



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

Cultura inclusiva y competencias emocionales en docentes de educación primaria de
la Red 08, UGEL 06 - Ate 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Br. Serpa Torre, Miriam (ORCID: 0000-0002-5563-7899)

ASESOR:

Dr. Ochoa Tataje, Freddy Antonio (ORCID: 0000-0002-1410-1588)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LIMA-PERÚ

2020

Dedicatoria

Esta tesis se la dedico a mis padres, por su apoyo incondicional y sus sabios consejos que día a día me ayudaron a superarme y a mi linda familia por comprenderme y ser tolerantes.

A mi esposo Hans por su apoyo, consejos y amor, que fueron de ayuda en los momentos difíciles donde recibí una palabra de aliento, a mis hijas Margiorie, Valentina y mis gemelas Mayte y Brittany que son regalo que Dios me dio y la fuerza que me impulsa para salir adelante.

Agradecimiento

Agradezco en primer lugar a Dios, quien nos dio la vida y que me llenado de bendiciones en todo este tiempo, a Él que con su infinito amor me ha dado la sabiduría suficiente para culminar mi trabajo de investigación. Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mis padres, quienes son mi gran fortaleza por su apoyo constante a mi esfuerzo, por darnos una profesión y hacer de mí una persona de bien, gracias por los sacrificios y la paciencia que demostraron todos estos años; gracias a ustedes he llegado a donde estoy.

Gracias a todas aquellas personas que de una u otra forma me ayudaron a crecer como persona y como profesional. Agradezco también de manera especial a nuestro asesor de tesis, quién con sus conocimientos y apoyo supo guiar el desarrollo de la presente tesis desde el inicio hasta su culminación.

PÁGINA DEL JURADO

Declaratoria de autenticidad

Yo, Miriam Serpa Torre, estudiante del Programa de Psicología Educativa de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI N° 09765832, con la tesis titulada: “Cultura inclusiva y las competencias emocionales en docentes de educación primaria de la Red 08, UGEL 06 – Ate 2019”.

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas.

Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.

3) La tesis no ha sido auto plagiado; es decir no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.

4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

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

Lima, 01 de marzo del 2020



Miriam Serpa Torre
DNI N° 09765832

Índice

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	i
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Índice de tablas	viii
Índice de figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
I. Introducción	1
II. Método	16
2.1 Tipo y Diseño de investigación	16
2.2 Variables, operacionalización	17
2.3. Población, muestra y muestreo	18
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	18
2.5. Procedimiento	18
2.6. Métodos de análisis de datos	21
2.7 Aspectos éticos	21
III. Resultados	22
3.1. Descripción de resultados	22
3.2. Contrastación de hipótesis	25
IV. Discusión	26
V. Conclusiones	32
VI. Recomendaciones	33
Referencias	34
Anexos	39
Anexo 1: Matriz de consistencia	40
Anexo 2: Instrumentos de medición de las variables	44
Anexo 3: Base de datos de la prueba piloto	49
Anexo 4: Base de datos de la muestra	53

Anexo 5:	Cartas de presentación UCV y respuesta de Institución donde se efectuó el estudio	63
Anexo 6:	Certificados de validez de contenido	68
Anexo 7:	Artículo científico	76
Anexo 8:	Declaración jurada de autoría y autorización para la publicación del artículo científico.	95

Índice de Tablas

		Página
Tabla 1	Operacionalización de variable Cultura inclusiva	17
Tabla 2	Operacionalización de variable Competencias Emocionales	17
Tabla 3	Confiabilidad de cuestionario sobre Cultura Inclusiva	18
Tabla 4	Validez del cuestionario sobre Cultura inclusiva	19
Tabla 5	Confiabilidad del Cuestionario de Competencias Emocionales	20
Tabla 6	Validez del cuestionario sobre Competencias Emocionales	20
Tabla 7	Niveles de Cultura inclusiva	22
Tabla 8	Niveles de Competencias Emocionales	23
Tabla 9	Resultados de la prueba de normalidad de Cultura Inclusiva	24
Tabla 10	Resultados de la prueba de normalidad de Competencias Emocionales	24
Tabla 11	Estimaciones Correlacionales (rho de Spearman) entre Cultura inclusiva y las competencias emocionales.	25
Tabla 12	Estimaciones Correlacionales (rho de Spearman) entre los conocimientos sobre la inclusión y las competencias emocionales.	25
Tabla 13	Estimaciones Correlacionales (rho de Spearman) entre las normas inclusivas y las competencias emocionales.	26
Tabla 14	Estimaciones Correlacionales (rho de Spearman) entre el funcionamiento del centro y las competencias emocionales.	26
Tabla 15	Estimaciones Correlacionales (rho de Spearman) entre los valores inclusivos y las competencias emocionales.	27

Índice de figuras

Figura 1	Diseño correlacional	16
Figura 2	Niveles de cultura inclusiva	23
Figura 3	Niveles de competencias emocionales	24

Resumen

La presente tesis tuvo como propósito básico tener una descripción de cómo percibe el docente la cultura inclusiva y como esta se relaciona con las competencias emocionales en docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06. Para el efecto se utilizó un diseño no experimental de alcance correlacional con una muestra de 105 docentes de tres instituciones educativas de la mencionada red. A esta muestra de docentes se les aplicó dos instrumentos de evaluación: el Cuestionario sobre Cultura inclusiva de Clara Meza, el inventario de Competencias emocionales de Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, y Soldevila, a los cuales previamente se les determinó su validez y confiabilidad. Los resultados, obtenidos con la utilización de las pruebas estadísticas respectivas, indican que existen correlaciones significativas y positivas entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales, tanto a nivel de los totales como de las respectivas dimensiones, por lo que se sugiere trabajar muy activamente con estas variables de tal manera que podamos contar con personal altamente eficiente que puedan brindar una educación de calidad.

Palabras claves: Cultura inclusiva, competencias emocionales, competencias docentes, calidad educativa, clima organizacional.

Abstract

The current thesis had as main purpose to have a description of how the teacher perceives the Inclusive Culture and how this relates with the Emotional Competences and the Teachers of the primary level of the educational network No. 8 of the UGEL N° 06. For that reason, a non-experimental design of correlational scope with a sample of 105 teachers from three educational institutions of the aforementioned network. Three instruments of evaluation were applied to this sample: the Questionnaire of Inclusive School Culture of Clara Meza and the Inventory of Emotional Competences of Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, and Soldevila. These instruments had previously their validity and reliability determined. The results, obtained using the respective statistical tests, indicate that significant and positive correlations exist between the Inclusive Culture and the Emotional Competences, both at the total level and at the dimensions level, so it can be suggested to actively work with these variables in a way that we can have highly efficient personnel that can bring an education of quality.

Keywords: Inclusive Culture, Emotional Competences, Teachers' Competences, Quality of Education, Organisational Climate.

I. Introducción

La educación inclusiva en nuestro país se está dando de manera progresiva, asimilando del ámbito internacional los nuevos modelos educativos de los países que llevan la vanguardia en lo que a este tema respecta, la presente investigación permitirá analizar de manera objetiva este desafío que supone para los docentes apropiarse de este nuevo paradigma del siglo XXI, el enfoque inclusivo que se enmarca dentro de la cultura inclusiva. La función de las instituciones inclusivas radica en adecuarse a las demandas de una población estudiantil que requiere la adaptación a sus requerimientos en el aspecto educativo, y proporcionar a cada estudiante el tipo de asistencia pertinente para su aprendizaje. En el contexto de organizaciones internacionales como la UNESCO, el UNICEF y las Naciones Unidas, han tomado iniciativas y acuerdos a través de la organización de coloquios en el mundo como: "Educación para todos" en la ciudad de Jomtiem, el dialogo internacional acerca de "Necesidades de educación especial" en Salamanca, el Foro Consultivo Internacional, que tuvo lugar en abril de 2000 en Dakar, Senegal, entre otros, y en los países de donde se formó, desarrollaron los programas de acción precisados en el campo de la educación para trabajar de acuerdo con un enfoque inclusivo. La UNESCO (2003) comprende la educación inclusiva como: la educación individualizada que se adapta a todos los niños en grupos de edad homogéneos con diferentes necesidades, habilidades y destrezas. (p. 2). La concepción de inclusión se entiende como una forma de darles oportunidad a un gran grupo de estudiantes que han sido excluidos, por diversas razones. Bajo estas consideraciones es que a los establecimientos educativos les corresponden estar listos y aptos para acoger y educar a todos aquellos niños que llegan a los centros educativos (Arnaiz, 2003).

Estudiosos tales como Clough y Corbett (2000), Nilholm (2006), Vislie (2003, 2006) o White (2005), consideran que debe entenderse de una manera muy precisa el concepto de inclusión de manera que se vaya avanzando más de prisa en la integración de los estudiantes. Al respecto Clough y Corbett (2000) señalan que la definición de inclusión se ha visto afectado por todas aquellas ideologías que han existido a lo largo de la historia. Si bien es cierto que, en los últimos tiempos, se ha ampliado el número de estudiantes incluidos a las escuelas, eso no significa que se haya producido una modificación real en las posturas y convicciones de todos los individuos respecto de lo que debe hacer la educación con los estudiantes con discapacidad (Ebersold, 2003). Seguir manteniendo esta situación tan

incierto implicaría lo que Bourdieu (2000) llama, novedosas maneras de inclusión excluyente, en tanto se promueve la inclusión, pero al mismo tiempo van apareciendo novedosas maneras de exclusión (Ocampo, 2012) o disposiciones de pseudo-inclusión (Barrio de la Puente, 2009). Por estas razones es que existe la necesidad de formar una fuerte cultura inclusiva.

La cultura inclusiva en una institución educativa está vinculada a los objetivos que se ha trazado en el proyecto educativo, pero también a lograr entendimientos tácitos, un lenguaje común y sobre todo un conjunto de expectativas que puedan ser asumidas por la totalidad de los agentes del establecimiento educativo y mantenidas en el tiempo (Deal y Peterson, 2009, García, 2008). Desde esta perspectiva se puede entender la cultura inclusiva como una manera de actuar y que es compartida por todos sus integrantes, permite que se perciba, piense y reaccione de una determinada manera (Tindall, MacDonald, Carroll y Moody, 2015). A pesar de que la cultura inclusiva no es fácil de entender y describir, si puede afirmarse que en cada institución educativa se presentan características y condiciones actitudinales o cognitivas que van a regular y normar el comportamiento que a diario se presentan (Ossa, Castro, Castañeda, y Castro, 2014). Dichas cogniciones y creencias definen, no siempre de manera consciente, el punto de vista que los profesores tienen del proceso de inclusión y como se deben manejar con el medio social y familiar de los escolares (Priante, 2003, Benomir, Nicolson y Beail, 2016). Es importante, por todo lo señalado anteriormente, que se fundamente lo más claramente posible el modelo inclusivo de manera que pueda ser comprendido y asumido por los docentes y lo puedan valorar adecuadamente (Alegre, 2010; Berenguer-Silega y Díaz-Hernández, 2013; Unesco, 2009) a partir de los resultados que, en diferentes partes del mundo, se ha ido obteniendo con la implementación del modelo educativo inclusivo que integra a estudiantes con discapacidad. Esta propuesta va dirigida a activar progresivamente los talentos que todo ser humano posee y que se encuentra bastante relacionado con la premura de gestionar la diversidad presente en los estudiantes (Feldman, 1980, Walters y Gardner, 1986 y Armstrong 2012).

De acuerdo a Venegas (2009) “toda nación tiene un marco de normas que en el tema de la educación reglamenta sus expresiones en la sociedad: sistema educativo, maneras de brindar del servicio y derechos y obligaciones de los regentes y usuarios” (p. 91). En el contexto del plan educativo peruano se ha ejercitado, desde hace cuarenta años atrás, cambios muy importantes en relación a políticas oficiales para responder a las necesidades

educativas especiales que presentan los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. No obstante, esto no se ha manifestado en la sala de clases y la inclusión a nivel de la educación, comprendida como justicia social, todavía es una tarea pendiente y hay mucho camino que recorrer. La Ley General de Educación del Perú, que fue reformada en el 2003, nos señala que el sistema educativo nacional debe fortalecer su esfuerzo en avalar el derecho a una educación enteramente inclusiva en todos los establecimientos estatales y particulares. Dentro de este marco, en nuestro país, la escuela inclusiva, cumple un rol preponderante, porque es el espacio que va a comprometer a familias, profesores y comunidad a cimentar esas bases sólidas para hacer realidad lo propuesto dentro de la Ley General de Educación N°28044, donde promueve los principios de equidad e inclusión respectivamente, para todas y todos los peruanos, asimismo en el Proyecto Educativo de la Nación hacia el año 2021, también se contempla mejorar la educación de este grupo vulnerable de personas.

El Ministerio de Educación del Perú, señala en su página web que en el 2015, se realizaron, en convenio con la Red Intergubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) y la AECID, tres cursos virtuales, de esa manera, se certificó a 1940 maestros en contenidos acerca del servicio de apoyo a la discapacidad visual, sordoceguera y autismo, con una inversión de S/. 300000. Durante el año 2016, se capacitó a 4500 maestros más a través de cursos virtuales, también, se capacitaron a 1432 monitores de Apoyo a la labor educativa de EBR en temáticas de atención a la diversidad, lo que favorecerá a 3218 I.I.EE. inclusivas y a 15 773 maestros capacitados. De igual manera, en el año 2017, 279 I.I.EE. inclusivas han sido beneficiadas con concesiones de fondos económicos para ejecutar adaptaciones de infraestructura (rampas, barandillas, servicios higiénicos apropiados). Las normas por sí solas no forjan el cambio del sistema, se necesita del concurso de todos los actores educativos, padres de familia, directivos y en especial de los docentes, quienes son los agentes directos para la transformación de la cultura escolar hacia una cultura escolar inclusiva. Para realizar cambios significativos, es necesario adoptar el nuevo paradigma basado en el concepto de derechos humanos. Ello facultará ignorar el modelo de uniformidad, que en decenios ha excluido a las personas en desventaja en función de sus situaciones sociales, culturales, raciales, de lengua, físicas, sensoriales e intelectuales. Este enfoque considera la modalidad de educación para personas con necesidades especiales como un conjunto de recursos educativos para estudiantes con discapacidades, talento y superdotación que tienen acceso al sistema educativo habitual, proporcionándoles ayuda y

asesoramiento en todos los niveles, modalidades que incluyen a los estudiantes con discapacidades reciben apoyo a través de Servicios de soporte y apoyo a las necesidades educativas especiales (SAANEE).

Sin embargo la organización de las escuelas inclusivas en la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06, es deficiente tanto en las adaptaciones de acceso como en las adaptaciones curriculares, no hay claridad en la labor que se realiza en los colegios regulares con referencia a la atención de escolares con necesidades educativas especiales, la voluntad de los directivos de trabajar por producir un cambio en las actitudes de sus docentes se percibe muy tenue y basada en el formulismo de acatar las normas, para la cultura escolar de las instituciones educativas. Es por eso que se debe dar un giro hacia una cultura escolar inclusiva, pues es la escuela la que debe cambiar y ser un espacio donde se enriquezca la sociedad, cambiando la manera de concebir la actividad educativa, donde no se mire la inclusión solo como el atender a un determinado grupo de personas sino que se entienda que la diversidad va más allá de ese concepto, porque la escuela debe educar para la vida, puesto que en la sociedad vivimos y enfrentamos la diversidad en todo espacio y en todo momento, para ello, qué duda cabe, se necesita docentes con condiciones de personalidad adecuadas, que puedan manejar sus competencias emocionales de la mejor manera posible.

Se debe partir de la consideración de que el docente, además de cumplir un perfil profesional que le permita desenvolverse y conseguir los fines educativos señalados en su programa de trabajo, el maestro debe estar interesado en desarrollar competencias emocionales, ya que su trabajo se basa esencialmente en interacciones personales y relaciones de comunicación. En este sentido, Schmelkes (1995) afirma que "la mejora de la calidad de la educación depende más de la calidad de las personas que trabajan como maestros que de los planes y programas de enseñanza" (p. 80). Bajo estas consideraciones el docente tiene que desarrollar, independientemente de su formación académica, competencias emocionales que le permitan completar su proceso de formación profesional y estar en mejores condiciones para cumplir su trabajo, más aun cuando se trata de trabajar con estudiantes de condiciones especiales, que requieren un nivel de atención y dedicación muy particular.

La revisión bibliográfica nos muestra la existencia de investigaciones que se han desarrollado respecto del tema planteado, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, tal como se expone en las siguientes líneas, podemos citar por ejemplo a: Gonzales (2019),

de la USIL sustentó una tesis de maestría relacionado a actitudes de docentes de diversos colegios inclusivos hacia la inclusión. Trabajaron con una muestra de 82 docentes, en los niveles inicial, primario y secundario. La investigación es simplemente descriptiva y los datos fueron recolectados a través del cuestionario planteado por Damm (2005) sobre la actitud de los maestros hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Llegando a la conclusión que los maestros muestran una actitud indecisa hacia la inclusión en educación, principalmente debido al componente cognitivo, es decir, sienten que no están lo suficientemente calificados para esto. Las actitudes de los docentes también son diferentes en cada centro educativo. Los maestros de primaria son aquellos que muestran mayor disposición a la inclusión.

Según Mautino (2019), de la Universidad César Vallejo presentó su tesis sobre: *Inclusión educativa*. La finalidad del autor comprobar si existe relación entre inclusión, rendimiento profesional del docente. El enfoque de investigación es cuantitativo, básico y no experimental. La población estaba compuesta por 130 docentes. El cuestionario se utilizó como herramienta para ambas variables. Llegando a concluir que la inclusión escolar está relacionada con el desempeño del maestro ($\rho = 0.616$). Así mismo de acuerdo a Jacinto (2019) de la misma institución, presentó el estudio doctoral sobre cultura escolar e inclusión y su manifestación en la praxis pedagógica. Tuvo como fin determinar si la cultura escolar educativa influenciaba en la praxis inclusiva. El enfoque de la tesis es cuantitativo, no experimental y correlativo. La muestra incluye 100 maestros que brindan servicios a niños especiales. Uso dos instrumentos programados en escala de Likert y debidamente revisados para darle fiabilidad. Llegando a concluir que existe un alto grado de relación entre cultura escolar y prácticas inclusivas.

Así también Chirinos (2018) de la misma institución también presentó su estudio doctoral sobre conocimiento de inclusión educativa y desenvolvimiento docente. La finalidad de este estudio fue comprobar si los aprendizajes sobre inclusión mejoran el rendimiento del maestro. Trabajaron con un proyecto experimental. Se aplicó una lista de verificación a ambos grupos antes y después del tratamiento experimental. Se llegó a concluir que no hay diferencias importantes en la prueba previa para la enseñanza inclusiva, pero en la prueba posterior los resultados muestran que el conocimiento sobre la enseñanza inclusiva mejora el rendimiento del profesor de acuerdo con el valor $p < 0.05$. Tendencia observada no solo a nivel de la variable general de desempeño docente, sino también en cada

una de las dimensiones que incluyen el desempeño. Oré (2018) de la misma institución que los cuatro tesis mencionados anteriormente, también realizó su trabajo sobre cultura escolar e inclusión educativa. El estudio es no es experimental con un alcance correlativo. La muestra consistió en 52 maestros de etapa inicial a quienes se aplicaron dos cuestionarios debidamente revisados. Los datos recopilados se procesaron utilizando las estadísticas de Rho Spearman. Los resultados muestran que las variables están relacionadas ($\rho = ,598$),

Con respecto al tema de estudio, Cornejo (2017), investigó sobre Competencias emocionales, así como la habilidad para solucionar conflictos en maestros. La población de la investigación consistió en 70 maestros del colegio estatal N° 100 en San Juan de Lurigancho, dado que se trabajaron con la población censal se eximieron de la muestra. De los resultados se pudo inferir que la competencia emocional determina la solución de problemas. Es de interés considerar a Da Silva (2017) de la Universidad de Piura, quien realizó su trabajo sobre percepción de la inclusión educativa. El propósito de este estudio fue verificar la percepción de la inclusión del maestro, de modo que el patrón de investigación fuera descriptivo. La muestra no fue intencionalmente probabilística y trabajó con toda la población (18 docentes). Los resultados demostraron que los maestros tienen una actitud positiva a la inclusión educativa y también tienen un grado de conocimiento adecuado cerca del tema.

También se cita a Álvarez (2017) de la UNE quien desarrolló su trabajo sobre los actores educativos y la inclusión educativa. El enfoque fue mixto y el tipo de estudio sustancial, mientras que el modelo fue no experimental correlativo. La población estaba compuesta por 147 estudiantes de la IE referida y se aplicó un instrumento a la muestra de 120 estudiantes incluidos. Los resultados sugieren que la presencia de actores educativos es crucial para el progreso de la inclusión educativa, especialmente en las IE de estudiantes regulares. Además, es oportuno mencionar a Castillo (2017) de la Universidad Nacional de Educación, desarrolló su estudio de maestría relacionado al grado de conocimiento de la inclusión educativa en maestros de colegios estatales y particulares. El propósito era determinar qué conocimientos tienen maestros de primaria en educación inclusiva, esto les permitiría dar un mejor servicio a estudiantes inclusivos. Es un estudio cuantitativo no experimental descriptivo. La muestra estuvo compuesta por 269 maestros de instituciones educativas públicas y privadas de la Red 06 en el distrito de San Juan de Lurigancho. Los

resultados demuestran que el grado de conocimiento de los maestros de primaria en colegios estatales y particulares en San Juan de Lurigancho sobre educación inclusiva es promedio.

Finalmente es oportuno mencionar a Goldsmith (2016) quién defendió la tesis de maestría sobre actitudes de los maestros, así como prácticas en inclusión educativa. Esta es una investigación cuantitativa, no experimental, descriptiva correlativa. Trabajó con la colaboración de 250 profesores. De los resultados pudo inferir que la actitud docente se relaciona con la utilización de estrategias de organización y gestión eficiente del aula, el empleo de estrategias para agrupar, y uso de estrategias para adaptar actividades.

En el ámbito internacional se pueden mencionar los estudios de investigación realizados por: Fernández y Malvar (2019), que investigaron sobre competencias emocionales en orientadores escolares desde la óptica de la inclusión educativa. El objetivo de este trabajo fue analizar si la capacitación y preparación del profesorado son lo suficientemente importantes en temas de cultura de cooperación para trabajar eficazmente en favor de una educación inclusiva. Con este fin, se propone una encuesta para evaluar a estos maestros utilizando una herramienta desarrollada para este propósito, que proporciona información sobre el modelo de habilidades requeridas para futuras prácticas de asesoramiento. Los resultados muestran que los docentes inclusivos, más que nunca, deben tener habilidades emocionales que deben adquirirse de manera justificada a través de la capacitación inicial, como lo sugieren algunos investigadores, así como en el campo de la capacitación. Es necesario citar el trabajo de Angenscheidt-Navarrete (2017), que tuvo la finalidad de estudiar la actitudes y acciones de los maestros de educación inicial y primaria. Su estudio tuvo un diseño tipo transversal, con un enfoque descriptivo. Usaron una escala de opinión en relación a la educación inclusiva. Trabajando con una muestra compuesta por 44 profesores, provenientes del área de inglés y español. Los resultados revelaron que los profesores que imparten español, cuentan con un grado de aceptación favorable con respecto a la inclusión educativa, dejando en segundo lugar a los maestros de inglés. También, se comprueba que la experiencia del maestro es importante en los niveles de aceptación positiva en relación a la educación inclusiva.

También en relación al presente estudio, Cepa, Heras y Fernández-Hawrylak (2017), presentaron la tesis sobre educación emocional infantil como estrategia inclusiva. El fin de este trabajo es verificar la eficiencia de un programa de entrenamiento emocional, estimando su influencia en niños pequeños con necesidades especiales de educación. La muestra estuvo

conformada por 22 estudiantes especiales de la Educación Inicial. Los resultados demuestran que los estudiantes que fueron beneficiarios del programa educativo mejoraron de manera importante sus competencias emocionales, hallando una notoria mejora todas las dimensiones que se examinan en la escala. En la misma línea de investigación, Pedrera (2017) elaboró el estudio doctoral sobre competencias emocionales, así como el rendimiento académico en estudiantes de primaria. La muestra estaba constituida por 350 estudiantes, de Primaria, de 6 instituciones públicas. Para evaluar las Competencias emocionales se utilizaron dos cuestionarios: el de medición de Inteligencia emocional; y el de evaluación del EQi: de Bar-On (1997). Los resultados de señalan que los estudiantes, en general, demuestran una alta formación de Competencias emocionales.

Además de ello, Valencia (2017) de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, desarrollo el estudio sobre los conocimientos de inclusión educativa en docentes. Se parte del supuesto de que, si los maestros tienen conocimientos sobre esta variable, entonces se podrá tener mejoras importantes en la atención a la diversidad. El método empleado ha sido el lógico sumado al análisis y la deducción; la herramienta que se utilizó fue la encuesta. Realizaron el estudio con una muestra de 75 maestros de 5 instituciones educativas, a los cuales se les evaluó con un test tipo Likert para recoger los datos que se requerían. Los resultados demuestran que los maestros tienen un bajo grado de conocimientos sobre inclusión educativa, lo que tiene como consecuencia de que a pesar de que pueden hacer una inclusión de los estudiantes con NEE, no pueden realizar una auténtica inclusión. También es necesario revisar el aporte de Vélez (2016), de la Facultad Latina de Ciencias Sociales (FLACSO), presentó el estudio de maestría sobre inclusión educativa para personas con discapacidad. Este estudio tuvo como finalidad entender e interpretar las ideas sociales que tiene tienen los agentes educativos de primaria de la Escuela Santa Julia, en relación a la educación inclusiva de personas discapacitadas; se trata de un estudio de enfoque cualitativo. Las conclusiones nos indican que las ideas frente al objeto de estudio es diferente para cada grupo de agentes, no obstante una vez los agentes entran en interacción con los procesos de inclusión educativa, cambian hacia una visión más positiva, frente a ello, muestran disposición para colaborar y cooperar, y se observa menos indiferencia.

De igual manera es preciso citar a Paredes y Ruiz – Díaz (2016), de la Universidad Nacional de Asunción publicaron la investigación relacionado a prácticas en inclusión, así como inteligencia emocional en escolares. El objetivo estuvo centrado en demostrar que las

praxis inclusivas empleadas por los maestros influyen positivamente en la mejora de la inteligencia emocional. La muestra estaba constituida por 1058 estudiantes y 47 maestros. Los resultados demuestran que los estudiantes de las instituciones educativas que han empezado un proceso continuo de praxis de inclusión educativa, llegan a tener una inteligencia emocional muy alta y media. Estos resultados son contrastados con la opinión de los maestros, quienes en su mayor parte comprenden la importancia de la inclusión de los estudiantes discapacitados a las aulas.

Prosiguiendo, Torres - Fernández, (2015). En su tesis se propusieron como prioridad recoger información de las *percepciones y necesidades de los docentes de una institución educativa desde el punto de vista organizativo, académico y conforme su desarrollo profesional, ubicado en la provincia de Jaén, España*. Se plantearon como metodología de la investigación un diseño mixto. Utilizando herramienta para recoger datos, un cuestionario compuesto por 36 preguntas que representaron las 3 dimensiones del estudio. Los resultados alcanzados, se orientaron en describir las percepciones de los docentes, en correspondencia al proceso de inclusión educativa, dar servicio a la diversidad de personas que componen un aula y el andamiaje de apoyo para el aula de clases. Concluyendo, el maestro es el responsable de la inclusión del estudiante, sin discriminación de ninguna de sus características; centrándose en la diversidad que puede convivir en el aula de clase. Formulando que las perspectivas del profesor, se puede cambiar de acuerdo a las necesidades educativas que deba brindar servicio, planteando como prioridad el tipo del centro educativo, sus dimensiones y la formación brindada.

También es importante tener en cuenta a Berástegui (2015) quien realizó el estudio doctoral sobre la evolución de un programa de educación emocional. Empleó un diseño cuasi experimental. Los instrumentos para evaluar el programa para los estudiantes y sus posibles impactos fueron: Cuestionarios de desarrollo y competencias emocionales, así como de clima social escolar. Cuestionarios de opinión para evaluar el impacto del programa de educación emocional en padres. La investigación comprobó que es necesario un diagnóstico previo de las necesidades de los actores de la comunidad educativa (docentes, padres y director/a) antes de cualquier intervención. Finalmente, Molina (2014), de la Universidad de Jaén (España), elaboró la tesis de maestría sobre la Inteligencia Emocional y Educación Inclusiva. La finalidad de este estudio fue examinar la Inteligencia Emocional de los niños con y sin deficiencias en su aprendizaje. La muestra era no probabilística

intencionada. Se utilizó la escala Likert para recolectar los datos, para que, tomando como base las respuestas de estudiantes del aula de apoyo a la inclusión y aula regular, nos aporten los datos necesarios para contrastar los supuestos planteados. Los resultados demuestran que los estudiantes con discapacidad tienden a sentir una inteligencia emocional más fuerte y distinta que resto de estudiantes sin discapacidad, por lo que el maestro debe abordar pedagógicamente las necesidades de estos estudiantes.

Las referencias mencionadas destacan con claridad la trascendencia que tiene en nuestros tiempos el desarrollo de la inclusión educativa. Para Vega, López y Garín (2013), la doctrina de la inclusión encarna en un nuevo razonamiento cultural a partir de la faceta de los derechos de las personas, por lo que incluye a toda la comunidad y no puede permanecer limitada únicamente al ámbito escolar, sino que debe direccionarse al contexto social y laboral así como a todos aquellos en los que las personas se desenvuelven comúnmente, teniendo como valores la imparcialidad, la consideración a la pluralidad, la honestidad, la cooperación, el apoyo, la satisfacción y la sostenibilidad” (p. 332). A partir estos puntos de mirada se debe comprender que la inclusión tiene que ver con el proceso de adicionar y conservar la concurrencia de todas las personas en la comunidad, colegio o colectividad de modo simultáneo, tratando de disminuir y prescindir el total de situaciones que promuevan la exclusión. Barton (2009) concuerda con Ainscow (1999) que señala que la inclusión admite la eliminación de todas las maneras de segregación, así como concluir qué necesidades corresponden darle atención y en qué forma. Teniendo en cuenta estos argumentos, se comprende que la inclusión es el medio esencial para el progreso de una colectividad más justa y democrática. Todo eso involucra un asunto de ética y disposiciones de los profesores, de los compañeros de aula y de la colectividad educativa integralmente y tiene un contenido emocional.

Como sostiene Verdugo (2009) la educación inclusiva involucra la participación concertada de distintos actores sociales: dirección, maestros, familias, organizaciones e intelectuales. Para conseguir esa transformación, y su duración, el modelo de calidad de vida plantea manejar una estrategia metódica con distintas tácticas que mejoren las posibilidades y la eficiencia de las propuestas, incluyendo el microsistema (cambio en el ejercicio educativo), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferenciadas).

De acuerdo a Meza (2010) en relación a la Variable 1: **Cultura inclusiva**, tiene como dimensiones: **1. Conocimientos sobre la inclusión**, que vienen a ser representaciones

relativas a la educación especial y la inclusión de los niños con trastornos del desarrollo o con discapacidades, además lo relativo a su atención educativa. **2: Normas Inclusivas**, que son reglas que regentan la estructura de los establecimientos educativos, concernientes a la atención formativa de los niños con trastornos en su desarrollo o con discapacidades. Indica aspectos organizativos, de programación curricular, a las relaciones jerárquicas, a la práctica de los manejos educativos destinados a lograr acreditación, etc. **3: Funcionamiento del establecimiento educativo:** que son formas habituales de hacer las actividades o funcionamiento cotidiano del establecimiento. Incluye generalidades relacionadas con la intervención de la colectividad educativa en las decisiones que afectan al establecimiento, relaciones entre los integrantes y comunicación y relaciones entre los maestros, padres y colectividad en íntegro y la **4: Valores Inclusivos:** Que se comprenden como valoraciones, actitudes o valores inclusivos concernientes con aspectos como la confianza, condescendencia, apertura a los cambios (p. 37)

En lo que se refiere a las competencias emocionales se debe señalar que esta parte de la preocupación por lo emocional en la educación no es nueva, si es claro que históricamente lo cognitivo ha tenido supremacía sobre lo emocional, por lo que los sistemas educativos han hecho mucho énfasis en la esfera cognitiva y dejaron de lado lo emocional. Es verdad que el gran aporte de Goleman (1996), ha sido popularizar el concepto de inteligencia emocional, al punto tal que se volvió la mirada hacia lo emocional como una forma de entender las dificultades del mundo actual y de resolverlos al mismo tiempo. Todos los trabajos posteriores desarrollados sobre este tema han permitido restaurar el equilibrio a nivel de importancia, entre lo emocional y lo cognitivo. Igualmente ha servido para crear las condiciones básicas para generar la urgencia de brindar entrenamiento en competencias sociales y emocionales para poder enfrentar la vida y ganar en tanto estas competencias emocionales va a permitirles una adaptación social, individual y cultural destacando la particularidad de cada persona.

Al respecto Bisquerra, (2007), señala que la aprendizaje emocional es “un proceso formativo, continuado y durable, que pretende incrementar el crecimiento emocional como añadidura primordial del desarrollo cognitivo, componiendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos fundamentales del perfeccionamiento de la persona como un ser integral”, (p. 243). En palabras sencillas y como señalara Marina (2005), las emociones se pueden educar y este proceso debe empezar, necesariamente, en los primeros años de vida y continuarse a

lo largo del desarrollo humano. Tal vez por estas razones es que Álvarez, (2001) afirma que “la formación emocional, la cual ha de pretender a cooperar en el proceso de desarrollo total de la personalidad del sujeto, brindándole instrumentos y destrezas emocionales que le permitan enfrentar de modo razonable, digna y consciente los desafíos y circunstancias adversas que le plantea la existencia cotidiana”, (p. 11). Tal es la importancia que se le asigna hoy a las emociones y su formación dentro de la educación básica de los estudiantes.

Lo señalado hasta este momento deja claro la importancia de las emociones y su educación para la vida de los seres humanos en tanto ellas, como señala Bisquerra (2001), van a predisponer a los individuos a dar respuestas organizadas en calidad de valoración primaria. Sin embargo, estas respuestas pueden manejarse, controlarse, de acuerdo a la educación que se ha recibido y que permiten al individuo a reaccionar de una manera coherente y serena, independientemente de la naturaleza de la acción o hecho que enfrenta en un determinado momento en el tiempo. Bisquerra (2007), considera que la competencia emocional no puede separarse del propio concepto de competencia por lo que señala que se debe tener presente ciertas características del concepto de competencia. Por ejemplo, que es aplicable a todas las personas, implica saberes, habilidades, actitudes y conductas que están integradas entre sí. Igualmente se debe considerar que se desarrollan a lo largo de la vida y siempre se pueden mejorar. Finalmente, que se pueden manifestar en un área concreta, por ejemplo, en lo emocional.

La aptitud emocional se puede manifestar, entonces, como la facultad que tienen las personas para manifestar y controlar sus propias emociones con la libertad que tengan y se basa en el conocimiento que el individuo posea de su persona, lo cual va a sintetizar la identificación de las emociones individuales y cómo estas afectan a otras personas. Además, se asienta en la facultad de conservar una regulación emocional y cómo conducir la adaptabilidad. De este modo y en términos ordinarios las competencias emocionales se pueden precisar como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para percibir, entender, manifestar y controlar adecuadamente los aspectos emocionales. El fin de estas destrezas es perfeccionar las funciones profesionales y propiciar el bienestar particular y social", (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69).

Según Bisquerra (2010) respecto a la Variable 2: **Competencias emocionales**, tiene como dimensiones: **1: Conciencia emocional**, que es la facultad para ser consciente de las propias emociones y de las emociones de las otras personas, incorporando la destreza para percibir

el estado emocional de un ámbito concreto. **2: Regulación emocional**, que es la facultad para conducir las emociones de modo apropiado. Reconoce el acto de tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y conducta; poseer buenas estrategias de resistencia; facultad para autogenerarse emociones positivas, etc. **3: Autonomía personal (autogobierno)**: se incluyen un complejo de características relacionadas con el autogobierno particular, entre las que se encuentran la autoestima, disposición positiva ante la existencia, responsabilidad, facultad para examinar críticamente las normas sociales, la facultad para solicitar asistencia y recursos, así como la autoeficacia emocional. **4: Competencia Social**: que es la facultad para conservar buenas relaciones con otras personas. Ello involucra manejar las habilidades sociales, facultad para la comunicación efectiva, respeto, disposiciones pro-sociales, asertividad, etc. **5: Competencias para la vida y el bienestar**, Facultad para asumir conductas adecuadas y responsables de resolución de problemas propios, familiares, profesionales y sociales.

La presente investigación tiene como problema general: ¿Qué relación existe entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 08 de la UGEL N° 06?

Y como problemas específicos los siguientes:

¿De qué manera la dimensión conocimientos sobre la inclusión de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales?

¿De qué manera la dimensión normas inclusivas de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales?

¿De qué manera la dimensión funcionamiento del centro inclusivo de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales?

¿De qué manera la dimensión valores inclusivos de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales?

La justificación teórica de la presente tesis busca sistematizar un conjunto de conocimientos sobre variables como la cultura inclusiva que está muy poco estudiada en nuestro país a pesar

de la importancia que se le asignado en los últimos tiempos. En el mismo sentido se pondrá mucho interés en sistematizar la información teórica sobre las competencias emocionales de los docentes, sobre todo en aquellos que se dedican a atender niños con necesidades educativas especiales. En el aspecto práctico la presente tesis está orientada a obtener un conjunto de datos que van a explicitar cual es el estado real de estas variables en la perspectiva de proporcionar alternativas viables para mejorar la cultura inclusiva en nuestro país. En el aspecto metodológico, la presente investigación va a validar dos instrumentos de evaluación que luego se pondrán a disposición de los académicos e investigadores. Finalmente en el aspecto social, el presente trabajo de tesis pretende beneficiar a los niños inclusivos pero también a toda la comunidad escolar incluidas las familias de estos niños.

El objetivo general que se planteó fue el siguiente: Establecer la relación que existe entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 08 de la UGEL N° 06.

Los objetivos específicos son:

Determinar la manera en que la dimensión conocimientos sobre la inclusión de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales.

Precisar la manera en que la dimensión normas inclusivas de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales.

Identificar la manera en que la dimensión funcionamiento del centro inclusivo de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales.

Establecer la manera en que la dimensión valores inclusivos de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales.

En lo que se refiere a la hipótesis general planteada se tiene lo siguiente: La cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 08 de la UGEL N° 06.

En lo que se refiere a las hipótesis específicas tenemos:

La dimensión conocimientos sobre la inclusión de la cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales.

La dimensión normas inclusivas de la cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales.

La dimensión funcionamiento del centro inclusivo de la cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales.

La dimensión valores inclusivos de la cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales.

II. Método

2.1. Tipo y diseño de investigación

De acuerdo a Sánchez y Reyes, (2006), esta investigación es descriptiva; lo que consiste en describir e interpretar de modo sistemático un grupo de hechos interrelacionados con otros fenómenos tal como se dan en el momento. La exploración descriptiva se propone evaluar el fenómeno en su momento presente y de modo directo; por consiguiente, las posibilidades de mantener un dominio directo referente las variables de tesis son escasas.

2.2 Diseño de Investigación

El diseño empleado es el no experimental de valor correlacional, según lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), en tanto su intención es describir, pero no las variables individuales sino la interrelación entre ellas, sean estas únicamente correlacionales o relaciones de tipo causal. En tales diseños lo que se deduce es la interrelación entre variables en un momento específico. Las variables se interrelacionan bajo la consiguiente representación:

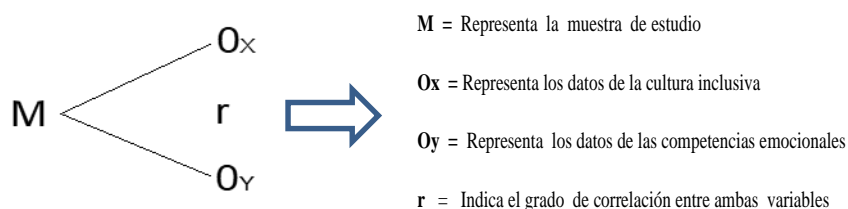


Figura 1 : Diseño correlacional

En la presente investigación, se han correlacionado las variables cultura escolar inclusiva y competencias emocionales en docentes del nivel de educación primaria.

2.2. Operacionalización de variable

Tabla 1
Variable: Cultura inclusiva

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles o Rangos
Conocimientos sobre la inclusión	Ambiente de confianza, seguridad inclusiva.	4, 10, 11	Ordinal	0 – 10 B
			T. D. (1)	11 – 13 M
				14 – 15 A
Normas inclusivas	Incentivos, aceptación de niños inclusivos, colaboración.	1, 7, 18, 19, 25, 29, 32	D. (2)	0 – 21 B
				22 – 25 M
Funcionamiento del centro inclusivo	Objetivos, autocrítica, incorporación de niños, Proyecto educativo	2, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 31	N. A ni en D. (3)	26 – 35 A
			A (4)	0 – 52 B
				53 – 63 M
Valores inclusivos	Acceso a todos los niños, tránsito escolar libre	3, 12, 15, 23, 24, 26	T. A. (5).	64 – 80 A
				0 – 20 B
				21 – 26 M
				27 – 30 A

Fuente: Adaptado de Meza (2010).

Tabla 2
Variable: Competencias emocionales

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles o rangos
Conciencia Emocional	Tomar conciencia, nombrar y comprender las emociones.	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31		0 – 23 B
				24 – 26 M
				27 – 35 A
Regulación Emocional	Expresión y regulación emocional, afrontamiento.	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32	Ordinal	0 – 24 B
			T. D. (1)	25 – 27 M
			D. (2)	28 – 35 A
Autonomía Personal	Autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, resiliencia	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33	N. A. ni en D. (3)	0 – 25 B
			A. (4)	26 – 28 M
				29 – 35 A
Competencia Social	Respeto por los demás, comunicación receptiva y expresiva.	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34	T. A. (5).	0 – 27 B
				28 – 29 M
				30 – 35 A
Competencia para la vida y el bienestar	Toma de decisiones, buscar ayuda, bienestar social	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35		0 – 26 B
				27 – 29 M
				30 – 35 A

Fuente: Adaptado de Bisquerra (2007).

2.3. Población, muestra y muestreo

La población está compuesta por el total de los profesores del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06, que suman en total 110. La muestra es no probabilística de tipo intencional en la medida de que la población es relativamente pequeña, se optó por tomar el total de la misma. Debido a que no estuvieron presentes todos se llegó a un total de 105 docentes.

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

En el presente trabajo de tesis se hizo uso de una variedad de técnicas que permitan la obtención de información, tanto teórica como empírica necesaria para llevar adelante este proceso investigativo. La técnica más importante que se ha de utilizar fue la encuesta que debe permitir la recopilación de datos. Las necesidades de la investigación permiten la utilización de dos cuestionarios que tienen como finalidad la obtención de datos relacionados a las variables estudiadas: la cultura escolar inclusiva y las competencias emocionales.

2.5. Procedimiento

Cuestionario sobre Cultura escolar inclusiva

Ficha Técnica

Autora : Meza, Clara
Procedencia : Universidad de Salamanca
Año : 2010
Versión : Creado en idioma español.
Administración : Por individuo así como en grupo
Duración : 15 minutos (aprox.).
Objetivo : Medir la cultura escolar inclusiva.
Descripción : Compuesta de cuatro escalas independientes, conocimientos sobre la inclusión, normas inclusivas, funcionamiento del centro inclusivo y valores inclusivos. El test consta de 32 ítems, cada uno de ellos tiene 5 formas de elección, de los que el docente podrá elegir el que considere es la respuesta más apropiada..

Tabla 3***Confiabilidad de la Prueba de Cultura inclusiva***

Ítems	Media	D. E.	r _{ite}
Conocimientos sobre la inclusión	11,69	1,44	0,89
Normas inclusivas	22,86	2,92	0,87
Funcionamiento del centro inclusivo	57,39	6,88	0,93
Valores inclusivos	22,98	3,50	0,91
Alfa de Cronbach = 0,86*			

*** p < 0.01

N = 105

El análisis estadístico efectuado permite apreciar que las escalas al tener una condición de ítems, requiere poseer un valor mínimo de 0,20 en el análisis elemento total corregido, lo cual se cumple ampliamente, por lo que es necesario retener cada una de las cuatro escalas que componen la prueba total. Por otra parte el análisis total del test indica que el valor alcanzado por el alfa de Cronbach es de 0,86 el cual puede tipificarse como alto, por lo que se concluye que el cuestionario es absolutamente confiable.

Tabla 4***Validez de Constructo de la Prueba de Cultura inclusiva***

Área	M	D. E	Factor
Conocimientos sobre la inclusión	11,69	1,44	0,90
Normas inclusivas	22,86	2,92	0,87
Funcionamiento del centro inclusivo	57,39	6,88	0,93
Valores inclusivos	22,98	3,50	0,90
Varianza Explicada			89,64%
Medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,860			
Test de Esfericidad de Bartlett = 483,651 ***			

*** p < .001

N = 105

Los análisis de validez de constructo se realizaron con el Análisis Factorial Exploratorio, el cual indica que la prueba alcanza una Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,860 el cual puede clasificarse como adecuado. Por otro lado se

puede observar que la prueba presenta un factor único que está en condiciones de explicar el 89,64% de la varianza total. Estos hallazgos nos permiten indicar que la prueba de cultura inclusiva presenta validez de constructo.

Inventario de Competencias emocionales

Ficha Técnica

Autor : Pérez-Escoda, N.; Bisquerra, R.; Filella, G. y Soldevila, A.
 Procedencia : Universidad de Barcelona
 Año : 2010
 Versión : Creado en idioma español.
 Administración : Por individuo así como en grupo.
 Duración : 25 minutos (aprox.).
 Objetivo : Medir las competencias emocionales.
 Descripción : Compuesta de 5 escalas: Conciencia emocional, Regulación emocional, Competencias sociales, Autonomía emocional y Competencias para la vida. El test consta de 35 ítems, cada uno de ellos tiene 5 formas de elección, de los que el docente podrá elegir el que considere es la respuesta más apropiada.

Tabla 5

Confiabilidad del Cuestionario de competencias emocionales

Ítems	M	D.E.	ritc
Conciencia emocional	24,09	1,45	0,23
Regulación emocional	25,40	1,51	0,43
Competencias sociales	26,68	1,95	0,59
Autonomía emocional	28,07	1,55	0,51
Competencias para la vida	27,01	1,99	0,52

Alfa de Cronbach = 0,700*

Fuente: SPSS 25

* $p < .05$

N = 105

El análisis estadístico efectuado permite apreciar que las escalas al tener una condición de ítems, requiere poseer un valor mínimo de 0,20 en el análisis elemento total corregido, lo cual se cumple ampliamente, por lo que es necesario retener cada una de las cuatro escalas que componen la prueba total. Por otra parte el análisis total de la prueba

indica que el valor alcanzado por el Alfa de cronbach es de 0,700 el cual puede tipificarse como bueno, por lo que se concluye que la prueba es absolutamente confiable.

Tabla 6

Validez de constructo del cuestionario de competencias emocionales

Ítems	M	D.E.	Factor 1
Conciencia emocional	24,09	1,45	0,81
Regulación emocional	25,40	1,51	0,78
Competencias sociales	26,68	1,95	0,64
Autonomía emocional	28,07	1,55	0,58
Competencias para la vida	27,01	1,99	0,62
Varianza Explicada			68,53%
Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser Meyer-Olkin = 0,700			
Test de Esfericidad de Bartlett = 110,704 ***			

*** p < .001

N = 105

Los análisis de validez de constructo se realizaron con el Análisis Factorial Exploratorio, el cual indica que la prueba alcanza una Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,700 el cual puede clasificarse como adecuado. Por otro lado se puede observar que la prueba presenta un factor único que está en condiciones de explicar el 68,53% de la varianza total. Los resultados mostrados nos permiten afirmar que el cuestionario en evaluación presenta importantes niveles de validez de constructo.

2.6. Método de análisis de datos

Al plantearse una hipótesis de investigación, de inmediato se debe trazar toda una estrategia metodológica para poder probarla. En principio se debe establecer el tamaño de la muestra, a la que se le aplicara los instrumentos de medición que servirán para recolectar los datos. Estos datos fueron procesados con el programa estadístico SPSS v 25. Se empezó aplicando el test de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov para determinar si los datos se agrupan o no a la curva normal. Los resultados indican que no hay un ajuste a la curva normal por lo que se debió usar estadística no paramétrica en este caso el estadístico de correlación rho de Spearman. Los resultados fueron comparados tanto con las teorías que sirvieron de base como con los trabajos de investigación que antecedieron a la presente tesis.

2.7. Aspectos éticos

Como debe ocurrir siempre que se realizan investigaciones, en el presente estudio se tuvo mucho cuidado en cumplir todas las normas éticas que se demanda en salvaguarda de la privacidad de los participantes. A todo el personal docente, objeto de estudio, se les informo detalladamente la finalidad del trabajo, así mismo se les informó sobre el uso de los datos y la posterior eliminación de los cuestionarios llenados.

III. Resultados

3.1. Descripción de resultados

Tabla 7

Niveles de Cultura inclusiva

Niveles	Frecuencias	Porcentajes
Bajo	28	26,7
Medio	50	47,6
Alto	27	25,7
Total	105	100,0

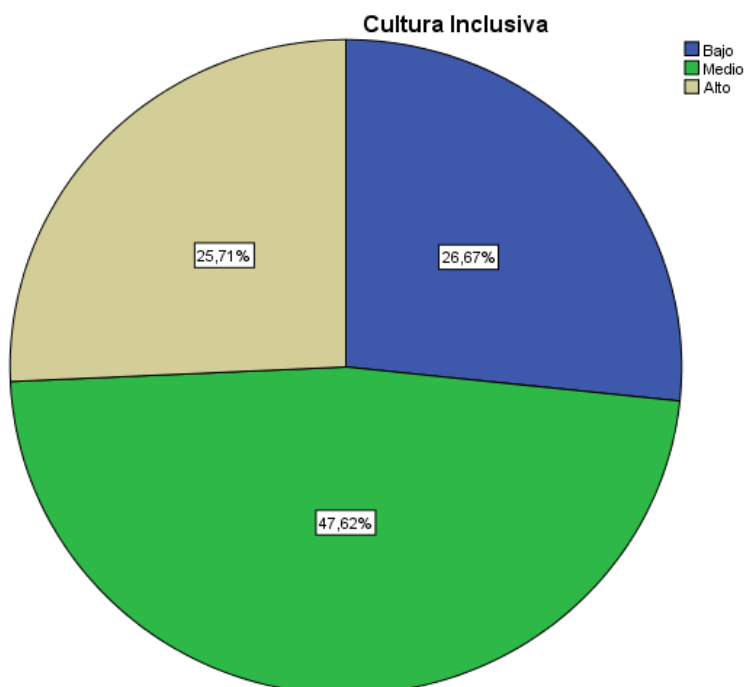


Figura 2: Niveles de cultura inclusiva

Como se puede observar en la tabla 7 y figura 2, los resultados demuestran que los niveles de cultura inclusiva de los docentes, se colocan principalmente en un nivel medio,

47,6%, detrás se encuentran el nivel bajo con el 26,7% y finalmente el nivel alto con el 25,7%.

Tabla 8

Niveles de competencias emocionales

Niveles	Frecuencias	Porcentajes
Bajo	21	20,0
Medio	61	58,1
Alto	23	21,9
Total	105	100,0

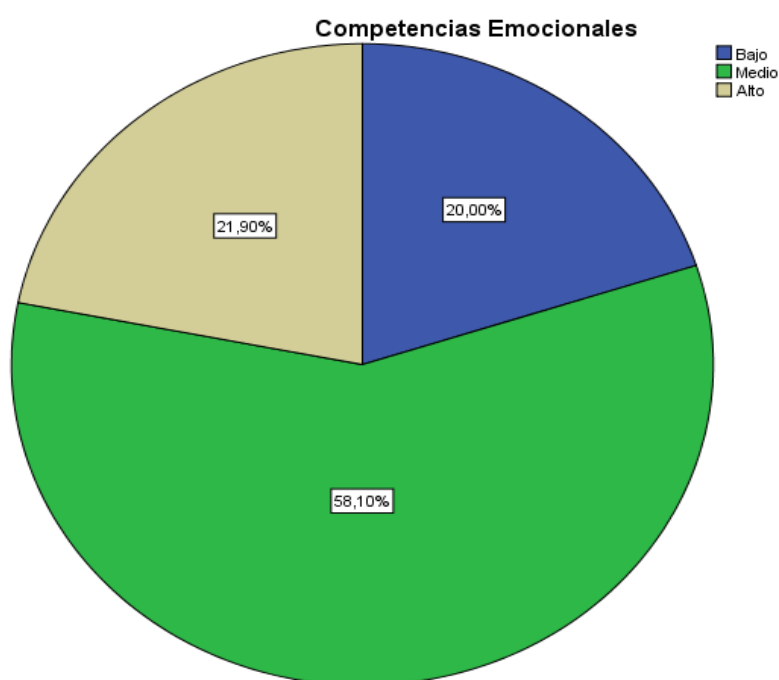


Figura 3: Niveles de competencias emocionales

Como se puede observar en la tabla 8 y figura 3, los resultados nos demuestran que los niveles de competencias emocionales de los docentes, se colocan principalmente en un nivel medio, 58,1%, detrás se encuentran el nivel bajo con el 20,0% y finalmente el nivel alto con el 21,9%.

3.2. Análisis de Normalidad

Tabla 9

Normalidad de la prueba de cultura inclusiva

Ítems	M	D.E.	K-S Z	Sig
Conocimientos sobre la inclusión	11,69	1,44	,317	,000***
Normas inclusivas	22,86	2,92	,156	,000***
Funcionamiento del centro inclusivo	57,39	6,88	,183	,000***
Valores inclusivos	22,98	3,50	,195	,000***

N = 105

El análisis de normalidad de los datos efectuado, muestra que las variables evaluadas obtienen coeficientes K-S Z estadísticamente significativos, lo que significa que los datos están básicamente dispersos por lo que se impone la utilización de estadísticos no paramétricos como la rho de Spearman para la prueba de hipótesis, tal como lo señala Siegel y Castellan, (1995).

Tabla 10

Normalidad de las competencias emocionales

Ítems	M	D.E.	K-SZ	Sig.
Conciencia emocional	24,09	1,45	,143	,000***
Regulación emocional	25,40	1,51	,159	,000***
Competencias sociales	26,68	1,95	,131	,000***
Autonomía emocional	28,07	1,55	,185	,000***
Competencias para la vida	27,01	1,99	,146	,000***

N = 105

El análisis de normalidad de los datos efectuado, muestra que las variables evaluadas obtienen coeficientes K-S Z estadísticamente significativos, lo que significa que los datos están básicamente dispersos por lo que se impone la utilización de estadísticos no paramétricos como la rho de Spearman para la prueba de hipótesis, tal como lo señala Siegel y Castellan, (1995).

3.3. Contrastación de hipótesis

Prueba de hipótesis general

Hi: La cultura escolar inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red N° 8 de la UGEL N° 06

Tabla 11

Estimaciones correlacionales (rho de Spearman) entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales

Variabales	Competencias emocionales
Cultura inclusiva	0,770***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

N = 105

La prueba de hipótesis efectuado con la rho de Spearman y cuyos resultados se presentan en la Tabla 11, muestran la presencia de relaciones significativas y positivas entre las variables en estudio, en este caso la cultura inclusiva y las competencias emocionales ($r = 0,770$). Este hecho permite respaldar la hipótesis general planteada en la presente investigación.

Hi: La dimensión conocimientos sobre la inclusión de la cultura escolar inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06.

Tabla 12

Estimaciones correlacionales (rho de Spearman) entre los conocimientos sobre la inclusión y las competencias emocionales

Variabales	Competencias emocionales
Conocimientos sobre la inclusión	0,440***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

N = 105

La prueba de hipótesis efectuado con la rho de Spearman y cuyos resultados se presentan en la Tabla 12, muestran la existencia de relaciones significativas y positivas entre las variables en estudio, en este caso los conocimientos sobre la inclusión y las competencias

emocionales ($r = 0,440$). Este hecho permite respaldar la primera hipótesis específica planteada en la presente investigación.

Hi: La dimensión normas inclusivas de la cultura escolar inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06

Tabla 13

Estimaciones correlacionales (rho de Spearman) entre las normas inclusivas y las competencias emocionales

Variables	Competencias emocionales
Normas inclusivas	0,500***

*** $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$**

N = 105

La prueba de hipótesis efectuado con la rho de Spearman y cuyos resultados se presentan en la Tabla 13, muestran la existencia de relaciones significativas y positivas entre las variables en estudio, en este caso las normas inclusivas y las competencias emocionales ($r = 0,500$). Este hecho permite respaldar la segunda hipótesis específica planteada en la presente investigación.

Hi: La dimensión funcionamiento del centro inclusivo de la cultura escolar inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06

Tabla 14

Estimaciones correlacionales (rho de Spearman) entre el funcionamiento del centro y las competencias emocionales

Variables	Competencias emocionales
Funcionamiento del centro	0,560***

*** $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$**

N = 105

La prueba de hipótesis efectuado con la rho de Spearman y cuyos resultados se presentan en la Tabla 14, muestran la existencia de relaciones significativas y positivas entre las variables en estudio, en este caso el funcionamiento del centro y las competencias

emocionales ($r = 0,560$). Este hecho permite respaldar la tercera hipótesis específica planteada en la presente investigación.

Hi: La dimensión valores inclusivos de la cultura escolar inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06

Tabla 15

Estimaciones correlacionales (rho de Spearman) entre los valores inclusivos y las competencias emocionales

Variables	Competencias emocionales
Valores inclusivos	0,490***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

N = 105

La prueba de hipótesis efectuado con la rho de Spearman y cuyos resultados se presentan en la Tabla 15, muestran la presencia de relaciones significativas y positivas entre las variables en estudio, en este caso los valores inclusivos y las competencias emocionales ($r = 0,49$). Este hecho permite respaldar la cuarta hipótesis específica planteada en la presente investigación.

IV. Discusión

Los análisis efectuados para asegurar la confiabilidad de la prueba de cultura inclusiva, muestran que los ítems, así como las sub escalas que conforman la prueba evaluada, deben permanecer tal cual las formulo el autor de dicho instrumento. Por otro lado el inventario es confiable ya que su coeficiente Alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0,860, lo que se puede considerar de alta confiabilidad.

La verificación de validez de la herramienta que se efectuó mediante del Análisis Factorial Exploratorio, permite tomar en consideración que el Inventario tiene una medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin que asciende a 0,86; lo que puede catalogarse como muy alto. Asimismo muestra un test de esfericidad de Bartlett cuya valoración significa que la matriz de correlaciones entre áreas es importante, la varianza explicada alcanza un nivel de 89,54%. Estos datos muestran que el cuestionario de cultura inclusiva tiene validez de constructo.

En relación al cuestionario de competencias emocionales, conforme a los resultados del análisis de preguntas, los 35 ítems deben seguir formando parte del cuestionario en las escalas asignadas por el autor de la versión original. El instrumento presenta confiabilidad pues consiguió un coeficiente Alfa de Cronbach que llega a 0,70, lo que se puede calificar como buena confiabilidad.

Los resultados del análisis estadístico de la prueba indican que tiene un solo factor, que le permite explicar el 69,40% de la varianza total. Por otra parte tenemos que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,70 que puede considerarse como adecuado. Además presenta un test de esfericidad de Bartlett cuyo valor significa que la matriz de correlaciones entre áreas es importante. Estos hallazgos permiten concluir que el cuestionario de competencias emocionales presenta validez de constructo.

En relación a la hipótesis general de la tesis “La cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06”, los resultados conseguidos y que se evidencian en las tablas 9, muestran la existencia de correlaciones de importancia entre las variables estudiadas, lo que permite confirmar que la hipótesis en mención fue comprobada.

Estos resultados respaldan, también a los encontrados por los investigadores en el ámbito nacional: como Gonzales (2019), con su tesis de maestría relacionado a actitudes de docentes de diversos colegios inclusivos hacia la inclusión, Mautino (2019), con su tesis sobre inclusión educativa., que tuvo como finalidad comprobar si existe relación entre inclusión y rendimiento profesional del docente. Llegando a concluir que la inclusión escolar está relacionada con el desempeño del maestro, Jacinto (2019), sobre cultura escolar e inclusión y su manifestación en la praxis pedagógica. Tuvo como fin determinar si la cultura escolar educativa influenciaba en la praxis inclusiva, llegando a la conclusión de que existe un alto grado de relación entre cultura escolar y prácticas inclusivas, Chirinos (2018), quien tuvo la finalidad de comprobar si los aprendizajes sobre inclusión mejora el rendimiento del maestro. Llegando a la conclusión que se da tal relación entre sus variables planteadas, Oré (2018) que realizó su trabajo sobre cultura escolar e inclusión educativa, Cornejo (2017) quien investigó sobre Competencias emocionales así como la habilidad para solucionar conflictos en maestros, de los resultados se pudo inferir que la competencia emocional determina la solución de problemas, Da Silva (2017) quien realizó su trabajo sobre percepción de la inclusión educativa., y que sus resultados demostraron que los maestros tienen una actitud positiva a la inclusión educativa y también tienen un grado de conocimiento adecuado cerca del tema, Álvarez (2017) quien desarrolló su trabajo sobre los actores educativos y la inclusión educativa que obtuvo resultados que sugieren que la presencia de actores educativos es crucial para el progreso de la inclusión educativa, especialmente en las IE de estudiantes regulares, Castillo (2017), quien desarrolló su estudio de maestría relacionado al grado de conocimiento de la inclusión educativa en maestros de colegios estatales y particulares, así como Goldsmith (2016) quién desarrollo su tesis de maestría sobre actitudes de los maestros así como prácticas en inclusión educativa..

Y los investigadores en el ámbito internacional como: Fernández y Malvar (2019) quienes investigaron sobre competencias emocionales en orientadores escolares desde la óptica de la inclusión educativa. Que tuvieron como resultados que los docentes inclusivos, más que nunca, deben tener habilidades emocionales que deben adquirirse de manera justificada a través de la capacitación inicial, como lo sugieren algunos investigadores, así como en el campo de la capacitación. Es necesario contrastar con el trabajo de Angenscheidt-Navarrete (2017), que tuvo la finalidad de estudiar la actitudes y acciones de los maestros de educación inicial y primaria. Que llegó a la conclusión que el grado de experiencia de

los maestros es importante en los niveles de aceptación a la educación inclusiva. También en relación al estudio de Cepa, Heras y Fernández-Hawrylak (2017), quienes presentaron la tesis sobre educación emocional infantil como estrategia inclusiva, teniendo como resultados que los estudiantes que fueron beneficiarios del programa educativo mejoraron de manera importante sus competencias emocionales, hallando una notoria mejora todas las dimensiones que se examinan en la escala. En la misma línea de investigación, Pedrera (2017) que realizó su estudio sobre competencias emocionales así como el rendimiento académico en estudiantes de primaria. Que tuvo como resultados que los estudiantes en estudio, en general, demostraron una alta formación de Competencias emocionales. También respaldan al trabajo realizado Valencia (2017) quien desarrollo el estudio sobre los conocimientos de inclusión educativa en docentes, que tuvo como resultados que los maestros tienen un bajo grado de conocimientos sobre inclusión educativa, lo que tiene como consecuencia de que a pesar de que pueden hacer una inclusión de los estudiantes con NEE, no pueden realizar una autentica inclusión. También es necesario mencionar el aporte de Vélez (2016), de la Facultad Latina de Ciencias Sociales (FLACSO), presento el estudio de maestría sobre inclusión educativa para personas con discapacidad. De igual manera es preciso mencionar a Paredes y Ruiz – Díaz (2016), que realizó su investigación concerniente a prácticas en inclusión así como inteligencia emocional en escolares. Teniendo resultados que demuestran que los estudiantes de las instituciones educativas que han empezado un proceso continuo de praxis de inclusión educativa, llegan a tener una inteligencia emocional muy alta y media, así también como en el caso de Torres - Fernández, (2015). Quienes realizaron su tesis sobre las percepciones y necesidades de los docentes de una institución educativa desde el punto de vista organizativo, académico y conforme su desarrollo profesional, concluyendo, el maestro es el responsable de la inclusión del estudiante, sin discriminación de ninguna de sus características; centrándose en la diversidad que puede convivir en el aula de clase, también es importante tener en cuenta a Berástegui (2015) quien realizó el estudio doctoral sobre la evolución de un programas la educación emocional, La investigación comprobó que es necesario un diagnóstico previo de las necesidades de los actores de la comunidad educativa (docentes, padres y director/a) antes de cualquier intervención. Finalmente a Molina (2014), de la Universidad de Jaén (España), que elaboró la tesis de maestría sobre la Inteligencia Emocional y Educación Inclusiva. La finalidad de este estudio fue examinar la Inteligencia Emocional de los niños con y sin deficiencias en su aprendizaje. Siendo sus resultados que demuestran que los estudiantes con discapacidad

tienden a sentir una inteligencia emocional más fuerte y distinta que resto de estudiantes sin discapacidad, por lo que el maestro debe abordar pedagógicamente las necesidades de estos estudiantes, quienes ponen de relieve el papel de la inclusión como uno de los elementos centrales en el proceso de formación integral para todos los estudiantes sin importar sus condiciones físicas o sociales. Al respecto señalan que la educación es un gran agente para promover la igualdad y justicia social, por lo que se le debe seguir apoyando con decisión pues así podremos lograr una sociedad más justa y equitativa.

Por otra parte y siguiendo lo propuesto por Gimeno (2008), la educación debe ser entendida como una instancia operativa que busca el desarrollo pleno de los individuos y en las que debe participar el estado, entendiendo a la persona de una forma diferente a la establecida actualmente y que inevitablemente lo lleve a tener una mejor calidad de vida. Por consiguiente, fuera de un acatamiento favorable del derecho a la educación, no sólo la existencia de cada individuo se menoscaba y se limita su perspectiva, sino que, difícilmente, se pueden lograr otros derechos, como el de la abierta expresión, la participación política o el derecho al trabajo en las sociedades desarrolladas. Echeita (2006), señalaba “el principio regente en este marco de iniciativa es que las escuelas deben atender a todos los niños, independientemente de sus situación y/o limitación física, intelectual, social, emocional, lingüística u otras” (p. 92).

Obviamente no es suficiente acoger a todos los niños, es necesario lograr un cambio de actitud de cada individuo, de cada maestro, de cada autoridad, ya que por medio de ellos como impulsores y motivadores de este proceso es que los niños puedan gozar el beneficio de ser los protagonistas de su formación educativa, sumando a ello el gozo íntegro del desarrollo de su personalidad y su formación integral. La labor del docente es primordial en este proceso por lo que resulta indispensable adquirir y procesar una buena comunicación, manifestar un buen trato, justo y equitativo, la práctica de valores como el respeto y la tolerancia en la escuela y también en la sociedad, en resumen debe aprender a manejar y expresar sus emociones, por lo que resulta fundamental desarrollar sus competencias emocionales. En el mundo de hoy no basta con los conocimientos, es necesario tener una sólida formación emocional que les permita actuar correctamente al interior de los colegios y sobre todo si estos son inclusivos.

V. Conclusiones

Primera: Los análisis de correlación realizados con la utilización del estadístico de correlación rho de Spearman = 0,770 y mostrados en la tabla 11, indican la presencia de relaciones significativas entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales, en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGELN° 06. Se prueba la hipótesis general.

Segunda: Los análisis de correlación realizados con la utilización del estadístico de correlación y mostrados en la tabla 12, indican la presencia de relaciones significativas entre los conocimientos sobre la inclusión y las competencias emocionales, en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL 06. Se prueba la primera hipótesis específica.

Tercera: Los análisis de correlación realizados con la utilización del estadístico de correlación y mostrados en la tabla 13, indican la presencia de relaciones significativas entre las normas inclusivas y las competencias emocionales, en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGELN° 06. Se prueba la segunda hipótesis específica.

Cuarta: Los análisis de correlación realizados con la utilización del estadístico de correlación y mostrados en la tabla 14, indican la presencia de relaciones significativas entre el funcionamiento del centro inclusivo y las competencias emocionales, en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGELN° 06. Se prueba la tercera hipótesis específica.

Quinta: Los análisis de correlación realizados con la utilización del estadístico de correlación y mostrados en la tabla 15, indican la presencia de relaciones significativas entre los valores inclusivos y las competencias emocionales, en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGELN° 06. Se prueba la cuarta hipótesis específica.

VI. Recomendaciones

A las autoridades del Ministerio de Educación, Dirección Regional de Educación Lima y la Unidad de Gestión Educativa Local N° 06, se recomienda:

Primero: Desarrollar e implementar programas tendientes a capacitar a los docentes en estos dos aspectos centrales en la educación actual: la cultura inclusiva y las competencias emocionales. Estos programas deben tener carácter permanente hasta que los docentes puedan considerar que la inclusión es una necesidad real y urgente de atender.

Segundo: Se sugiere cuidar mucho el proceso de adaptación de los niños inclusivos en la medida de que esto va a resultar fundamental en el proceso educativo posterior de los niños, en tanto es un factor elemental que interviene en el futuro educativo del alumno; por estas razones es que se debe utilizar de manera creativa y flexible de los espacios y recursos para que todas las actividades que se propongan se realicen con alegría y entusiasmo.

Tercero: En la medida de que es imprescindible tener con aulas inclusivas de calidad, se requiere de un conjunto de maestros capacitados para comprometerse este desafío con eficiencia y responsabilidad. Esto ayudará a que en sus prácticas pedagógicas puedan utilizar las estrategias y recursos innovadores que le enseñaron. También es primordial que aquellas universidades encargadas de formar docentes de cualquier nivel, tengan presente en su malla curricular los contenidos necesarios referente el perfil del docente frente a un aula inclusiva. Considerar en cada uno de los planes curriculares, la introducción de cursos sobre educación inclusiva que les permita a los futuros docentes, tener la suficiente preparación como para educar a los estudiantes inclusivos.

Cuarto: Desarrollar e implementar programas tendientes a capacitar a los propios padres de familia en educación inclusiva pues el hogar es el primer lugar donde empieza la educación y en donde debe empezar el proceso de inclusión de los niños con necesidades especiales.

Quinto: Brindar educación emocional a los estudiantes desde la primera infancia a través de la escuela con el fin de lograr desarrollar sus competencias emocionales en estos, quienes serán los futuros padres de familia, docentes y ciudadanos en general a fin de lograr una convivencia pacífica y productiva en la población

Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Reaching out to all students. Some challenges and opportunities*. En M. A. Verdugo; F. de Borja Jordán de Urríes (Coords). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, J (2017) *Los agentes educativos y su relación con el desarrollo de la educación inclusiva en los estudiantes de la I.E.P. "Clinton Rodham"-Jesús María- 2014*. Tesis de Maestría de la Universidad Nacional de Educación.
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Sevilla: MAD-Eduforma.
- Angenscheidt y Navarrete (2017). *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. *Ciencias Psicológicas*, 11 (2), 233 – 243.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Armstrong, T. (2012). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljibe.
- Barton, L. (2009). Disability studies and the search for inclusiveness. *Observations*. *Education Magazine*, 349, 137-152.
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos*, en: *Revista Complutense de Educación*, 20, (1), 13-31.
- Berenguer-Silega, H. y Díaz-Hernández, M. C. (2013). *La competencia pedagógica del docente para la promoción de comportamientos saludables*. *Ciencias*. Holguín, 19, 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181527530015>
- Benomir, A.M., Nicolson, R.I., y Beail, N. (2016). *Attitudes towards people with intellectual disability in the UK and Libya: A cross-cultural comparison*. *Research in Developmental Disabilities*, 51-52(1), 1-9. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.009

- Berástegui, J. (2015) *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. Desarrolló la tesis doctoral para la Universidad del País Vasco – España.
- Bisquerra y Pérez (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*. 10, 2007, pp. 61-82. UNED.
- Bisquerra, R. (2001). *¿Qué es la educación emocional?* Temáticos Escuela Española, 1(1), pp. 7-9.
- Blamires, M. (1999). *Universal design for learning: re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda*. *Support for Learning*, 14(4), 158-163.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria de mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2000). *Guide for the evaluation and improvement of inclusive education. Developing learning and participation in schools*. University Consortium for Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Development of learning and inclusion in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE: United Kingdom.
- Castillo, R. (2017). *Los conocimientos de Educación Inclusiva en los docentes de Primaria de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas de la Red 06 de San Juan de Lurigancho 2016*. Tesis Maestría. Universidad Nacional de Educación.
- Cepa, A., Heras, D. y Fernández-Hawrylak, M. (2017). *La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva*. *Rev. Aula Abierta*. N° 46, 2017. España.
- Chirinos (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 doctoral. Universidad César Vallejo.
- Clough, P. y Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education*. London: Sage.

- Cornejo, C. (2017) *Competencias emocionales y la habilidad para el manejo de conflictos en docentes de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigancho*. Tesis Maestría. Universidad Nacional de Educación.
- Da Silva, M. (2017). *Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva en la Institución Educativa pública Magdalena Seminario de Llirod del distrito de Piura*. Tesis. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Deal, T. E., y Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: Wiley.
- Ebersold, S. (2003). *Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system*. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 89-107.
- Feldman, D.H. (1980). *Beyond Universals in Cognitive Development*. New York: Norwood.
- Ferguson, citado por Meza, C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Fernández Tilve, M. D., & Malvar Méndez, M. L. (2019). *Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva*. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 239-257.
- Goldsmith, H. (2016) *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014*. Tesis de Maestría de la Universidad Peruana Unión
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia emocional*. Ed. Kairós. España.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Gonzales, E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla*. Tesis maestría. Universidad San Ignacio de Loyola.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Jacinto, P. (2019). *Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el Distrito de Pariñas - Piura 2017*.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Behavioral research: A conceptual approach*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Marina, J. A. (2005). *Precisiones sobre la educación emocional*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 27-43.
- Mautino, V. (2019). *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, Ugel 02, Rímac 2018*. Tesis de maestría. Universidad César Vallejo.
- Molina (2014). *Inteligencia Emocional y Educación Inclusiva*. Tesis de maestría. Universidad de Jaén (España).
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D., (2000). Models of Emocional Intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Human Intelligence* (2nd ed.) (396420). New York: Cambridge.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet. Toronto, Canada: MHS Publishers. 311
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Find, and Implications *Psychological Inquiry* 15 (3), 197-215. Recuperado de: <http://www.calcasa.org/wpcontent/uploads/files/ei2004mayersaloveycarusotarget.pdf>
- Nilholm, C. (2006). *Special education, inclusion and democracy*. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445.

- Norwich, B. (2008). *What future exists for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. British Journal of Special Education, 35 (3), 136-143.*
- Oré, J. (2018), *La cultura escolar y la educación inclusiva en las instituciones de educación inicial de la Red 08 de San Martín de Porres en el 2018.* Tesis de Maestría de la Universidad César Vallejo.
- Ossa, C. C., Castro, R.F., Castañeda, D. M. y Castro, R. J. (2014). *Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. Actualidades Investigativas en Educación, 14(3), 1-23.*
- Paredes, S. y Ruiz – Díaz, D. (2016). *Prácticas inclusivas e inteligencia emocional en estudiantes del 9º grado de instituciones educativas de gestión oficial, en la zona Capital y Central. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Vol. 3 N° 2.*
- Pedrerá (2017) *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional.* Tesis Doctoral de la Universidad de Extremadura. España.
- Priante, C. M. (2003). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva.* Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica.* Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la actualización del maestro.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Tindall, D., MacDonald, W., Carroll, E., y Moody, B. (2015). *Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. European Physical Education Review, 21(2), 206–221.* doi: 10.1177/1356336X14556861
- Torres y Fernández. (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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop>.

- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2003). *A challenge a vision. Recovered*
<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/glosario>
- Valencia, L.I. (2017) *Análisis de los conocimientos que tienen los docentes sobre inclusión educativa en las instituciones fiscales de la parroquia urbana Atacames*. Tesis desarrollada para la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.:
- Vega, A., López, M y Garín, S. (2013). *La educación inclusiva: entre la crisis y la indignidad. Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7 (1), 316-336
- Venegas, M. E. (2009). *¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana? Consolidación de las Acciones de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes para la Educación Primaria en Centroamérica y República Dominicana*. San José, Costa Rica: Editorama, S.A.
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E., & Arias, B. (2009). *La Escala FUMAT de evaluación de la calidad de vida de personas mayores y con discapacidad*. Salamanca: INICO.
- Vélez, V. (2016). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Vislie, L. (2003). *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Walters, J., Gardner, H. (1986). *The Crystallizing Experience: discovery of an Intellectual Gift*. En: *Conceptions of Giftedness*. Sternberg y Davidson (cords)... Nueva York: Cambridge University.
- White, J. S., Bromfield, C. y Mc Shane, S. (2005). *Successful for whom? A to evaluate and inform inclusive activity in schools. European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 71-88.

Anexo 1 :

Matriz de consistencia

Título: Cultura inclusiva y competencias emocionales en docentes de educación primaria de la red educativa 08 de la UGEL N° 06

Autor: Miriam Torre Serpa

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p>Problema principal: ¿Qué relación existe entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06?</p> <p>Problemas secundarios: ¿De qué manera la dimensión conocimientos sobre la inclusión de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red institucional N° 8 de la UGEL N° 06? ¿De qué manera la dimensión normas inclusivas de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales de los</p>	<p>Objetivo general: Establecer la relación que existe entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar la manera en que la dimensión conocimientos sobre la inclusión de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06. Precisar la manera en que la dimensión normas inclusivas de la cultura inclusiva, se relaciona</p>	<p>Hipótesis general: La cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06.</p> <p>Hipótesis específicas: La dimensión conocimientos sobre la inclusión de la cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06. La dimensión normas inclusivas de la cultura</p>	Variable 1: Cultura inclusiva.			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
			Conocimientos sobre la inclusión	Ambiente de confianza, seguridad inclusiva	4, 10, 11	0 – 10 Bajo 11 – 13 Medio 14 – 15 Alto
Normas inclusivas	Incentivos, aceptación de niños inclusivos, colaboración	1, 7, 18, 19, 25, 29, 32	0 – 21 Bajo 22 – 25 Medio 26 – 35 Alto			

<p>docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06?</p> <p>¿De qué manera la dimensión funcionamiento del centro inclusivo de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06?</p> <p>¿De qué manera la dimensión valores inclusivos de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06?</p>	<p>con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06.</p> <p>Identificar la manera en que la dimensión funcionamiento del centro inclusivo de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06.</p> <p>Establecer la manera en que la dimensión valores inclusivos de la cultura inclusiva, se relaciona con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06.</p>	<p>inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06.</p> <p>La dimensión funcionamiento del centro inclusivo de la cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06.</p> <p>La dimensión valores inclusivos de la cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales de los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06.</p>	<p>Funcionamiento del centro inclusivo</p>	<p>Objetivos, autocrítica, incorporación de niños, Proyecto educativo</p>	<p>2, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 31</p>	<p>0 – 52 Bajo</p> <p>53 – 63 Medio</p> <p>64 – 80 Alto</p>
			<p>Valores inclusivos</p>	<p>Acceso a todos los niños, transito escolar libre</p>	<p>3, 12, 15, 23, 24, 26</p>	<p>0 – 20 Bajo</p> <p>21 – 26 Medio</p> <p>27 – 30 Alto</p>
			<p>Variable 2: Competencias emocionales</p>			
			<p>Dimensiones</p>	<p>Indicadores</p>	<p>Ítems</p>	<p>Niveles o rangos</p>
<p>Conciencia emocional</p>	<p>Toma de conciencia, nombrar y comprender las emociones</p>	<p>1, 6, 11, 16, 21, 26, 31</p>	<p>0 – 23 Bajo</p> <p>24 – 26 Medio</p> <p>27 – 35 Alto</p>			
<p>Regulación emocional</p>	<p>Expresión y regulación emocional, afrontamiento</p>	<p>2, 7, 12, 17, 22, 27, 32</p>	<p>0 – 24 Bajo</p> <p>25 – 27 Medio</p> <p>28 – 35 Alto</p>			

			Autonomía personal	Autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, resiliencia	3, 8, 13 18, 23, 28, 33	0 – 25 Bajo 26 – 28 Medio 29 – 35 Alto
			Competencia social	Respeto por los demás, comunicación receptiva y expresiva	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34	0 – 27 Bajo 28 – 29 Medio 30 – 35 Alto
			Competencias para la vida y el bienestar	Toma de decisiones, buscar ayuda, bienestar emocional	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35	0 – 26 Bajo 27 – 29 Medio 30 – 35 Alto
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA A UTILIZAR			
TIPO: De acuerdo a Sánchez y Reyes, (2006), la presente investigación es de tipo descriptivo; este consiste en describir e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos relacionados con otros fenómenos tal como se dan en el presente. La investigación	POBLACIÓN: La población objeto de estudio estuvo conformada por los docentes de primaria de la la red educativa institucional N° 8 de la Ugel 06, conformada por 110 docentes	Variable 1: Cultura inclusiva. Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario	DESCRIPTIVA: Media, medidas de tendencia central INFERENCIAL: Rho de Spearman, Alfa de Cronbach, análisis factorial			

<p>descriptiva apunta a estudiar el fenómeno en su estado actual y en su forma natural; por tanto las posibilidades de tener un control directo sobre las variables de estudio son mínimas.</p> <p>DISEÑO:</p> <p>El diseño que se utilizó es el no experimental de alcance correlacional, de acuerdo a lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), en tanto su propósito es describir, pero no las variables individuales sino las relaciones entre ellas, sean estas puramente correlacionales o relaciones causales. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado</p>	<p>TIPO DE MUESTRA:</p> <p>El diseño de la muestra es no probabilístico de tipo intencionado en tanto se trabajó con el total de la muestra que finalmente quedo en 105 docentes pues hubo cinco ausencias el día de la toma de muestra.</p>	<p>sobre Cultura escolar inclusiva</p> <p>Autora : Meza, Clara Procedencia: Universidad de Salamanca Año : 2010 Versión : Original en idioma Español. Administración: Colectiva e individual. Duración : 15 minutos (aproximadamente). Objetivo : Medir la cultura escolar inclusiva. Descripción: Se trata de cuatro escalas independientes, conocimientos sobre la inclusión, normas inclusivas, funcionamiento del centro inclusivo y valores inclusivos. La prueba está compuesta por un total de 32 ítems, los cuales se presentan en listas con cinco alternativas de respuesta, de los cuales el docente tendrá que escoger la que considere conveniente.</p>	<p>exploratorio</p>
--	---	---	---------------------

		<p>Variable 2: Competencias emocionales</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Inventario de Competencias emocionales</p> <p>Autores : Pérez-Escoda, N.; Bisquerra, R.; Filella, G. y Soldevila, A.</p> <p>Procedencia : Universidad de Barcelona</p> <p>Año : 2010</p> <p>Versión : Original en idioma Español.</p> <p>Administración : Colectiva e individual.</p> <p>Duración : 25 minutos (aproximadamente).</p> <p>Objetivo : Medir las competencias emocionales.</p> <p>Descripción : Se trata de cinco escalas independientes, Conciencia emocional, Regulación emocional, Competencias sociales, Autonomía emocional y Competencias para la vida. La prueba está compuesta por un total de 35 ítems, los cuales se presentan en listas con cinco alternativas</p>	
--	--	--	--

		de respuesta, de los cuales el docente tendrá que escoger la que considere conveniente.	
--	--	---	--

Anexo 2: Instrumentos de medición

CUESTIONARIO DE CULTURA INCLUSIVA

Edad.....Sexo.....Colegio.....
Estado Civil: Soltero Casado Conviviente
Condición laboral: Nombrado Contratado
Nivel: Inicial Primaria Secundaria Tiempo de servicios.....

A continuación aparecen una serie de enunciados o afirmaciones relativos a la atención de los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas, nos interesa conocer su opinión sobre estos aspectos. Para tal efecto debe señalar (encerrando con un círculo) la respuesta que más se acerque a lo que usted opina, teniendo en cuenta la situación actual de la institución educativa en el que trabaja. No existen respuestas buenas ni malas y su participación es confidencial y anónima.

Hay cinco respuestas por cada frase:

Totalmente en desacuerdo	1
En Desacuerdo	2
Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo	3
De Acuerdo	4
Totalmente de Acuerdo	5

Responde a todas las preguntas y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

1. Al todo el personal docente se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos sean o no docentes inclusivos 1 2 3 4 5
2. Cuando ingresa un estudiante con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres 1 2 3 4 5
3. Desde muy pequeños los estudiantes pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales 1 2 3 4 5
4. El aprendizaje colaborativo entre los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores 1 2 3 4 5
5. El colegio se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres 1 2 3 4 5
6. El personal docente acuerda las estrategias de atención para los estudiantes con necesidades especiales 1 2 3 4 5
7. Los docentes han recibido la capacitación necesaria para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad 1 2 3 4 5
8. Los docentes se involucran en las tareas programadas para atender a estudiantes con necesidades especiales 1 2 3 4 5
9. Los docentes se reúnen habitualmente para establecer compromisos de trabajo para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad 1 2 3 4 5
10. Los docentes han de tener habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales 1 2 3 4 5

11. Los docentes han de tener habilidades para detectar las necesidades educativas especiales de los estudiantes	1	2	3	4	5
12. El trabajo con los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad es una tarea de equipo	1	2	3	4	5
13. En el proceso de evaluación del estudiante se escuchan y analizan los desacuerdos	1	2	3	4	5
14. En las reuniones de seguimiento se reconocen expresamente y celebran los éxitos de la comunidad escolar	1	2	3	4	5
15. Entre los docentes se percibe un compromiso hacia el trabajo con los estudiantes con necesidades especiales	1	2	3	4	5
16. Existen formas de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas	1	2	3	4	5
17. Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer	1	2	3	4	5
18. La comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) ha de conocer las funciones de cada docente	1	2	3	4	5
19. La comunidad educativa conoce el proyecto escolar, de acuerdo a lo estipulado	1	2	3	4	5
20. La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Educativo	1	2	3	4	5
21. La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los estudiantes	1	2	3	4	5
22. La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los estudiantes con necesidades educativas especiales	1	2	3	4	5
23. Las actitudes de los docentes y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades	1	2	3	4	5
24. Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres, y alumnos) facilitan el trabajo con estudiantes con necesidades especiales	1	2	3	4	5
25. Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales	1	2	3	4	5
26. Los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad son una fuente de enriquecimiento de los aprendizajes	1	2	3	4	5
27. Los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades	1	2	3	4	5
28. Se cuenta con algún medio para conocer las opiniones y sugerencias que tienen los padres de familia	1	2	3	4	5
29. Se ha recibido del Ministerio de Educación, el material necesario para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad	1	2	3	4	5
30. Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales	1	2	3	4	5
31. Se procura que los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción	1	2	3	4	5
32. Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

Edad.....Sexo.....Colegio.....
 Estado Civil: Soltero Casado Conviviente
 Condición laboral: Nombrado Contratado
 Nivel: Inicial Primaria Secundaria Tiempo de servicios.....

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar, en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cinco respuestas por cada frase:

Totalmente en desacuerdo	1
En Desacuerdo	2
Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo	3
De Acuerdo	4
Totalmente de Acuerdo	5

Responde a todas las pregunta y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

1. Me siento una persona feliz	1 2 3 4 5
2. Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil	1 2 3 4 5
3. Conozco bien mis emociones	1 2 3 4 5
4. Puedo hacer amigos con facilidad	1 2 3 4 5
5. Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras	1 2 3 4 5
6. Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz	1 2 3 4 5
7. Cuando debo hacer algo que considero difícil lo enfrento con decisión	1 2 3 4 5
8. Siempre puedo controlar la rabia y actúo serenamente	1 2 3 4 5
9. Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí	1 2 3 4 5
10. Por la noche puedo dormir con facilidad a pesar de las dificultades	1 2 3 4 5
11. Estoy contento conmigo mismo	1 2 3 4 5
12. Me es fácil defender opiniones diferentes a la de las otras personas	1 2 3 4 5
13. Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte	1 2 3 4 5
14. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros	1 2 3 4 5
15. Puedo expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos	1 2 3 4 5
16. Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir	1 2 3 4 5
17. Actúo rápidamente cuando tengo que resolver conflictos	1 2 3 4 5
18. Controlo con mucha facilidad mis nervios y difícilmente me altero	1 2 3 4 5
19. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien	1 2 3 4 5
20. Sé poner nombre a las emociones que experimento	1 2 3 4 5
21. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo	1 2 3 4 5
22. Puedo aceptar que otros compañeros critiquen mi conducta o trabajo	1 2 3 4 5
23. Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo	1 2 3 4 5
24. Trato de manejar bien las peleas o conflictos con personas próximas a mí	1 2 3 4 5
25. Me resulta fácil relajarme	1 2 3 4 5
26. A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo	1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 27. Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal lo corrijo rápidamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Puedo aceptar con facilidad un elogio o palabras agradables que se dicen sobre mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Algunas veces me siento triste sin saber el motivo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Cuando algo me sale mal trato de animarme rápidamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Puedo describir fácilmente mis sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Trato siempre de que los otros entiendan lo que les digo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo 3 : Base de datos de la prueba piloto :

Variable 1 : Cultura inclusiva

Muestra	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item1 0	Item1 1	Item1 2	Item1 3	Item1 4	Item1 5	Item1 6	Item1 7	Item1 8	Item1 9	Item2 0	Item2 1	Item2 2	Item2 3	Item2 4	Item2 5	Item2 6	Item2 7	Item2 8	Item2 9	Item3 0	Item3 1	Item3 2
1	4	4	3	4	2	3	2	3	3	4	4	5	4	3	3	5	3	4	4	4	3	2	3	5	4	5	3	3	2	3	4	4
2	4	4	5	4	3	3	2	3	3	4	4	5	4	3	4	4	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4
3	4	4	5	5	3	3	2	3	3	4	4	5	4	3	4	4	3	4	3	4	4	2	4	4	3	4	2	4	3	4	2	4
4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	4	5	4	4	3	4	3	4
5	4	4	4	5	4	4	2	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4
6	5	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	5	4	4	3	4	4	4
7	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	4	3	1	3	4	3	2	3	4	2	4	4	4
8	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	4	4	3	1	3	3	3	2	2	4	2	4	2	4
9	4	4	5	5	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	5	5	5	4	2	4	4	4	4	5	4	2	4	4	4
10	4	4	4	5	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	5	5	5	5	2	4	5	4	5	5	4	2	4	4	5
11	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	4	1	3	4	3	2	3	4	2	4	4	4
12	2	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	4	1	2	4	3	2	3	4	2	4	3	3
13	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	4	4	1	2	4	2	1	3	4	2	3	2	3
14	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	4	4	3	1	3	4	2	3	3	4	3	3	2	3
15	5	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3	2	3	3	2	1	3	4	2	3	2	2
16	4	4	5	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	2	4	4	3	4	4	4	2	4	4	4
17	4	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	2	4	5	4	4	4	4	2	5	4	4
18	4	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	2	4	5	4	5	4	4	2	5	4	4
19	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	2	4	5	3	5	4	4	2	4	4	4
20	4	5	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	2	4	5	4	5	5	4	3	4	4	4
21	5	4	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	5	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4
22	5	5	5	5	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	2	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
23	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	4	3	4	4	1	3	3	2	4	4	4	2	3	4	4
24	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	1	3	4	2	4	4	4	2	4	4	4
25	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	5	2	2	4	2	4	4	4	3	4	3	4
26	3	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	2	3	3	2
27	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	5	5	5	2	4	4	4	5	5	4	3	4	4	3
28	4	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	5	4	2	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4
29	4	4	5	5	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	3	4	2	4	3	4	4	1	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
30	4	4	5	5	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	3	4	2	4	3	4	3	1	3	4	3	2	3	4	2	3	4	2

31	4	4	4	5	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	3	4	2	4	4	4	4	2	4	4	4	2	3	4	3	4	2	2
32	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	5	4	4	4	2	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	3	4	2	2
33	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	3	4	2	2
34	4	5	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	2	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4
35	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	2	4	5	5	4	2	3	5	2	5	5	4	3	4	4	4
36	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	5	5	2	3	4	2	5	4	4	3	4	3	3
37	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	4	3	2	2	3	3	4	3	4	3	4	4	4
38	5	5	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	4	3	4	5	4
39	4	5	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4
40	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	4	4	1	2	3	3	3	3	4	2	3	4	4
41	3	2	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	5	1	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4
42	5	5	5	5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	2	2	4	4	4	4	4	2	4	3	4
43	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	2	2	4	3	2	3	4	2	4	4	4
44	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	2	4	4	3	4	4	4	2	4	4	4
45	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	2	4	5	2	5	5	4	3	5	5	5
46	4	5	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	2	4	5	2	5	5	4	3	5	5	5
47	4	4	4	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	2	3	4	2	4	4	4	3	4	4	4
48	4	4	4	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	2	4	4	3	4	4	4	2	4	4	4
49	4	3	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	2	4	4	4
50	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	5	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
51	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	4	5	3	4	2	4	4	4
52	4	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4
53	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	1	3	3	3	2	3	4	2	3	2	2
54	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	1	3	4	2	2	2	4	3	3	2	2
55	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	2	2	3	2	3	2	4	2	3	2	2
56	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	2	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4
57	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	4	3	2	2	4	3	3	3	4	2	4	4	4
58	5	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	4	3	4	3	4	3	2	2	4	4	4	4	4	2	4	4	4
59	4	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	2	2	4	3	5	4	4	2	4	4	4
60	4	5	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	1	4	4	4	5	4	4	2	4	4	4

61	4	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	5	2	5	4	4	3	4	4	4	
62	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	4	1	3	4	2	3	2	4	2	3	4	4	
63	5	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	2	4	4	4	2	4	3	4	
64	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	2	3	2	3	2	4	2	3	3	3	
65	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	5	5	2	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	
66	4	4	5	5	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	2	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	
67	4	4	5	5	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4
68	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4
69	4	5	4	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	3	4	4	4	1	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	
70	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	2	4	5	3	4	4	4	3	4	4	4	
71	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	2	4	2	1	3	4	2	3	4	4	
72	4	4	4	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	2	4	2	1	2	4	2	3	3	2	
73	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	3	3	4	2	3	3	2	
74	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	2	4	4	4	
75	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	1	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	
76	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	1	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	
77	5	5	5	5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	
78	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	2	4	4	4	3	4	4	4	
79	4	4	5	5	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	2	3	3	4	2	4	4	4	
80	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	5	4	5	2	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	
81	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	4	1	2	4	2	3	2	4	2	3	4	3	
82	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	5	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	
83	4	5	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	
84	5	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	5	4	2	4	4	2	5	5	4	3	5	5	5	
85	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	3	4	4	2	3	4	2	4	4	4	4	5	5	5	
86	4	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	2	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	
87	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	1	2	3	3	2	2	4	2	3	3	2	
88	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	1	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	
89	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	
90	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	1	2	4	2	3	2	4	2	3	3	2	

91	4	4	5	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	2	4	3	4	2	4	4	4
92	4	4	4	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	2	4	5	4	4	4	4	2	4	4	4
93	5	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	2	4	4	2	5	5	4	2	4	4	4
94	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	4	4	2	5	4	4	3	4	4	4
95	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	4	3	1	2	3	2	3	2	4	3	4	4	4
96	4	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	1	2	4	3	1	2	4	2	4	4	4
97	4	5	4	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	5	2	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
98	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	4	1	2	4	4	4	2	4	2	4	4	4
99	4	4	5	5	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	4	5	4	4	3	4	4	4
10	4	4	5	5	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	2	5	4	4	3	4	4	4
101	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	2	4	5	3	4	4	4	3	4	4	4
102	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	2	4	2	1	3	4	2	3	4	4
103	4	4	4	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	2	4	2	1	2	4	2	3	3	2
104	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	3	3	4	2	3	3	2
105	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	2	4	4	4

Base de datos Variable 2 : Competencias Emocionales

Muestra	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item1 0	Item1 1	Item1 2	Item1 3	Item1 4	Item1 5	Item1 6	Item1 7	Item1 8	Item1 9	Item2 0	Item2 1	Item2 2	Item2 3	Item2 4	Item2 5	Item2 6	Item2 7	Item2 8	Item2 9	Item3 0	Item3 1	Item3 2	Item3 3	Item3 4	Item3 5
1	3	2	5	2	2	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	2	4	3	4	5	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	2	4	3	4	3
2	4	2	4	4	3	4	4	4	5	4	4	5	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	2	4	4	2	4	2	4	4
3	4	2	4	4	3	4	4	4	5	4	4	5	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	4	4	2	4	3	4	4
4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	1	4	4	2	4	2	4	4
5	5	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4
6	4	2	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	4	4	2	4	3	5	4
7	5	2	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4
8	4	2	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	5	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	4	4	2	4	4	4	5
9	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	1	4	4	4	4	5	4	5	5	3	3	3	2	4	4	2	4	4	5	5
10	4	1	3	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	2	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4
11	4	2	5	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	4	2	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4
12	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	2	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	2	4	4	4	4
13	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	2	4	3	3	4
14	3	2	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2	5	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	2	5	4
15	5	2	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	5	2	5	4	4	4	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	2	3	2	4	4
16	5	2	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	2	4	5	4	4	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4
17	5	2	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4
18	5	2	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	3	2	4	4	4	4	4	3	3	3	2	4	4	2	3	3	3	3	3	4	4
19	5	2	4	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	5	4	1	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	4	3	4	4
20	4	1	5	5	5	5	3	4	3	4	3	4	4	4	5	2	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	2	3	4	2	4	4	4	5
21	4	2	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	5	2	4	4	4	5	4	4	4	4	2	3	3	2	3	4	2	4	4	3	4
22	4	2	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	2	3	3	5	5	4	4	4	4	2	4	3	2	3	4	3	4	4	4	4
23	4	2	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	2	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4
24	4	2	3	4	3	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	1	4	4	4	3	4	3	3	3	2	3	3	2	3	4	3	3	2	4	4
25	3	2	4	3	2	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	1	4	4	3	4	5	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4	2	4	3
26	4	2	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	1	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	2	4	4	1	3	2	4	4
27	4	2	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	5	5	1	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	2	3	3	2	3	2	4	4

28	4	2	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	2	3	4	4	4	5	4	4	4	3	4	3	2	3	3	2	3	4	5	4	
29	4	2	4	4	3	3	5	4	4	4	4	4	2	4	5	2	4	3	4	4	5	4	4	4	3	3	4	2	3	3	2	3	4	5	4	
30	4	2	4	4	2	3	4	4	4	4	4	5	2	4	4	2	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	2	3	3	2	3	4	4	5	
31	5	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	2	5	4	5	5	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4	1	3	4	4	4	
32	5	2	4	4	4	4	5	4	4	4	3	5	4	5	4	2	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	
33	5	2	4	4	5	5	4	4	3	4	5	3	5	5	4	2	4	4	4	4	4	3	3	4	2	4	4	2	3	3	2	4	2	4	4	
34	5	1	5	4	5	5	4	3	3	4	4	3	5	4	4	2	4	3	5	5	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	2	4	4	4	4	
35	5	2	5	4	5	5	4	3	4	3	4	4	5	4	5	2	3	4	4	5	4	4	4	4	2	4	4	3	3	4	2	4	5	5	4	
36	5	1	5	4	5	5	3	4	4	4	4	4	5	5	4	2	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	2	3	4	1	3	4	5	4	
37	5	2	3	4	3	4	4	4	4	3	5	4	4	5	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	1	3	4	4	4	
38	4	2	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	1	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	1	3	3	5	5	
39	4	2	4	4	4	4	2	5	4	4	4	4	4	4	4	5	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	3	4	4	4	
40	4	1	4	4	4	4	3	4	5	4	4	5	5	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	1	3	4	5	4	
41	4	3	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	5	5	4	2	5	4	5	4	4	4	4	4	3	3	3	2	4	4	1	4	3	5	5	
42	4	2	4	5	5	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	1	4	4	4	4	5	4	4	4	2	4	3	2	3	3	3	3	4	3	4	4
43	4	2	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	5	1	4	5	4	4	5	5	5	4	2	3	3	2	4	4	2	4	2	5	4	
44	4	2	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	3	2	4	4	2	4	4	4	4	
45	4	2	4	5	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	2	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	3	2	4	4	1	4	4	5	4	
46	5	2	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	2	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	2	4	4	4	5	
47	5	2	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	2	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	
48	5	2	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	2	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3	2	4	4	
49	5	2	4	4	4	4	3	5	4	4	5	3	4	4	4	1	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	
50	5	2	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3
51	5	2	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	2	4	4	3	3	4	3	3	4	2	4	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4
52	4	2	4	4	4	4	5	4	4	3	3	5	5	4	4	1	3	3	4	4	5	4	4	3	2	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4
53	4	2	4	4	3	4	4	5	4	4	4	5	2	3	5	1	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	3	3	1	3	4	5	4	
54	4	2	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	3	3	4	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3
55	4	2	4	4	3	2	4	4	5	4	5	4	3	3	3	2	4	4	3	4	4	3	3	4	2	3	3	3	3	2	4	3	4	4	4	
56	4	2	4	4	4	4	5	3	5	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
57	4	2	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4

58	4	1	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	3	3	3	5	4	4	3	3	4	3	3	3	2	3	3	1	4	3	3	3
59	4	2	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	3	3	1	4	4	4	4
60	4	2	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	3	2	4	4	4	4	4	5	5	4	4	3	3	2	3	3	1	4	4	4	4
61	4	2	4	3	2	4	3	3	5	4	5	5	2	5	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	2	3	3	1	4	4	3	3
62	4	2	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	2	4	4	4	4
63	4	1	5	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	5	4	2	5	4	5	5	4	4	4	4	3	4	4	2	3	3	3	4	5	5	4
64	4	2	4	4	4	3	5	4	4	4	3	4	4	4	3	1	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	2	4	4	2	4	4	4	5
65	4	2	5	4	4	5	4	4	3	4	4	3	5	4	4	1	4	4	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	5
66	4	2	4	4	4	5	3	3	4	3	4	3	4	5	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4
67	4	2	5	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	3	2	5	3	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	2	4	4	5	4
68	4	2	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	1	4	5	4	4
69	4	1	4	4	4	2	5	5	3	4	5	3	4	4	4	2	4	3	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4
70	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4
71	5	2	4	4	4	5	4	4	3	4	5	3	3	4	4	2	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4
72	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	4	2	3	4	2	4	4	4	4
73	5	2	4	4	4	3	4	4	5	5	4	4	5	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	5
74	4	2	3	3	3	4	3	5	5	5	4	5	5	4	3	2	4	4	3	4	5	3	3	4	4	4	4	3	3	4	2	4	4	4	4
75	5	2	5	5	5	5	3	4	4	4	4	5	4	4	3	2	5	5	4	5	5	4	4	4	3	4	4	2	3	4	2	4	4	4	4
76	5	2	5	5	5	4	4	4	3	4	5	4	4	5	2	1	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	4	2	3	4	2	5	5	5	4
77	5	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	2	2	4	4	4	4	4	5	5	5	3	3	3	2	3	3	1	5	4	4	3
78	5	2	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	3	2	4	4	4	4	4	5	5	5	3	3	3	2	3	4	2	3	5	4	3
79	3	2	4	4	4	3	5	4	4	3	5	4	3	5	2	2	4	4	5	4	4	4	4	4	2	3	3	2	3	4	2	3	4	3	3
80	4	2	5	5	5	2	4	4	3	3	4	3	5	4	2	1	5	5	4	5	5	4	4	4	2	3	3	2	4	4	2	4	4	4	4
81	4	2	4	4	4	5	4	3	4	4	4	3	5	5	4	1	4	4	4	4	4	5	5	5	2	3	3	2	4	4	2	4	4	4	4
82	4	2	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	2	4	5	4	4
83	4	2	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	4	2	4	5	4	5	5	4	4	4	2	4	4	4	4	2	4	5	4	5	
84	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	5	3	4	4	2	2	3	3	4	4	4	3	3	4	2	3	3	2	4	4	2	4	4	4	4
85	4	2	4	4	4	3	5	4	3	5	4	3	4	4	4	2	4	4	5	4	4	4	4	4	3	3	3	2	4	4	2	4	4	4	5
86	4	1	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	2	4	4	2	3	3	3	3
87	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	2	3	3	1	5	4	3	3

88	4	2	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	1	4	4	3	4
89	4	2	4	4	4	3	4	5	3	4	4	3	4	4	4	1	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	2	5	4	4	4	
90	4	2	5	5	5	3	5	5	4	4	4	4	5	5	4	2	3	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	
91	4	2	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	2	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	
92	4	2	4	4	4	5	3	4	3	4	5	3	4	4	4	1	4	4	5	4	5	5	5	3	2	3	3	3	3	3	1	4	4	4	4
93	5	2	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	2	1	5	5	5	5	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	2	4	5	5	4
94	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	5	4	4	3	1	4	4	4	4	5	4	4	4	2	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4
95	4	2	4	4	4	3	4	4	5	3	4	4	4	4	4	1	4	4	5	5	5	4	4	4	2	3	3	2	3	4	2	4	4	4	5
96	4	2	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	5	5	3	4	2	3	3	2	3	4	2	4	4	3	4
97	5	2	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3
98	4	2	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	4	2	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	2	4	5	4	4	
99	5	2	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	2	2	5	4	4	5	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4
100	4	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	3	2	4	4	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	5
101	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	1	4	4	4	4	5	4	5	5	3	3	3	2	4	4	2	4	4	5	5
102	4	1	3	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	2	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	
103	4	2	5	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	4	2	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	
104	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	2	4	3	3	4
105	3	2	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2	5	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	2	4	2	5	4	

62	4.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	4.00	4.00	1.00	3.00	4.00	2.00	3.00	2.00	4.00	2.00	9.00	19.00	47.00	26.00	94.00	24.00	26.00	28.00	26.00	24.00	128.00	1	2	
63	6.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	2.00	4.00	4.00	12.00	23.00	61.00	26.00	119.00	22.00	27.00	28.00	27.00	27.00	131.00	2	2		
64	2.00	1.00	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00	3.00	2.00	3.00	9.00	17.00	46.00	26.00	89.00	22.00	24.00	24.00	26.00	23.00	119.00	1	1		
65	3.00	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	5.00	5.00	2.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	12.00	25.00	64.00	26.00	127.00	23.00	27.00	31.00	31.00	29.00	141.00	3	3	
66	1.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00	1.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	2.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	13.00	25.00	61.00	26.00	125.00	25.00	27.00	32.00	31.00	32.00	147.00	2	3		
67	5.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	13.00	24.00	59.00	26.00	120.00	25.00	24.00	27.00	29.00	27.00	132.00	2	2		
68	7.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	6.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	12.00	23.00	60.00	26.00	118.00	24.00	26.00	27.00	28.00	28.00	133.00	2	2		
69	3.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	4.00	5.00	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	1.00	3.00	4.00	4.00	4.00	13.00	24.00	62.00	26.00	123.00	22.00	26.00	29.00	29.00	28.00	134.00	2	2		
70	6.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	4.00	4.00	12.00	25.00	62.00	26.00	125.00	27.00	28.00	30.00	29.00	26.00	140.00	2	3	
71	6.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00	5.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	2.00	3.00	3.00	13.00	22.00	58.00	26.00	116.00	25.00	25.00	27.00	26.00	27.00	130.00	2	2	
72	7.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	6.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	2.00	4.00	5.00	4.00	5.00	4.00	12.00	26.00	62.00	26.00	127.00	27.00	28.00	29.00	30.00	26.00	140.00	3	3	
73	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	4.00	4.00	1.00	2.00	4.00	2.00	3.00	2.00	9.00	17.00	46.00	26.00	90.00	23.00	25.00	24.00	26.00	26.00	124.00	1	1		
74	6.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	12.00	26.00	64.00	26.00	127.00	26.00	27.00	28.00	28.00	30.00	139.00	3	3	
75	5.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	4.00	4.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	13.00	25.00	65.00	26.00	129.00	26.00	28.00	31.00	30.00	29.00	144.00	3	3	
76	5.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	4.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	5.00	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	5.00	5.00	13.00	25.00	66.00	26.00	131.00	26.00	26.00	28.00	29.00	29.00	138.00	3	3		
77	2.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	2.00	4.00	4.00	12.00	24.00	64.00	26.00	124.00	24.00	26.00	28.00	29.00	25.00	132.00	2	2	
78	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	1.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	3.00	5.00	4.00	4.00	13.00	27.00	64.00	26.00	130.00	26.00	25.00	26.00	29.00	29.00	135.00	3	2		
79	3.00	1.00	2.00	1.00	2.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	1.00	2.00	3.00	3.00	2.00	9.00	18.00	45.00	26.00	88.00	22.00	25.00	25.00	28.00	22.00	122.00	1	1	
80	6.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	6.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	1.00	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	12.00	23.00	56.00	26.00	114.00	21.00	25.00	29.00	28.00	25.00	128.00	2	2	
81	3.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	1.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	12.00	25.00	58.00	26.00	119.00	23.00	25.00	27.00	30.00	26.00	131.00	2	2	
82	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	1.00	2.00	4.00	2.00	3.00	2.00	9.00	17.00	45.00	26.00	89.00	23.00	27.00	27.00	28.00	23.00	128.00	1	2	
83	1.00	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00	3.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	2.00	4.00	4.00	12.00	22.00	61.00	26.00	120.00	22.00	25.00	26.00	28.00	29.00	130.00	2	2		
84	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00	1.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	5.00	2.00	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00	13.00	26.00	64.00	26.00	129.00	25.00	28.00	29.00	28.00	27.00	137.00	3	3	
85	4.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	3.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	5.00	5.00	13.00	25.00	64.00	26.00	129.00	25.00	27.00	30.00	30.00	29.00	141.00	3	3
86	5.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	5.00	4.00	12.00	23.00	60.00	26.00	120.00	25.00	24.00	27.00	29.00	26.00	131.00	2	2	
87	6.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00	5.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	4.00	3.00	1.00	2.00	3.00	2.00	3.00	2.00	9.00	18.00	46.00	26.00	90.00	22.00	22.00	25.00	26.00	25.00	120.00	1	1	
88	4.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	1.00	2.00	4.00	3.00	1.00	2.00	4.00	26.00	91.00	22.00	25.00	25.00	25.00	23.00	120.00	1	1		
89	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	2.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	13.00	24.00	64.00	26.00	126.00	26.00	26.00	28.00	28.00	28.00	136.00	3	3	
90	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	1.00	2.00	4.00	4.00	4.00	9.00	20.00												

Anexo 5

Cartas de presentación UCV y respuesta de Institución donde se efectuó el estudio



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Escuela de Posgrado

“Año de la lucha contra la corrupción e impunidad”

Lima, 3 de febrero del 2020

Carta de Presentación N° 011– 2020 EPG – UCV ATE

Señor(a) (as) (es):

Directora de la 034

Lic. Carmen Chirinos Quispe

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **SERPA TORRE, MIRIAM; identificado (a)** código de matrícula N° 7000325319, estudiante de la Maestría en Psicología Educativa, quien se encuentra desarrollando su trabajo de investigación.

En ese sentido, solicito a su persona otorgar el permiso y brindar las facilidades a nuestro (a) estudiante, a fin de que pueda desarrollar su trabajo de investigación en la institución que usted representa. Los resultados de la presente investigación serán alcanzados a su despacho, luego de finalizar la misma.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Heiga Ruth Majo Marrufo

Dra. Heiga Ruth, Majo Marrufo

Jefa de la Escuela de Posgrado – Campus Ate
Universidad César Vallejo



Carmen R. Chirinos Quispe

CARMEN R. CHIRINOS QUISPE
DIRECTORA

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe



Institución Educativa N° 0034

"Cuna de Grandes hombres del mañana"

UGEL N° 06 - VITARTE

R.M. N° 991 - FECHA 30-03-71

"Año de la universalización de la salud"

Ate, 05 de febrero del 2020

OFICIO N° 014-2020-DIR. I.E. N° 0034/ UGEL 06

Dra.

Helga Ruth MAJO MARRUFO

Escuela de postgrado

Universidad Cesar Vallejo- Ate

Referencia: Carta N°011-2020 EPG – UCV ATE

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para saludarla cordialmente y en atención al documento de la referencia debo de manifestarle que esta dirección autoriza a la docente **SERPA TORRE MIRIAM** a realizar el trabajo de investigación (tesis) denominado "Cultura Inclusiva y Competencias Emocionales en Docentes de Educación Primaria de la Red 08, UGEL 06 – Ate 2020 lo cual informo para su conocimiento y fines.

Sin otro particular, reitero las muestras de consideración y estima personal.

Atentamente



[Handwritten signature]
CARMEN CRISTINA GUSI
DIRECCIÓN



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Escuela de Posgrado

“Año de la lucha contra la corrupción e impunidad”

Lima, 3 de febrero del 2020

Carta de Presentación N° 009 – 2020 EPG – UCV ATE

Señor(a) (as) (es):

Directora de la I.E. 0024 “Pedro Enrique Gonzales Soto”

Lic. Paola Gianina Silvestre Cavero

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **SERPA TORRE, MIRIAM; identificado (a)** código de matrícula N° 7000325319, estudiante de la Maestría en Psicología Educativa, quien se encuentra desarrollando su trabajo de investigación.

En ese sentido, solicito a su persona otorgar el permiso y brindar las facilidades a nuestro (a) estudiante, a fin de que pueda desarrollar su trabajo de investigación en la institución que usted representa. Los resultados de la presente investigación serán alcanzados a su despacho, luego de finalizar la misma.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Helga Ruth Majo Marrufo
Dra. Helga Ruth, Majo Marrufo
Jefa de la Escuela de Posgrado - Campus Ate
Universidad César Vallejo



Recibido
05/02/2020

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe



UGEL N° 06 - ATE - VITARTE
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 0024
“Pedro Enrique Gonzales Soto”

“Año de la universalización de la salud”

Ate, 05 de febrero del 2020

OFICIO N° 008-2020-D/I.E. N° 0024-“PGS”/A

SEÑORA:

Dra. HELGA RUTH MAJO MARRUFO
Escuela de postgrado
Universidad Cesar Vallejo- Ate
Presente.-

ASUNTO: Respuesta a Carta N°009-2020 EPG – UCV ATE

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para saludarlo cordialmente y en atención al documento de la referencia debo de manifestarle que esta dirección autoriza a la docente **SERPA TORRE MIRIAM** a realizar el trabajo de investigación (tesis) denominado “Cultura Inclusiva y Competencias Emocionales en Docentes de Educación Primaria de la Red 08, UGEL 06 – Ate 2020 lo cual informo para su conocimiento y fines.

Sin otro particular, reitero las muestras de consideración y estima personal.

Atentamente



Paola Gianina Silvestre Saverio
DIRECTORA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “PEDRO E. GONZALES SOTO”



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Escuela de Posgrado

“Año de la lucha contra la corrupción e impunidad”

Lima, 3 de febrero del 2020

Carta de Presentación N° 010 – 2020 EPG – UCV ATE

Señor(a) (as) (es):

Directora de la I.E. 1143 “Domingo Faustino Sarmiento”
Lic. Luz Victoria De la Cruz Sulca



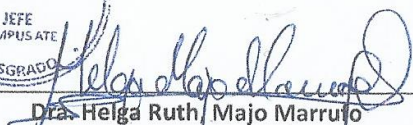
De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **SERPA TORRE, MIRIAM**; identificado (a) código de matrícula N° 7000325319, estudiante de la Maestría en Psicología Educativa, quien se encuentra desarrollando su trabajo de investigación.

En ese sentido, solicito a su persona otorgar el permiso y brindar las facilidades a nuestro (a) estudiante, a fin de que pueda desarrollar su trabajo de investigación en la institución que usted representa. Los resultados de la presente investigación serán alcanzados a su despacho, luego de finalizar la misma.

Con este motivo, le saluda atentamente,

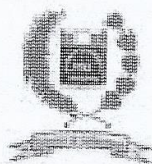



Dra. Helga Ruth Majo Marrujo
Jefa de la Escuela de Posgrado – Campus Ate
Universidad César Vallejo

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL N°06
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1143 "DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO"
EMBLEMÁTICA Y CENTENARIA
PLAZA PRINCIPAL DE ATE S/N - VITARTE- ATE
"Año de la universalización de la salud"

Santa Rosa de Lima



Patrona de la I.E.

03 FEB 2020

OFICIO N° 021-2020 - D - 1143 "DFS" - UGEL 06

Dra.
Helga Ruth MAJO MARRUFO
Escuela de postgrado
Universidad Cesar Vallejo- Ate
Presente. -

ASUNTO: RESPUESTA A CARTA N° 010-2020 EPG - UCV ATE

Referencia: Carta N°011-2020 EPG - UCV ATE

Me es muy grato dirigirme a usted para saludarla cordial y atentamente en nombre de la Institución Educativa N° 1143 "Domingo F. Sarmiento" y en atención al documento de la referencia debo de manifestarle que esta dirección autoriza a la docente **SERPA TORRE MIRIAM** a realizar el trabajo de investigación (tesis) denominado "Cultura Inclusiva y Competencias Emocionales en Docentes de Educación Primaria de la Red 08, UGEL 06 - Ate 2020 lo cual informo para su conocimiento y fines.

Aprovecho la oportunidad para reiterar mi agradecimiento personal por el abnegado apoyo que brinda a la comunidad educativa

Muy Atentamente



Luz Victoria De La Cruz Sulca
Directora de la Institución Educativa
N° 1143 "Domingo Faustino Sarmiento"

Anexo 6 : Certificados de validez de contenido de los instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE CULTURA INCLUSIVA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Conocimientos sobre la inclusión							
1	4.El aprendizaje colaborativo entre los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores	✓		✓		✓		
2	10. Los docentes han de tener habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓		
3	11. Los docentes han de tener habilidades para detectar las necesidades educativas especiales de los estudiantes.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2 Normas inclusivas							
4	1. Al todo el personal docente se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos sean o no docentes inclusivos	✓		✓		✓		
5	7. Los docentes han recibido la capacitación necesaria para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	✓		✓		✓		
6	18. La comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) ha de conocer las funciones de cada docente.	✓		✓		✓		
7	19. La comunidad educativa conoce el proyecto escolar, de acuerdo a lo estipulado.	✓		✓		✓		
8	25. Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓		
9	29. Se ha recibido del Ministerio de Educación, el material necesario para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	✓		✓		✓		
10	32.Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido-	✓		✓		✓		

11	2. Cuando ingresa un estudiante con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres.	✓		✓		✓	
12	5. El colegio se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres.	✓		✓		✓	
13	6. El personal docente acuerda las estrategias de atención para los estudiantes con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
14	8. Los docentes se involucran en las tareas programadas para atender a estudiantes con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
15	9. Los docentes se reúnen habitualmente para establecer compromisos de trabajo para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	✓		✓		✓	
16	13. En el proceso de evaluación del estudiante se escuchan y analizan los desacuerdos.	✓		✓		✓	
17	14. En las reuniones de seguimiento se reconocen expresamente y celebran los éxitos de la comunidad escolar.	✓		✓		✓	
18	16. Existen formas de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas.	✓		✓		✓	
19	17. Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer.	✓		✓		✓	
20	20. La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Educativo.	✓		✓		✓	
21	21. La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los estudiantes.	✓		✓		✓	
22	22. La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓	
23	27. Los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades.	✓		✓		✓	

24	28. Se cuenta con algún medio para conocer las opiniones y sugerencias que tienen los padres de familia.	✓		✓		✓	
25	30. Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓	
26	31. Se procura que los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción.	✓		✓		✓	
	DIMENSIÓN 4 Valores inclusivos	Si	No	Si	No	Si	No
27	3. Desde muy pequeños los estudiantes pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
28	12. El trabajo con los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad es una tarea de equipo.	✓		✓		✓	
29	15. Entre los docentes se percibe un compromiso hacia el trabajo con los estudiantes con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
30	23. Las actitudes de los docentes y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.	✓		✓		✓	
31	24. Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres, y alumnos) facilitan el trabajo con estudiantes con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
32	26. Los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad son una fuente de enriquecimiento de los aprendizajes.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EXISTE SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: DR. RICARDO CONDE ALBUDE DNI: 07087813

Especialidad del validador: ARR. - GESTION PÚBLICA Y EDUCACIÓN


.....de.....del 20.....

¹Pertinencia: 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.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPETENCIA EMOCIONAL

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Conciencia emocional							
1	1. Me siento una persona feliz	✓		✓		✓		
2	6. Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz.	✓		✓		✓		
3	11. Estoy contento conmigo mismo.	✓		✓		✓		
4	16. Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir.	✓		✓		✓		
5	21. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo.	✓		✓		✓		
6	26. A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo.	✓		✓		✓		
7	31. Algunas veces me siento triste sin saber el motivo.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2 Regulación emocional	Si	No	Si	No	Si	No	
8	2. Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil.	✓		✓		✓		
9	7. Cuando debo hacer algo que considero difícil lo enfrento con decisión.	✓		✓		✓		
10	12. Me es fácil defender opiniones diferentes a la de las otras personas.	✓		✓		✓		
11	17. Actúo rápidamente cuando tengo que resolver conflictos.	✓		✓		✓		
12	22. Puedo aceptar que otros compañeros critiquen mi conducta o trabajo.	✓		✓		✓		
13	27. Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal lo corrijo rápidamente	✓		✓		✓		
14	32. Cuando algo me sale mal trato de animarme rápidamente.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3 Autonomía personal	Si	No	Si	No	Si	No	
15	3. Conozco bien mis emociones.	✓		✓		✓		
16	8. Siempre puedo controlar la rabia y actúo serenamente.	✓		✓		✓		
17	13. Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.	✓		✓		✓		
18	18. Controlo con mucha facilidad mis nervios y difícilmente me altero.	✓		✓		✓		
19	23. Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.	✓		✓		✓		
20	28. Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí	✓		✓		✓		
21	33. Puedo describir fácilmente mis sentimientos.	✓		✓		✓		

DIMENSIÓN 4 Competencia social		Si	No	Si	No	Si	No
22	4. Puedo hacer amigos con facilidad.	✓		✓		✓	
23	9. Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.	✓		✓		✓	
24	14. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros	✓		✓		✓	
25	19. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien.	✓		✓		✓	
26	24. Trato de manejar bien las peleas o conflictos con personas próximas a mí.	✓		✓		✓	
27	29. Puedo aceptar con facilidad un elogio o palabras agradables que se dicen sobre mí.	✓		✓		✓	
28	34. Trato siempre de que los otros entiendan lo que les digo.	✓		✓		✓	
DIMENSIÓN 5 Competencias para la vida y el bienestar		Si	No	Si	No	Si	No
29	5. Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.	✓		✓		✓	
30	10. Por la noche puedo dormir con facilidad a pesar de las dificultades.	✓		✓		✓	
31	15. Puedo expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos.	✓		✓		✓	
32	20. Sé poner nombre a las emociones que experimento,	✓		✓		✓	
33	25. Me resulta fácil relajarme.	✓		✓		✓	
34	30. Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas.	✓		✓		✓	
35	35. Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EXISTE SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: DR. RICARDO CONDE ALBUDE DNI: 07087813

Especialidad del validador: ARR. - GESTION PÚBLICA Y EDUCACIÓN

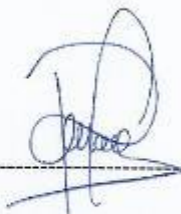
.....de.....del 20....

¹Pertinencia: 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.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE CULTURA INCLUSIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Conocimientos sobre la inclusión							
1	4.El aprendizaje colaborativo entre los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores	✓		✓		✓		
2	10. Los docentes han de tener habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓		
3	11. Los docentes han de tener habilidades para detectar las necesidades educativas especiales de los estudiantes.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2 Normas inclusivas							
4	1. Al todo el personal docente se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos sean o no docentes inclusivos	✓		✓		✓		
5	7. Los docentes han recibido la capacitación necesaria para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	✓		✓		✓		
6	18. La comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) ha de conocer las funciones de cada docente.	✓		✓		✓		
7	19. La comunidad educativa conoce el proyecto escolar, de acuerdo a lo estipulado.	✓		✓		✓		
8	25. Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓		
9	29. Se ha recibido del Ministerio de Educación, el material necesario para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	✓		✓		✓		
10	32.Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido-	✓		✓		✓		

11	2. Cuando ingresa un estudiante con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres.	✓		✓		✓	
12	5. El colegio se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres.	✓		✓		✓	
13	6. El personal docente acuerda las estrategias de atención para los estudiantes con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
14	8. Los docentes se involucran en las tareas programadas para atender a estudiantes con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
15	9. Los docentes se reúnen habitualmente para establecer compromisos de trabajo para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	✓		✓		✓	
16	13. En el proceso de evaluación del estudiante se escuchan y analizan los desacuerdos.	✓		✓		✓	
17	14. En las reuniones de seguimiento se reconocen expresamente y celebran los éxitos de la comunidad escolar.	✓		✓		✓	
18	16. Existen formas de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas.	✓		✓		✓	
19	17. Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer.	✓		✓		✓	
20	20. La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Educativo.	✓		✓		✓	
21	21. La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los estudiantes.	✓		✓		✓	
22	22. La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓	
23	27. Los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades.	✓		✓		✓	

DIMENSIÓN 4 Competencia social		Si	No	Si	No	Si	No
22	4. Puedo hacer amigos con facilidad.	✓		✓		✓	
23	9. Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.	✓		✓		✓	
24	14. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros	✓		✓		✓	
25	19. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien.	✓		✓		✓	
26	24. Trato de manejar bien las peleas o conflictos con personas próximas a mí.	✓		✓		✓	
27	29. Puedo aceptar con facilidad un elogio o palabras agradables que se dicen sobre mí.	✓		✓		✓	
28	34. Trato siempre de que los otros entiendan lo que les digo.	✓		✓		✓	
DIMENSIÓN 5 Competencias para la vida y el bienestar		Si	No	Si	No	Si	No
29	5. Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.	✓		✓		✓	
30	10. Por la noche puedo dormir con facilidad a pesar de las dificultades.	✓		✓		✓	
31	15. Puedo expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos.	✓		✓		✓	
32	20. Sé poner nombre a las emociones que experimento,	✓		✓		✓	
33	25. Me resulta fácil relajarme.	✓		✓		✓	
34	30. Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas.	✓		✓		✓	
35	35. Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: DRA. MENDOZA RETANDEO NOEMÍ DNI: 23271871

Especialidad del validador: DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

.....de.....del 20.....

- ¹Pertinencia: 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.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPETENCIA EMOCIONAL

Nº	DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Conciencia emocional							
1	1. Me siento una persona feliz	✓		✓		✓		
2	6. Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz.	✓		✓		✓		
3	11. Estoy contento conmigo mismo.	✓		✓		✓		
4	16. Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir.	✓		✓		✓		
5	21. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo.	✓		✓		✓		
6	26. A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo.	✓		✓		✓		
7	31. Algunas veces me siento triste sin saber el motivo.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2 Regulación emocional	Si	No	Si	No	Si	No	
8	2. Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil.	✓		✓		✓		
9	7. Cuando debo hacer algo que considero difícil lo enfrento con decisión.	✓		✓		✓		
10	12. Me es fácil defender opiniones diferentes a la de las otras personas.	✓		✓		✓		
11	17. Actúo rápidamente cuando tengo que resolver conflictos.	✓		✓		✓		
12	22. Puedo aceptar que otros compañeros critiquen mi conducta o trabajo.	✓		✓		✓		
13	27. Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal lo corrijo rápidamente	✓		✓		✓		
14	32. Cuando algo me sale mal trato de animarme rápidamente.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3 Autonomía personal	Si	No	Si	No	Si	No	
15	3. Conozco bien mis emociones.	✓		✓		✓		
16	8. Siempre puedo controlar la rabia y actúo serenamente.	✓		✓		✓		
17	13. Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.	✓		✓		✓		
18	18. Controlo con mucha facilidad mis nervios y difícilmente me altero.	✓		✓		✓		
19	23. Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.	✓		✓		✓		
20	28. Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí	✓		✓		✓		
21	33. Puedo describir fácilmente mis sentimientos.	✓		✓		✓		

DIMENSIÓN 4 Competencia social		Si	No	Si	No	Si	No
22	4. Puedo hacer amigos con facilidad.	✓		✓		✓	
23	9. Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.	✓		✓		✓	
24	14. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros	✓		✓		✓	
25	19. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien.	✓		✓		✓	
26	24. Trato de manejar bien las peleas o conflictos con personas próximas a mí.	✓		✓		✓	
27	29. Puedo aceptar con facilidad un elogio o palabras agradables que se dicen sobre mí.	✓		✓		✓	
28	34. Trato siempre de que los otros entiendan lo que les digo.	✓		✓		✓	
DIMENSIÓN 5 Competencias para la vida y el bienestar		Si	No	Si	No	Si	No
29	5. Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.	✓		✓		✓	
30	10. Por la noche puedo dormir con facilidad a pesar de las dificultades.	✓		✓		✓	
31	15. Puedo expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos.	✓		✓		✓	
32	20. Sé poner nombre a las emociones que experimento,	✓		✓		✓	
33	25. Me resulta fácil relajarme.	✓		✓		✓	
34	30. Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas.	✓		✓		✓	
35	35. Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: DRA. MENDOZA RETAMOSO NOEMÍ DNI: 23271871

Especialidad del validador: DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

.....de.....del 20.....

¹Pertinencia: 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.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE CULTURA INCLUSIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Conocimientos sobre la inclusión							
1	4.El aprendizaje colaborativo entre los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, previene dificultades posteriores	✓		✓		✓		
2	10. Los docentes han de tener habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓		
3	11. Los docentes han de tener habilidades para detectar las necesidades educativas especiales de los estudiantes.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2 Normas inclusivas							
4	1. Al todo el personal docente se le otorgan los mismos incentivos académicos y económicos sean o no docentes inclusivos	✓		✓		✓		
5	7. Los docentes han recibido la capacitación necesaria para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	✓		✓		✓		
6	18. La comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) ha de conocer las funciones de cada docente.	✓		✓		✓		
7	19. La comunidad educativa conoce el proyecto escolar, de acuerdo a lo estipulado.	✓		✓		✓		
8	25. Las normas y lineamientos facilitan el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓		
9	29. Se ha recibido del Ministerio de Educación, el material necesario para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	✓		✓		✓		
10	32.Toda la comunidad educativa participa en la elaboración del proyecto escolar, de acuerdo a lo establecido-	✓		✓		✓		

11	2. Cuando ingresa un estudiante con necesidades educativas especiales o con discapacidad el personal establece acuerdos con sus padres.	✓		✓		✓	
12	5. El colegio se caracteriza por el elevado involucramiento de los padres.	✓		✓		✓	
13	6. El personal docente acuerda las estrategias de atención para los estudiantes con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
14	8. Los docentes se involucran en las tareas programadas para atender a estudiantes con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
15	9. Los docentes se reúnen habitualmente para establecer compromisos de trabajo para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad.	✓		✓		✓	
16	13. En el proceso de evaluación del estudiante se escuchan y analizan los desacuerdos.	✓		✓		✓	
17	14. En las reuniones de seguimiento se reconocen expresamente y celebran los éxitos de la comunidad escolar.	✓		✓		✓	
18	16. Existen formas de dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de las actividades desarrolladas.	✓		✓		✓	
19	17. Existe un ambiente organizado en el que cada uno sabe lo que tiene que hacer.	✓		✓		✓	
20	20. La comunidad educativa se reúne para verificar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Educativo.	✓		✓		✓	
21	21. La comunidad educativa utiliza la autocrítica para analizar el cumplimiento de las tareas y su impacto en la atención de los estudiantes.	✓		✓		✓	
22	22. La Dirección propone nuevas formas de trabajo y organización para asegurar la incorporación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓	
23	27. Los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad son tomados en cuenta en todas las actividades.	✓		✓		✓	

24	28. Se cuenta con algún medio para conocer las opiniones y sugerencias que tienen los padres de familia.	✓		✓		✓	
25	30. Se procura crear un ambiente de confianza para plantear y entender las necesidades relacionadas con el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓		✓		✓	
26	31. Se procura que los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad transiten por todas las áreas sin restricción.	✓		✓		✓	
	DIMENSIÓN 4 Valores inclusivos	Si	No	Si	No	Si	No
27	3. Desde muy pequeños los estudiantes pueden aprender a aceptar o a excluir de sus juegos a sus compañeros con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
28	12. El trabajo con los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad es una tarea de equipo.	✓		✓		✓	
29	15. Entre los docentes se percibe un compromiso hacia el trabajo con los estudiantes con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
30	23. Las actitudes de los docentes y de los padres demuestran confianza en el progreso de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.	✓		✓		✓	
31	24. Las buenas relaciones entre la comunidad educativa (personal, padres, y alumnos) facilitan el trabajo con estudiantes con necesidades especiales.	✓		✓		✓	
32	26. Los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad son una fuente de enriquecimiento de los aprendizajes.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: DR. OSCAR TATAY FREDDY DNI: 07015123

Especialidad del validador: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

.....de.....del 20.....

- ¹Pertinencia: 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.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPETENCIA EMOCIONAL

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Conciencia emocional							
1	1. Me siento una persona feliz	✓		✓		✓		
2	6. Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz.	✓		✓		✓		
3	11. Estoy contento conmigo mismo.	✓		✓		✓		
4	16. Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir.	✓		✓		✓		
5	21. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo.	✓		✓		✓		
6	26. A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo.	✓		✓		✓		
7	31. Algunas veces me siento triste sin saber el motivo.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2 Regulación emocional	Si	No	Si	No	Si	No	
8	2. Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil.	✓		✓		✓		
9	7. Cuando debo hacer algo que considero difícil lo enfrento con decisión.	✓		✓		✓		
10	12. Me es fácil defender opiniones diferentes a la de las otras personas.	✓		✓		✓		
11	17. Actúo rápidamente cuando tengo que resolver conflictos.	✓		✓		✓		
12	22. Puedo aceptar que otros compañeros critiquen mi conducta o trabajo.	✓		✓		✓		
13	27. Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal lo corrijo rápidamente	✓		✓		✓		
14	32. Cuando algo me sale mal trato de animarme rápidamente.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3 Autonomía personal	Si	No	Si	No	Si	No	
15	3. Conozco bien mis emociones.	✓		✓		✓		
16	8. Siempre puedo controlar la rabia y actúo serenamente.	✓		✓		✓		
17	13. Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.	✓		✓		✓		
18	18. Controlo con mucha facilidad mis nervios y difícilmente me altero.	✓		✓		✓		
19	23. Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.	✓		✓		✓		
20	28. Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí	✓		✓		✓		
21	33. Puedo describir fácilmente mis sentimientos.	✓		✓		✓		

DIMENSIÓN 4 Competencia social		Si	No	Si	No	Si	No
22	4. Puedo hacer amigos con facilidad.	✓		✓		✓	
23	9. Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.	✓		✓		✓	
24	14. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros	✓		✓		✓	
25	19. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien.	✓		✓		✓	
26	24. Trato de manejar bien las peleas o conflictos con personas próximas a mí.	✓		✓		✓	
27	29. Puedo aceptar con facilidad un elogio o palabras agradables que se dicen sobre mí.	✓		✓		✓	
28	34. Trato siempre de que los otros entiendan lo que les digo.	✓		✓		✓	
DIMENSIÓN 5 Competencias para la vida y el bienestar		Si	No	Si	No	Si	No
29	5. Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.	✓		✓		✓	
30	10. Por la noche puedo dormir con facilidad a pesar de las dificultades.	✓		✓		✓	
31	15. Puedo expresar mis sentimientos cuando hablo con mis amigos.	✓		✓		✓	
32	20. Sé poner nombre a las emociones que experimento,	✓		✓		✓	
33	25. Me resulta fácil relajarme.	✓		✓		✓	
34	30. Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas.	✓		✓		✓	
35	35. Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: DR. OCHOA TATAJE FREDDY DNI: 07015123

Especialidad del validador: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

.....de.....del 20.....

- ¹Pertinencia: 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.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Cultura inclusiva y competencias emocionales en docentes de educación primaria de la
Red 08, UGEL 06 - Ate 2019

AUTOR:

Br. Miriam Serpa Torre

Escuela de Posgrado

Universidad César Vallejo Sede Ate

Anexo 7:

Artículo Científico

1. **TÍTULO:** “Cultura inclusiva y competencias emocionales en docentes de educación primaria de la Red 08, UGEL 06 - Ate 2019”.
2. **AUTOR:** Br. Miriam Serpa Torre
3. **RESUMEN:** El presente trabajo tuvo como propósito básico tener una descripción de cómo percibe el docente la cultura inclusiva y como esta se relaciona con las competencias emocionales en docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06. Para el efecto se utilizó un diseño no experimental de alcance correlacional con una muestra de 105 docentes de tres instituciones educativas de la mencionada red. A esta muestra de docentes se les aplico dos instrumentos de evaluación: el Cuestionario sobre Cultura inclusiva de Clara Meza, el inventario de Competencias emocionales de Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, y Soldevila, a los cuales previamente se les determino su validez y confiabilidad. Los resultados, obtenidos con la utilización de las pruebas estadísticas respectivas, indican que existen correlaciones significativas y positivas entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales, tanto a nivel de los totales como de las respectivas dimensiones, por lo que se sugiere trabajar muy activamente con estas variables de tal manera que podamos contar con personal altamente eficiente que puedan brindar una educación de calidad.
4. **PALABRAS CLAVE:** Cultura inclusiva, competencias emocionales, competencias docentes, calidad educativa, clima organizacional.
5. **ABSTRACT:** The present work had as its basic purpose to have a description of how the teacher perceives the inclusive culture and how it is related to the emotional competencies of teachers at the primary level of the educational network N ° 8 of the UGEL N ° 06. For this purpose, it used a non-experimental design of correlational scope with a sample of 105 teachers from three educational institutions of the mentioned network. Two assessment instruments were applied to this sample of teachers: Clara Meza's Questionnaire on Inclusive Culture, the inventory of Emotional Competences by Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, and Soldevila, which previously had their validity and reliability determined. . The results, obtained with the use of the respective statistical tests, indicate that there are significant and positive correlations between the inclusive culture and emotional competences, both at the level of the totals and of the respective dimensions, which is why it is suggested to

work very actively with these variables in such a way that we can count on highly efficient personnel that can provide a quality education.

6. KEYWORDS Key words: Inclusive Culture, Emotional Competences, Teachers' Competences, Quality of Education, Organizational Climate.

7. INTRODUCCIÓN La información central del presente trabajo de investigación fue el estudio de carácter científico, que se realizó sobre la relación que existe entre la Cultura inclusiva y las Competencias emocionales. En el aspecto práctico la presente tesis está orientada a obtener un conjunto de datos que van a explicitar cual es el estado real de estas variables en la perspectiva de proporcionar alternativas viables para mejorar la cultura inclusiva en nuestro país. En el aspecto metodológico, la presente investigación va a validar dos instrumentos de evaluación que luego se pondrán a disposición de los académicos e investigadores. En el aspecto social, pretende beneficiar a los niños inclusivos pero también a toda la comunidad escolar incluidas las familias de estos niños. La revisión bibliográfica nos muestra la existencia de investigaciones que se han desarrollado respecto del tema planteado, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, tal como se expone en las siguientes líneas, podemos citar por ejemplo a: Gonzales (2019), de la USIL sustento una tesis de maestría relacionado a actitudes de docentes de diversos colegios inclusivos hacia la inclusión. Trabajaron con una muestra de 82 docentes, en los niveles inicial, primario y secundario. La investigación es simplemente descriptiva y los datos fueron recolectados a través del cuestionario planteado por Damm (2005) sobre la actitud de los maestros hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Llegando a la conclusión que los maestros muestran una actitud indecisa hacia la inclusión en educación, principalmente debido al componente cognitivo, es decir, sienten que no están lo suficientemente calificados para esto. Las actitudes de los docentes también son diferentes en cada centro educativo. Los maestros de primaria son aquellos que muestran mayor disposición a la inclusión. Según Mautino (2019), de la Universidad César Vallejo presentó su tesis sobre: *Inclusión educativa*. La finalidad del autor comprobar si existe relación entre inclusión, rendimiento profesional del docente. El enfoque de investigación es cuantitativo, básico y no experimental. La población estaba compuesta por 130 docentes. El cuestionario se utilizó como herramienta para ambas variables. Llegando a concluir que la inclusión escolar está relacionada con el desempeño del maestro ($\rho = 0.616$). Así mismo de acuerdo a Jacinto (2019) de la misma institución, presentó el estudio doctoral sobre cultura escolar e inclusión y su manifestación en la praxis pedagógica. Tuvo como fin

determinar si la cultura escolar educativa influenciaba en la praxis inclusiva. El enfoque de la tesis es cuantitativo, no experimental y correlativo. La muestra incluye 100 maestros que brindan servicios a niños especiales. Uso dos instrumentos programados en escala de Likert y debidamente revisados para darle fiabilidad. Llegando a concluir que existe un alto grado de relación entre cultura escolar y prácticas inclusivas.

Así también Chirinos (2018) de la misma institución también presentó su estudio doctoral sobre conocimiento de inclusión educativa y desenvolvimiento docente. La finalidad de este estudio fue comprobar si los aprendizajes sobre inclusión mejora el rendimiento del maestro. Trabajaron con un proyecto experimental. Se aplicó una lista de verificación a ambos grupos antes y después del tratamiento experimental. Se llegó a concluir que no hay diferencias importantes en la prueba previa para la enseñanza inclusiva, pero en la prueba posterior los resultados muestran que el conocimiento sobre la enseñanza inclusiva mejora el rendimiento del profesor de acuerdo con el valor $p < 0.05$. Tendencia observada no solo a nivel de la variable general de desempeño docente, sino también en cada una de las dimensiones que incluyen el desempeño. Oré (2018) de la misma institución que los cuatro tesis mencionados anteriormente, también realizó su trabajo sobre cultura escolar e inclusión educativa. El estudio es no experimental con un alcance correlativo. La muestra consistió en 52 maestros de etapa inicial a quienes se aplicaron dos cuestionarios debidamente revisados. Los datos recopilados se procesaron utilizando las estadísticas de Rho Spearman. Los resultados muestran que las variables están relacionadas ($\rho = .598$). Con respecto al tema de estudio, Cornejo (2017), investigó sobre Competencias emocionales así como la habilidad para solucionar conflictos en maestros. La población de la investigación consistió en 70 maestros del colegio estatal N° 100 en San Juan de Lurigancho, dado que se trabajaron con la población censal se eximieron de la muestra. De los resultados se pudo inferir que la competencia emocional determina la solución de problemas. Es de interés considerar a Da Silva (2017) de la Universidad de Piura, quien realizó su trabajo sobre percepción de la inclusión educativa. El propósito de este estudio fue verificar la percepción de la inclusión del maestro, de modo que el patrón de investigación fuera descriptivo. La muestra no fue intencionalmente probabilística y trabajó con toda la población (18 docentes). Los resultados demostraron que los maestros tienen una actitud positiva a la inclusión educativa y también tienen un grado de conocimiento adecuado cerca del tema.

También se cita a Álvarez (2017) de la UNE quien desarrolló su trabajo sobre los actores educativos y la inclusión educativa. El enfoque fue mixto y el tipo de estudio sustancial, mientras que el modelo fue no experimental correlativo. La población estaba compuesta por 147 estudiantes de la IE referida y se aplicó un instrumento a la muestra de 120 estudiantes incluidos. Los resultados sugieren que la presencia de actores educativos es crucial para el progreso de la inclusión educativa, especialmente en las IE de estudiantes regulares. Además es oportuno mencionar a Castillo (2017) de la Universidad Nacional de Educación, desarrolló su estudio de maestría relacionado al grado de conocimiento de la inclusión educativa en maestros de colegios estatales y particulares. El propósito era determinar qué conocimientos tienen maestros de primaria en educación inclusiva, esto les permitiría dar un mejor servicio a estudiantes inclusivos. Es un estudio cuantitativo no experimental descriptivo. La muestra estuvo compuesta por 269 maestros de instituciones educativas públicas y privadas de la Red 06 en el distrito de San Juan de Lurigancho. Los resultados demuestran que el grado de conocimiento de los maestros de primaria en colegios estatales y particulares en San Juan de Lurigancho sobre educación inclusiva es promedio. Finalmente es oportuno mencionar a Goldsmith (2016) quién defendió la tesis de maestría sobre actitudes de los maestros así como prácticas en inclusión educativa. Esta es una investigación cuantitativa, no experimental, descriptiva correlativa. Trabajó con la colaboración de 250 profesores. De los resultados pudo inferir que la actitud docente se relaciona con la utilización de estrategias de organización y gestión eficiente del aula, el empleo de estrategias para agrupar, y uso de estrategias para adaptar actividades.

En el ámbito internacional se pueden mencionar los estudios de investigación realizados por: Fernández y Malvar (2019), que investigaron sobre competencias emocionales en orientadores escolares desde la óptica de la inclusión educativa. El objetivo de este trabajo fue analizar si la capacitación y preparación del profesorado son lo suficientemente importantes en temas de cultura de cooperación para trabajar eficazmente en favor de una educación inclusiva. Con este fin, se propone una encuesta para evaluar a estos maestros utilizando una herramienta desarrollada para este propósito, que proporciona información sobre el modelo de habilidades requeridas para futuras prácticas de asesoramiento. Los resultados muestran que los docentes inclusivos, más que nunca, deben tener habilidades emocionales que deben adquirirse de manera justificada a través de la capacitación inicial, como lo sugieren algunos investigadores, así como en el campo de la capacitación. Es

necesario citar el trabajo de Angenscheidt-Navarrete (2017), que tuvo la finalidad de estudiar la actitudes y acciones de los maestros de educación inicial y primaria. Su estudio tuvo un diseño tipo transversal, con un enfoque descriptivo. Usaron una escala de opinión en relación a la educación inclusiva. Trabajando con una muestra compuesta por 44 profesores, provenientes del área de inglés y español. Los resultados revelaron que los profesores que imparten español, cuentan con un grado de aceptación favorable con respecto a la inclusión educativa, dejando en segundo lugar a los maestros de inglés. También, se comprueba que la experiencia del maestro es importante en los niveles de aceptación positiva en relación a la educación inclusiva. También en relación al presente estudio, Cepa, Heras y Fernández-Hawrylak (2017), presentaron la tesis sobre educación emocional infantil como estrategia inclusiva. El fin de este trabajo es verificar la eficiencia de un programa de entrenamiento emocional, estimando su influencia en niños pequeños con necesidades especiales de educación. La muestra estuvo conformada por 22 estudiantes especiales de la Educación Inicial. Los resultados demuestran que los estudiantes que fueron beneficiarios del programa educativo mejoraron de manera importante sus competencias emocionales, hallando una notoria mejora todas las dimensiones que se examinan en la escala. En la misma línea de investigación, Pedrera (2017) elaboró el estudio doctoral sobre competencias emocionales así como el rendimiento académico en estudiantes de primaria. La muestra estaba constituida por 350 estudiantes, de Primaria, de 6 instituciones públicas. Para evaluar las Competencias emocionales se utilizaron dos cuestionarios: el de medición de Inteligencia emocional; y el de evaluación del EQi: de Bar-On (1997). Los resultados de señalan que los estudiantes, en general, demuestran una alta formación de Competencias emocionales.

Además de ello, Valencia (2017) de la Pontifica Universidad Católica de Ecuador, desarrollo el estudio sobre los conocimientos de inclusión educativa en docentes. Se parte del supuesto de que si los maestros tienen conocimientos sobre esta variable, entonces se podrá tener mejoras importantes en la atención a la diversidad. El método empleado ha sido el lógico sumado al análisis y la deducción; la herramienta que se utilizó fue la encuesta. Realizaron el estudio con una muestra de 75 maestros de 5 instituciones educativas, a los cuales se les evaluó con un test tipo Likert para recoger los datos que se requerían. Los resultados demuestran que los maestros tienen un bajo grado de conocimientos sobre inclusión educativa, lo que tiene como consecuencia de que a pesar de que pueden hacer una inclusión de los estudiantes con NEE, no pueden realizar una

auténtica inclusión.. También es necesario revisar el aporte de Vélez (2016), de la Facultad Latina de Ciencias Sociales (FLACSO), presento el estudio de maestría sobre inclusión educativa para personas con discapacidad. Este estudio tuvo como finalidad entender e interpretar las ideas sociales que tienen los agentes educativos de primaria de la Escuela Santa Julia, en relación a la educación inclusiva de personas discapacitadas; se trata de un estudio de enfoque cualitativo. Las conclusiones nos indican que las ideas frente al objeto de estudio es diferente para cada grupo de agentes, no obstante una vez los agentes entran en interacción con los procesos de inclusión educativa, cambian hacia una visión más positiva, frente a ello, muestran disposición para colaborar y cooperar, y se observa menos indiferencia.

De igual manera es preciso citar a Paredes y Ruiz – Díaz (2016), de la Universidad Nacional de Asunción publicaron la investigación relacionado a prácticas en inclusión así como inteligencia emocional en escolares. El objetivo estuvo centrado en demostrar que las praxis inclusivas empleadas por los maestros influyen positivamente en la mejora de la inteligencia emocional. La muestra estaba constituida por 1058 estudiantes y 47 maestros. Los resultados demuestran que los estudiantes de las instituciones educativas que han empezado un proceso continuo de praxis de inclusión educativa, llegan a tener una inteligencia emocional muy alta y media. Estos resultados son contrastados con la opinión de los maestros, quienes en su mayor parte comprenden la importancia de la inclusión de los estudiantes discapacitados a las aulas. Prosiguiendo, Torres - Fernández, (2015). En su tesis se propusieron como prioridad recoger información de las *percepciones y necesidades de los docentes de una institución educativa desde el punto de vista organizativo, académico y conforme su desarrollo profesional, ubicado en la provincia de Jaén, España*. Se plantearon como metodología de la investigación un diseño mixto. Utilizando herramienta para recoger datos, un cuestionario compuesto por 36 preguntas que representaron las 3 dimensiones del estudio. Los resultados alcanzados, se orientaron en describir las percepciones de los docentes, en correspondencia al proceso de inclusión educativa, dar servicio a la diversidad de personas que componen un aula y el andamiaje de apoyo para el aula de clases. Concluyendo, el maestro es el responsable de la inclusión del estudiante, sin discriminación de ninguna de sus características; centrándose en la diversidad que puede convivir en el aula de clase. Formulando que las perspectivas del profesor, se puede cambiar de acuerdo a las necesidades educativas que

deba brindar servicio, planteando como prioridad el tipo del centro educativo, sus dimensiones y la formación brindada.

También es importante tener en cuenta a Berástegui (2015) quien realizó el estudio doctoral sobre la evolución de un programas la educación emocional. Empleó un diseño cuasi experimental. Los instrumentos para evaluar el programa para los estudiantes y sus posibles impactos fueron: Cuestionarios de desarrollo y competencias emocionales así como de clima social escolar. Cuestionarios de opinión para evaluar el impacto del programa de educación emocional en padres. La investigación comprobó que es necesario un diagnóstico previo de las necesidades de los actores de la comunidad educativa (docentes, padres y director/a) antes de cualquier intervención. Finalmente, Molina (2014), de la Universidad de Jaén (España), elaboro la tesis de maestría sobre la Inteligencia Emocional y Educación Inclusiva. La finalidad de este estudio fue examinar la Inteligencia Emocional de los niños con y sin deficiencias en su aprendizaje. La muestra era no probabilística intencionada. Se utilizó la escala Likert para recolectar los datos, para que tomando como base las respuestas de estudiantes del aula de apoyo a la inclusión y aula regular, nos aporten los datos necesarios para contrastar los supuestos planteados. Los resultados demuestran que los estudiantes con discapacidad tienden a sentir una inteligencia emocional más fuerte y distinta que resto de estudiantes sin discapacidad, por lo que el maestro debe abordar pedagógicamente las necesidades de estos estudiantes.

Las referencias mencionadas destacan con claridad la trascendencia que tiene en nuestros tiempos el desarrollo de la inclusión educativa. Para Vega, López y Garín (2013), la doctrina de la inclusión encarna en un nuevo razonamiento cultural a partir de la faceta de los derechos de las personas, por lo que incluye a toda la comunidad y no puede permanecer limitada únicamente al ámbito escolar, sino que debe direccionarse al contexto social y laboral así como a todos aquellos en los que las personas se desenvuelven comúnmente, teniendo como valores la imparcialidad, la consideración a la pluralidad, la honestidad, la cooperación, el apoyo, la satisfacción y la sostenibilidad” (p. 332). A partir estos puntos de mirada se debe comprender que la inclusión tiene que ver con el proceso de adicionar y conservar la concurrencia de todas las personas en la comunidad, colegio o colectividad de modo simultáneo, tratando de disminuir y prescindir el total de situaciones que promuevan la exclusión. Barton (2009) concuerda con Ainscow (1999) que señala que la inclusión admite la eliminación de todas las

maneras de segregación, así como concluir qué necesidades corresponden darle atención y en qué forma. Teniendo en cuenta estos argumentos, se comprende que la inclusión es el medio esencial para el progreso de una colectividad más justa y democrática. Todo eso involucra un asunto de ética y disposiciones de los profesores, de los compañeros de aula y de la colectividad educativa integralmente y tiene un contenido emocional.

De acuerdo a Meza (2010) en relación a la Variable 1: **Cultura inclusiva**, la define como crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro; tiene como dimensiones: **1. Conocimientos sobre la inclusión**, que vienen a ser representaciones relativas a la educación especial y la inclusión de los niños con trastornos del desarrollo o con discapacidades, además lo relativo a su atención educativa. **2: Normas Inclusivas**, que son reglas que regentan la estructura de los establecimientos educativos, concernientes a la atención formativa de los niños con trastornos en su desarrollo o con discapacidades. Indica aspectos organizativos, de programación curricular, a las relaciones jerárquicas, a la práctica de los manejos educativos destinados a lograr acreditación, etc. **3: Funcionamiento del establecimiento educativo:** que son formas habituales de hacer las actividades o funcionamiento cotidiano del establecimiento. Incluye generalidades relacionadas con la intervención de la colectividad educativa en las decisiones que afectan al establecimiento, relaciones entre los integrantes y comunicación y relaciones entre los maestros, padres y colectividad en íntegro y la **4: Valores Inclusivos:** Que se comprenden como valoraciones, actitudes o valores inclusivos concernientes con aspectos como la confianza, condescendencia, apertura a los cambios (p. 37)

En lo que se refiere a las competencias emocionales se debe señalar que esta parte de la preocupación por lo emocional en la educación no es nueva, si es claro que históricamente lo cognitivo ha tenido supremacía sobre lo emocional, por lo que los sistemas educativos han hecho mucho énfasis en la esfera cognitiva y dejaron de lado lo emocional. Es verdad que el gran aporte de Goleman (1996), ha sido popularizar el concepto de inteligencia emocional, al punto tal que se volvió la mirada hacia lo emocional como una forma de

entender las dificultades del mundo actual y de resolverlos al mismo tiempo. Todos los trabajos posteriores desarrollados sobre este tema han permitido restaurar el equilibrio a nivel de importancia, entre lo emocional y lo cognitivo. Igualmente ha servido para crear

las condiciones básicas para generar la urgencia de brindar entrenamiento en competencias sociales y emocionales para poder enfrentar la vida y ganar en tanto estas competencias emocionales va a permitirles una adaptación social, individual y cultural destacando la particularidad de cada persona. Al respecto Bisquerra, (2007), señala que el aprendizaje emocional es “un proceso formativo, continuado y durable, que pretende incrementar el crecimiento emocional como añadidura primordial del desarrollo cognitivo, componiendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos fundamentales del perfeccionamiento de la persona como un ser integral”, (p. 243). Tal vez por estas razones es que Álvarez, (2001) afirma que “la formación emocional, la cual ha de pretender a cooperar en el proceso de desarrollo total de la personalidad del sujeto, brindándole instrumentos y destrezas emocionales que le permitan enfrentar de modo razonable, digna y consciente los desafíos y circunstancias adversas que le plantea la existencia cotidiana”, (p. 11). Tal es la importancia que se le asigna hoy a las emociones y su formación dentro de la educación básica de los estudiantes.

Bisquerra (2007), considera que la competencia emocional no puede separarse del propio concepto de competencia por lo que señala que se debe tener presente ciertas características del concepto de competencia. Por ejemplo que es aplicable a todas las personas, implica saberes, habilidades, actitudes y conductas que están integradas entre sí. Igualmente se debe considerar que se desarrollan a lo largo de la vida y siempre se pueden mejorar. Finalmente que se pueden manifestar en un área concreta, por ejemplo, en lo emocional. La aptitud emocional se puede manifestar, entonces, como la facultad que tienen las personas para manifestar y controlar sus propias emociones con la libertad que tengan y se basa en el conocimiento que el individuo posea de su persona, lo cual va a sintetizar la identificación de las emociones individuales y cómo estas afectan a otras personas. Además, se asienta en la facultad de conservar una regulación emocional y cómo conducir la adaptabilidad. De este modo y en términos ordinarios las competencias emocionales se pueden definir precisar como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para percibir, entender, manifestar y controlar adecuadamente los aspectos emocionales. El fin de estas destrezas es perfeccionar las funciones profesionales y propiciar el bienestar particular y social". Tiene como dimensiones: **1: Conciencia emocional**, que es la facultad para ser consciente de las propias emociones y de las emociones de las otras personas, incorporando la destreza para percibir el estado emocional de un ámbito concreto. **2: Regulación emocional**, que es la

facultad para conducir las emociones de modo apropiado. Reconoce el acto de tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y conducta; poseer buenas estrategias de resistencia; facultad para autogenerarse emociones positivas, etc. **3: Autonomía personal (autogobierno):** se incluyen un complejo de características relacionadas con el autogobierno particular, entre las que se encuentran la autoestima, disposición positiva ante la existencia, responsabilidad, facultad para examinar críticamente las normas sociales, la facultad para solicitar asistencia y recursos, así como la autoeficacia emocional. **4: Competencia Social:** que es la facultad para conservar buenas relaciones con otras personas. Ello involucra manejar las habilidades sociales, facultad para la comunicación efectiva, respeto, disposiciones pro-sociales, asertividad, etc. **5: Competencias para la vida y el bienestar,** Facultad para asumir conductas adecuadas y responsables de resolución de problemas propios, familiares, profesionales y sociales , (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69).

La presente investigación tiene como problema general: ¿Qué relación existe entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 08 de la UGEL N° 06?. Y Como objetivo general que se planteó fue el siguiente: Establecer la relación que existe entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 08 de la UGEL N° 06. En lo que se refiere a la hipótesis general planteada se tiene lo siguiente: La cultura inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 08 de la UGEL N° 06.

8. METODOLOGÍA: El presente trabajo de investigación se rige en los parámetros de la metodología de la investigación científica. El enfoque aplicado es el cuantitativo. El tipo de investigación, que depende del objetivo del trabajo, es descriptivo, correlacional: correlacional porque se pretende determinar el grado de relación que hay entre las dos variables de estudio. El diseño de investigación es no experimental, transversal. No experimental porque es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables (Hernández et al., 2010, p.51). En la presente investigación, se han correlacionado las variables cultura escolar inclusiva y competencias emocionales en docentes del nivel de educación primaria. La población está compuesta por el total de los profesores del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGEL N° 06, que suman en total 110. La muestra es no probabilística de tipo intencional en la medida de que la

población es relativamente pequeña, se optó por tomar el total de la misma. Debido a que no estuvieron presentes todos se llegó a un total de 105 docentes. En el presente trabajo de tesis se hizo uso de una variedad de técnicas que permitan la obtención de información, tanto teórica como empírica necesaria para llevar adelante este proceso investigativo. La técnica más importante que se ha de utilizar fue la encuesta que debe permitir la recopilación de datos. Las necesidades de la investigación permiten la utilización de dos cuestionarios que tienen como finalidad la obtención de datos relacionados a las variables estudiadas: la cultura escolar inclusiva y las competencias emocionales. Los análisis efectuados para asegurar la confiabilidad de la prueba de cultura inclusiva, muestran que los ítems, así como las sub escalas que conforman la prueba evaluada, deben permanecer tal cual las formuló el autor de dicho instrumento. Por otro lado el inventario es confiable ya que su coeficiente Alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0,860, lo que se puede considerar de alta confiabilidad. La verificación de validez de la herramienta que se efectuó mediante del Análisis Factorial Exploratorio, permite tomar en consideración que el Inventario tiene una medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin que asciende a 0,86; lo que puede catalogarse como muy alto. Asimismo muestra un test de esfericidad de Bartlett cuya valoración significa que la matriz de correlaciones entre áreas es importante, la varianza explicada alcanza un nivel de 89,54%. Estos datos muestran que el cuestionario de cultura inclusiva tiene validez de constructo.

En relación al cuestionario de competencias emocionales, conforme a los resultados del análisis de preguntas, los 35 ítems deben seguir formando parte del cuestionario en las escalas asignadas por el autor de la versión original. El instrumento presenta confiabilidad pues consiguió un coeficiente Alfa de Cronbach que llega a 0,70, lo que se puede calificar como buena confiabilidad. Los resultados del análisis estadístico de la prueba indican que tiene un solo factor, que le permite explicar el 69,40% de la varianza total. Por otra parte tenemos que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,70 que puede considerarse como adecuado. Además presenta un test de esfericidad de Bartlett cuyo valor significa que la matriz de correlaciones entre áreas es importante. Estos hallazgos permiten concluir que el cuestionario de competencias emocionales presenta validez de constructo. Los análisis de correlación realizados con la utilización del estadístico de correlación rho de Spearman = 0,770 , indican la presencia de relaciones significativas entre la cultura inclusiva y las competencias emocionales, en

los docentes del nivel primaria de la red educativa N° 8 de la UGELN° 06. Se probó la hipótesis general.

9. RESULTADOS: El nivel descriptivo de la variable Cultura inclusiva, los resultados demuestran que los niveles de cultura inclusiva de los docentes, se colocan principalmente en un nivel medio, 47,6%, detrás se encuentran el nivel bajo con el 26,7% y finalmente el nivel alto con el 25,7%. En relación a las competencias emocionales los resultados nos demuestran que los niveles de competencias emocionales de los docentes, se colocan principalmente en un nivel medio, 58,1%, detrás se encuentran el nivel bajo con el 20,0% y finalmente el nivel alto con el 21,9%. En el nivel inferencial, la prueba de hipótesis efectuado con la rho de Spearman($r = 0,770$). y cuyos resultados muestran la presencia de relaciones significativas y positivas entre las variables en estudio, en este caso la cultura inclusiva y las competencias emocionales. Este hecho permite respaldar la hipótesis general *la cultura escolar inclusiva se relaciona significativamente con las competencias emocionales en los docentes del nivel primaria de la red N° 8 de la UGEL N° 06, Ate - 2019.*

10. DISCUSIÓN: Después de obtener los resultados de la presente investigación y luego de haber comparado con los de los antecedentes, se verifica que éstos confirman las hipótesis planteadas. Los trabajos consultados coinciden con los resultados del trabajo de investigación, en el sentido de que la Cultura inclusiva tiene relación directa y significativa con las Competencia emocionales, no obstante que algunos trabajos corresponden a realidades y contextos diferentes. En el aspecto práctico este trabajo está orientado a obtener un conjunto de datos que van a explicitar cual es el estado real de estas variables en la perspectiva de proporcionar alternativas viables para mejorar la cultura inclusiva en nuestro país. Y en el aspecto social, este estudio pretende beneficiar a los niños inclusivos, pero también a toda la comunidad escolar incluidas las familias de estos niños.

11. CONCLUSIONES: La Cultura inclusiva se relaciona directa y significativamente con las Competencias Emocionales ($p=0.000<0.05$, Rho de Spearman = 0.770), siendo correlación positiva alta. La prueba de hipótesis efectuado con la rho de Spearman, muestran la existencia de relaciones significativas y positivas entre las variables en estudio, en este caso los conocimientos sobre la inclusión y las competencias emocionales ($r = 0,44$). Este hecho permite respaldar la primera hipótesis específica. La prueba de

hipótesis efectuado con la rho de Spearman muestra la existencia de relaciones significativas y positivas entre las variables en estudio, en este caso las normas inclusivas y las competencias emocionales ($r = 0,50$). La prueba de hipótesis efectuado con la rho de Spearman, muestran la existencia de relaciones significativas y positivas entre las variables en estudio, en este caso el funcionamiento del centro y las competencias emocionales ($r = 0,560$). La prueba de hipótesis efectuado con la rho de Spearman muestra la existencia de relaciones significativas y positivas entre las variables en estudio, en este caso el funcionamiento del centro y las competencias emocionales ($r = 0,560$).

REFERENCIAS:

Ainscow, M. (1999). Reaching out to all students. Some challenges and opportunities. En M. A. Verdugo; F. de Borja Jordán de Urríes (Coords). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú.

Álvarez González, M. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Praxis.

Álvarez, J (2017) Los agentes educativos y su relación con el desarrollo de la educación inclusiva en los estudiantes de la I.E.P. “Clinton Rodham”-Jesús María- 2014. Tesis de Maestría de la Universidad Nacional de Educación.

Alegre, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. Sevilla: MAD-Eduforma.

Angenscheidt y Navarrete (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. Ciencias Psicológicas, 11 (2), 233 – 243.

Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad. Buenos Aires: Paidós.

Armstrong, T. (2012). Las inteligencias múltiples en el aula. Buenos Aires: Manantial.

Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: una escuela para todos. Ed. Aljibe.

Barton, L. (2009). Disability studies and the search for inclusiveness. Observations. Education Magazine, 349, 137-152.

Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos, en: *Revista Complutense de Educación*, 20, (1), 13-31.

Berenguer-Silega, H. y Díaz-Hernández, M. C. (2013). La competencia pedagógica del docente para la promoción de comportamientos saludables. *Ciencias*. Holguín, 19, 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181527530015>

Benomir, A.M., Nicolson, R.I., y Beail, N. (2016). Attitudes towards people with intellectual disability in the UK and Libya: A cross-cultural comparison. *Research in Developmental Disabilities*, 51-52(1), 1-9. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.009

Berástegui, J. (2015) Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo. Desarrolló la tesis doctoral para la Universidad del País Vasco – España.

Bisquerra y Pérez (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. 10, 2007, pp. 61-82. UNED.

Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos Escuela Española*, 1(1), pp. 7-9.

Blamires, M. (1999). Universal design for learning: re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda. *Support for Learning*, 14(4), 158-163.

Bourdieu, P. (2000). *La miseria de mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2000). *Guide for the evaluation and improvement of inclusive education. Developing learning and participation in schools*. University Consortium for Inclusive Education.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Development of learning and inclusion in schools*. Bristol: CSIE.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE: United Kingdom.

Castillo, R. (2017). *Los conocimientos de Educación Inclusiva en los docentes de Primaria de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas de la Red 06 de San Juan de Lurigancho 2016*. Tesis Maestría. Universidad Nacional de Educación.

Cepa, A., Heras, D. y Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Rev. Aula Abierta*. N° 46, 2017. España.

Chirinos (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 doctoral. Universidad César Vallejo.

Clough, P. y Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education*. London: Sage.

Cornejo, C. (2017) Competencias emocionales y la habilidad para el manejo de conflictos en docentes de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigancho. Tesis Maestría. Universidad Nacional de Educación.

Da Silva, M. (2017). Percepción de los profesores de educación primaria sobre la educación inclusiva en la Institución Educativa pública Magdalena Seminario de Llirod del distrito de Piura. Tesis. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

Deal, T. E., y Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: Wiley.

Ebersold, S. (2003). Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 89-107.

Feldman, D.H. (1980). *Beyond Universals in Cognitive Development*. New York: Norwood.

Ferguson, citado por Meza, C. (2010). Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Fernández Tilve, M. D., & Malvar Méndez, M. L. (2019). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 239-257.

Goldsmith, H. (2016) Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014. Tesis de Maestría de la Universidad Peruana Unión

- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia emocional*. Ed. Kairós. España.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Gonzales, E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla*. Tesis maestría. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Jacinto, P. (2019). *Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el Distrito de Pariñas - Piura 2017*.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Behavioral research: A conceptual approach*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Marina, J. A. (2005). *Precisiones sobre la educación emocional*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 27-43.
- Mautino, V. (2019). *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, Ugel 02, Rímac 2018*. Tesis de maestría. Universidad César Vallejo.
- Molina (2014). *Inteligencia Emocional y Educación Inclusiva*. Tesis de maestría. Universidad de Jaén (España).
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D., (2000). *Models of Emocional Intelligence*. En R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Human Intelligence* (2nd ed.) (396420). New York: Cambridge.
- Nilholm, C. (2006). *Special education, inclusion and democracy*. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445.
- Norwich, B. (2008). *What future exists for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives*. *British Journal of Special Education*, 35 (3), 136-143.

Oré, J. (2018), La cultura escolar y la educación inclusiva en las instituciones de educación inicial de la Red 08 de San Martín de Porres en el 2018. Tesis de Maestría de la Universidad César Vallejo.

Ossa, C. C., Castro, R.F., Castañeda, D. M. y Castro, R. J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23.

Paredes, S. y Ruiz – Díaz, D. (2016). Prácticas inclusivas e inteligencia emocional en estudiantes del 9º grado de instituciones educativas de gestión oficial, en la zona Capital y Central. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. 3 N° 2.

Pedreira (2017) Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Tesis Doctoral de la Universidad de Extremadura. España.

Priante, C. M. (2003). Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). Metodología y Diseños en la Investigación Científica. Lima: Editorial Visión Universitaria.

Schmelkes, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la actualización del maestro. México: Secretaría de Educación Pública.

Tindall, D., MacDonald, W., Carroll, E., y Moody, B. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Physical Education Review*, 21(2), 206–221. doi: 10.1177/1356336X14556861

Torres y Fernández. (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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop>.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO (2003). A challenge a vision. Recovered <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/glosario>

Valencia, L.I. (2017) Análisis de los conocimientos que tienen los docentes sobre inclusión educativa en las instituciones fiscales de la parroquia urbana Atacames. Tesis desarrollada para la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.:

Vega, A., López, M y Garín, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7 (1), 316-336

Venegas, M. E. (2009). ¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana? Consolidación de las Acciones de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes para la Educación Primaria en Centroamérica y República Dominicana. San José, Costa Rica: Editorama, S.A.

Verdugo, M.A., Gómez, L.E., & Arias, B. (2009). La Escala FUMAT de evaluación de la calidad de vida de personas mayores y con discapacidad. Salamanca: INICO.

Vélez, V. (2016). Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

Walters, J., Gardner, H. (1986). *The Crystallizing Experience: discovery of an Intellectual Gift*. En: *Conceptions of Giftedness*. Sternberg y Davidson (cords.)... Nueva York: Cambridge University.

White, J. S., Bromfield, C. y Mc Shane, S. (2005). Successful for whom? A methodology to evaluate and inform inclusive activity in schools. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 71-88.