



UNAP



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

TESIS

**EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE
SECUNDARIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS SEGÚN TIPO DE GESTIÓN
DEL DISTRITO DE IQUITOS 2021**

**PARA OBTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN
INGLÉS Y FRANCÉS**

PRESENTADO POR:

RINA MARCELA HUANI TORRES

ASESOR:

Lic. EDGAR GUZMAN CORNEJO, Dr.

IQUITOS, PERÚ

2023

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N°323-CGT-FCEH-UNAP-2023

En Iquitos, en el auditorio de la **Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades** a los **10** días del mes de **noviembre** de **2023** a horas **09.00.a.m.**, se dio inicio a la sustentación pública de la Tesis titulada: **EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE SECUNDARIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS SEGÚN TIPO DE GESTIÓN DEL DISTRITO DE IQUITOS 2021**, aprobado con R.D. N°2710-2023-FCEH-UNAP del 27/10/23, presentado por la bachiller **RINA MARCELA HUANI TORRES**, para optar el Título Profesional de **Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Inglés-Francés** que otorga la Universidad de acuerdo a Ley y Estatuto.

El Jurado Calificador y dictaminador designado mediante R.D. N° 1256-2023-FCEH del 08/06/23, está integrado por:

Mgr. MARIA ESTHER SILVA YONG	Presidente
Mgr. LINDA PRISCILLA LOPEZ ALVARADO	Secretaria
Dra. MILKA VELASQUEZ PANDURO	Vocal

Luego de haber escuchado con atención y formulado las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas: Satisfactoriamente

El Jurado después de las deliberaciones correspondientes, llegó a las siguientes conclusiones:
La Sustentación Pública y la Tesis ha sido Aprobado con la calificación Buena
Estando la bachiller apta para obtener el Título Profesional de **Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Inglés-Francés**.

Siendo las 10:30 am se dio por terminado el acto de sustentación


Mgr. MARIA ESTHER SILVA YONG
Presidente


Mgr. LINDA PRISCILLA LOPEZ ALVARADO
Secretaria


Dra. MILKA VELASQUEZ PANDURO
Vocal


Dr. EDGAR GUZMAN CORNEJO
Asesor

JURADO Y ASESOR



.....
Lic. MARIA ESTHER SILVA YONG, Mgr.
Presidente



.....
Lic. LINDA PRISCILLA LOPEZ ALVARADO, Mgr.
Secretaria



.....
Lic. MILKA VELASQUEZ PANDURO, Dra.
Vocal



.....
Lic. EDGAR GUZMAN CORNEJO, Dr.
Asesor

RESULTADO DEL INFORME DE SIMILITUD

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

FCEH_TESIS_HUANI TORRES RINA MAR
CELA (2da rev).pdf

AUTOR

RINA MARCELA HUANI TORRES

RECuento DE PALABRAS

18059 Words

RECuento DE CARACTERES

98752 Characters

RECuento DE PÁGINAS

92 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.2MB

FECHA DE ENTREGA

May 22, 2023 12:38 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

May 22, 2023 12:39 PM GMT-5

● 23% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base c

- 22% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 17% Base de datos de trabajos entregados
- 5% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossr

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)

Resumen

DEDICATORIA

A mi amada madre, por haber sido mi maestra de vida, por ser mi fuente de inspiración y por enseñarme que lo importante es no rendirse y seguir luchando. A mi padre, por sus sabios consejos, su inmenso amor y apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por darme la salud, fortaleza, por su gracia, la que me enseña y sostiene en cada momento de mi vida. También a todos los docentes de la escuela profesional de Educación secundaria; de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP; que contribuyeron en mi formación académica y profesional.

Un agradecimiento especial a mi asesor, el Dr. Edgar Guzmán Cornejo, por el apoyo, tiempo y dedicación para el desarrollo de la presente tesis. Así mismo, a los estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones educativas públicas y privadas por su colaboración en mi trabajo de investigación, así como también, a los profesores y directivos de cada institución educativa. A mis amistades y compañeros de la UNAP, gracias; por sus pláticas, sus cuestionamientos y sus aportes sinceros, especialmente a Jean Piero Charsser Pezo Silva, agradecerle por haberme apoyado al finalizar esta aventura académica y haber compartido conmigo su tiempo, experiencias y conocimientos, gracias; por las risas compartidas, por los abrazos reconfortantes y por ser parte de mis recuerdos más felices.

Finalmente, expreso mi afecto y reconocimiento sincero al apoyo incondicional de mi hermano Ronald, que, con su aporte moral, económico y académico, fue mi fuente de motivación en este camino de aprendizaje de manera oportuna para culminar con éxito la carrera profesional.

Aprendí en el camino, que ningún logro es individual y que como todo en la vida tenemos compañeros de trayectos, todos ustedes han sido y son los mejores que me han podido tocar. ¡Muchísimas gracias!

INDICE DE CONTENIDOS

	Página
PORTADA	i
ACTA DE SUSTENTACIÓN	ii
JURADO Y ASESOR	iii
RESULTADO DEL INFORME DE SIMILITUD	iii
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
INDICE DE CONTENIDOS	vii
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	7
1.1. Antecedentes	7
1.2. Bases teóricas	9
1.3. Definición de términos básicos	33
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	35
2.1. Formulación de hipótesis	35
2.2. Variables y su operacionalización	36
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	38
3.1. Tipo y diseño de investigación	38
3.2. Procedimientos de recolección de datos	43
3.3. Procesamiento y análisis de datos	44
3.4. Aspectos éticos	45
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	46
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	62
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	69
CAPITULO VII: RECOMENDACIONES	70
CAPITULO VIII: FUENTES DE INFORMACIÓN	71
ANEXOS	77
1. Matriz de consistencia	77
2. Instrumentos de recolección de datos	80
3. Informe de validez y confiabilidad	88

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Media y desviación estándar de la aplicación del cuestionario en la variable educación inclusiva.	46
Tabla 2. Frecuencia y porcentaje en la variable educación inclusiva.	47
Tabla 3. Resultados de la aplicación del cuestionario en la dimensión creación de culturas inclusivas.	48
Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de la dimensión creación de culturas inclusivas, por ipo de gestión.	49
Tabla 5. Resultados de la aplicación del cuestionario en la dimensión valores inclusivas, según tipo de gestión.	50
Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de la dimensión valores inclusivos e según tipo de gestión.	51
Tabla 7. Resultados de la aplicación del cuestionario en la dimensión elaboración de políticas inclusivas según tipo de gestión.	52
Tabla 8. Frecuencia y porcentaje la dimensión elaboración de políticas inclusivas según tipo de gestión.	53
Tabla 9. Resultados de la aplicación del cuestionario en la dimensión prácticas inclusivas según tipo de gestión.	54
Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de la dimensión prácticas inclusivas según tipo de gestión.	55
Tabla 11. Prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) de la variable educación inclusiva y sus dimensiones según tipo de gestión.	56
Tabla 12. Prueba de comparación de medias U de Mann-Whitney para muestras independientes.	57

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 1. Barras de porcentajes y niveles alcanzados en la variable educación inclusiva.	47
Gráfico 2. Porcentajes y niveles alcanzados en la dimensión creación de culturas inclusivas, por tipo de gestión.	49
Gráfico 3. Frecuencia y porcentaje de la dimensión valores inclusivos según tipo de gestión.	51
Gráfico 4. Porcentajes de la dimensión elaboración de políticas inclusivas según tipo de gestión.	53
Gráfico 5. Porcentajes de la dimensión prácticas inclusivas según tipo de gestión.	55

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo comparar la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021. La investigación fue de tipo comparativo con diseños de campo, contemporáneo transeccional y univariado. La población de estudio estuvo conformada por 2825 estudiantes y una muestra estratificación con afijación proporcional de 395 estudiantes. Los resultados de la encuesta muestran que el puntaje obtenido de los estudiantes de las instituciones públicas fue relativamente mayor a los de las instituciones privadas ($61,420 > 61,179$), así como también en sus dimensiones: elaboración de políticas inclusivas ($59,69 > 58,09$); pero en las dimensiones: creación de culturas inclusivas ($61,49 < 62,91$), valores inclusivos ($56,59 < 56,91$) y prácticas inclusivas ($56,28 < 56,65$), la institución de gestión privada tiene mayor puntaje frente a la institución de gestión pública. En conclusión, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, demostraron que no existen diferencias significativas en la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria entre los dos tipos de gestión, ya que el $p\text{-valor} = 0,491 > = 0.05$, rechazándose la hipótesis de trabajo.

Palabras clave: Culturas inclusivas, valores inclusivos, políticas inclusivas, prácticas inclusivas.

ABSTRACT

The objective of this study was to compare fourth year students' inclusive education between public and private secondary schools in Iquitos district 2021. The research type was comparative with field study, transectional contemporary and univariate designs. The study population was made up by 2884 students and a stratified sample with proportional allocation of 395. The test results showed that the mean score of public-school students was a little bit higher than those of private schools (61,420 > 61,179), as well as in their dimension: elaboration of inclusive politics (59,69 > 58,09), but in dimensions: inclusive culture creation (61,49 < 62,91), inclusive values (56,59 < 56,91) and inclusive practice (56,28 < 56,65), showed that the mean scores of private-school students were a little bit higher than those of public school. In conclusion, the U test of Mann-Whitney for independent samples showed that there are no significant differences in inclusive education between public and private school students as p-value = 0,491 > = 0.05, rejecting the working hypothesis.

Key words: inclusive culture creation, inclusive values, inclusive politics, inclusive practice.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un proceso que busca atender las necesidades del estudiante, poniendo énfasis en su vulnerabilidad y exclusión social. Es beneficiosa para todos, porque implica que cualquier estudiante se desarrolle de manera integral, independientemente de las dificultades y diferencias que presenten, raza, condición social, cultural, religión o necesidades educativas especiales.

En ese sentido, Tovar sostiene que, “las escuelas con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos.” (Tovar Samanez, 2013, pág. 3).

En consecuencia, el sector educación está obligado a desarrollar un modelo de educación inclusiva mediante modalidades y acciones educativas que respondan a la necesidad del alumno, que sea aceptado por sus compañeros, con el respaldo de profesores, del centro educativo y con la cooperación de los padres de familia. En ese sentido Báez, aclara que, “la educación inclusiva puede reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y alumnas”. (Baez, 2012, pág. 5). De igual manera, Arnaiz, “defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales con independencia si tienen o no discapacidad”. (Arnaiz Sanchés, 2003, pág. 16). La educación inclusiva contribuye con una mayor igualdad de oportunidades para todos, a la mejora y enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales. Así, la Ley de Educación Inclusiva N° 30797, en el artículo 19, asegura que “la educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos.

Por lo tanto, el estado debe garantizar la creación e implementación de los servicios de apoyo educativo”. (Ley Educación Inclusiva N° 30797, 2018, pág. 35). Es necesario que el Estado peruano acoja al estudiante con intereses, capacidades y necesidades que le son propias, y brinde todos los apoyos necesarios para desarrollar acciones de sensibilización, capacitación y asesoramiento a la comunidad. Para lograrlo es importante el apoyo de las instituciones educativas, encargadas de asesorar y capacitar permanentemente a profesionales docentes y no docentes. Igualmente es indispensable el rol del profesor como guía y mediador. Este debe ser capaz de adaptar la instrucción y materiales a las capacidades de cada alumno, es decir adaptar su forma de enseñar para que el estudiante pueda convivir e interactuar con su medio. Así mismo, se debe contar con el apoyo del psicólogo escolar, que contribuya a la formación integral. Este profesional especializado, debe ser el soporte para que los actores de las instituciones educativas orienten adecuadamente al estudiante tanto en su desarrollo cognitivo como socioemocional.

Sin embargo, durante mucho tiempo, la manera en cómo se ha educado al estudiante ha sido la misma para todos: mismo contenido, mismo tiempo de aprendizaje, misma manera de comunicar lo aprendido y misma manera de evaluar. Pero como consecuencia, se ha generado un gran agujero en la educación inclusiva, es decir, aún no se ha tenido respuestas eficientes. Como lo corrobora Moliner en su estudio el hablar de inclusión implica que existe una exclusión, señala que al nivel mundial que “desde ya hace mucho tiempo, las sociedades han creado parámetros y estándares en educación que forman prototipos que se han convertido en barreras para los demás”. (Moliner, 2017, pág. 4). Afirmando lo que dice el autor, la sociedad excluye al estudiante por diversos motivos: diferencias religiosas, lingüísticas, raciales, de sexo, de

capacidad, etc., incluso desde tempranas edades acceden al sistema educativo y reciben una educación de escasa calidad.

De acuerdo con la Defensoría, “el derecho a la educación inclusiva no se está dando de la mejor manera, de la misma manera con la atención respecto a los estudiantes que no cuentan con una atención suficiente en su aprendizaje”. (Defensoría, 2019). Hoy en día el país se ve afectado. El apoyo del Estado es insuficiente y el estudiante peruano aún se encuentra en situación de vulnerabilidad. Así mismo, existen muchos centros educativos que no ponen en práctica la educación inclusiva, ya que no están preparadas para tal fin. En la cual evidencian decadencias en su infraestructura, formación didáctica y pedagógica, siendo ésta una barrera perjudicial para el estudiante. Cada uno de ellos contiene un ambiente restringido, que resulta empobrecedor e inadecuado para favorecer la integración. Por otro lado, los profesores no consideran ni prestan suficiente atención hacia la exclusión del alumnado, y a las condiciones en la que ésta se esté llevando a cabo. Logrando con esto, la personalidad y la baja autoestima como objeto de exclusión, burla, actitudes discriminatorias y maltrato por parte de los demás. Otros se encuentran fuera de la escuela y son rechazados en cada lugar debido a que tienen alguna discapacidad. Aquel estudiante que recibe esta educación no aprende a convivir con los demás. Debido a esto, los primeros profesores en forzar la educación son los mismos padres de familia, pero lamentablemente carecen de información actualizada.

Por otro lado, en la ciudad de Iquitos, se puede observar al joven estudiante que vive en la pobreza con diferencias sociales, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales y encuentra dificultades para aprender. El currículo es poco significativo y la enseñanza poco motivadora. Por ese motivo se hace necesario resaltar que, en esta ciudad respecto a la educación, está ubicada en último lugar y no se muestra en un

nivel adecuado. Este problema afecta especialmente a los sectores más desfavorecidos y genera una gran situación de inequidad.

Se recalque que uno de los problemas que impiden a la sociedad y a los estudiantes inclusivos desarrollar sus habilidades, es por causa de la deserción escolar por parte de estos estudiantes, ya que algunos de los estudiantes inclusivos al provenir de familias con escasos recursos económicos les resulta complicado seguir los lineamientos y requerimientos que en ocasiones estipula la institución educativa. (Sabando, 2016). De acuerdo al autor, cuando el estudiante se encuentra lejos de la escuela, pierde la oportunidad de educarse integralmente, y como consecuencia se da también la exclusión en otros ámbitos de la vida como salud, participación ciudadana, principios y valores morales.

Si no se toman medidas correctivas, este gran problema provocará problemas de no inclusión. Desde ya, existen escuelas excluyentes que dificultan el proceso de aprendizaje del estudiante, afectándolos emocionalmente y provocando un impacto negativo escolar. Además, perderán oportunidades de fortalecer sus habilidades y conocimientos, incluso perderán el vínculo social con los demás y, por último, no podrán ejercer sus derechos como ciudadanos al igual que todos.

A partir de estas causas, se formula el problema general de investigación ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas de la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021? Del mismo modo, para sus dimensiones: ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas en el desarrollo de la creación de culturas inclusivas, establecer valores inclusivos, elaboración de políticas inclusivas y prácticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021?

Por consiguiente, el objetivo de esta investigación es: comparar la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021 busca determinar las diferencias de la educación inclusiva en sus siguientes dimensiones: creación de culturas inclusivas, valores inclusivos, elaboración de políticas inclusivas, prácticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.

En ese sentido, esta investigación es de gran importancia, puesto que existen políticas establecidas de educación inclusiva, pero que, en la realidad, pocas veces se implementan. Además, el estudio es relevante ya que se pretende comparar los resultados de los estudiantes de estas instituciones educativas y, de esta manera, sus autoridades puedan tomar medidas correctivas o ejecutar planes de mejora a fin de implementar adecuadamente las políticas de educación inclusiva.

La presente investigación es de tipo comparativa. En cuanto a la fuente y el contexto el diseño es de campo. Por su temporalidad, es contemporáneo transeccional. En cuanto a la magnitud, es de diseño univariado puesto que en este estudio existe una sola variable. La población del estudio está conformada por 2825 estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones educativas del distrito de Iquitos. La muestra está conformada por 396 estudiantes, seleccionados con el método de muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional.

Finalmente, esta tesis está conformada por ocho capítulos. El Capítulo I abarca el marco teórico, que describe los antecedentes, las bases teóricas y definiciones de términos básicos. El Capítulo II abarca la formulación de las hipótesis y la operacionalización de la variable. El Capítulo III describe la metodología, donde se presenta el diseño metodológico y muestral, procedimientos, técnicas e instrumentos

de recolección de datos, el procedimiento y análisis de los datos recolectados. El Capítulo IV se describe los resultados obtenidos: análisis descriptivo, prueba de normalidad y prueba de hipótesis. El Capítulo V abarca la discusión de los resultados obtenidos. El Capítulo VI abarca las conclusiones de la investigación. El Capítulo VII presenta las recomendaciones del caso. Finalmente, el Capítulo VIII presenta las fuentes de información, seguida de los anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

Internacional

En el año 2016 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo comparativo, cuya población estuvo constituida por 337 docentes, y una muestra de 172 docentes de Tailandia y 165 de Indonesia que trabajan en aulas inclusivas, provenientes de una escuela primaria de capacitación en servicio para mejorar la capacidad de los estudiantes con capacidades especiales. El estudio determinó que el 80% de los docentes tailandeses tenían una licenciatura, pero solo el 1% estaban en educación especial, mientras que el 77% de los docentes indonesios tenían una licenciatura y el 13% se encontraba en educación especial. La capacidad de sus clases era promedio de 15-25 estudiantes. La investigación concluyó que los maestros tanto en Tailandia como en Indonesia deben recibir apoyo y capacitación continua para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Si lo hacen, la situación relacionada con la gestión con aulas inclusivas en Tailandia e Indonesia puede continuar. Sin embargo, algunas escuelas en Tailandia como en Indonesia tienen material didáctico inadecuado. Los maestros aún utilizan materiales invirtiendo su propio dinero. (Pennee Kantavong & Suwaree Rerkjaree, 2017).

Nacional

En el año 2018 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo descriptivo con diseño descriptivo-comparativo, cuya población fue de 3733 docentes que laboran en aulas del nivel de educación primaria, cuenta con una muestra de 119 maestros, 51 docentes de instituciones educativas particulares católicas y 68 docentes de instituciones

educativas particulares laicos, provenientes de Lima Metropolitana. El estudio determinó que el 80,2% de los docentes de instituciones educativas presenta inclusión y el 19,8% de los docentes de instituciones educativas no presenta inclusión. El estudio concluyó que los docentes de aulas inclusivas del nivel primario de instituciones educativas particulares laicos realizan una mejor implementación curricular al momento de realizar las adaptaciones curriculares que los docentes de instituciones educativas particulares católicos. (Ramírez Talledo, 2019).

En el año 2015 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo transeccional con diseño descriptivo-comparativo, cuya población y muestra estuvo constituida por 164 docentes de instituciones educativas públicas. El estudio determinó que el 16% (18) de las docentes nombradas presentan actitudes positivas con intensidad fuerte frente a la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales y el 17% (19) reflejan actitudes positivas con intensidad leve al objeto de estudio evaluado. De otro lado, el 30% (34) de las docentes de la muestra de estudio presentan actitudes negativas con intensidad leve frente a la inclusión de niños con NEE y el 37% (41) reflejan actitudes negativas con intensidad fuerte frente a la inclusión de niños con NEE al centro escolar. Así mismo, sumando los porcentajes de actitud negativa (67%), se puede precisar que la mayoría de las docentes nombradas poseen actitudes negativas frente a la inclusión de niños con NEE. El estudio concluyó que La aplicación de la escala AFEI, permitió reflejar un mayor predominio de actitudes negativas de intensidad leve frente a la educación inclusiva de niños con NEE en las docentes de instituciones educativas de nivel inicial de zona urbana de la ciudad de Huancayo. (Casallo, 2016).

En el año 2015 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo cuantitativa con diseño descriptivo simple, cuya población y muestra estuvo constituida por 08 estudiantes de las instituciones educativas inclusivas del distrito de Pacasmayo. El estudio determinó

que el 50% de los estudiantes incluidos tienen un nivel de actitud y trabajo escolar alto y el 12,5% bajo. El 37.5% de los estudiantes incluidos tienen un nivel de conducta en clase bajo y moderado. El estudio concluyó que la mitad de los estudiantes incluidos tienen un nivel alto en cuanto a la actitud y trabajo escolar, predominan la asistencia en las instituciones educativas inclusivas. Con respecto al nivel de conducta en clase se puede evidenciar que más de la mitad presentan un nivel bajo y moderado respectivamente, buscando siempre la atención del profesor. (Celis Araujo de López, 2018).

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Educación inclusiva

De acuerdo a UNESCO (2006) citado en López Vélez (2018), la escuela inclusiva “está centrada en el tipo de educación que la sociedad quiere ofrecer a las futuras generaciones, en la que aprendan a ser, a hacer, a aprender y a convivir [...] y se entablen relaciones en base al respeto, la equidad y la justicia social.” Agrega que la educación inclusiva “está centrada en alcanzar los más altos niveles de desarrollo de cada alumna y alumno”. (pág. 9).

En tal sentido, el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes en las escuelas es necesario y se debe realizar mediante las prácticas de carácter inclusivo en el aprendizaje. (Ramírez, 2017). Por otra parte, "la educación inclusiva es un proceso que lleva consigo la idea de participación, rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y reclama el aprendizaje de igualdad". (De La Puente, 2009, pág. 4).

En resumen, la educación inclusiva es brindar atención escolarizada a estudiantes con discapacidad o en riesgo de adquirirla, con habilidades diferentes, etc., realizando acciones de prevención, detección y atención oportuna al estudiante.

Por otro lado, la educación inclusiva como parte del proceso de construcción de una nueva realidad social y escolar caracterizada por una concepción poli cultural de cada cultura escolar. (Calvo de Mora Martinez, 2006). Es decir, la educación inclusiva está enfocada en lo que la sociedad puede ofrecer, lo cual indica que en la actualidad aún existe una alta barrera de aprendizaje en distintos aspectos. No se tiene en cuenta las necesidades de los distintos estudiantes sea por la diferencia cultural, social, económica o discapacidad.

La educación inclusiva exige la capacidad de mirar la diversidad de cada estudiante, desde el respeto de sus diferencias garantizando la participación activa de cada uno de ellos, mediante la igualdad de oportunidades, siendo reconocidos, aceptados y valorados ante la sociedad. Así mismo, es un proceso continuo en la cual responde las necesidades de todos los estudiantes, tengan o no discapacidades, tanto para quienes no acuden a una institución como para quienes estén sometidos a alguna exclusión, independientemente de sus condiciones físicas, económicas, culturales o identidad sexual, incluidos aquellos que poseen minorías lingüísticas que dificultan su aprendizaje, pertenezcan a una cultura, raza, sexo, o religión diferente puedan aprender juntos, de tal manera que sintiéndose excluidos de la enseñanza tengan derecho a recibir una educación básica.

1.2.1.1. Características de la educación inclusiva

La inclusión educativa “implica cambios tanto en la filosofía y en la práctica educativa, como en el currículo y en la organización escolar.” (Dueñas, 2010, pág. 363). Asimismo, "las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los estudiantes pertenecen y pueden aprender. Dentro de las reglas de un aula inclusiva, los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados". (Köppel & Tomé, 2009, pág. 21). Es decir, la educación inclusiva se caracteriza principalmente por tener un objetivo muy claro: que todos los niños y jóvenes de una determinada comunidad educativa desarrollen su etapa escolar en un mismo centro y aula, sin que tenga lugar ningún tipo de separación en función de unas determinadas condiciones personales, sociales o culturales.

Respecto a las definiciones anteriores, las características de la educación inclusiva no tienen relación en cuanto a las vivencias actuales y no se mantiene vigente puesto que los estudiantes inclusivos no se desarrollan en un entorno justo. El sistema educativo no atiende ni satisface las necesidades de todos, perdiendo así la posibilidad de desarrollar sus capacidades, de enriquecer su relación con los otros y de obtener la oportunidad de ser parte de una clase. (Calvo de Mora Martínez, 2006).

Hay que tener en cuenta que las instituciones deben contribuir a desarrollar aulas inclusivas para ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje, valorando siempre las diferencias de cada uno y reflejando un trato justo e igualitario en ellos. Es decir, dando a conocer y destacar las características de cada estudiante, siendo esto enriquecedor y positivo que beneficie a todo el grupo. Sin embargo, la institución no es el único elemento en la cual desempeña un rol importante dentro de la educación inclusiva. La participación de padres de familia también es importante e imprescindible en todos los momentos de aprendizaje del estudiante inclusivo. Al incrementar su

participación y vinculación, refuerzan el desarrollo y proceso de aprendizaje de sus hijos, dando como resultado mayor implicación, compromiso y responsabilidad.

1.2.1.2. Diferencias significativas

Según De La Puente (2009) citado en Ossa Cornejo (2014), distingue dos modelos de diferencias significativas, entre integración educativa e inclusión educativa.

a. Integración educativa: La integración, está caracterizada por ser un proceso donde se normaliza la vida de los estudiantes quienes se encuentran lidiando con necesidades educativas, por esta razón se habilita apoyos y recursos para desarrollar, hasta capacidades y aptitudes. (Ossa Cornejo, 2014)

b. Inclusión educativa: Se requiere fomentar las prácticas inclusivas en el Perú de forma factible, ya que, no se visualiza el apoyo por parte del ministerio de educación hacia este tipo de sistema. La falta de apoyo se ve reflejado en los pocos centros educativos en la región loreto que ofrecen a la población atender las necesidades educativas de estudiantes con características específicas, tales como estudiantes con: Trastornos de autismo, discapacidad visual, motora, auditiva, entre otras. Por lo tanto, al tener muchos niños en casa con algunas de estas características en la región loreto, imposibilitados de recibir educación, porque no existen instituciones para atender sus necesidades, lamentablemente, refleja el poco o nulo interés por abordar a esta población y potenciar sus aptitudes.

Se debe recordar que la educación inclusiva se encuentra basada en atender necesidades básicas, potenciar aptitudes y recursos; tanto cognitivos, actitudinales y de expresión corporal. No obstante, las poblaciones vulnerables, para el ojo público se encuentran invisibilizadas, porque la sociedad peruana trata de asignar una imagen penosa, revestida en debilidad y carente de esperanza a las personas con alguna

discapacidad, que no hace más que cortar; en sentido figurado, las alas de los estudiantes, y alimentar el perjuicio y las etiquetas sociales que se asignan a este tipo de personas. Aún no se comprende cómo aplicar una política o prácticas inclusivas a favor de los estudiantes.

Acuñar el término “inclusión en la educación”, resulta estar asociado a: Implementar infraestructura de calidad para personas con necesidades especiales; Promover espacios de interacción donde los estudiantes puedan destacar sus habilidades, aptitudes, destrezas y demás recursos; Promover los diferentes sistemas de comunicación que caracterizan a estudiantes con necesidades especiales; Finalmente, se busca generar políticas que atiendan a poblaciones vulnerables.

La inclusión en la educación, no está asociada al hecho de aceptar a un determinado tipo de personas dentro de la sociedad, tampoco está asociado en efectuar la matrícula de un estudiante con necesidades especiales en una institución educativa. (De La Puente, 2009). Aunque De La Puente definió las diferencias significativas de la educación inclusiva, él las relaciona más con la construcción de ser una mejor comunidad educativa aportando la integración e inclusión. Es decir, como una forma de reorganización interna dentro de las instituciones educativas, para incrementar la participación de todos sus miembros, logrando así la reducción de exclusión de los estudiantes.

La integración educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje, garantiza el acceso a la educación básica, transformando la enseñanza tradicional por una más innovadora, con un grupo de estudiantes más diversificado. Es decir, se logra un ambiente más enriquecedor en el cual se fortalece la relación entre estudiantes, gozando todos de igualdad de oportunidades, profesores y todo el entorno educativo. Por otro lado, la inclusión educativa elimina barreras que impidan al estudiante a ser

parte del sistema educativo y valora la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento en la sociedad, de manera que, la comunidad educativa se adapte y modifique su estructura, proceso de enseñanza-aprendizaje, metodología, sistema de evaluación, y formación docente para adaptarse a las características de cada estudiante.

1.2.1.3. Elementos de la educación inclusiva

Los elementos para la educación inclusiva son los siguientes:

- a. **Accesibilidad:** Relacionada con el deber del Estado de aumentar oportunidades de acceso al sistema educativo, eliminando cualquier tipo de obstáculos en el estudiante.
- b. **Adaptabilidad:** Implica la obligación del Estado de garantizar una educación que se adapte y responda a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales.
- c. **Aceptabilidad:** Supone la obligación de garantizar una educación de calidad, asegurando que los métodos pedagógicos se ajusten a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza, y que la educación impartida sea aceptable tanto como para los padres como para los niños. (Ministerio de Educación, 2012)

Por otra parte, se distinguen elementos claves que definen la inclusión educativa.

- a. **Proceso:** Camino que emprenden las instituciones con el fin de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y bienvenidos.

b. Participación: Cambio progresivo de la organización del centro y del currículo para poder aumentar la participación de todos los miembros de la escuela.

c. Modificación de culturas: Implica un cambio en el ámbito de la cultura (los modos de pensar y de hablar sobre los estudiantes que requieren apoyo), de las políticas escolares (sistemas de gestión) y de las prácticas cotidianas de las aulas y de la institución. (De La Puente, 2009, págs. 16-18)

Estas ideas sustentadas por el Ministerio de Educación y De La Puente, responden a un modelo para aproximarse a la correcta educación de todos los estudiantes inclusivos, buscando posibilitar el bienestar académico, social y mental, logrando mejorar las actitudes de los demás.

Todos los estudiantes sin importar su condición tienen derecho al conocimiento en una institución educativa. Para ejercer este derecho, es necesario que el Estado ayude a superar barreras que impidan que el estudiante inclusivo acceda a los servicios educativos que brinda la Educación Básica Regular, ya que a través de ella reciben el aprendizaje adecuado a su realidad.

Por otro lado, el docente debe poseer capacidades para identificar diferentes estilos de aprendizaje para desarrollar en el aula de clase, a su vez ofrecer oportunidades de participación y aceptación por parte de toda la comunidad educativa.

1.2.1.4. Importancia de la educación inclusiva

La importancia de la educación inclusiva radica en que "incorpora recursos educativos que aseguren accesibilidad y diseño universal, aprovechando la flexibilidad de uso y alta motivación que ofrecen las TICS para atender a la totalidad del alumnado, incluidos aquellos estudiantes con mayor riesgo de exclusión educativa y social". (Grande

Fariñas & González Noriega, 2015, pág. 8). Es indispensable recalcar que, además, se necesita incorporar más espacios de interacción donde las practicas inclusivas puedan estar asociadas a desarrollar las habilidades, destrezas y demás componentes cognitivos de los estudiantes con características especiales.

Por esta razón es indispensable reconocer las destrezas y potencialidades de los diferentes tipos de estudiantes, ya que "la inclusión como concepción ideológica y teórica del quehacer educativo es un camino posible, que debiera [...] convertirse en una realidad". (Köppel & Tomé, 2009, pág. 22).

Actualmente, expuesto por los autores referido a la importancia de la educación inclusiva no mantiene coherencia con el contexto de la realidad peruana, por el hecho de que aún existe mucho camino por recorrer en el ámbito de la formación para integrar al estudiante. Se sabe que, el tipo de formación recibida no es la adecuada debido a que en muchas instituciones se fomentan los tabúes y miedos sobre la discapacidad. Los autores expresan que incorporar recursos en la cultura educativa tanto en actitudes como valores, incluyendo accesibilidad hacia la tecnología para que la educación inclusiva, debe ser exitosa. En cuanto a la realidad, es necesario incrementar la participación de los estudiantes, y reducir las formas de cómo son excluidos empezando desde la cultura, el currículo y toda la comunidad.

Sin embargo, el sistema educativo debe aplicar condiciones para que las instituciones reconozcan y respondan a la diversidad de cada estudiante, atendiendo sus necesidades, viendo la inclusión como un derecho, lo que significa que cada una de ellas debe implementar estrategias y prácticas de valores para un mayor desempeño educativo. Actualmente, la inclusión busca que los estudiantes en riesgo de exclusión tengan una vida digna, con la participación de todas las personas involucradas. Además, busca que no sea un problema, sino una oportunidad para enriquecer la

convivencia dentro y fuera del aula, así como también, lograr transmitir conocimientos al estudiante fuera de lo tradicional. Los docentes deben estar capacitados con metodologías y estrategias específicas, promoviendo así oportunidades de aprendizaje, tomando en cuenta que cada estudiante inclusivo posee fortalezas y habilidades diferentes.

1.2.1.5. Dimensiones de la educación inclusiva

a) Creación de culturas inclusivas

Al establecer concepciones asociadas a reconocer potencialidades de distintos tipos de estudiantes se da paso a educar en relación al respeto y el reconocimiento de características o aspectos realmente importantes dentro de una sociedad. Al reconocer al ser humano como un ser capaz de crear, resolver, evaluar, sintetizar, corroborar, expresar, y demás capacidades que pueden hacer a un ser humano óptimo para la sociedad, el apartado “discapacidad” no se asociaría características físicas visibles, ya que se reconocería la potencialidad de las personas de forma muy excepcional sustentada en las capacidades que podría denotar un ser humano, independientemente de sus características físicas. (Cifuentes, Moreno, Posada, & Durán, 2016).

Entonces, una sociedad educada en apartados que demuestran que, para ser útil no se necesita tener completa las partes del cuerpo; sino tener un propósito como ser humano, se demostraría el génesis de culturas inclusivas, y promover espacios sumamente acogedores en terrenos sociales, tales como el trabajo, la escuela, lugares públicos, etc. Mantener y manifestar una cultura sostenida en la inclusividad permite disfrutar las labores cotidianas y valorar a cada estudiante (Booth & Booth, 2002).

Las ideas sustentadas anteriormente no sostienen una relación con lo que respecta al contexto peruano. Muchas instituciones educativas se oponen a acoger al estudiante, afectándolos tanto emocionalmente como en su desarrollo académico. En otras palabras, son excluidos de total actividad perdiendo el derecho y la capacidad de demostrar sus habilidades y conocimientos.

Es por eso que, crear una cultura inclusiva en la institución es una necesidad y un factor importante para educar en valores. De esta manera se crea una comunidad en la que exista colaboración entre docentes y padres de familias, apoyando el proceso de aprendizaje y teniendo expectativas altas para asegurar un futuro digno y prometedor del estudiante. Además, implica enseñar y desarrollar valores en toda la comunidad educativa para transmitir a los estudiantes inclusivos. No obstante, mientras no exista un apoyo a la diversidad tanto de instituciones como sociedad, el estudiante inclusivo obtendrá barreras que detendrán su aprendizaje.

Flexibilidad

La flexibilidad, “en el área educativa de la inclusión se entiende como lo que es susceptible a cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades”. (Escalona, 2008, pág. 147). Por otro lado, el procedimiento disciplinario de intercomunicación, diseñado para agilizar la circulación de los participantes académicos con el objetivo de acelerar los flujos de comunicación. (Pedroza, 2005).

Cabe mencionar que tener flexibilidad implica mantener una buena relación con los estudiantes. En este contexto, los implicados tanto como padres, docente y el resto de la sociedad se convierten en facilitadores de la enseñanza y guía durante la vida de cada uno.

Diversidad

La diversidad “es un valor que nos enriquece e impulsa la educación inclusiva como un derecho a la educación para todos”. (Martínez Ocaña, 2017, pág. 107). Así mismo, afirma que durante el proceso de educar en el apartado de la diversidad donde se debe abordar que las escuelas sean escuela creada para todos, en este sentido se busca que la calidad educativa no distinga ni excluya. (Guédez, 2005).

La diversidad es la atención a todo aquel estudiante que garantice su proceso de educación, sea cual sea su condición, con los mismos derechos sin temor al rechazo y con la garantía de ofrecerles algo mejor.

Participación activa

Para garantizar resultados en la aplicación de un modelo de educación inclusiva, es indispensable estar envuelto en la práctica educativa a fin de

Como plantea Calvo (2009, Pág. 5), “estar incluido en la vida de un estudiante inclusivo supone participar tanto en la comunidad social como en el contexto educativo”. Además, describe que resulta importante la participación activa ya que, de esta forma se busca colaborar, también intervenir y sobre todo cooperar en el ámbito escolar. (Pérez Galván & Ochoa Cervantes, 2017).

Tal y como exponen los autores, el sistema educativo debe proponer estrategias que permitan a los estudiantes avanzar en su aprendizaje, siendo la familia como apoyo valioso para expandir valores y la comunidad educativa como apoyo fundamental en la educación que aceptan y celebran la diversidad de la educación inclusiva siendo capaces de hacer aportes positivos. Todos ellos, deben comprender y valorar de manera individual a cada estudiante desde sus diferencias, costumbres y cultura.

Para lograr una comunidad inclusiva y justa es importante promover la participación de todos, logrando un ambiente estimulante y diverso en el cual el estudiante pueda ser capaz de aprender, creer en sus habilidades y desarrollar valores compartidos por todos. Cabe recalcar que los centros educativos deben dar respuesta a cada uno de ellos para desarrollar al máximo sus potencialidades e implementar igualdad de oportunidades.

Inteligencias múltiples

Las inteligencias múltiples “se basan en la idea de que no existe una única inteligencia, sino que ésta tiene múltiples facetas que deben ser cultivadas en las aulas. Nos lleva a asumir que todos somos diferentes y que, por lo tanto, no todos aprendemos de la misma manera”. (Nadal Vivas, 2017, pág. 121). De la misma forma, las inteligencias múltiples “son de gran ayuda en contextos de inclusión en los que se entiende que todos tenemos tantas capacidades como limitaciones y se valora a cada alumno en función de su diferencia”. (Gardner, 2013, pág. 12).

Como señalan los autores, todo estudiante con menor o mayor desarrollo no aprende de la misma forma. Prueba de ello, el aprendizaje es dinámico y se da de múltiples maneras. Por lo tanto, el rol fundamental de la educación es ayudar, estimular, crecer y perfeccionar aquellas inteligencias que se encuentran mal desarrolladas. Para esto, es necesario que el docente esté instruido en herramientas que le permitan poner en práctica sus estrategias, técnicas y actividades, tomando en cuenta la necesidades e interés y el tipo de inteligencia de cada estudiante. A partir de ello, el estudiante podrá conocer el tema de la clase de diferentes formas.

Es necesario conocer que, cada estudiante tiene un perfil intelectual y cada uno de ellos aprende de manera significativa. Para esto, las instituciones educativas deben aprovechar esa diversidad para el enriquecimiento de cada uno y responder a sus

necesidades individuales eliminando todas las barreras de aprendizaje, ofreciéndoles una educación abierta y flexible adaptando a cualquier realidad.

b) Elaboración de políticas inclusivas

Los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora. Se trata en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que se encuentran en el centro educacional. (Consejo Técnico de México, 2021). Así mismo, la inclusión funciona como centro de desarrollo de la escuela, ya que se aplican, casi todas las políticas tanto educativas como institucionales, con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la participación en los estudiantes. (Booth & Booth, 2002).

Como argumentan los autores, se sabe que aún persisten barreras y desigualdades educativas en relación a la inclusión. Para ello, es preciso educar con diversidad entendiendo que de esta manera se enriquece la participación, el aprendizaje y los procesos de enseñanza.

De acuerdo a lo expuesto por los autores, mencionan que es importante incentivar la participación de los estudiantes fomentando el enfoque de inclusividad. Todas las modalidades de apoyo sirven para que el estudiante se sienta cómodo, seguro y valorado en la comunidad educativa, siendo un factor importante que puede facilitar el aprendizaje. No obstante, mientras no exista un apoyo a la diversidad tanto de instituciones como sociedad, el estudiante inclusivo obtendrá barreras que detendrán su aprendizaje.

Desigualdad

Según Tello & Navarro (2017), “la desigualdad educativa consiste en excluir a determinados individuos o colectivos del acceso, permanencia y aprovechamiento del sistema educativo”. (pág. 79). La desigualdad en el ámbito escolar se asocia a abandono del sistema educativo en las escuelas. Además, los principales afectados en sentir el abandono; desde parcial hasta absoluto, son las escuelas inclusivas, quienes necesitan y requieren de implementación que año a año solicitan y no reciben respuesta alguna. El ministerio de educación, mediante su régimen estipulado y de poca acción ante responder necesidades educativas pertinentes. (Muñoz, 2003).

Tal y como dicen los autores, existen claros ejemplos de desigualdad e inequidad en la actualidad en relación con aquellos estudiantes inclusivos y al acceso a la educación. Lamentablemente, los avances en la implementación de la educación inclusiva aún continua lenta. Por lo tanto, se destaca la necesidad de promover y atender la diversidad, de reorganizar el currículo educativo y sobre todo que toda la comunidad mantenga una actitud positiva, con valores y creencias compartidas y orientadas a que todos aprendan.

Para ello, se debe dejar de clasificar y juzgar a los estudiantes por sus condiciones físicas. Para lograr una igualdad en los estudiantes inclusivos es indispensable crear una sociedad inclusiva y apostar por una educación en valores que contribuya de forma decisiva a la formación del estudiante.

Exclusión

En palabras de Essomba (2008), “la exclusión parte de la dinámica social que expulsa a algunos ciudadanos o grupos de ellos de los circuitos ordinarios de funcionamiento de una sociedad”. (pág. 164). Se conoce que la exclusión resulta ser un proceso muy

complicado y contiene sus propios desafíos, ya que demanda que el individuo comience a percibir su entorno de una manera menos optimista y con inclinaciones a la pérdida de autonomía en la sociedad. Es un proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte. (Vélaz de Medrano Ureta, 2002).

Desde el punto de vista de los autores, la exclusión social es un proceso que afecta a muchos estudiantes a nivel nacional, principalmente durante el año escolar. El estudiante no solo enfrenta barreras para acceder a la institución, sino también prejuicios, fracaso escolar, relaciones de apoyo, características del currículo, economía, de no ser valorados y/o considerados en cuenta en la sociedad por lo que son, siendo privados de la posibilidad de disfrutar de bienes y recursos esenciales para aspirar a mejores condiciones de vida. Por otra parte, es necesario abordarlo a través de la integración escolar siendo ésta un derecho, no un privilegio.

Hoy en día es de suma importancia que los estudiantes con necesidades educativas reciban la atención que necesiten y satisfaciendo sus necesidades. Sin embargo, para lograr una educación incluyente se requiere construir una sociedad incluyente en la que acepte a los estudiantes sin limitaciones.

c) Prácticas inclusivas

La reflexión del qué se enseña y se aprende, y cómo se enseña y se aprende, de modo que ambos aspectos reflejen valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro educacional. Tiene la necesidad que el profesorado trabaje colaborativamente asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado. (Consejo Técnico de México, 2021)

Con base a lo citado por el autor, se determina que lo mencionado no coincide con la realidad. En primer lugar, dar aprendizajes con necesidades especiales dentro de las aulas implica realizar un cambio positivo, es decir adaptar el currículo educativo y el sistema pedagógico. Así mismo, el docente debe contar con un repertorio de destrezas, conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos, materiales didácticos y mantener una actitud adecuada para tener predisposición de todo el alumnado, incluidos todos aquellos que se encuentren en situación de vulnerabilidad, con la intención de mejorar en el proceso.

Es necesario que las instituciones incorporen cada vez más estudiantes de diversas características y necesidades educativas provenientes de diversas condiciones, así mismo debe tener contar con monitoreo constante por parte del docente para ofrecer una mayor calidad educativa. Sin embargo, existe poca respuesta por parte de ellos, su formación pedagógica y enseñanza es tradicional, no es innovadora ni adecuada para un estudiante inclusivo.

Motivación

En palabras de Sánchez & Flores (2015), “los estudiantes inclusivos poseen una autoconciencia con relación a sus estados anímicos, tomando como motivación alcanzar buenos rendimientos y logrando que sus necesidades educativas sean atendidas”. (pág. 5). Sin duda, los estudiantes inclusivos desean con todas sus ansias ser parte de la población, y toman muy en serio su calidad de estudiante, es importante enmarcar esta motivación porque, como se conoce, el entorno social enfatiza a menudo las limitaciones de este tipo de población, por lo que es impresionante conocer que muchos estudiantes, pese a sus brechas, siguen luchando es ser considerados parte de la sociedad de manera óptima.

De la misma forma, se debe conocer que una de las llamadas tareas fundamentales de la motivación es brindar a los estudiantes gradualmente y de forma más que oportuna, herramientas valorables y significativas que permitan el proceso de experimentación que se necesita para desarrollar al máximo sus capacidades físicas, y aptitudes, además también sus habilidades socio afectivas, y también las habilidades blandas. (Pedrosa, 2011).

Tal y como argumentan los autores, estos estudiantes necesitan estrategias de aprendizaje ligadas a conseguir mayor motivación. Para que esto se lleve a cabo, el docente y toda la comunidad debe promover un ambiente lleno de estímulos, garantizando recursos, y medios materiales necesarios para que el proceso de enseñanza aprendizaje se realice de acorde a las características que el estudiante necesite, consiguiendo así lograr resultados esperados.

La motivación es el impulso que permite a las personas desarrollar diferentes tareas o actividades de aprendizaje gracias a la suma de la voluntad y esfuerzo que realizan. En este caso, todos los involucrados en el tema de la educación inclusiva deben estar motivados para beneficiar el desempeño, progreso y alcanzar los logros de cada uno de los estudiantes.

Experiencia

Se debe tener en cuenta que personas con discapacidad no pueden ni deben quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. Ellos necesitan acceder a una educación en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que viven, haciendo ajustes razonables en función de las necesidades individuales, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva. (Ferrari, 2015).

Como describe Ferrari, a partir de la experiencia los administrativos, docentes y padres de familia podrán compartir aportes cotidianos y obtener buenas prácticas, teniendo como objetivo valorar y reflexionar sobre las estrategias y situaciones que enfrentan cada uno de los estudiantes.

Se trata de que la escuela se organice en función de todos sus estudiantes, y éstos son, en su mayor parte, los que le corresponden por proximidad, incluyendo también a quienes presentan cualquier discapacidad o alteración en el desarrollo.

d) Valores inclusivos

Los grupos sociales distintos, el valor que hay en cada diferencia, el respeto a la diversidad, y el respeto de un tercero vulnerable, con necesidades específicas que deben ser saciadas para que pueda estar en condiciones de igualdad y disfrutar de sus derechos fundamentales (Plancarte, 2017). Por otro lado, Arnaiz & Guirao, (2015), definen como el “conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos”. (pág. 84).

Desde la percepción de los autores, se debe analizar los componentes de la gestión tanto como comunitaria, curricular académica, personal y directiva para develar las fortalezas y debilidades frente a la educación inclusiva. Siendo un derecho básico de todos los estudiantes incluidos aquellos que cuentan con necesidades especiales deben ser escolarizados en las instituciones del contexto en el que viven, aprendiendo allí el uno al lado del otro, conviviendo juntos en una misma aula, recibiendo atención y compartiendo mismas actividades adaptadas a sus necesidades. A fin de cuentas, todo estudiante tiene el derecho de crecer apoyado y respetado por la comunidad a la cual pertenece.

Para esto es necesario el apoyo de padres, docentes y comunidad educativa para lograr el objetivo durante su desarrollo y crecimiento. De tal manera que en cada institución sea importante la implementación y la práctica de valores por parte de todos los miembros de la comunidad para una mejor calidad educativa. Para esto, es importante proporcionar a los docentes nuevas formas de enseñanza, adaptando diversas situaciones de aprendizaje, de esta manera se mostrará un trato más justo y un ambiente más enriquecedor.

Derechos

De acuerdo a Morales y Sandoval dan a conocer que en la educación inclusiva el derecho es lo primordial para que cada estudiante se encuentre muy a gusto de su entorno y de los espacios de interacción, con la finalidad de desarrollar plenamente sus habilidades y aptitudes. (Morales & Sandoval, 2017). Lo que señalan Morales y Sandoval, actualmente no existe relación con la realidad. El estudiante se siente excluido dentro de la educación y no participa en igualdad de condiciones. No obstante, se debe eliminar las barreras que limitan o impiden la presencia, participación de logros de aprendizaje de todas aquellas personas que se encuentran involucradas de la exclusión. Por otro lado, se manifiesta que el estudiante inclusivo tiene derecho a recibir una educación sin importar las condiciones en la cual se encuentre.

Así mismo, todo estudiante inclusivo tiene el derecho de obtener una educación digna y segura, exigiendo, así el respeto y reconocimiento de su diferencia en la igualdad, entre otros, que permitan más que una integración, una inclusión total.

Participación

De acuerdo a Figueroa, Gutiérrez, & Velásquez, (2017), “la participación forma parte de la gestión de la inclusión, dado que la escuela es la institución que históricamente se

ha considerado como fuente de oportunidades para el desarrollo de los estudiantes, en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses” (págs. 15-16).

Paralelamente los autores Montánchez, Ortega y Moncayo (2015), señalan que “es evidente e importante la participación y colaboración familia-escuela basado en la cooperación y en una visión abierta y flexible. En definitiva, aunar esfuerzos para mejorar la calidad educativa del alumnado”. (pág. 168).

Aludiendo las palabras de los autores, es necesario asesorar, promover capacitaciones, talleres, seminarios e incentivar la participación de padres de familia y agentes educativos a mejorar el desarrollo de los aprendizajes del estudiante aspirando a formar lazos de cooperación e involucramiento permanente sobre su desempeño.

La participación de miembros de familia como de la comunidad educativa es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos, donde cada uno de ellos participan de manera activa y positiva favoreciendo la convivencia y predomine la colaboración.

Comunidad

Desde la posición de Valls & Soler, (2008), sostienen que “una comunidad inclusiva son grupos de individuos con responsabilidades de asumir y desempeñar apoyo a los estudiantes, ayudando a fomentar la autoestima, expectativas alcanzadas y respeto mutuo”. (pág. 3).

Destacando la cita de los autores, no se encuentra ninguna relación respecto con la situación actual. La comunidad educativa no avanza en beneficio de los que necesitan y no son capaces de atender y elaborar propuestas con atención a la diversidad. Sin embargo, para que esto mejore y se lleve a cabo se debe fortalecer el desarrollo con

prácticas de justicia, igualdad, respeto y solidaridad para que todos aquellos que se sientan excluidos estén en un ambiente de armonía.

Una comunidad inclusiva es un conjunto de personas que participan en la intervención y proceso de aprendizaje de aquellos estudiantes que cuentan con dificultades, reconociendo que cada uno de ellos tienen el mismo valor y oportunidad para enriquecer su formación, independientemente del nivel en que se encuentren.

1.2.1.6. Problemática de la educación inclusiva

Se conoce que mayormente no hay una gran escala de niños y niñas que sean inadecuados para las escuelas, sino que hay centros educativos inadecuados porque no garantizan ni cuentan con las condiciones adecuadas para responder a sus características personales y necesidades. (López Vélez, 2018). Se requiere equipar en oportunidades a los estudiantes con la finalidad de reducir las brechas de aprendizaje.

Se busca atender a la heterogeneidad y por último satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y así evitar la discriminación. (Juárez, Comboni, & Garnique, 2010).

Respecto a las definiciones anteriores, existe relación en cuanto a lo que en la actualidad. Los padres de familia sienten preocupación por la poca aceptación por parte de las instituciones, más aún si van acompañadas con necesidades especiales, siendo estas físicas, sensoriales, intelectuales, geográficas o económicas. Otro punto en contra, es el recelo que presentan los docentes al no tener una capacitación acorde con la realidad, sintiendo ellos impotencia al no poder ayudar.

Es ahí donde el estudiante inclusivo enfrenta distintas formas de exclusión y se encuentra afectado por ellas. Es de suma importancia que la sociedad acepte a los estudiantes excluidos de distintas clases sociales, sin discriminación, sin exclusión ni

limitaciones para así llevar a cabo el beneficio de desarrollo de su aprendizaje, recibiendo servicios de educación especial de acuerdo a sus necesidades. A nivel Nacional todas las instituciones educativas sean públicas o privadas están obligadas a reservar al menos diez vacantes por aula para estudiantes inclusivos, siendo su obligación contar con docentes debidamente capacitados y aptos para realizar clases con materiales educativos didácticos, adaptados a la necesidad del alumno. Así mismo, es conveniente una infraestructura adecuada que permita que el estudiante pueda desarrollarse con libertad. Lo cierto es que las escuelas son para todos, es necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo, ofreciendo un ambiente más favorable junto a otros estudiantes, dando la oportunidad de prosperar como a los demás.

1.2.1.7. Evaluación de la educación inclusiva

Los autores Santiuste y Arranz sostienen que la evaluación debe ser accesible y continua para todos los estudiantes, con procedimientos estrechamente vinculados al currículo escolar para proporcionar información significativa sobre su aprendizaje, beneficiando así a los estudiantes. Se busca promover el aprendizaje de todos los alumnos mediante una evaluación efectiva que sirva para el seguimiento de los procesos y la planificación. Es crucial comunicar a los estudiantes y sus familias los objetivos de los procedimientos de evaluación, resaltando el carácter positivo del proceso al destacar los avances individuales. Además, se fomenta la colaboración entre profesores para planificar y compartir experiencias en la práctica inclusiva, fortaleciendo así el enfoque integral y equitativo de la evaluación educativa. (Delgado Montoya, 2007).

A propósito, se debe considerar evaluar y fomentar los aprendizajes de todos los estudiantes y autoevaluar al área docente tanto como sea posible para lograr que la educación se empática, justa e igual para todos.

En definitiva, se trata de reforzar la evaluación de los estudiantes utilizando una amplia variedad de estrategias en base a la colaboración, apoyo y participación de docentes, familias, y especialistas.

Instrumentos de evaluación

Cuestionario con escala Likert

Las escalas Likert son parámetros que se encuentran situados en instrumentos psicométricos donde el estudiante (encuestado) indica su acuerdo de menor a mayor escala o desacuerdo sobre una afirmación mediante una escala ordenada y de carácter unidimensional. (Matas, 2018).

Las escalas de Likert miden opiniones, percepciones y puntos de vista de manera confiable, así mismo, permiten determinar el grado de opinión que podrán ayudar a la comprensión de la retroalimentación del encuestado.

1.2.2. Criterio de comparación: Tipo de gestión

Instituciones educativas de gestión pública

Según el Ministerio de Educación define como gestión pública a instituciones gubernamentales operadas por organizaciones sin fines de lucro, ya sea mediante acuerdos o administración parroquial. Ofrecen servicios educativos de manera gratuita a través de convenios establecidos con el Ministerio de Educación o el Gobierno Regional. (Ministerio de Educación, 2012).

Esto implica que la educación pública está a disposición de todos, toda población puede tener acceso, principalmente los estudiantes vulnerables. Cualquier niño de cualquier estatus social tiene las mismas oportunidades de tener un futuro próspero. Así mismo, la gestión pública está gestionada y sostenida con los impuestos del Estado. Sin embargo, se encuentran inmersas en constantes conflictos con docentes por falta de capacitación, baja calidad de enseñanza, (pocos son los docentes que ponen debida atención en la enseñanza-aprendizaje del estudiante), la notoria ausencia de materiales educativos, el gran deterioro de la infraestructura y la falta de recursos. Por lo general, no ofrece mismos resultados obtenidos que en un sector privado.

Instituciones educativas de gestión privada

Según el Ministerio de Educación define como gestión privada a entidades privadas surgidas a partir de la iniciativa de entidades legales, debidamente autorizadas por las instancias descentralizadas del ámbito educativo. (Ministerio de Educación, 2012).

Mientras que en la gestión privada son los propios estudiantes que a través de sus padres solventan los gastos escolares, eventualmente pagando una cuota mensual y matricula al comienzo del año escolar. Este tipo de gestión toma más en cuenta el nivel de los profesores y el grado de exigencia académica, además la educación es personalizada, es decir la cantidad de estudiantes por aula es la adecuada para desarrollar la enseñanza-aprendizaje, es por eso que el estudiante cuenta con más oportunidades para desarrollar habilidades y destrezas durante su desempeño, logrando así mejores oportunidades que les permiten educarse de una manera correcta.

1.3. Definición de términos básicos

Creación de culturas inclusivas: Crea una comunidad en la que exista colaboración entre docentes y padres de familias, colaboración de profesores, apoyando el proceso de aprendizaje y teniendo expectativas altas para asegurar un futuro digno y prometedor del estudiante. Además, implica enseñar y desarrollar valores a toda la comunidad educativa para transmitir a los estudiantes inclusivos.

Educación inclusiva: Exige la capacidad de mirar la diversidad de cada estudiante, desde el respeto de sus diferencias garantizando la participación activa de cada uno de ellos, mediante la igualdad de oportunidades, siendo reconocidos, aceptados y valorados ante la sociedad. Así mismo, es el proceso continuo en la cual responde las necesidades de todos los estudiantes, involucrando a todos por igual, tengan o no discapacidades, tanto quienes no van a una institución como quienes estén sometidos a alguna exclusión.

Elaboración de políticas inclusivas: Se centra en la mejoría y participación de los estudiantes basada en el desarrollo del centro educativo, en donde cada una de las actividades son importantes para el aumento de capacidades del estudiante.

Institución educativa de gestión pública: Está a disposición de todos, toda población puede tener acceso, principalmente los estudiantes vulnerables. Cualquier niño de cualquier estatus social tiene las mismas oportunidades de tener un futuro próspero.

Institución educativa de gestión privada: En la gestión privada son los propios estudiantes que a través de sus padres solventan los gastos escolares, eventualmente pagando una cuota mensual y matrícula al comienzo del año escolar.

Prácticas inclusivas: Las prácticas de la institución reflejan cultura, asegurando actividades y alentando la participación de todos, teniendo en cuenta el conocimiento y la experiencia fuera de la institución de cada uno de ellos, manteniendo el aprendizaje activo de todos

Valores inclusivos: Los estudiantes inclusivos aprenden el uno al lado del otro, conviviendo en una misma aula y compartiendo las mismas actividades adaptadas a sus necesidades, recibiendo la atención que necesitan, sin discriminar a nadie, incluyendo a todos por igual.

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis

2.1.1. Hipótesis general

Existen diferencias significativas en la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.

2.1.2. Hipótesis específicas

- a) La educación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021, es inclusiva.
- b) Existen diferencias significativas en la creación de culturas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.
- c) Existen diferencias significativas en el establecimiento de valores inclusivos en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.
- d) Existen diferencias significativas en la elaboración de políticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.
- e) Existen diferencias significativas en las prácticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.

2.2. Variables y su operacionalización

2.2.1. Identificación de variables

Variable de estudio: Educación Inclusiva

Criterio de comparación: Tipo de gestión de la institución educativa

2.2.2. Definición conceptual de variables

Es el proceso continuo en la cual responde las necesidades de todos los estudiantes, involucrando a todos por igual, tengan o no discapacidades, tanto quienes no van a una institución como quienes estén sometidos a alguna exclusión. Exige la capacidad de mirar la diversidad de cada estudiante, desde el respeto de sus diferencias garantizando la participación activa de cada uno de ellos, mediante la igualdad de oportunidades, siendo reconocidos, aceptados y valorados ante la sociedad.

2.2.3. Definición operacional de variables

La educación inclusiva se mide a través de sus dimensiones: Creación de culturas inclusivas, valores inclusivos, elaboración de políticas inclusivas, y prácticas inclusivas, que a su vez tiene indicadores: flexibilidad, diversidad, participación activa, inteligencias múltiples, igualdad, derecho, participación, comunidad, desigualdad, exclusión, motivación, conocimiento y experiencia.

2.2.4. Operacionalización de variables

Variable	Definición	Tipo por su naturaleza	Dimensión	Indicador	Ítems	Escala de medición	Categorías	Valores de las categorías	Instrumento		
Educación inclusiva	Exige la capacidad de mirar la diversidad de cada estudiante, desde el respeto de sus diferencias garantizando la participación activa de cada uno de ellos, mediante la igualdad de oportunidades, siendo reconocidos, aceptados y valorados ante la sociedad. Así mismo, es el proceso continuo en la cual responde las necesidades de todos los estudiantes, involucrando a todos por igual, tengan o no discapacidades, tanto quienes no van a una institución como quienes estén sometidos a alguna exclusión.	Cuantitativa	Creación de culturas inclusivas	Flexibilidad	1 al 11	Ordinal	Muy exclusivo	0-19.99	Cuestionario de educativa inclusiva en escala de Likert.		
				Diversidad	12 al 18						
				Participación activa	19 al 28						
				Inteligencias múltiples	29 al 44						
			Valores inclusivos	Igualdad	45 al 52					Exclusivo	20-39.99
				Derechos	53 al 58						
				Participación	59 a. 72						
				Comunidad	73 al 86						
			Elaboración de políticas inclusivas	Desigualdad	87 al 95					Medianamente exclusivo	40-59.99
				Exclusión	96 al 108						
			Prácticas inclusivas	Motivación	109 al 119					Inclusivo	60-79.99
				Experiencia	120 al 130						

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

Este trabajo de investigación fue de tipo comparativa. De acuerdo a la autora Hurtado de Barrera, este tipo de investigación tiene como principal objetivo “comparar el comportamiento de uno o más eventos en grupos observados.” (Hurtado de Barrera, 2015, pág. 115). En este caso se comparó la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos.

3.1.2. Diseño de investigación

La presente investigación tuvo los siguientes diseños:

Según la fuente, el diseño fue de campo, porque los datos se recogieron de fuentes vivas (estudiantes) en su contexto natural (en casa). Según la temporalidad, fue de diseño contemporáneo transeccional, porque los datos se recogieron en el presente y en un solo momento. En cuanto a la cantidad de variable, fue de diseño univariado de rango porque existe una sola variable, en este caso se trabajó con las instituciones públicas y privadas del distrito de Iquitos. (Hurtado de Barrera, 2010, pág. 695).

Diseño muestral

Población de estudio

La población de esta investigación estuvo conformada por 2825 estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones públicas y privadas del distrito de Iquitos, como se aprecia en el siguiente cuadro.

Estudiantes del cuarto grado de secundaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de Iquitos.

Nº	Institución Educativa (Gestión Pública)	Nº secciones	Hombres	Mujeres	Nº estudiantes
1	Sagrado Corazón	10	0	298	298
2	Rosa Agustina Donayre de Morey	13	158	199	357
3	Maynas	10	99	113	212
4	MORB	16	149	203	352
5	Loreto	5	61	67	128
6	Túpac Amaru N° 60793	8	81	99	180
7	Simón Bolívar	5	77	112	189
8	Micaela Bastidas	5	26	26	52
9	República de Venezuela	7	97	72	169
10	Fernando Lores	3	63	43	106
11	José Silfo Alvan del Castillo	3	36	35	71
12	Claverito	5	99	72	171
13	Gral. Augusto Freyre	2	22	20	42
14	Serafin Filomeno	1	12	16	28
TOTAL		93	980	1375	2355

Fuente: Instituciones educativas de gestión pública del distrito de Iquitos.

Estudiantes del cuarto grado de secundaria de las instituciones educativas de gestión privada del distrito de Iquitos.

Nº	Institución Educativa (Gestión Privada)	Nº secciones	Hombres	Mujeres	Nº estudiantes
1	60019 San Martín de Porres	5	66	71	137
2	Cooperativa Cesar Vallejo	3	45	55	100
3	Corpus Christi English School	1	20	12	32
4	Nuestra Señora De Fátima	2	30	36	66
5	Virgen de Loreto	5	62	73	135
TOTAL		16	223	247	470

Fuente: Instituciones educativas de gestión privada del distrito de Iquitos.

3.1.3. Muestreo

De acuerdo a la autora Hurtado de Barrera el muestreo que se realizó en esta investigación fue probabilístico estratificado con afijación proporcional porque la población de este estudio es amplia con relación al total de estudiantes de cada institución y número de secciones de cuarto grado de secundaria. De la misma manera, al estratificar la población se convierte en un estrato y se proporciona un porcentaje de la muestra, del cual un número de % se utilizó para cada colegio del distrito de Iquitos. (Hurtado de Barrera, 2015).

$$n = \frac{Z^2 \cdot S^2 \cdot N}{e^2 (N-1) + Z^2 \cdot S^2}$$

Donde:

n: Es el tamaño de la muestra

N: Es el tamaño de la población

Z: Es el valor de la distribución de la normal para cierto nivel de confianza

S: Es la varianza estimada del evento de estudio

e: Es el error máximo admisible para la estimación

Para calcular el tamaño de la muestra estratificada, se obtuvo el número total de estudiantes de cada tipo de gestión. Es decir, a partir de ello se pudo saber a cuántos estudiantes se debe aplicar la encuesta. Así mismo, se utilizó la siguiente página web (MACOOR), luego se colocó el nivel de confianza (95%), intervalo de confianza (5%) y el tamaño de la población. Igualmente, se determinó el tamaño de la muestra estratificada, se calculó dividiendo la muestra (n) entre la población (N). Finalmente, se multiplicó el total de estudiantes de cada institución para obtener el estrato correspondiente para cada uno de ellos.

3.1.4. Muestra

La muestra estuvo conformada por 395 estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones públicas y privadas del distrito de Iquitos, como se aprecia en el siguiente cuadro.

Gestión	Población	Muestra
Pública	2355	335
Privada	470	60
TOTAL	2825	395

N°	Institución Educativa (Gestión Pública)	N° estudiantes	Muestra
1	Sagrado Corazón	298	42
2	Rosa Agustina Donayre de Morey	357	50
3	Maynas	212	30
4	MORB	352	49
5	Loreto	128	18
6	Túpac Amaru N° 60793	180	25
7	Simón Bolívar	189	26
8	Micaela Bastidas	52	7
9	República de Venezuela	169	24
10	Fernando Lores	106	15
11	José Silfo Alvan del Castillo	71	15
12	Claverito	171	24
13	Gral. Augusto Freyre	42	6
14	Serafín Filomeno	28	4
TOTAL		2355	335
N°	Institución Educativa (Gestión Privada)	N° estudiantes	Muestra
1	60019 San Martín de Porres	137	19
2	Cooperativa Cesar Vallejo	100	14
3	Corpus Christi English School	32	4
4	Nuestra Señora De Fátima	66	9
5	Virgen de Loreto	135	14
TOTAL		470	60

3.2. Procedimientos de recolección de datos

3.2.1. Procedimientos

Los procedimientos que se siguió, con la finalidad de recolectar información de la investigación fueron las siguientes:

1. Autorización de las II.EE
2. Elaboración de instrumentos
3. Validación de instrumentos
4. Prueba piloto
5. Confiabilidad de instrumentos
6. Administración de instrumentos
7. Organización y sistematización de datos

3.2.2. Técnicas de recolección de datos

Encuesta

La técnica utilizada fue “la técnica de la encuesta, corresponde a un ejercicio de búsqueda de información acerca del evento del estudio, mediante preguntas directas a varias unidades o fuentes.” (Hurtado de Barrera, 2010, pág. 875). En esta investigación, con esta técnica se obtuvo información pertinente sobre la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones públicas y privadas del distrito de Iquitos, siendo realizada esta técnica a través de una secuencia de preguntas durante un determinado periodo de tiempo.

3.2.3. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario con escala Likert par la variable

Como se explica, los cuestionarios “consisten en un conjunto de preguntas relacionadas con el evento del estudio. Su característica es que tales preguntas pueden

ser dicotómicas, de selección, abiertas, tipo escala o tipo ensayo”. (Hurtado de Barrera, 2015, pág. 165). El cuestionario es un instrumento en el cual se mide el objetivo planteado. Está conformado por 4 dimensiones, las cuales están dividida entre 8 y 14 ítems por dimensión, con un total de 130 ítems conformado por preguntas que describen la educación inclusiva para cada pregunta con 5 alternativas donde cada pregunta cuenta con un valor de 0 a 4 (donde 0 es la respuesta de valor más bajo; y 4, la respuesta de valor más alto). Se aplicó la prueba, enviado como documento, de manera virtual por medio de grupos de WhatsApp del aula correspondiente, donde se descargó y desarrolló desde el celular o laptop, con un tiempo establecido de 1 hora para retornar la prueba llena.

Criterios de toma de decisión

Se interpretaron los resultados en 5 rangos de 20, de la siguiente manera: muy exclusivo (0-19,99), exclusivo (20-39,99), medianamente inclusivo (40-59,99), inclusivo (60-79,99) altamente inclusivo (80-100).

3.3. Procesamiento y análisis de datos

3.3.1. Procesamiento de datos

Para analizar los datos de esta investigación se utilizó hoja de cálculo Excel de Microsoft y SPSS versión 25 en español.

3.3.2. Análisis de datos

Para el análisis descriptivo, se utilizó medidas de tendencia central y dispersión como la media, mediana y desviación estándar. Para la prueba de hipótesis se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov a fin de calcular la normalidad de los datos en el

cuestionario “educación inclusiva”. Para la prueba de hipótesis, se usó la prueba no paramétrica de U-Mann Whitney, ya que la distribución de los datos no fue normal. Los resultados se presentan en tablas, gráficos y de manera textual, en el siguiente capítulo.

3.4. Aspectos éticos

La presente investigación involucra a personas que participaron con derechos fundamentales que no serán vulnerados de ninguna forma. Se respetó el derecho a la confidencialidad y seguridad de la información personal. De la misma manera, se practicó la conducta responsable del investigador referenciando todas las fuentes consultadas utilizando el sistema APA. Igualmente, se respetó las normas institucionales: código de ética para la investigación, política institucional de propiedad intelectual, reglamento general de investigación, reglamento de grados y títulos, manual de procedimientos anti plagio, reglamento de propiedad intelectual.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis estadístico en base a los datos recogidos mediante los instrumentos de recolección de datos.

4.1. Análisis descriptivo

Tabla 1.

Media y desviación estándar de la aplicación del cuestionario en la variable educación inclusiva.

Variable	Tipo de Gestión	Estudiantes	Media	Desviación estándar
Educación inclusiva	Pública	335	61,420	2,634
	Privada	60	61,179	2,319

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS

En la Tabla 1, se aprecia la media o promedio de los puntajes de los estudiantes cuarto grado de secundaria de instituciones educativas según tipo de gestión, pública y privada del distrito de Iquitos de la aplicación del instrumento 'cuestionario'. La gestión pública tuvo como media o promedio 61,420 en una escala de 0 a 100, por lo cual se encuentra en la categoría medianamente inclusivo y para la gestión privada tuvo como media un puntaje de 61,179, en la escala de 0 a 100, por lo cual se encuentra en la categoría medianamente inclusivo también.

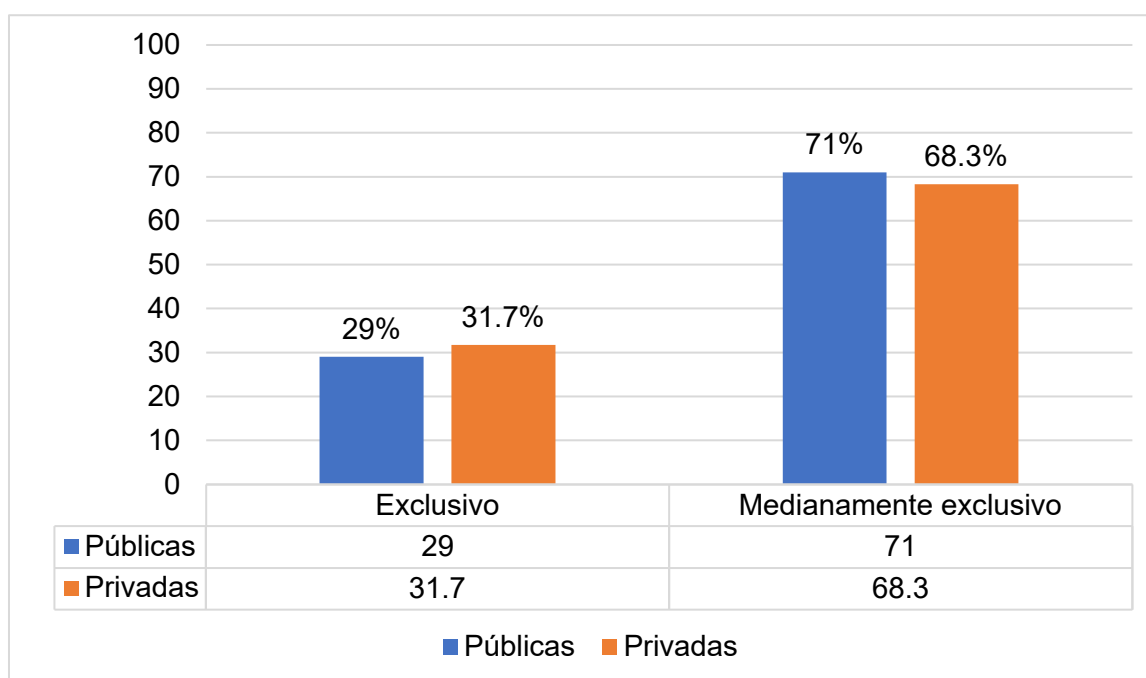
La desviación estándar de la variable fue de 2,634 y 2,351, para los tipos de gestión pública y privada, respectivamente, esto quiere decir que el conjunto de datos de las instituciones públicas está constituido por datos más homogéneos o concentrados ya que su desviación estándar es menor que el de las instituciones educativas privadas pues la desviación estándar es mayor, es decir, están conformados por datos más dispersos o heterogéneos con respecto a su media.

Tabla 2.
Frecuencia y porcentaje en la variable educación inclusiva

Variable	Categorías	Gestión	Frecuencia	Porcentaje
Educación inclusiva	Exclusivo	Pública	97	29%
		Privada	19	31,7%
	Medianamente inclusivo	Pública	238	71%
		Privada	41	68,3%
	Total	Pública	335	100%
		Privada	60	100%

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS.

Gráfico 1.
Barras de porcentajes y niveles alcanzados en la variable educación inclusiva



En la Tabla 2 y Gráfico 1, se observa las frecuencias y porcentajes, además de las categorías por logro alcanzado en los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas en ambas gestiones, públicas y privadas en la variable

“educación inclusiva”. En el gráfico 2, se muestran los porcentajes de las gestiones públicas y privadas. En la gestión pública existen 97 estudiantes (29%) ubicados en la categoría exclusivo y 238 estudiantes (71%) ubicados en la categoría medianamente inclusivo. Mientras que, en la gestión privada, 19 estudiantes (31,7%) están ubicados en la categoría exclusivo y 41 estudiantes (68,3%) están ubicados en la categoría medianamente inclusivo.

Tabla 3.

Resultados de la aplicación del cuestionario en la dimensión creación de culturas inclusivas

Dimensión	N	Tipo de gestión	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Creación de culturas inclusivas	395	Pública	55,7	71,0	62,91	4,65
		Privada	55,7	71,0	61,49	4,57

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS

En la Tabla 3, se aprecia la media y la desviación estándar de los estudiantes de cuarto grado de secundaria después de la aplicación del instrumento ‘cuestionario’, en la dimensión ‘creación de culturas inclusivas’ a los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas del distrito de Iquitos, el cual tuvo como media en una escala de 0 a 100, la desviación estándar fue la siguiente, 4,65, y esto quiere decir que el conjunto de datos está constituido por datos más concentrados ya que su desviación estándar es menor, es decir, están conformados por datos más dispersos con respecto a su media.

Tabla 4.

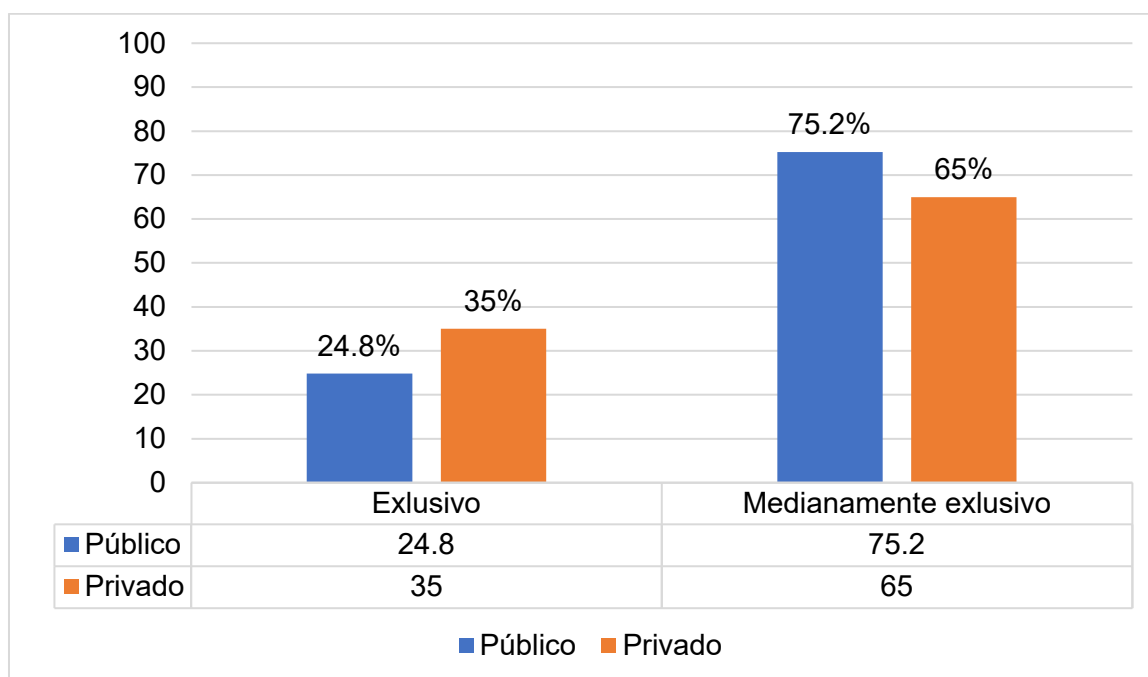
Frecuencia y porcentaje de la dimensión creación de culturas inclusivas, por tipo de gestión.

Dimensión	Categorías	Gestión	Frecuencia	Porcentaje
Culturas inclusivas	Exclusivo	Pública	83	24,8%
		Privada	21	35%
	Medianamente inclusivo	Pública	252	75,2%
		Privada	39	65%
	Total	Pública	335	100%
		Privada	60	100%

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS.

Gráfico 2.

Porcentajes y niveles alcanzados en la dimensión creación de culturas inclusivas, por tipo de gestión.



En el Tabla 4, se observa las frecuencias y porcentajes, además de las categorías por logro alcanzado en los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas en ambas gestiones, públicas y privadas en la variable “Creación de culturas inclusivas”. En el gráfico 2, se muestran los porcentajes de las gestiones

públicas y privadas. En la gestión pública existen 83 estudiantes (24,8%) ubicados en la categoría exclusivo y 21 estudiantes (35%) ubicados también en la categoría exclusivo. Mientras que, en la gestión privada, 252 estudiantes (75,2%) están ubicados en la categoría medianamente inclusivo y 39 estudiantes (65%) también están ubicados en la categoría medianamente inclusivo.

Tabla 5.

Resultados de la aplicación del cuestionario en la dimensión valores inclusivas según tipo de gestión.

Dimensión	N	Tipo de gestión	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Valores inclusivos	395	Pública	48,8	69	56,917	4,48
		Privada	48,8	69	56,597	4,39

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS

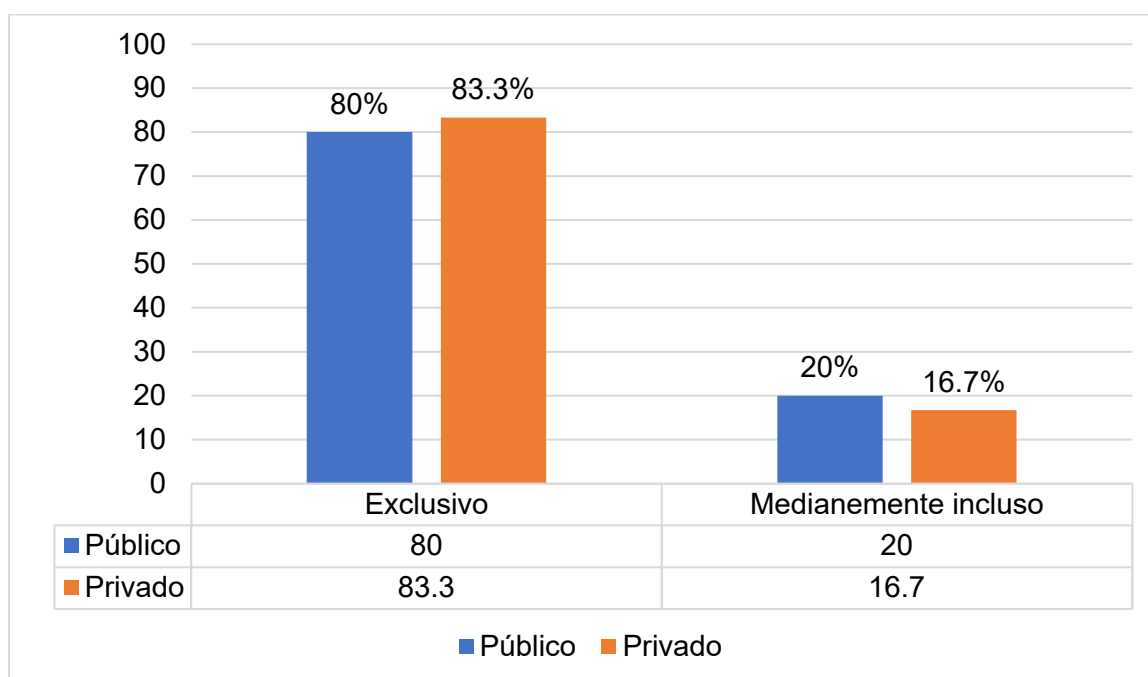
En la Tabla 5, se aprecia la media y la desviación estándar de los estudiantes de cuarto grado de secundaria después de la aplicación del instrumento 'cuestionario', en la dimensión 'valores inclusivos' a los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas del distrito de Iquitos, el cual tuvo como media en una escala de 0 a 100, la desviación estándar fue la siguiente, 4,463, y esto quiere decir que el conjunto de datos está constituido por datos más concentrados ya que su desviación estándar es menor, es decir, están conformados por datos más dispersos con respecto a su media.

Tabla 6.
Frecuencia y porcentaje de la dimensión valores inclusivos según tipo de gestión.

Dimensión	Categorías	Gestión	Frecuencia	Porcentaje
Valores inclusivos	Exclusivo	Pública	268	80%
		Privada	50	83,3%
	Medianamente inclusivo	Pública	67	20%
		Privada	10	16,7%
	Total	Pública	335	100%
		Privada	60	100%

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS.

Gráfico 3.
Frecuencia y porcentaje de la dimensión valores inclusivos según tipo de gestión.



En la Tabla 6, se muestra las frecuencias y porcentajes por los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas según tipo de gestión, en la dimensión “valores inclusivos”. De igual manera son apreciados en el Gráfico 3, se muestran los porcentajes de las gestiones públicas y privadas. En la gestión pública existen 268 estudiantes (80%) ubicados en la categoría exclusivo y 67 estudiantes (20%) ubicados en la categoría medianamente inclusivo. Mientras que, en la gestión privada, 50

estudiantes (83,3%) están ubicados en la categoría exclusivo y 10 estudiantes (16,7%) están ubicados en la categoría medianamente inclusivo.

Tabla 7.

Resultados de la aplicación del cuestionario en la dimensión elaboración de políticas inclusivas según tipo de gestión.

Dimensión	N	Tipo de gestión	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Elaboración de políticas inclusivas	395	Pública	27,3	70,5	58,090	7,76
		Privada	50	70,5	59,697	5,863

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS.

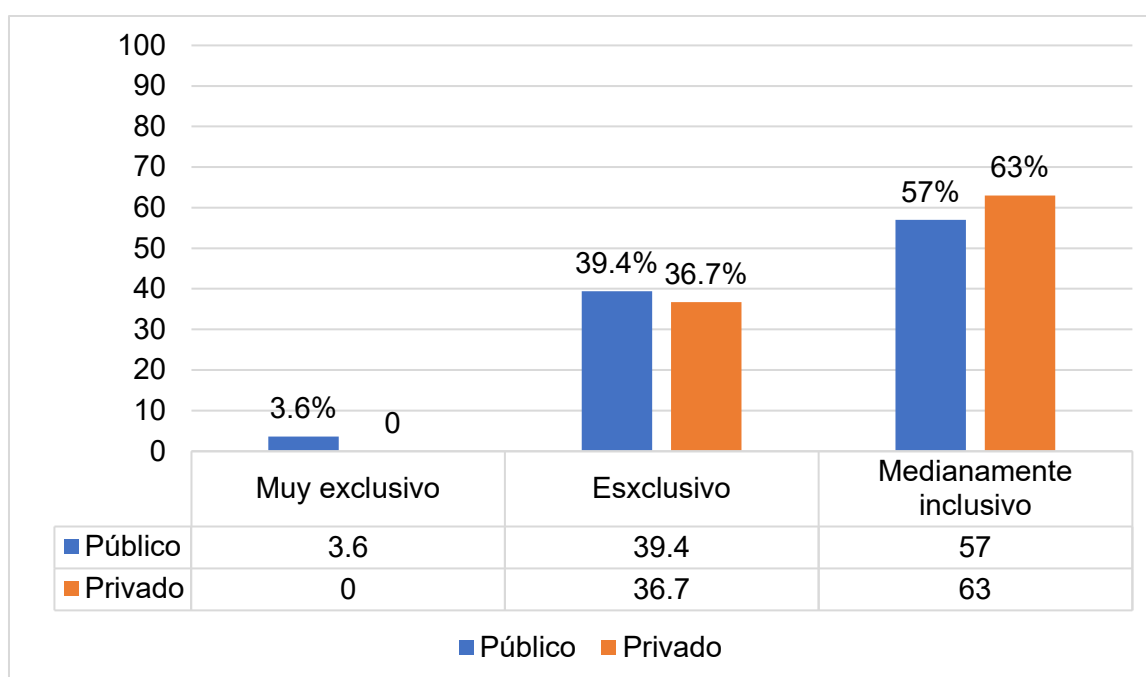
En la Tabla 7, se aprecia la media y la desviación estándar de los estudiantes de cuarto grado de secundaria después de la aplicación del instrumento 'cuestionario', en la dimensión 'elaboración de políticas inclusivas' a los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas del distrito de Iquitos, el cual tuvo como media en una escala de 0 a 100, la desviaciones estándar fue la siguiente, 7,519, y esto quiere decir que el conjunto de datos está constituido por datos más concentrados ya que su desviación estándar es menor, es decir, están conformados por datos más dispersos con respecto a su media.

Tabla 8.
Frecuencia y porcentaje la dimensión elaboración de políticas inclusivas según tipo de gestión.

Dimensión	Categorías	Gestión	Frecuencia	Porcentaje
Elaboración de políticas inclusivas	Muy exclusivo	Pública	12	3,6%
		Privada	0	0%
	Exclusivo	Pública	132	39,4%
		Privada	22	36,7%
	Medianamente inclusivo	Pública	191	57,0%
		Privada	38	63,3%
	Total	Pública	335	100%
		Privada	60	100%

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS.

Gráfico 4.
Porcentajes de la dimensión elaboración de políticas inclusivas según tipo de gestión.



En la Tabla 8, se observa las frecuencias y porcentajes, además de las categorías por logro alcanzado en los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas en ambas gestiones, públicas y privadas en la variable “elaboración de políticas inclusivas”. En el Gráfico 4, se muestran los porcentajes de las gestiones públicas y privadas. En la gestión pública existen 12 estudiantes (3,6%) ubicados en la

categoría exclusivo, 132 estudiantes (39,4%) ubicados en la categoría exclusivo y 191 estudiantes (57%) están ubicados en la categoría medianamente inclusivo. Mientras que, en la gestión privada, 22 estudiantes (36,7%) están ubicados en la categoría exclusivo y 38 estudiantes (63,3%) están ubicados en la categoría medianamente inclusivo.

Tabla 9.

Resultados de la aplicación del cuestionario en la dimensión prácticas inclusivas según tipo de gestión.

Dimensión	N	Tipo de gestión	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Prácticas inclusivas	395	Pública	34,1	73,9	56,65	6,303
		Privada	40,9	72,7	56,28	5,608

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS.

En la Tabla 9, se aprecia la media y la desviación estándar de los estudiantes de cuarto grado de secundaria después de la aplicación del instrumento ‘cuestionario’, en la dimensión ‘prácticas inclusivas’ a los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas del distrito de Iquitos, el cual tuvo como media en una escala de 0 a 100, la desviación estándar fue la siguiente, 2,728, y esto quiere decir que el conjunto de datos está constituido por datos más concentrados ya que su desviación estándar es menor, es decir, están conformados por datos más dispersos con respecto a su media.

Tabla 10.

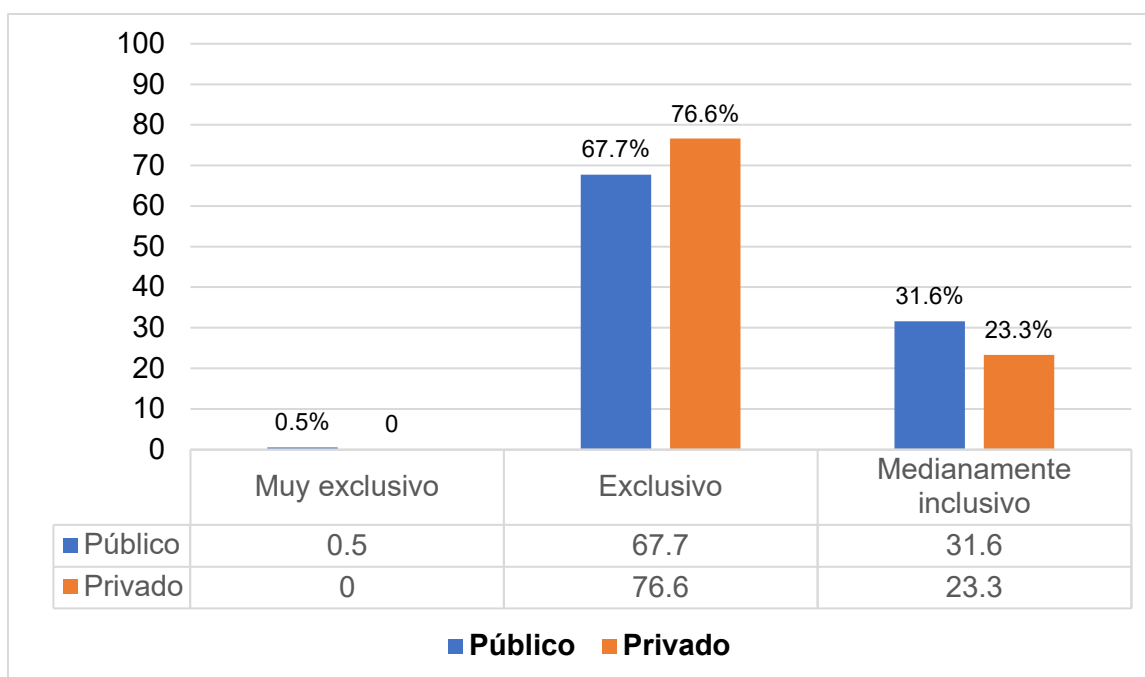
Frecuencia y porcentaje de la dimensión prácticas inclusivas según tipo de gestión.

Dimensión	Categorías	Gestión	Frecuencia	Porcentaje
Prácticas inclusivas	Muy exclusivo	Pública	2	0,5%
		Privada	0	0%
	Exclusivo	Pública	227	67,7%
		Privada	46	76,6%
	Medianamente inclusivo	Pública	106	31,6%
		Privada	14	23,3%
	Total	Pública	335	100%
		Privada	60	100%

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS.

Gráfico 5.

Porcentajes de la dimensión prácticas inclusivas según tipo de gestión.



En la Tabla 10, se observa las frecuencias y porcentajes, además de las categorías por logro alcanzado en los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas en ambas gestiones, públicas y privadas en la variable “prácticas inclusivas”. En el Gráfico 5, se muestran los porcentajes de las gestiones públicas y privadas. En la gestión pública existen 2 estudiantes (0,5%) ubicados en la categoría

muy exclusivo, así mismo, 227 estudiantes (67,7%) ubicados en la categoría exclusivo. Del mismo modo, 106 estudiantes (31,6%) están ubicados en la categoría medianamente inclusivo. Mientras que, en la gestión privada, 46 estudiantes (76,6%) están ubicados en la categoría exclusivo y 14 estudiantes (23,3%) están ubicados en la categoría medianamente inclusivo.

4.2. Prueba de normalidad

Tabla 11.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) de la variable educación inclusiva y sus dimensiones según tipo de gestión.

Variable y dimensiones	Grupos	p-valor	Distribución
Educación inclusiva	Público	0,003	No normal
	Privado	0,039	No normal
Creación de culturas inclusivas	Público	0,000	No normal
	Privado	0,001	No normal
Valores inclusivos	Público	0,000	No normal
	Privado	0,008	No normal
Elaboración de políticas inclusivas	Público	0,000	No normal
	Privado	0,000	No normal
Prácticas inclusivas	Público	0,001	No normal
	Privado	0,003	No normal

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS

La prueba de Kolmogorov-Smirnov tiene por finalidad verificar si el conjunto de datos de un determinado grupo sigue una distribución Normal o no, es decir si siguen una distribución alrededor de su media.

En la Tabla 11, con el fin de seleccionar el estadígrafo de prueba, se llevó a cabo la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, donde el p-valor de ambas gestiones, pública y privada fue menor al nivel de significancia (0,05) en la variable educación inclusiva. Este resultado también se vio reflejado en las dimensiones: Creación de culturas inclusivas, valores inclusivos, elaboración de políticas inclusivas y prácticas

inclusivas que siguieron una distribución no normal. Debido a esto se hizo uso del estadígrafo de prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney.

Tabla 12.

Prueba de comparación de medianas U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Variable y dimensiones	U de Mann-Whitney	p- valor
Educación inclusiva	9489,000	0,491 > 0,05
Creación de culturas inclusivas	8202,500	0,023 < 0,05
Valores inclusivos	9480,000	0,482 > 0,05
Elaboración de políticas inclusivas	9118,000	0,249 > 0,05
Prácticas inclusivas	8911,500	0,158 > 0,05

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS

Debido a que el conjunto de datos de la variable educación inclusiva y sus dimensiones siguieron una distribución no normal, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, tal como se muestra en la Tabla 12.

4.3. Prueba de hipótesis

Hipótesis general

Existen diferencias significativas en la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.

Ho: μ gpública = μ gprivada

Ha: μ gpública \neq μ gprivada

Estadígrafo de prueba utilizado: U de Mann-Whitney.

En la Tabla 12, se puede observar que el p-valor de la variable educación inclusiva fue 0,491 mayor a $\alpha = 0,05$, que representa el nivel de significancia asumido. Por ende, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna de estudio. Es decir, no existen diferencias significativas en la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas de gestión pública y privada en el distrito de Iquitos 2021.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1: Educación inclusiva

La educación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021 es inclusiva.

Ho: $\bar{x}_{gpública}$ y $\bar{x}_{gprivada} \neq$ inclusiva

Ha: $\bar{x}_{gpública}$ y $\bar{x}_{gprivada} =$ inclusiva

Estadístico de prueba: Media aritmética

En la Tabla 1, se puede observar que las medias de los estudiantes de las instituciones educativas de gestión pública y privada fue de 61,42 y 61,17 respectivamente, lo cual indica que ambas gestiones se encontraron en un nivel inclusivo. Por ende, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la alterna o de estudio. Es decir, la educación que reciben los estudiantes de cuarto grado de secundaria en las instituciones educativas de gestión pública y gestión privada del distrito de Iquitos 2021 sí es inclusiva.

Hipótesis 2: creación de culturas inclusivas

Existen diferencias significativas en la creación de culturas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.

Ho: $\mu_{gpública} \neq \mu_{gprivada}$

Ha: $\mu_{gpública} = \mu_{gprivada}$

Estadígrafo de prueba utilizado: U de Mann-Whitney.

En la Tabla 12 se puede observar que el p-valor de la dimensión creación de culturas inclusivas fue 0,023 menor a $\alpha = 0,05$ que representa el nivel de significancia asumido. Por ende, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna de estudio. Es decir, sí existen diferencias significativas en la creación de culturas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas de gestión pública y privada en el distrito de Iquitos 2021.

Hipótesis 3: valores inclusivos

Existen diferencias significativas en el establecimiento de valores inclusivos en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.

Ho: $\mu_{gpública} \neq \mu_{gprivada}$

Ha: $\mu_{gpública} = \mu_{gprivada}$

Estadígrafo de prueba utilizado: U de Mann-Whitney.

En la Tabla 12 se puede observar que el p-valor de la dimensión valores inclusivos fue 0,482 mayor a $\alpha = 0,05$ que representa el nivel de significancia asumido. Por ende, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis alterna de estudio. Es decir, no existen diferencias significativas para establecer valores inclusivos en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas de gestión pública y privada en el distrito de Iquitos 2021.

Hipótesis 4: elaboración de políticas inclusivas

Existen diferencias significativas en la elaboración de políticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.

Ho: $\mu_{gpública} \neq \mu_{gprivada}$

Ha: $\mu_{gpública} = \mu_{gprivada}$

Estadígrafo de prueba utilizado: U de Mann-Whitney.

En la Tabla 12 se puede observar que el p-valor de la dimensión elaboración de políticas inclusivas fue 0,249 mayor a $\alpha = 0,05$ que representa el nivel de significancia asumido. Por ende, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis alterna de estudio. Es decir, no existen diferencias significativas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas de gestión pública y privada en el distrito de Iquitos 2021.

Hipótesis 5: prácticas inclusivas

Existen diferencias significativas en las prácticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.

Ho: $\mu_{gpública} \neq \mu_{gprivada}$

Ha: $\mu_{gpública} = \mu_{gprivada}$

Estadígrafo de prueba utilizado: U de Mann-Whitney.

En la Tabla 12 se puede observar que el p-valor de la dimensión prácticas inclusivas fue 0,158 mayor a $\alpha = 0,05$, que representa el nivel de significancia asumido. Por ende, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis alterna de estudio. Es decir, no existen diferencias significativas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas de gestión pública y privada en el distrito de Iquitos 2021.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Luego de haber realizado el análisis de datos, se conocen los resultados que pertenecen a las variables de estudio, el cual, tiene como objetivo principal comparar la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021. El estudio es según el tipo de gestión: pública y privada que trabaja con las dimensiones en la variable educación inclusiva, las cuales son: creación de culturas inclusivas, valores inclusivos, elaboración de políticas inclusivas y prácticas inclusivas.

A continuación, se presenta un contraste de los resultados de la investigación con los resultados de los estudios que se mencionan en los antecedentes en el Capítulo I.

Los resultados de la presente investigación, que cuenta con una población de 2825 y una muestra de 395 estudiantes, demuestran que no coinciden con el estudio de investigación de los investigadores Penne y Suwaree (2017) en la variable educación inclusiva, quienes tienen como población a 337 docentes y una muestra de 172 docentes de Tailandia y 165 de Indonesia. En la presente investigación sobre la educación inclusiva demuestran que el 61,4% de los estudiantes de instituciones públicas se ubican en la categoría inclusivo y el 61,1% de los estudiantes de instituciones privadas se ubican en la categoría inclusivo, ambos basándose en un cuestionario. Mientras que los resultados de los investigadores Penn y Suwaree concluyeron que el 80% de los docentes tailandeses tenían una licenciatura, pero solo el 1% estaban en educación especial, mientras que el 77% de los docentes indonesios tenían una licenciatura y el 13% se encontraba en educación especial. Es decir, que en las instituciones educativas de ambas gestiones de la presente investigación son inclusivas mientras que en la investigación de Penn y Suwaree demuestran de que los

maestros de Tailandia e Indonesia no cuentan con buena capacitación para para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades.

Los resultados de esta investigación, que cuenta con una población de 2825 y una muestra de 395 estudiantes, demuestran que no coinciden con los resultados de la investigación de la investigadora Ramírez (2019), que tiene como población de estudio a 3733 docentes, ya que, en la presente investigación sobre la educación inclusiva el 61,4% de los estudiantes de las instituciones públicas tuvo mayor puntaje que los de las instituciones privadas, que obtuvo 61,1%. En cambio, el resultado de la investigadora, demuestra que 119 maestros de instituciones educativas particulares católicos e instituciones educativas particulares laicos obtuvieron una puntuación promedio de 51,60 y además el 50% de los evaluados alcanza 52 puntos. En conclusión, en esta investigación no existen diferencias sobre la educación inclusiva entre los colegios de gestión pública y privada, al contrario de la investigadora, que demuestra que sí existen diferencias entre los docentes de instituciones educativas particulares laicos y docentes de instituciones educativas particulares católicos al momento de realizar las adaptaciones curriculares.

Los resultados de esta investigación, que cuenta con una población de 2825 y una muestra de 395 estudiantes, demuestran que no coinciden con los resultados de la investigación de la investigadora Casallo (2016), que tiene como población de estudio 164 docentes de instituciones educativas públicas. En la presente investigación sobre educación inclusiva el 61,4% de los estudiantes de las instituciones públicas tuvo mayor puntaje que los estudiantes de las instituciones privadas, que obtuvo 61,1%. En cambio, el resultado de la investigadora demostró que el 16% docentes nombradas presentan actitudes positivas con intensidad fuerte frente a la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales frente a 17% de docentes que reflejan actitudes

positivas con intensidad leve. De otro lado, el 30% de las docentes de la muestra de estudio presentan actitudes negativas con intensidad leve frente a la inclusión de niños con NEE frente a 37% de docentes que reflejan actitudes negativas con intensidad fuerte. Es decir, en esta investigación se determinó que no existen diferencias sobre la educación inclusiva entre los colegios de gestión pública y privada, al contrario de la investigadora, que demuestra que permitió reflejar un mayor predominio de actitudes negativas de intensidad leve frente a la educación inclusiva.

Después de haber realizado el contraste con los antecedentes, se realiza con las bases teóricas, específicamente, en las dimensiones de la educación inclusiva, que es creación de culturas inclusivas, en el cual, Booth y Ainscow mencionan que “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 mayores niveles de logro”. (Booth & Booth, 2002, pág. 16). Los resultados de los estudiantes, de la presente investigación, de ambas gestiones (pública y privada) en esta dimensión no fueron muy favorables, ya que los resultados de la media son, para las instituciones educativas públicas de 62,91, que se encuentra en la categoría exclusivo y para las instituciones educativas privadas es 61,49, lo cual también se ubica en la categoría exclusivo en el análisis descriptivo de la Tabla 3, el cual indica que se corroboran la teoría de Booth y Ainscow en esta dimensión, pues al estar ambas gestiones en categorías altas son lo suficientemente capaces para adecuar su participación activa, diversidad, flexibilidad además de las inteligencias múltiples.

En la dimensión valores inclusivos, Arnaiz y Guirao, definen como el “conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos”. (Arnaiz & Guirao, 2015, pág. 29). Así mismo, los resultados de los estudiantes de ambas gestiones (pública y privada) en

esta dimensión no fueron buenos, ya que los resultados demuestran que los puntajes obtenidos son de 56,9% en las instituciones educativas públicas y 56,5% en las instituciones educativas privadas correspondientemente en el análisis descriptivo en la Tabla 5, lo cual contradice la definición propuesta por Arnaiz y Guirao en esta dimensión, ya que ambas gestiones están en bajas categorías y no comparten la idea de igualdad, derechos, participación así como también la comunidad.

En la dimensión elaboración de políticas inclusivas, se menciona que “la inclusión es el centro de desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” Booth & Booth, (2002). Del mismo modo, los resultados de la presente investigación, de los estudiantes de ambas gestiones (pública y privada) en esta dimensión no fueron buenos, debido a que los estudiantes de la institución educativa pública se encuentran con un puntaje de 58,09, lo cual lo ubica en la categoría medianamente inclusivo y los estudiantes de la institución educativa privada se encuentran con un puntaje de 56,9%, lo cual, también lo ubica en la categoría medianamente inclusivo correspondiente al análisis descriptivo en la TABLA 7, lo cual contradice la definición propuesta por Booth y Ainscow en esta dimensión, ya que ambas gestiones están en bajas categorías y es evidente que la desigualdad y la exclusión están presentes todos los días.

En la dimensión prácticas inclusivas, el consejo técnico escolar, asegura que la inclusión debe estar relacionado al trabajo colaborativo asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado. Consejo Técnico de México, (2021). Del mismo modo, los resultados de los estudiantes de ambas gestiones (pública y privada) en esta dimensión no fueron buenos, debido a que también se encuentran con un puntaje de 56,6% en las instituciones educativas públicas y 56,2%% en las instituciones educativas privadas correspondiente al análisis descriptivo en la Tabla 9, lo cual

contradice la definición propuesta por el Consejo Técnico Escolar en esta dimensión, ya que ambas gestiones están en bajas categorías, y es notorio que la motivación y la experiencia, parte de la práctica inclusiva, no asumen la responsabilidad del aprendizaje.

Por otra parte, el presente estudio presenta las siguientes fortalezas y limitaciones, las cuales se detallan a continuación:

Una de las fortalezas del estudio fue la aceptación de los directores de ambas gestiones quienes aceptaron la solicitud para realizar la encuesta. Los directivos apoyaron el desarrollo del cuestionario desde sus casas, así como también algunos lo hicieron de manera presencial. Además, las fortalezas del estudio también yacen en las bases teóricas, pues describe los tipos de gestión educativa y la educación inclusiva, así mismo, sus dimensiones e indicadores, los cuales están descritos y citados por diferentes autores, de la misma manera, con definiciones propias.

Otra de las fortalezas del estudio es el análisis descriptivo, ya que comprende los resultados de la investigación a través de tablas y gráficos, y redactados de forma detallada cada uno de ellos, y por tipos de gestión, comenzando por la variable “educación inclusiva” y sus dimensiones, las cuales son creación de culturas inclusivas, valores inclusivos, elaboración de políticas inclusivas y practicas inclusivas. Similarmente, los indicadores de la variable son: flexibilidad, diversidad, participación active, inteligencias múltiples, igualdad, derechos, participación comunidad, desigualdad, exclusión, motivación, experiencia.

A pesar de que la investigación tiene fortalezas, también presenta limitaciones, una de las principales limitaciones de la investigación en este proceso de recolección en las instituciones educativas tanto públicas como privadas, los profesores responsables

del área de inglés cuestionaron sobre la solicitud presentada al colegio y aludieron que no tenían conocimiento alguno para la aplicación del cuestionario.

De la misma manera, otra limitación que tuvo la presente investigación es que, al ser una investigación de tipo comparativo y, no soluciona realmente el problema, ya que, solo brinda información relacionado a la educación inclusiva. La implicancia de esto yace en que representa una dificultad a la hora de contrastar los resultados con otras investigaciones similares.

Otra limitación que tuvo la investigación es el haber aplicado solamente un cuestionario a los estudiantes de cuarto grado de secundaria, cuando debió aplicarse también a una población referencial, como son los docentes. La implicancia es que solamente se está evaluando la percepción de los estudiantes, es decir, el pensamiento que tienen los alumnos encuestados con respecto a la educación inclusiva.

Sin embargo, la presente investigación se puede tomar en consideración como referencia para futuras investigaciones de tipo comparativo, ya que, al tener pocas investigaciones de este tipo y diseño, especialmente en el ámbito local, no se puede afirmar que los resultados obtenidos en otras investigaciones del mismo tipo y diseño coincidan con este trabajo de investigación, ya que podrían variar dependiendo del lugar, la población y de las circunstancias, que podrían surgir al realizarse una investigación. Por eso es de suma importancia que se lleven a cabo más investigaciones con este tipo y diseño de investigación.

Los directivos de estas instituciones educativas, al tener conocimiento de los resultados de esta investigación, se espera que tomen conciencia y de igual modo tomen medidas correctivas al respecto, ya que los puntajes de los estudiantes, tanto para las instituciones de gestión pública y privada colectivamente no se encuentran en

la categoría inclusivo con respecto a la educación, así haya diferencias significativas en este estudio en ambas gestiones, y eso es algo que debe preocupar porque los estudiantes no están comprendiendo del todo que tenemos que respetar e incluir, para que puedan crecer como sociedad. Los directivos al estar conscientes de estos resultados tomaran decisiones informadas con miras a mejorar la educación inclusiva, así también, acciones correctivas dentro de su institución educativas tal como reforzar las practicas inclusivas con todos los estudiantes, inculcar sobre el respeto hacia los compañeros, motivarlos para que sigan dando lo mejor.

Adicionalmente, se deben realizar otros tipos de investigaciones con respecto a la educación inclusiva, ya que los estudiantes deben tener en cuenta que incluir a los demás en nuestras aulas, es una manera de mejorar la educación en el país.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación llegó a las siguientes conclusiones, conforme a los resultados obtenidos en el capítulo IV:

1. No existen diferencias significativas en la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas de gestión pública y privada en el distrito de Iquitos 2021. ($p\text{-valor}=,491 > 0,05$).
2. La educación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021 es medianamente inclusiva. (público: $\bar{x}= 61,179$ y privado: $\bar{x}= 61,420$).
3. Existen diferencias significativas en la creación de culturas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021. ($p\text{-valor}= 0,023 < 0,05$).
4. No existen diferencias significativas en el establecimiento de valores inclusivos en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021. ($p\text{-valor} = 0,482 > 0,05$).
5. No existen diferencias significativas en la elaboración de políticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas de gestión pública y privada en el distrito de Iquitos 2021. ($p\text{-valor} = 0,249 > 0,05$).
6. No existen diferencias significativas en las prácticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas de gestión pública y privada en el distrito de Iquitos 2021. ($p\text{-valor} = 0,158 > 0,05$).

CAPITULO VII: RECOMENDACIONES

Luego de discutir los resultados de este trabajo de investigación, se dan algunas recomendaciones que pueden servir a los futuros investigadores en esta línea de investigación y también a los directivos/docentes de las instituciones educativas donde se realizó la investigación.

1. Se recomienda a los investigadores a replicar el mismo estudio en otro distrito de la ciudad de Iquitos.
2. Se recomienda a los investigadores a realizar más estudios con un tipo explicativo diferente a lo propuesto en la presente investigación, para conocer el índice de causalidad que comprende la no inclusividad.
3. Se recomienda realizar estudios proyectivos y evaluativos con la finalidad de mejorar en el ámbito de inclusividad en la región Loreto.
4. Se recomienda a los investigadores a tomar como muestra a instituciones educativas emblemáticas de otros distritos de Iquitos.
5. Se recomienda a los investigadores tomar en cuenta poblaciones referenciales como los docentes, directivos de las instituciones educativas y a los padres de familia, que permita contrastar las diferentes percepciones respecto de la educación inclusiva.
6. Se recomienda a los directivos de las instituciones educativas, tanto de gestión privada como pública, capacitar constantemente a los docentes de cuarto grado de secundaria del área de inglés, en especial en reforzar las practicas inclusivas en sus clases.

CAPITULO VIII: FUENTES DE INFORMACIÓN

- Arnaiz Sanchés, P. (2003). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Melilla, Murcia-España: Ediciones ali je, S.L. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/39150564_Hacia_una_educacion_eficaz_para_todos_la_educacion_inclusiva
- Arnaiz, P., & Guirao, J. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-102. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Baez, M. (01 de Octubre de 2012). *Developing inclusive education in Chile*. Londres, Reino Unido: Kogan Page. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=SMCEAgAAQBAJ&pg=PA76&lpg=PA76&dq=Developing+inclusive+education+in+Chile-Baez&source=bl&ots=z75T4yQih3&sig=ACfU3U0-rO3H1v4d4sO82h73qwXNh9m1rA&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiMyZW1grDuAhWLK7kGHXiMCTMQ6AEwCXoECAwQAg#v=onepage>
- Booth, T., & Booth, T. (2002). Índice de la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Revista de psicopegagogía*, 2(12), 115-130. Obtenido de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Calvo de Mora Martínez, J. (Enero-Abril de 2006). Cocepto y aplicación de la educación inclusiva. *Educación social*, 3(32), 1-11. Obtenido de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/94016>
- Casallo, L. (2016). *Actitudes frente a la educación inclusiva en docentes de educación inicial de zona urbana de Huancayo*. Unidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo-Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú. Obtenido de <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3233/Casallo%20Poma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Celis Araujo de Lópe, A. (2018). *Conducta en el aula de los estudiantes incluidos del nivel primaria de 6 a 10 años en las instituciones educativas inclusivas en el distrito de Pacasmay, en el año 2016*. Universidad Católica Los Ángeles Chimbote. Chimbote-Perú: UAC. Obtenido de <repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/1249>
- Cifuentes, L., Moreno, D., Posada, D., & Durán, L. (Mayo-Julio de 2016). Notas sobre comunidad educativa. Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar.

Avances en Psicología Latinoamericana, 35(1), 181-198. Obtenido de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/275>

Consejo Técnico de México. (2020-2021). Estrategias para promover la inclusión en la escuela. *Recrea. Educación para refundar.*, 1(3), 12-34. Obtenido de <http://edu.jalisco.gob.mx/consejo-tecnico-escolar/estrategias-para-promover-la-inclusion-en-la-escuela>

De La Puente, J. L. (Enero-Septiembre de 2009). Hacia la educación inclusiva par todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 1-19. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0909120013A/15360/0>

Defensoría. (14 de Diciembre de 2019). *El derecho a la educación inclusiva*. Obtenido de Informe defensorial.com: <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>

Delgado Montoya, W. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista educación*, 31(2), 45-58. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031204.pdf>

Escalona, L. (Abril de 2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación. *SciELO*, 22(44), 143-151. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008

Essomba, M. (2008). *Diez ideas claves de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona-España: Editorial GRAÓ. Obtenido de <https://www.redage.org/publicaciones/10-ideas-clave-la-gestion-de-la-diversidad-cultural-en-la-escuela>

Ferrari, F. (09 de Enero de 2015). Educación inclusiva en acción: una experiencia. *ITE*, 357-362. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47766/Documento_completo.pdf?sequence=1

Figuroa, M., Gutiérrez, C., & Velásquez, J. (13 de Mayo de 2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *SciELO*, 13(1), 13-26. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v13n1/1794-9998-dpp-13-01-00013.pdf>

Gardner, H. (Junio de 2013). Las inteligencias múltiples y la escuela inclusiva. *Proyecto Zero*, 2(1), 1-23. Obtenido de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/06/LAs-inteligencias-multiples-y-la-escuela-inclusiva-ByN.pdf>

- Grande Fariñas, P., & González Noriega, M. d. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógica*, 26(2), 1-18. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5247176.pdf>
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la cultura y la educación. *Revista universitaria de investigación. Sapiens*, 6(1), 107-132. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41060107.pdf>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la Investigación guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ta ed.). Caracas, Venezuela: Quirón.
- Hurtado de Barrera, J. (2015). *El proyecto de investigación comprensión holística de la metodología y la investigación* (8va ed.). Caracas, Venezuela: Quirón.
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. (Enero-Abril de 2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Dossier: Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad*, 23(62), 41-84. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003
- Köppel, A., & Tomé, J. M. (2009). *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de educación de Argentina. Obtenido de https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/herramientas2009/pdf/trabajo_aula_perspectiva_%20inclusiva.pdf
- Ley Educación Inclusiva N° 30797. (21 de Junio de 2018). Normas Legales. (E. Perú, Ed.) *El Peruano*, págs. 34-42. Obtenido de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articulo-ley-n-30797-1662055-2/>
- López Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Obtenido de <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>
- Martínez Ocaña, B. E. (25 de Diciembre de 2017). La diversidad: el reto de la educación inclusiva. *Revista Educa-UMCH*(10), 107-143. doi:<https://doi.org/10.35756/educaumch.201710.15>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escala tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-48. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6374359.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). *Curriculo Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima-Perú: MINEDU. Obtenido de [https://www.gob.pe/busquedas?institucion\[\]=minedu&reason=sheet&sheet=1&term=gestion%20publica%20definicion](https://www.gob.pe/busquedas?institucion[]=minedu&reason=sheet&sheet=1&term=gestion%20publica%20definicion)

- Moliner. (Diciembre de 2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de lingüística Hispánica*, 1-26. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/6195/6312
- Montánchez, M., Ortega, S., & Moncayo, Z. (2015). *Educación inclusiva: realidad y desafíos*. Valencia, España, España: Universidsad de Valencia. Obtenido de https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Educaci%C3%B3n_inclusiva_familia_escuela_y_estilos_educativos_familiares.pdf
- Morales, M., & Sandoval, A. (16 de Mayo de 2017). El derecho a la inclusión e igualdad dentro del salón de clase. *IJ Ignacio Trujillo Guerrero*(39), 1-56. Obtenido de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/11261/13226>
- Muñoz, C. (2003). Origen y consecuencias de las desigualdades educativas educativas. *Redalyc*, 500-503. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000214.pdf>
- Nadal Vivas, B. (05 de Mayo de 2017). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Inclusive Education Journal*, 8(3), 121-137. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/94>
- Ossa Cornejo, C. (2014). Integración escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? *Revista de estudios y experiencias educativas*, 13(25), 153-164. Obtenido de La integración, se basa en la normalización de la vida de los estudiantes con necesidades educativas. Para estos estudiantes se habilitan determinados apoyos, recursos y
- Pedrosa, F. (Febrero de 2011). La motivación y el aprendizaje. *Educación infantil inclusiva*, 1(39), 1-17. Obtenido de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/Francisca_Rosa_Pedrosa_Torres_2.pdf
- Pedroza, R. (2005). La flexibilidad académica en estudiantes inclusivos. *Centro Universitario de Investigaciones de Mexico*, 147-157. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008
- Pennee Kantavong, S., & Suwaree Rerkjaree, B. (2017). A comparative study of teacher's opinions relating to inclusive classrooms in Indonesia and Thailand. *Kasetsart Journal of Social Science*, 291 - 296. Obtenido de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2452315117303727?token=8A7BE9E6C3BBA088FB1EFAE140E8C9592E32EE6F9A4EDB05ADD22F91BED97BB57A2585D511BFD2D8D59353405B2DA575>

- Pérez Galván, L. M., & Ochoa Cervantes, A. d. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14048873009.pdf>
- Plancarte, P. (Diciembre de 2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-227. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Ramírez Talledo, P. (2019). *Adaptaciones curriculares en aulas inclusivas: Un estudio comparativo entre instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima*. Lima-Perú: Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Obtenido de <http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/670>
- Ramírez, W. (04 de Diciembre de 2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Artículo de investigación. Resultado de un proyecto de profundización sobre inclusión y exclusión educativa*.(30), 1-20. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>
- Sabando, D. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el grado de inclusión y el rendimiento académico en las escuelas públicas de primaria de Cataluña*. Universidad de Barcelona. Barcelona-España: U.B. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=119035>
- Sánchez, B., & Flores, A. (21 de Diciembre de 2015). Guía para padres de niños con talento académico. *Redalyc*, 55(1), 1-16. doi:10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.391
- Tello, A., & Navarro, J. (Junio de 2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. *SciELO*(24), 75 - 98. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100075
- Tovar Samanez, M. T. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003-2012 para niños con discapacidad*. Universidad Nacional de Educación. Lima: Consejo Nacional de Educación. Obtenido de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4450/La%20D%C3%A9cada%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva%202003%20-%202012%20para%20ni%C3%B1os%20con%20discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20decreto%20de%20la%20D%C3%A9cada>

Valls, R., & Soler, M. (2008). La lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*(46), 1-23. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.htm>

Vélaz de Medrano Ureta, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo*. Madrid, España: UNED.

ANEXOS

1. Matriz de consistencia

Título	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación	Hipótesis	Tipo y diseño de estudio	Población de estudio	Procesamiento de datos	Instrumentos
Educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas según tipo de gestión del distrito de Iquitos 2021	Problema general: ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas de la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021?	Objetivo general: Comparar la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.	Hipótesis general: Existen diferencias significativas en la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.	Unidad de estudio: Estudiante Tipo: Comparativo Diseños: De campo, prospectivo contemporáneo, transeccional y univariable. Técnica: Encuesta Instrumentos: Cuestionario.	Población: N=2825 2825 estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones públicas y privadas del distrito de Iquitos Muestra: n=395 395 estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones públicas y privadas del distrito de Iquitos	Media, mediana y desviación estándar Prueba: Kolmogorov-Smirnov Prueba no paramétrica: U de Mann-Whitney	Cuestionario
	Problemas específicos: a) ¿Cómo es la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021? b) ¿Cuáles son las diferencias y	Objetivos específicos: a) Describir la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021. b) Determinar las diferencias en la	Hipótesis específicas: a) La educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021 es inclusiva. b) Existen diferencias significativas en el				

Título	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación	Hipótesis	Tipo y diseño de estudio	Población de estudio	Procesamiento de datos	Instrumentos
	<p>semejanzas en el desarrollo de la creación de culturas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021?</p> <p>c) ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas en el desarrollo para establecer valores inclusivos en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021?</p> <p>d) ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas en el desarrollo de la elaboración de políticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de</p>	<p>creación de culturas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.</p> <p>c) Determinar las diferencias para establecer valores inclusivos en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.</p> <p>d) Determinar las diferencias en la elaboración de políticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del</p>	<p>desarrollo de la creación de culturas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.</p> <p>c) Existen diferencias significativas en el desarrollo para establecer valores inclusivos en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.</p> <p>d) Existen diferencias significativas en el desarrollo de la elaboración de políticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas</p>				

Título	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación	Hipótesis	Tipo y diseño de estudio	Población de estudio	Procesamiento de datos	Instrumentos
	<p>secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021?</p> <p>e) ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas en el desarrollo de las prácticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021?</p>	<p>distrito de Iquitos 2021.</p> <p>e) Determinar las diferencias en el desarrollo de las prácticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.</p>	<p>públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.</p> <p>e) Existen diferencias significativas en el desarrollo de las prácticas inclusivas en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Iquitos 2021.</p>				

2. Instrumentos de recolección de datos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cuestionario de Educación Inclusiva

Autora: Rina Marcela Huani Torres

Propósito:

El propósito de este cuestionario es recoger suficiente información sobre la educación inclusiva en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas según tipo de gestión del distrito de Iquitos, 2021.

Por tal motivo, solicito tu colaboración para resolver esta pequeña actividad. Por otro lado, las respuestas no se darán a conocer ni serán divulgadas por respeto al derecho de la confidencialidad.

Asimismo, se le agradece de antemano por tomarse unos minutos para resolverlo.

Datos generales:

Nombres y apellidos:

Institución educativa:

Turno:

Grado:

Sección

Sexo:

Edad:

Fecha:

Instrucciones:

Marca con una (X) o (✓) sin dejar algún ítem en blanco.

Escala:

TA = Total acuerdo; A = Acuerdo; IN = Indiferencia; D = Desacuerdo

TD = Total desacuerdo

Ejemplo:

Nº	Educación Inclusiva	TA	A	IN	D	TD
1.	El estudiante supera todas las dificultades a lo largo de su vida.					

N.º	Ítems	TA	A	IN	D	TD
Creación de culturas inclusivas						
Flexibilidad						
1.	Muestro flexibilidad al adaptarme a las circunstancias a pesar de mi discapacidad visual durante el desarrollo de mi aprendizaje realizada por mi comunidad educativa.					
2.	Muestro flexibilidad hacia mis compañeros y evito ser ansioso durante el desarrollo de las actividades.					
3.	Controlo mis impulsos y muestro flexibilidad a los demás para dar a conocer mis emociones.					
4.	Pongo en práctica el desarrollo de mis sentidos al desarrollar actividades con mis compañeros.					
5.	Muestro flexibilidad al adaptarme a las circunstancias al reconocer a una persona con discapacidad auditiva.					
6.	Muestro flexibilidad al adaptarme a las circunstancias empleando una conducta adecuada.					
7.	Muestro flexibilidad al adaptarme a las circunstancias y al realizar actividades sin tener sensaciones incontrolables como nerviosismo, tensión o sudoración.					
8.	Muestro flexibilidad al adaptarme a las circunstancias y al realizar actividades con aquellos compañeros que poseen discapacidad motriz.					
9.	Muestro flexibilidad al adaptarme y adecuarme al desarrollo de actividades de la clase.					

N.º	Ítems	TA	A	IN	D	TD
10.	Muestro flexibilidad al adaptarme a las circunstancias y relacionarme con los demás manteniendo cercanía física y emocional, sin generar problemas continuos.					
11.	Demuestro flexibilidad al adaptarme a las circunstancias con facilidad.					
Diversidad						
12.	Muestro un trato justo y con diversidad a los demás sin ser impulsivo y agresivo.					
13.	Muestro respeto hacia la diversidad de los demás mostrando una conducta pertinente.					
14.	Muestro respeto hacia aquellas personas con diversidad que poseen discapacidad auditiva.					
15.	Muestro buenas actitudes y respeto la diversidad de los demás controlando mis impulsos.					
16.	Mantengo buena relación y respeto a la diversidad hacia los demás sin mostrar ansiedad.					
17.	Muestro diversidad de capacidades y habilidades al interactuar en clase.					
18.	Demuestro timidez y diversidad de dificultades al relacionarme con los demás.					
Participación activa						
19.	Interactúo con mi entorno al realizar actividades que fomentan motricidad.					
20.	Me desenvuelvo en actividades académicas mostrando diversidad sin presentar problemas de relación con mis compañeros.					
21.	Mantengo buenas relaciones y diversidad con aquellas personas que muestran discapacidad visual.					
22.	Tengo la necesidad de actuar impaciente e inquieto con los demás.					
23.	Muestro impulsividad al relacionarme con los demás a pesar de sus discapacidades.					
24.	Participo de manera activa en actividades que me llamen la atención.					
25.	Participo de manera activa en las actividades de la clase a pesar de mis limitaciones.					
26.	Afronto mi ansiedad e inseguridad y participo de manera activa en mi entorno.					
27.	Tato de manera justa a los demás al realizar y participar activamente en grupo durante las actividades de la clase.					
28.	Mejoro mis actitudes y comportamientos para lograr participar activamente en clase.					
Inteligencias múltiples						

N.º	Ítems	TA	A	IN	D	TD
29.	Desarrollo actividades al enfrentar mis discapacidades para mejorar la visión.					
30.	Necesito un largo proceso de aprendizaje y participación activa para mejorar la audición.					
31.	Necesito un largo proceso de aprendizaje y participación activa para desarrollar mis capacidades y habilidades.					
32.	Necesito un largo proceso y apoyo del docente para desarrollar y mejorar mi discapacidad motriz.					
33.	Realizo actividades de inteligencia interpersonal para apoyar a mis compañeros cuando desconocen algo.					
34.	Poseo discapacidad auditiva al desarrollar actividades de escucha en la clase.					
35.	Uso inteligencias múltiples para potenciar mis habilidades.					
36.	Poseo trastornos de ansiedad como sueño, hambre y cansancio al participar en actividades de la clase.					
37.	Poseo discapacidad sensorial que influye en las inteligencias múltiples y en mi estado de ánimo.					
38.	Realizo actividades para desarrollar inteligencias múltiples con mis compañeros para evitar hiperactividad.					
39.	Desarrollo actividades que se encuentran relacionadas a las inteligencias múltiples para evitar ser impulsivo.					
40.	Fermo parte de actividades cognitivas de la clase y a su vez desarrollo inteligencias múltiples.					
41.	Me muestro inquieto e impaciente al no desarrollar inteligencias múltiples que me permiten expresar sentimientos y emociones.					
42.	Muestro una conducta adecuada al hacer uso de actividades que estén relacionadas con las inteligencias múltiples.					
43.	Fermo parte de actividades relacionadas a las inteligencias múltiples a pesar de mi discapacidad visual.					
44.	Realizo actividades con mis compañeras para poner en práctica la motricidad.					
Valores inclusivos						
Igualdad						
45.	Recibo un trato justo e igualitario por parte de los demás.					
46.	Recibo igualdad y respeto por parte de los demás.					
47.	Me siento igual a los demás a pesar de mis limitaciones.					
48.	Brindo tratos de manera igualitaria hacia los demás sin ser impulsivo.					
49.	Ayudo a mis compañeros de manera igualitaria al potenciar la motricidad.					

N.º	Ítems	TA	A	IN	D	TD
50.	Poseo los mismos derechos que los demás al ser un estudiante hiperactivo.					
51.	Recibo apoyo por igual para mejorar mi desarrollo sensorial a través de materiales didácticos.					
52.	Practico los valores, fomentando confianza y respeto en mis compañeros.					
Derechos						
53.	Respeto los derechos de aquellos compañeros que padecen de ansiedad durante su rendimiento escolar.					
54.	Respeto a mi compañero que recibe apoyo al padecer de ansiedad.					
55.	Obtengo los mismos derechos que los demás a pesar de ser discapacitado.					
56.	Interactúo con aquellos compañeros vulnerables, respetando sus opiniones y derechos de cada uno.					
57.	Respeto los derechos y trato por igual a aquellos compañeros que padecen de déficit de atención.					
58.	Me muestro firme al saber que no reconocen los derechos de aquellas personas vulnerables.					
Participación						
59.	Siento respeto por parte de mis compañeros al desarrollar actividades que involucran mi participación.					
60.	Siento respeto por parte de los demás a pesar de ser un estudiante con discapacidad motriz.					
61.	Acepto mis diferencias, motivos y circunstancias al no lograr resolver actividades que requieran uso de los sentidos.					
62.	Actúo inadecuadamente y me niego a obedecer reglas de mi comunidad educativa.					
63.	Siento que en mi comunidad educativa no favorecen la integración de un estudiante con discapacidad auditiva.					
64.	Participó activamente en el desarrollo de la clase a pesar de tener déficit de atención.					
65.	Actúo y participo impulsivamente durante las actividades de la clase					
66.	Relaciono lo aprendido participando de manera activa durante la clase.					
67.	Participó activamente durante la evaluación de las actividades.					
68.	Recibo apoyo de mis compañeros para participar de manera activa en las actividades de la clase.					
69.	Desarrollo y participo activamente estimulándome con las actividades de la clase.					

N.º	Ítems	TA	A	IN	D	TD
70.	Me desplazo y coordino mis movimientos para participar activamente durante las actividades de la clase.					
71.	Demuestro hiperactividad al participar activamente en las actividades de la clase.					
72.	Pongo en práctica el desarrollo de mis cinco sentidos al cooperar y desenvolverme en las actividades de la clase.					
Comunidad						
73.	Recibo apoyo de mis compañeros y colaboro activamente durante el desarrollo de la clase a pesar de mi discapacidad auditiva.					
74.	Me siento excluido al no ser partícipe de las actividades de la clase.					
75.	Me siento rechazado por mi comunidad educativa.					
76.	Siento que mi comunidad educativa me limita al desarrollar actividades de la clase.					
77.	Siento que mi comunidad educativa aporta con materiales visuales para mejorar mi aprendizaje.					
78.	Recibo atención y apoyo en todo momento por parte de mi comunidad a pesar de mis limitaciones.					
79.	Me limito al desarrollo de las actividades.					
80.	Recibo alternativas de solución y tratos de igualdad por parte de mi comunidad educativa.					
81.	Demuestro problemas para prestar atención y poseo dificultades para controlar mi conducta.					
82.	Me siento excluido por ser diferente a los demás.					
83.	Observo que en mi comunidad existe desigualdad para formar parte de ella.					
84.	Necesito apoyo de mi comunidad para desarrollar actividades que eviten alargar mi discapacidad cognitiva.					
85.	Siento que mis discapacidades son un obstáculo para mi crecimiento y desarrollo.					
86.	Recibo atención por parte de mi comunidad.					
Elaboración de políticas inclusivas						
Desigualdad						
87.	Poseo limitaciones y desigualdad de oportunidades.					
88.	Recibo tratos de desigualdad al ser un estudiante con déficit de atención.					
89.	Aprendo los mismos contenidos académicos que mis demás compañeros.					
90.	Siento desigualdad por parte de mi entorno.					
91.	Obtengo cero oportunidades de aprendizaje.					
92.	No desarrollo motricidad y me limito a las actividades.					
93.	Me limito y me siento diferente a los demás.					

N.º	Ítems	TA	A	IN	D	TD
94.	Recibo desigualdad al tener limitado el desarrollo de mis conocimientos.					
95.	Siempre recibo un trato justo con igualdad de oportunidades.					
Exclusión						
96.	Me siento excluido por mis condiciones durante la clase.					
97.	Actúo de manera impulsiva y me siento excluido de algunas actividades académicas.					
98.	Me siento excluido cuando no formo parte de mi entorno.					
99.	Me limito al realizar actividades con mis compañeros.					
100.	Me siento discriminado cuando estoy con mi entorno.					
101.	Observo que las personas de mi alrededor son poco empáticos y sociables.					
102.	Me siento incluido al ser parte de mi comunidad educativa.					
103.	Me siento importante al formar parte de mi comunidad educativa.					
104.	Necesito apoyo de los docentes para sentirme incluido en las actividades de la clase.					
105.	Me siento desanimado sobre diferentes motivos o cosas.					
106.	Me muestro impulsivo y desmotivado por ser deficiente en el aprendizaje.					
107.	Me siento pleno al socializar con los demás.					
108.	Me muestro motivado al realizar actividades a pesar de mis limitaciones.					
Prácticas inclusivas						
Motivación						
109.	Me muestro impulsivo al realizar actividades académicas con sus compañeros.					
110.	Muestro motivación interna y externa para facilitar mi aprendizaje.					
111.	Muestro a mi comunidad educativa tal cual soy a pesar de mis condiciones.					
112.	Me siento motivado al estar en una institución en donde todos tienen diferentes discapacidades.					
113.	Me siento incentivado al seguir aprendiendo a pesar de mis dificultades.					
114.	Me mantengo motivado a pesar de mis diferencias.					
115.	Me integro en la sociedad teniendo como motivación el aprendizaje.					
116.	Puedo tener una vida normal a pesar de mis dificultades.					
117.	Me siento afectado por la presión académica a pesar de mis dificultades.					

N.º	Ítems	TA	A	IN	D	TD
118.	Me siento fácilmente disgustado o irritable por algunas experiencias académicas.					
119.	Me siento motivado al sentirme valorado por los demás.					
Experiencia						
120.	Reconozco el valor de desarrollar actividades con estudiantes inclusivos, teniendo en cuenta sus diferencias.					
121.	Obtengo conocimientos, experiencia y voluntad de superación a pesar de mis dificultades.					
122.	Finalizo mis estudios para obtener experiencia en el mundo laboral a pesar de mis dificultades.					
123.	Finalizo mis estudios para obtener experiencia en el mundo laboral a pesar de las circunstancias de mi vida.					
124.	Finalizo mis estudios para obtener experiencia en el mundo laboral para demostrar a los demás y a mí mismo que puedo.					
125.	Finalizo mis estudios para obtener experiencia en el mundo laboral y depender de mí mismo a pesar de mis dificultades.					
126.	Recibo apoyo de mi comunidad a pesar de las dificultades que poseo.					
127.	Recibo rechazo por parte de los demás.					
128.	Gano experiencia al afrontar mis dificultades.					
129.	Me siento a gusto con mis futuras experiencias de aprendizaje.					
130.	Logro obtener experiencia al realizar actividades de manera individual y grupal.					

Gracias por su colaboración.

3. Informe de validez y confiabilidad

INFORME ESTADÍSTICO DE VALIDEZ

La validez de los instrumentos se determinó mediante el juicio de jueces/expertos o método Delphi. Los jueces fueron: Flavio Villacorta Saavedra, Gilberto Vásquez y Luz Marina Córdova Vásquez. Los resultados de las coincidencias en el reconocimiento de los ítems que mide cada dimensión, alcanzaron un valor de 81,5384. Es decir, 81,5% de validez, que es válido para su aplicación.

Estadísticos de confiabilidad para el cuestionario: Educación inclusiva.

Alfa de Cronbach	Nº de ítems
0.924	130

La confiabilidad del cuestionario, coeficiente Alfa de Cronbach es 0,924 (ó 92,4%) que es considerado confiable para su aplicación.

Nombre del Instrumento: **Cuestionario de Educación Inclusiva.**

Formato de validación por expertos

Ítem	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Acuerdo
1.	E	V	P	0
2.	V	V	V	1
3.	V	P	E	0
4.	V	V	V	1
5.	V	C	V	0
6.	C	V	C	0
7.	P	P	P	1
8.	P	P	P	1
9.	E	E	E	1
10.	C	P	V	0
11.	E	E	E	1
12.	P	E	V	0
13.	E	E	E	1
14.	V	V	V	1
15.	P	P	P	1
16.	V	E	P	0
17.	P	P	P	1
18.	V	C	E	0
19.	E	E	E	1
20.	C	C	C	1
21.	C	C	C	1
22.	V	V	V	1
23.	V	V	V	1
24.	V	V	V	1
25.	P	E	V	0
26.	V	V	V	1
27.	V	P	E	0
28.	E	E	E	1
29.	V	V	V	1
30.	V	V	V	1
31.	V	V	V	1
32.	V	V	V	1
33.	E	V	E	0
34.	C	C	C	1
35.	V	V	V	1
36.	C	C	C	1
37.	P	V	E	0
38.	E	E	E	1
39.	P	P	P	1

Ítem	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Acuerdo
40.	V	V	V	1
41.	E	E	E	1
42.	C	P	V	0
43.	V	V	V	1
44.	E	E	E	1
45.	P	P	P	1
46.	C	C	C	1
47.	V	V	V	1
48.	V	V	V	1
49.	V	V	V	1
50.	V	V	V	1
51.	C	C	C	1
52.	V	V	V	1
53.	V	V	V	1
54.	P	P	P	1
55.	E	E	E	1
56.	V	V	V	1
57.	C	P	V	0
58.	E	E	E	1
59.	C	C	C	1
60.	V	V	V	1
61.	V	V	V	1
62.	V	C	E	0
63.	E	C	P	0
64.	V	V	V	1
65.	V	V	V	1
66.	E	P	V	0
67.	V	V	V	1
68.	E	E	E	1
69.	C	C	C	1
70.	V	V	V	1
71.	P	P	P	1
72.	E	E	E	1
73.	P	V	E	0
74.	V	V	V	1
75.	V	V	V	1
76.	V	V	V	1
77.	V	V	V	1
78.	E	E	E	1
79.	P	P	P	1
80.	V	V	V	1
81.	E	E	E	1

Ítem	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Acuerdo
82.	P	V	C	0
83.	P	P	P	1
84.	E	P	V	0
85.	E	E	E	1
86.	C	C	C	1
87.	V	C	P	0
88.	C	C	C	1
89.	C	C	C	1
90.	V	V	V	1
91.	E	E	E	1
92.	C	C	C	1
93.	V	V	V	1
94.	V	P	C	0
95.	V	V	V	1
96.	E	E	E	1
97.	V	V	V	1
98.	V	V	V	1
99.	P	P	P	1
100.	V	V	V	1
101.	C	C	C	1
102.	P	P	P	1
103.	V	V	V	1
104.	P	P	P	1
105.	V	V	V	1
106.	V	V	V	1
107.	E	E	E	1
108.	V	C	E	0
109.	E	E	E	1
110.	V	V	P	0
111.	C	C	C	1
112.	P	P	P	1
113.	P	P	P	1
114.	E	E	E	1
115.	C	C	C	1
116.	V	V	V	1
117.	P	P	P	1
118.	C	C	C	1
119.	V	V	V	1
120.	V	V	V	1
121.	E	E	E	1
122.	P	P	P	1
123.	P	P	P	1

Ítem	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Acuerdo
124.	V	V	V	1
125.	P	P	P	1
126.	V	V	V	1
127.	P	P	P	1
128.	V	V	V	1
129.	P	P	P	1
130.	V	V	V	1
				98/122*100
				81.5384



UNAP

Universidad Nacional de la Amazonia Peruana
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Escuela Profesional de Educación Secundaria

Constancia de validación

Yo, Luz Marina Córdova Vasquez, DNI 05214613
de profesión Psicóloga, y ejerciendo actualmente como
orientadora, en la institución
TUPAC AMARU, hago constar que he revisado, con
fines de validación, el instrumento _____ diseñado
por el investigador Marcela Huani, y luego de hacer las
observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión		✓	
Amplitud de contenidos		✓	
Redacción de los ítems		✓	
Precisión de los ítems		✓	
Ortografía	✓		
Presentación		✓	

En la ciudad de IQ, a los 23 días del mes Sept. de 2021


Firma del experto validador

Adaptado de Hurtado de Barrera (2010)



Constancia de validación

Yo, FLAVIO VILLACORTA SHAVEDRA, DNI 40982091
 de profesión PSICÓLOGO, y ejerciendo actualmente
 como CONSULTOR PSICOLÓGICO, en la
 institución CONSULTORÍA PARTICULAR, hago constar que he
 revisado, con fines de validación, el instrumento
EDUCACIÓN INCLUSIVA diseñado por el investigador
MARCELA HUANI TORRES, y luego de hacer las observaciones
 pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión		✓	
Amplitud de contenidos		✓	
Redacción de los ítems	✓		
Precisión de los ítems	✓		
Ortografía	✓		
Presentación		✓	

En la ciudad de IQUITOS a los 24 días del mes SEPTIEMBRE de 2021.

Firma del experto validador

Adaptado de Hurtado de Barrera (2010)

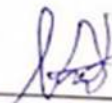


Constancia de validación

Yo, Gilberto Vasquez Rengifo, DNI 05297343
 de profesión Psicólogo, y ejerciendo actualmente
 como Psicología Policial, en la
 institución PNP, hago constar que he
 revisado, con fines de validación, el instrumento
Maraca Huani diseñado por el investigador
Marcela Huani, y luego de hacer las observaciones
 pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión		✓	
Amplitud de contenidos		✓	
Redacción de los ítems	✓		
Precisión de los ítems	✓		
Ortografía		✓	
Presentación		✓	

En la ciudad de Iquitos, a los 26 días del mes sept. de 2021


 Firma del experto validador

Adaptado de Hurtado de Barrera (2010)