y 04 de julio 2019.

Se le otorga la presente constancia para los fines que la interesada considere conveniente.

Chuquitanta, 09 de agosto del 2019



Lic. Carolina Gabriela Seron
DPO: 510001
REGIÓN



INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA Nº 3084
"ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE"
UGEL 02 - Teléfono: 5354508- CODIGO MODULAR: 0663112
"Año de la lucha contra la corrupción e impunidad"

CONSTANCIAS

El Director de la Institución Educativa Nº 3084 "Enrique Guzmán y Valle" de la Unidad de Gestión Educativa Local Nº 02 del distrito de Los Olivos que suscribe;

HACE CONSTAR

Que, la Sra. GINA IVETTE ESTRELLA SERON identificada con DNI Nº 40474365, ha realizado una encuesta "INDEX FOR INCLUSION" para sus tesis que se encuentra desarrollando denominada "Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima Norte, 2019" a los docentes del nivel primaria en esta I.E. 3084 "Enrique Guzmán y Valle", los días 09,10 y 11 de julio del 2019.

Se expide la presente a solicitud de la interesada, para los fines que crea conveniente.

Los Olivos, 09 de agosto del 2019




MSc. ROSA PORTAL REATEGUI
DIRECTOR GENERAL

Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Yolvi Ocaña Fernández, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, revisor de la tesis titulada "Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte, 2019" de la estudiante **Gina Ivette Estrella Serón**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 7% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

La suscrita analizo dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituye 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.

Lima, 03 de agosto del 2019



Yolvi Ocaña Fernández

DNI: 40043433

7%

Se están viendo fuentes estándar
Ver fuentes en inglés (Beta)

Coincidencias	
1	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante 3%
2	Entregado a Pontificia... Trabajo del estudiante 2%
3	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante 1%
4	www.hcnetwork.com Fuente de Internet <1%
5	alfa.minedu.gob.pe Fuente de Internet <1%
6	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante <1%



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte, 2019

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

Dr. Gina Ivette Estrella Serón
(ORCID: 0000-0002-3859-9755)



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

ESTRELLA SERÓN GINA IVETTE

D.N.I. : 40474365

Domicilio : Jr. El Rubi 1561 Apt 201 Urb. Angélica Guerrero

Teléfono : Fijo : 529-1119 Móvil : 965+62823

E-mail : gestrellasaanee@gmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado
Facultad :
Escuela :
Carrera :
Título :

Tesis de Posgrado
 Maestría Doctorado
Grado : MAESTRA
Mención : ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:
ESTRELLA SERÓN GINA IVETTE

Título de la tesis:
PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EN
EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN DOCENTES DEL NIVEL
PRIMARIO DE LIMA NORTE, 2019.

Año de publicación : 2019

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento, autorizo a la Biblioteca UCV-Lima Norte, a publicar en texto completo mi tesis.

Firma : 

Fecha : 08/11/2019

