

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Gestión y Alta Dirección



Análisis de las dimensiones de un modelo de percepción de la calidad educativa de los padres de familia en una escuela que atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Caso: CEBE N°02 Laura Alva Saldaña

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Gestión con
mención en Gestión Empresarial que presenta

Gloria Liliana Alexandra Evangelista Candiotti

Britney Vargas Alferez

Asesor:

Milos Richard Lau Barba

Lima, 2024

La tesis:

Análisis de las dimensiones de un modelo de percepción de la calidad educativa de los padres de familia en una escuela que atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales. Caso: CEBE N°02 Laura Alva Saldaña

ha sido aprobada por:

Dr. Berlan Rodriguez Perez
[Presidente del Jurado]

Mgr. Milos Richard Lau Barba
[Asesor Jurado]


Mgr. German Adolfo Velasquez Salazar
[Tercer Jurado]

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Milos Richard Lau Barba, docente de la Facultad de Gestión de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Análisis de las dimensiones de un modelo de percepción de la calidad educativa de los padres de familia en una escuela que atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales. Caso: CEBE N°02 Laura Alva Saldaña, del/de la autor(a)/ de los(as) autoras Gloria Liliana Alexandra Evangelista Candiotti y Britney Vargas Alferez, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 08/05/2024
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 08/05/2024

Apellidos y nombres del asesor: Milos Richard Lau Barba	
DNI: 41341395	 Milos Richard Lau Barba
ORCID: 0000-0001-9163-3222	

A mi querida familia, a mi papá Raul y mi mamá Liliana por siempre motivarme en mi etapa universitaria, a mi hermana mayor Joselin por siempre apostar en mi crecimiento profesional y a mi hermanita Isabella "Chata" por darme la oportunidad de aprender cada día sobre ella. También, a mi mejor amiga Britney, por su paciencia y apoyo, ya que esta tesis es un reflejo de todo lo que hemos logrado juntas en estos más de 10 años de amistad. Finalmente, a mi abuelo Sergio que está en el cielo y que siempre me enseñó que debo ser fuerte ante cualquier adversidad. Los quiero a todos <3

Gloria Evangelista

Agradezco a mis padres por su apoyo incondicional y ser la base de mis logros. A mi hermano, por siempre confiar en mí. A Lele, por su amistad de más de 10 años, por compartir buenos y malos momentos que nos ha llevado a crecer juntas. A Isa, por ser la linda inspiración de este proyecto. Finalmente, a quien me acompañó toda su vida y me dio su amor incondicional: Kafu.

Britney Vargas



RESUMEN

La presente investigación posee como objetivo Identificar las dimensiones del modelo PISQ que se relacionan para medir la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre el Centro de Educación Básica Especial "Laura Alva Saldaña". Para ello, se describieron las principales características de la modalidad de Educación Básica Especial. De esta forma, se procedió a definir dos conceptos: calidad en educación pública y percepción de calidad de servicio educativo. Posteriormente, se identificaron y compraron modelos de medición de calidad educativa, de los cuales se eligió al modelo PISQ debido a que se adaptaba al contexto de los Centro de Educación Básica Especial (CEBE).

Con base en los fundamentos teóricos desarrollados, se presentó la situación de la Educación Básica Especial pública en el Perú. Seguidamente, se explica la metodología y los hallazgos después de la aplicación de encuestas del modelo PISQ. En consecuencia, la presente investigación concluye que las principales dimensiones del modelo PISQ que se relacionan con la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre el Centro de Educación Básica Especial "Laura Alva Saldaña" son Entorno Físico, Calidad del ambiente educativo, Ajuste didáctico, Resultados de aprendizaje y Cooperación entre padres.

Palabras clave: Calidad educativa, Percepción, Necesidades Educativas Especiales, Educación Especial, Educación Pública

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	2
1. Planteamiento del problema	2
2. Preguntas de la investigación	4
2.1. Pregunta general.....	4
2.2. Preguntas específicas.....	4
3. Objetivos	5
3.1. Objetivo general	5
3.2. Objetivos específicos	5
4. Justificación	5
5. Viabilidad	6
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	7
1. Sistema de educación: modalidades educativas y actores	7
1.1. Modalidades de la atención educativa en la etapa de Educación Básica.....	7
1.2. Principales actores en el proceso educativo.....	9
1.3. Características de la Educación Básica Especial	11
2. Calidad de servicio: conceptos e importancia	12
2.1. Calidad de servicio en educación	13
2.2. Calidad de servicio en educación pública	14
2.3. Gestión de calidad educativa.....	14
3. Aproximaciones conceptuales y modelos de medición de calidad en el servicio educativo.....	15
3.1. Aproximaciones conceptuales sobre la percepción de la calidad de servicio	15
3.2. Modelos de medición de calidad educativa.....	17
CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL	30
1. Situación actual de la Educación Básica Pública en el Perú.....	30

1.1. Aspectos generales de la Educación Básica Pública	30
1.2. Desarrollo de la Educación Básica Especial	32
2. Estudios previos de la percepción de los padres de familia sobre la calidad de los servicios educativos de los colegios de sus hijos.....	36
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	40
1. Alcance	40
2. Enfoque.....	41
3. Diseño de la investigación	42
4. Selección muestral	43
4.1. Selección para análisis cuantitativo.....	43
4.2. Selección para análisis cualitativo	44
6. Herramientas de recolección de información	49
6.1. Herramienta cuantitativa	49
6.2. Herramienta cualitativa	50
7. Análisis de la información	51
7.1. Análisis cuantitativo.....	51
7.2. Análisis cualitativo.....	55
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	56
1. Análisis cualitativo	56
1.1. Resultados de la entrevista a expertos	56
1.2. Resultados de las entrevistas a director de CEBE	57
2. Análisis cuantitativo.....	59
2.1. Análisis de los resultados a través de estadística descriptiva.....	59
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	89
1. Conclusiones.....	89
2. Recomendaciones	93
REFERENCIAS	95

ANEXOS	103
ANEXO A: Modelo escala PISQ	103
ANEXO B: Cuestionario para la investigación.....	107
ANEXO C: Guía de entrevista a expertos	116
ANEXO D: Guía de entrevista a director de CEBE	118
ANEXO E: Matriz de consistencia	121
ANEXO F: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Inicial	122
ANEXO G: Estimación del Primer Modelo Ajustado de la investigación en AMOS.....	127
ANEXO H: Relaciones entre las variables observadas del Primer modelo ajustado	128
ANEXO I: Estimación del Segundo Modelo Ajustado de la investigación en AMOS.....	132
ANEXO J: Relaciones entre las variables observadas del Segundo modelo ajustado	133
ANEXO K: Estimación del Tercer Modelo Ajustado de la investigación en AMOS.....	137
ANEXO L: Relaciones entre las variables observadas del Tercer modelo ajustado	138
ANEXO M: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Final.....	142

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Modelos de medición de calidad educativa	18
Tabla 2: Comparación de Modelos de medición de calidad educativa	28
Tabla 3: Ficha de datos de CEBE “Laura Alva Saldaña”	35
Tabla 4: Variables del Modelo PISQ adaptado a la investigación	44
Tabla 5: Síntesis de entrevista a Magaly Cruzalegui	56
Tabla 6: Síntesis de entrevista a Raquel Rojas	58
Tabla 7: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Entorno Físico	67
Tabla 8: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Entorno Psicológico	67
Tabla 9: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Ajuste Didáctico	68
Tabla 10: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Adaptabilidad de la Evaluación	70
Tabla 11: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Resultados de Aprendizaje	70
Tabla 12: Estadística descriptiva de los ítems del factor Actitudes y habilidades del docente	72
Tabla 13: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre padres-escuela	73
Tabla 14: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre padres	73
Tabla 15: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre estudiantes	74
Tabla 16: Nivel de Fiabilidad del Modelo Inicial	75
Tabla 17: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre estudiantes	77
Tabla 18: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre estudiantes	78
Tabla 19: Relaciones entre las variables no observadas del Primer Modelo Ajustado	80
Tabla 20: Medidas de bondad de ajuste del Primer Modelo Ajustado	80
Tabla 21: Relaciones entre las variables no observadas del Segundo Modelo Ajustado	81

Tabla 22: Medidas de bondad de ajuste del Segundo Modelo Ajustado	82
Tabla 23: Relaciones entre las variables no observadas del Tercer Modelo Ajustado	83
Tabla 24: Medidas de bondad de ajuste del Tercer Modelo Ajustado	84
Tabla 25: Relaciones entre las variables no observadas del Modelo Final	86
Tabla 26: Medidas de bondad de ajuste del Modelo Final	87



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema educativo peruano: etapas, modalidades y público objetivo.....	8
Figura 2: Principales actores involucrados en el proceso educativo.....	10
Figura 3: Calidad de servicio.....	13
Figura 4: Criterios del Modelo de Blanco.....	19
Figura 5: Subescalas y número de ítems del modelo ECERS-R	21
Figura 6: Dimensiones e ítems del Modelo de percepción de los padres sobre la reunión del PEI	22
Figura 7: Dimensiones y temas del Modelo de Percepción de los padres sobre los beneficios y preocupaciones sobre escuelas inclusivas	25
Figura 8: Flujograma de las fases estandarizadas del estudio de la escala PISQ ...	26
Figura 9: Escala PISQ: Subescalas y dimensiones	27
Figura 10: Órganos operadores del SINEACE.....	31
Figura 11: Esquema de desarrollo de la investigación	40
Figura 12: Enfoque de la investigación.....	42
Figura 13: Esquema del Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS).....	42
Figura 14: Representación gráfica del Modelo de investigación	49
Figura 15: Elementos gráficos de los diagramas estructurales	52
Figura 16: Relaciones entre variables	53
Figura 17: Sexo de la muestra	59
Figura 18: Rangos de edad de la muestra	60
Figura 19: Ocupación principal de la muestra	60
Figura 20: Nivel de educación de la muestra	61
Figura 21: Estado civil de la muestra.....	62
Figura 22: Zonas de residencia de la muestra	63
Figura 23: Número de hijos por padre de familia	63
Figura 24: Nivel de Educación del estudiante con necesidades educativas especiales	64
Figura 25: Limitaciones del estudiante con necesidades educativas especiales	65
Figura 26: Frecuencia de asistencia del estudiante con necesidades educativas especiales	65
Figura 27: Estimación del Modelo Inicial de la Investigación en AMOS	76
Figura 28: Estimación del Modelo Final de la Investigación en AMOS	85

INTRODUCCIÓN

El tema de la investigación se centra en conocer la percepción de los padres de familia sobre la calidad educativa que reciben sus hijos en el CEBE N°02 Laura Alva Saldaña. Debido a la importancia del rol de los padres en la Educación Especial, resulta fundamental poder medir la calidad educativa desde su experiencia sobre el servicio educativo que reciben sus hijos. Asimismo, a fin de obtener resultados más representativos se optó por desarrollar la investigación en el CEBE N°02, la cual tiene la mayor población estudiantil con necesidades educativas especiales (NEE).

La presente investigación tiene como objetivo general identificar las dimensiones del modelo PISQ que cuentan relación con la percepción de los padres de familia respecto a la calidad educativa en una escuela básica especial de Lima a través de la aplicación de un análisis cuantitativo. Para ello, se han establecido seis objetivos específicos. En primer lugar, se presentará las principales características de la Educación Básica Especial. En segundo lugar, se definirá la calidad educativa en educación pública. En tercer lugar, se define la percepción de calidad del servicio educativo. En cuarto lugar, se seleccionará el modelo de medición de calidad educativa más adecuado al contexto de los CEBE. En quinto lugar, se presentará la situación de la la calidad en la Educación Básica Especial pública en el Perú, Por último, se analizarán las dimensiones del modelo seleccionado en base a a la percepción de calidad educativa de los padres de familia.

Para el desarrollo de la investigación y la presentación de los hallazgos, se dividió en seis capítulos. El primero expone el planteamiento del problema. Asimismo, se presentan los objetivos y preguntas de la investigación y, con ello, la justificación y viabilidad. Estos puntos establecen un determinante para establecer los siguientes puntos de la investigación. El segundo capítulo, consiste en definir las dos principales variables y se presentan los modelos a utilizar. El tercer capítulo presenta el contexto de la educación especial mediante antecedentes, estadísticas, investigaciones nacionales e internacionales en relación a la calidad educativa. El cuarto capítulo se explica la metodología utilizada. Al escoger el modelo PISQ, el cual es un análisis cuantitativo, se delimita la población y se exponen técnicas de recolección de información y técnicas para el análisis de información. El quinto capítulo expone los resultados del modelo aplicado en los sujetos de estudio. Finalmente, se presentan conclusiones a partir de los hallazgos presentados, y recomendaciones para futuras investigaciones y para los centros educativos especiales.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo, se presentan los principales fundamentos para el planteamiento de la presente investigación. El apartado inicia con el planteamiento del problema de la investigación. Posteriormente, se plantean las preguntas de investigación, el objetivo general y los específicos. Finalmente, se presentan la justificación y la viabilidad del tema de investigación.

1. Planteamiento del problema

El proceso educativo integra tres principales actores: los docentes, los alumnos y sus padres (Solovieva, 2019). Estos últimos sobresale en el caso de la educación especial, debido a una mayor necesidad de apoyo constante que rebasa el contexto del aula escolar. A partir de ello, se concibe que un proceso educativo adecuado no es posible sin la interacción y percepción de sus integrantes (Solovieva et al., 2022).

La satisfacción del cliente es una estrategia para conocer la eficiencia y eficacia en un entorno cambiante, además, las organizaciones deben enfocar sus acciones en la determinación de las necesidades de los clientes, para superarlas y garantizar la lealtad de estos (Machado, 2016, citado de Romero et al., 2018). Por ello, la organización debe centrarse en la percepción de los clientes sobre la calidad del servicio que brindan (Romero et al., 2018). El encargado de mejorar la calidad de servicio de las instituciones educativas peruanas es el Ministerio de Educación, el cual no viene desempeñando su labor de manera adecuada y generando un deterioro en la imagen que proyecta la educación pública en el país, ya que, a diferencia del sector privado, el estado solo tiene un rol supervisor, y en el sector público, asume un rol ejecutor que garantice los factores de calidad educativa (Bermúdez, 2020; Ley General de Educación, 2003). Dicha imagen es percibida por los padres de familia, a los cuales no se les considera en el proceso educativo de sus hijos ni el mejoramiento de la calidad del servicio (Balarin & Cueto, 2008). Siguiendo con la situación contextual de la Educación Básica Especial, en el país se encuentran matriculados 21 mil estudiantes (0.3%) con habilidades diferentes (INEI, 2020b) entre los 431 PRITE (Programa de Intervención Temprana) y CEBE (Centros de Educación Básica Especial) a nivel nacional (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2021). Respecto a Lima Metropolitana, hay un total de 69 CEBE que atienden a más de 7,600 alumnos (Minedu, 2021). Entre los centros con mayor población estudiantil, se encuentra en primer lugar el CEBE “Laura Alva Saldaña” (Minedu, 2022). De acuerdo con el informe de la Defensoría del Pueblo (2001), los principales retos de los Centros de Educación Especial se deben a las deficiencias en infraestructura, recursos humanos y la insuficiencia de material educativo, las cuales son necesarias para

brindar una educación de calidad. A esto se adiciona la baja participación de los padres de familia en la mitad de los Centros de Educación Especial (Defensoría del Pueblo, 2001).

A partir de ello, se han identificado modelos de medición de calidad educativa específicos para estudiantes con necesidades educativas especiales del CEBE “Laura Alva Saldaña”, siendo el modelo seleccionado “Percepción de los padres de familia sobre la calidad educativa en escuelas inclusivas” o, como en el artículo original, PISQ (*Parents’ perceptions of Inclusive School Quality*), el cual tiene como objetivo medir las percepciones de los padres con hijos con necesidades educativas especiales acerca de la calidad de las escuelas inclusivas en China (Zhao et al., 2021). A pesar de que el modelo escogido considera la percepción de calidad educativa de los padres sobre escuelas inclusivas en China, este modelo se encuentra alineado con la Educación Básica Especial, la cual es el tema principal de la presente investigación. Adicionalmente, el modelo de medición elegido es reciente, y cuenta con el respaldo de validez adecuada y evaluada por expertos en temas de educación especial y educación inclusiva. Cabe resaltar que será necesaria la adaptación de los ítems de este modelo al contexto de la Educación Básica Especial del Perú.

Este modelo está compuesto por tres subescalas: Calidad del Ambiente Educativo, Calidad de la Relación Educativa y Calidad de Enseñanza. En la primera subescala, Calidad del Ambiente Educativo, se consideran dos dimensiones, las cuales son el Entorno Físico y el Entorno Psicológico del centro educativo. La segunda subescala, Calidad de la Relación Educativa, se divide en tres dimensiones: Cooperación familia-escuela, Cooperación entre padres y Cooperación entre estudiantes. Asimismo, la última subescala incluye cuatro dimensiones relacionadas a la medición de la calidad de enseñanza del centro educativo, las cuales son la Actitud y habilidades del docente, Ajuste didáctico, Adaptabilidad de la evaluación y los Resultados de aprendizaje.

En el contexto peruano, respecto a la Educación Básica Regular (EBR), se han realizado estudios de Medición de la Calidad del Servicio en centros educativos regulares, los cuales están mayormente enfocados en conocer la percepción de los padres y estudiantes sobre la calidad educativa. Sin embargo, se utilizó el modelo de medición de calidad de servicio Servqual, el cual no es específico para la gestión de calidad educativa.

En primer lugar, en la región Callao, mediante el uso del modelo Servqual se realizó un estudio sobre la relación entre la calidad de servicio y satisfacción en padres de familia de una institución educativa pública del nivel primaria (Bermúdez, 2020). Asimismo, en Ayacucho, se aplicó el modelo Servqual para conocer la calidad del servicio educativo según la percepción de los docentes y padres de familia en una institución privada del nivel secundario (Areche, 2013). De igual manera, el modelo fue aplicado en una institución pública

“Almirante Miguel Grau”, en Piura (Tandazo, 2022); y en Arequipa, se realizó en una institución privada en el nivel inicial (Bravo, 2019).

En cuanto a la educación especial, respecto a los informes realizados por el Estado, el último estudio para conocer acerca de la situación de la Educación Especial en el Perú fue realizado por la Defensoría del Pueblo en el año 2001. Posteriormente, la Dirección General de Educación Básica Especial (2010) elaboró una guía para la orientación acerca del servicio educativo que ofrece el Estado para personas con necesidades educativas especiales y el rol de apoyo del SAANEE. El estudio más actualizado respecto a la Educación Especial visibiliza los avances del Estado en la mejora de la calidad educativa en los CEBE y visibiliza las perspectivas acerca de la calidad, cobertura, plantel educativo y los desafíos que atraviesa la modalidad educativa (Dirección General de Educación Básica Especial [DIGEBE], 2012). No obstante, no hay información actualizada acerca de la percepción de los padres de familia sobre la calidad educativa que reciben sus hijos en los CEBE.

Con base a lo anterior, el presente estudio se centrará en identificar las dimensiones del modelo de PISQ que se relacionan para medir la percepción de los padres de familia sobre la calidad educativa en los Centros de Educación Básica Especial que se analizará en el CEBE con mayor población estudiantil: “Laura Alva Saldaña”, ubicado en el distrito de Barranco, en Lima Metropolitana.

2. Preguntas de la investigación

2.1. Pregunta general

¿Cuáles son las dimensiones del modelo PISQ que se relacionan con la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre el Centro de Educación Básica Especial “Laura Alva Saldaña”?

2.2. Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las principales características de la Educación Básica Especial?
2. ¿Cómo se define la calidad educativa en educación pública?
3. ¿Cómo se define el concepto de percepción de calidad de servicio educativo?
4. ¿Cuál es el modelo de medición de calidad educativa apropiado para conocer la percepción de calidad educativa de los padres de familia sobre los Centros de Educación Básica Especial?

5. ¿Cuál es la situación de la educación básica especial pública en el Perú en base a las dimensiones del modelo de medición elegido?
6. ¿Cómo las dimensiones del modelo seleccionado se relacionan con la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre Centros de Educación Básica Especial?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Identificar las dimensiones del modelo PISQ que se relacionan para medir la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre el Centro de Educación Básica Especial “Laura Alva Saldaña”.

3.2. Objetivos específicos

7. Describir las principales características de la Educación Básica Especial
8. Definir la calidad educativa en educación pública
9. Definir el concepto de percepción de calidad de servicio educativo
10. Seleccionar el modelo de medición de calidad educativa apropiado para conocer la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre Centros de Educación Básica Especial
11. Presentar la situación de la calidad en la Educación Básica Especial pública en el Perú
12. Analizar las dimensiones del modelo seleccionado en base a la percepción de calidad educativa de los padres de familia sobre Centros de Educación Básica Especial

4. Justificación

Las investigaciones alrededor de los CEBE en el Perú se centran en la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Si bien este aspecto aporta en el desarrollo del estudiante, es necesario también reconocer al padre de familia como un agente observador y tener en cuenta su percepción respecto a la calidad de servicio educativo que reciben sus hijos.

A partir de ello, en la búsqueda de estudios previos sobre la percepción de calidad educativa de los padres de familia en el Perú, estos estaban dirigidos a colegios de la modalidad Básica Regular. Por ende, la presente investigación permitirá visibilizar la situación actual de la calidad educativa de los Centros de Educación Básica Especial desde la percepción de los padres, la cual servirá para entender los retos que atraviesa la gestión de la calidad educativa en dichos centros y generar propuestas de mejora para el proceso educativo de los estudiantes.

Asimismo, si bien sólo se analizarán un CEBE de Lima Metropolitana (“Laura Alva Saldaña”), este cuenta con la mayor población estudiantil en la región (MINEDU, 2022), lo cual permitirá obtener resultados más representativos y aportarán al recogimiento de información de las instituciones públicas u organizaciones sin fines de lucro involucradas en este modelo educativo, debido a la escasez de bibliografía actualizada. De igual manera, dicha información será relevante para directores, docentes y auxiliares de los 431 PRITE y CEBE a nivel nacional.

5. Viabilidad

Para el desarrollo de la presente investigación, fue fundamental el acceso a recursos bibliográficos relacionados a la percepción del consumidor y la calidad educativa, los cuales fueron obtenidos de las bases de datos brindadas por distintas universidades. Si bien se tuvo acceso a literatura teórica de ambos conceptos, fue limitado el acceso a dichos conceptos relacionados a la Educación Especial, dado que, existe una escasa cantidad de estudios previos actualizados en el contexto peruano. Para ello, se requirió realizar la búsqueda de investigaciones internacionales sobre modelos de percepción de padres de familia sobre la calidad educativa.

Respecto a los recursos temporales y humanos, se dispuso del tiempo y conocimiento necesario para realizar visitas y comunicar con los docentes, especialistas y directivos del centro educativo seleccionado. Asimismo, fue posible la realización de entrevistas a expertos en Educación Especial para el logro de los objetivos de la investigación.

Por otro lado, el acceso al centro educativo no contó con barreras limitantes debido a que se mantuvo un contacto directo con la directora del CEBE. Esto permitió un mayor alcance del cuestionario a los padres de familia, los cuales se mostraron accesibles para el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta el marco teórico de la investigación, el cual se ha dividido en tres partes: sistema de educación, calidad de servicio y aproximaciones conceptuales y modelos de medición de calidad en el servicio educativo. En los primeros dos apartados se desarrollan las definiciones necesarias para la investigación. En el tercer apartado, se comienza a definir aproximaciones conceptuales de percepción y expectativa de la calidad de servicio. De la misma forma, se continúa en el mismo apartado describiendo distintos modelos de medición de calidad y, específicamente, modelos de medición de calidad educativa.

1. Sistema de educación: modalidades educativas y actores

La educación es considerada una institución, la cual está regida por dos formas organizativas centrales: sistemas escolares y escuelas (Zayas et al., 2010). Según Guadalupe et al., se define al sistema educativo como una estructura organizacional de gran alcance para la población (2017). En el Perú, de acuerdo con la Ley General de Educación N° 28044, el sistema educativo se caracteriza por ser integrador y flexible, ya que se ajusta a las necesidades y exigencias de la diversidad poblacional del país (2003).

Por un lado, siguiendo con lo señalado por la Ley General, la educación debe ser de calidad y debe ser equitativa para todas y todos. La calidad debe reforzar las condiciones óptimas para una educación integral; y la equidad debe asegurar las mismas condiciones de acceso y trato en el sistema educativo (Dirección General de Educación Básica Especial, 2012).

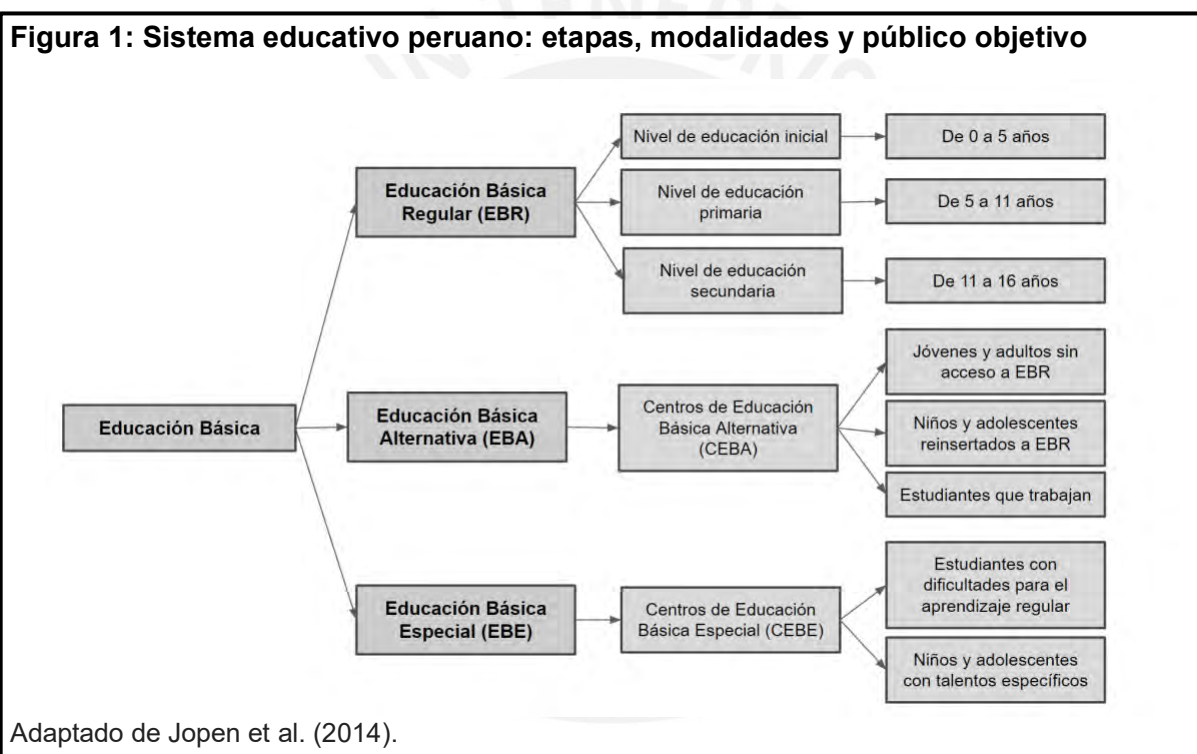
Por otro lado, de acuerdo con el informe McKinsey sobre la mejora de la calidad educativa, se establecieron estándares mínimos de calidad para que un sistema educativo con desempeño “pobre” se traslade a un nivel “adecuado”. Dichas medidas incluyen el establecimiento de metas mínimas para colegios y alumnos, mejora de la infraestructura y recursos necesarios para el logro de las metas definidas, provisión de materiales y apoyo específico a colegios de bajo desempeño (Medina & Iberico, 2011). Respecto al sistema educativo público en el Perú, el Ministerio de Educación es el encargado de brindar las herramientas necesarias a los estudiantes de las distintas modalidades educativas del país.

1.1. Modalidades de la atención educativa en la etapa de Educación Básica

El sistema educativo peruano, de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional (DCN) realizado por el Minedu, está organizado por etapas, modalidades, niveles, ciclos y programas (Minedu, 2009). A partir de ello, se entiende por etapas a los períodos de formación continuos que se estructuran en función de las necesidades de aprendizaje (Rubio, 2021). En el

contexto peruano, el DCN y la Ley General de Educación establecen dos etapas: Educación Básica y Educación Superior (Jopen et al., 2014).

La Educación Básica es considerada una etapa obligatoria fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, con el fin de desarrollar capacidades, valores y actitudes esenciales para la formación del estudiante en la sociedad (Jopen et al., 2014; Minedu, 2009). Esta etapa está dividida en modalidades educativas, las cuales se definen como alternativas de atención educativa que se organizan en base a las particularidades de los estudiantes (Jopen et al., 2014). En el caso del sistema educativo peruano, esta etapa comprende tres modalidades de atención: Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Especial (EBE) y la Educación Básica Alternativa (EBA), como se puede ver en la Figura 1.



En primer lugar, la Educación Básica Regular es la principal y más extendida modalidad en los niños y adolescentes entre un rango de edades previsto desde el nacimiento hasta los diecinueve años (Jopen et al., 2014; Rubio, 2021). Esta modalidad se divide en tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria.

En segundo lugar, según la Ley General de Educación, la Educación Básica Especial es la modalidad con enfoque inclusivo que atiende a personas con necesidades educativas especiales, ya sea por algún tipo de discapacidad que le obstaculice su proceso de aprendizaje en una educación estándar o por superdotación. Esta modalidad tiene como fin alcanzar la inclusión de dicha población en la modalidad de Educación Básica Regular sin

prejuicios de la atención complementaria y personalizada para sus estudiantes (Jopen et al., 2014).

Por último, la Educación Básica Alternativa, cuenta con la misma finalidad que la Educación Básica Regular, y se enfoca en brindar educación laboral y en la formación de capacidades empresariales. Está dirigido a jóvenes y adultos que no lograron terminar su Educación Básica Regular en el periodo correspondiente (Rubio, 2021).

1.2. Principales actores en el proceso educativo

De acuerdo con Marín-González et al., es necesario que un sistema educativo considere la participación de sus diversos actores: estudiantes, docentes, directivos, padres y comunidad, como uno de sus principales pilares (2017). De igual manera, Rubio reafirma la importancia de estos cinco actores y añade tres actores más, los cuales son la propia institución educativa, el personal administrativo y el Estado (2021).

Respecto al rol del estudiante, este representa la razón del sistema educativo, ya que al ser el centro de aprendizaje implica que los demás actores contribuyan en su proceso educativo (Rubio, 2021). En el contexto educativo peruano, la Ley General de Educación establece que el estudiante debe contar con un sistema educativo eficiente, con instituciones y profesores involucrados con su aprendizaje y formación integral. Si bien dicha tarea fundamental está a cargo de la institución pública correspondiente, el estudiante debe ser responsable de su proceso de aprendizaje y mantener una buena relación con las personas de su entorno: compañeros, profesores y comunidad.

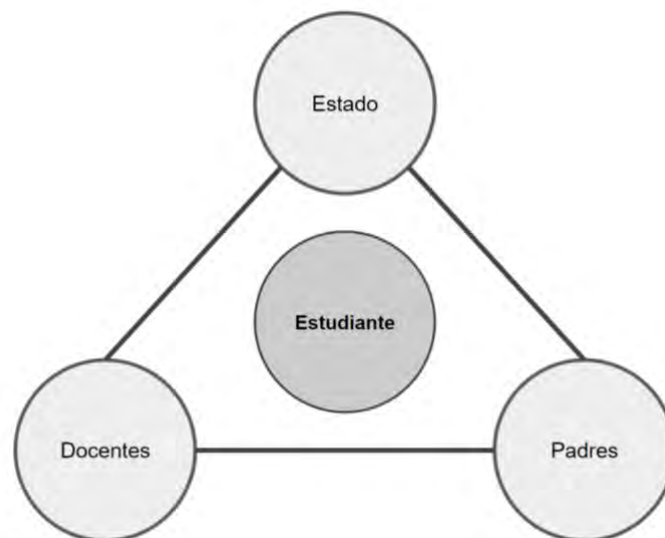
El rol de los docentes es fundamental ya que cuenta con la misión de contribuir en el crecimiento académico y normativo de los estudiantes (Rubio, 2021). Este actor aplica sus condiciones para que los estudiantes asimilen la información y aprendan (Rojas, 2016). La Ley General de Educación resalta que su función principal es el deber de planificar estrategias para desarrollar y promover el logro del aprendizaje. La función se debe desarrollar en un rango de las normas de convivencia de la institución.

La importancia del rol de los padres o familia del estudiante se debe a que se reconoce como un instituto natural, en el cual una persona adquiere sus primeros aprendizajes humanos junto con sus seres más cercanos. Entre sus principales funciones, se resalta la tarea de transmitir sus valores, actitudes y conductas necesarias para que el estudiante pueda mantener una convivencia armónica con la sociedad (López & Guiamaro, 2016). De acuerdo con la Ley General de Educación, la familia es considerada el núcleo fundamental de la sociedad y los padres de familia son responsables educar a sus hijos, informarse acerca de la calidad del servicio educativo, participar y colaborar en el proceso educativo de sus hijos,

organizar comités de padres a fin de contribuir con la mejora de los servicios educativos brindados y apoyar en la gestión educativa y mejora de infraestructura y equipamiento, dependiendo de sus posibilidades. Dichas responsabilidades resaltan la importancia de la participación de los padres de familia en el proceso educativo debido a que puede influir de distintas formas en la calidad de educación de sus hijos (Navaridas & Raya, 2012).

Por último, el rol del Estado en la educación es el encargado de brindar estándares de calidad educativa para el aprendizaje de los estudiantes y brindar herramientas a los docentes para la enseñanza. Según la Ley N° 28044, el Estado se centra en el poder que cuenta para proveer, regular y financiar un servicio educativo gratuito y de calidad en el territorio nacional. Otra función es su deber de brindar y supervisar un acceso universal, inclusivo y equitativo; y de incentivar a la innovación junto con las nuevas tecnologías e investigación. Como se observa en la Figura 2, se muestra la relación entre los actores involucrados en el proceso educativo, teniendo en cuenta que el estudiante es centro de dicho proceso.

Figura 2: Principales actores involucrados en el proceso educativo



Si bien se reconoce la importancia de todos los actores involucrados en el proceso educativo, mencionados tanto por Rubio, Marín-González y otros autores, para la presente investigación se resalta el rol de los estudiantes, padres de familia y docentes. Adicionalmente, se considera el rol del Estado como un actor implícito fundamental en dicho proceso, ya que es el ente gestor de las instituciones educativas y docentes a fin de brindar un servicio educativo de calidad (Martínez - Chairez et al., 2016). Respecto a los otros actores, de acuerdo con Solovieva et al., el proceso educativo está conformado por tres integrantes esenciales: docentes, alumnos y padres de familia (2022).

1.3. Características de la Educación Básica Especial

Según Amiama-Espaillet (2020), la Educación Especial, como modalidad educativa, tiene como objetivo la escolarización de estudiantes con discapacidad con el fin de crear un entorno inclusivo. Asimismo, para Jopen et al., la Educación Básica Especial es la modalidad educativa que atiende a personas con habilidades diferentes que le impiden acceder a una atención educativa regular (2014). En el sistema educativo peruano, los CEBE (Centro de Educación Básica Especial) son instituciones educativas públicas encargadas de atender a niños y jóvenes con discapacidad severa y multidiscapacidad entre los 3 y 20 años, teniendo como referente la edad normativa en los niveles de Inicial (3 a 5 años), Primaria (6 a 14 años) y Primaria posterior (15 a 20 años) (Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana [DRELM], 2016).

Los profesionales docentes y no docentes son los encargados de la formación de los niños y jóvenes. En este grupo se encuentran los docentes, auxiliares, psicólogos, trabajadores sociales y terapeutas físicos, ocupacionales y de lenguaje (Pérez & Rodríguez, 2021). Las funciones de este equipo interdisciplinario es la detección, prevención y atención inmediata del estudiante con el fin de disminuir el desarrollo de la discapacidad; y también promueve la participación constante de los padres o apoderado en las clases del estudiante para asegurar que sean repetidos en los hogares (DIGEBE, 2012).

Según la Ley General de Educación, la Educación Básica Especial es la modalidad con enfoque inclusivo que atiende a personas con necesidades educativas especiales, ya sea por algún tipo de discapacidad que le obstaculice su proceso de aprendizaje en una educación estándar o por superdotación. Esta modalidad tiene como fin alcanzar la inclusión de dicha población en la modalidad de Educación Básica Regular sin prejuicios de la atención complementaria y personalizada para sus estudiantes (Jopen et al., 2014).

Considerando lo mencionado, en el caso de la Educación Especial, al ser dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, también requiere una participación activa de los principales actores involucrados, ya que es fundamental contar con docentes especializados y padres de familia involucrados en el proceso educativo de sus hijos. A partir de ello, el rol de los padres de familia sobresale en esta modalidad educativa, debido a que los estudiantes requieren un mayor apoyo constante (físico-material, afectivo, práctico e intelectual), lo cual implica que el apoyo de los padres rebase el contexto de un aula escolar (Solovieva et al., 2022). Es por ello que para alcanzar una educación inclusiva es necesaria la participación de todos los integrantes del proceso educativo, ya que no es posible brindar una educación de calidad sin la interacción de sus principales actores (Solovieva et al., 2022; Pegalajar & Colmenero, 2013).

2. Calidad de servicio: conceptos e importancia

Tal como lo menciona Talaya (2008) en Sanmiguel et al. (2016), afirma que “definir la calidad resulta extremadamente complicado, ya que se trata de un concepto complejo y multidimensional, que integra infinidad de atributos que lo configuran y condicionan, siendo particulares para cada categoría de producto o servicio” (p.151). De igual manera, Colmenares y Saavedra (2007) mencionan que la calidad es un término que cuenta con definiciones diferentes según los contextos, ya sea por el tiempo y por quien lo utilice, ya que implica contar con una percepción individual y colectiva.

De acuerdo con Cerda et al. (2018), la calidad posee una gran variedad de definiciones, ya que es un término aceptado mundialmente, es por ello por lo que diversos autores proporcionan conceptos de la calidad desde distintos enfoques y percepciones. Al no contar con una definición universalmente aceptada, el término calidad se divide en cuatro enfoques: calidad como excelencia, calidad como valor, calidad como conformidad con las especificaciones y calidad como satisfacción de las expectativas del cliente (Reeves y Bednar; 1994, como se citó en Parodi et al., 2017). Este último enfoque, nacido en el auge de los servicios, es considerado como el de mayor aceptación durante los últimos años debido a que se centra en la percepción del cliente (Carbajal & Molla, 2021).

Según el último enfoque, la calidad como satisfacción de las expectativas del cliente, la definición de la calidad está basada en la percepción del consumidor, la cual únicamente se encuentra en la mente del consumidor. Este punto brinda importancia a las necesidades de los clientes, no obstante, los clientes pueden desarrollar importancias diferentes y expectativas difíciles de medir, más aún si el cliente no conoce las expectativas de antemano (Carbajal & Molla, 2021; Parodi et al., 2017).

Por otro lado, dentro del concepto de calidad se pueden distinguir dos perspectivas. En primer lugar, se encuentra la calidad objetiva, la cual se enfoca en la perspectiva de la oferta y está mayormente ligada a lo material o productos, por ello se busca medir características objetivas y verificables de dichos productos (Sanmiguel et al., 2015; Duque 2005 citado en Vargas, 2016). En segundo lugar, la calidad subjetiva se centra en la perspectiva del cliente, lo cual implica tener un enfoque en la apreciación del consumidor acerca de las características de un producto o servicio (Sanmiguel et al., 2015; Lucendo 2015). A partir de ello, se puede afirmar que el concepto de calidad se aproxima al estudio del cumplimiento de especificaciones definidas, las cuales son un conjunto de atributos que deben ser apreciados por un cliente o un usuario dispuesto a pagar por un producto o servicio (Fan et al., 2017).

Respecto a la importancia de la calidad de servicio, como se puede ver en la Figura

3, esta es fundamental para los proveedores de servicios, ya que, al conocer las necesidades y deseos de los usuarios, se consigue lo que se necesita para brindar un producto o servicio de buena calidad y generar valor (Vera & Trujillo, 2018; Kayeser & Abdur, 2014).

Figura 3: Calidad de servicio



Adaptado de Vera y Trujillo (2018) y Kayeser y Abdur (2014).

En ese sentido, la calidad de servicio a partir de la percepción del cliente implica que los proveedores tengan en cuenta que características del producto o servicio son fundamentales para los clientes. Esto solo será posible al conocer las necesidades y deseos de los clientes para poder brindar un servicio de calidad que cumpla con sus requerimientos.

2.1. Calidad de servicio en educación

En el sector educación, la calidad del servicio es un tema esencial que todas las instituciones deben llevar a cabo para el desarrollo de sus proyectos y en un enfoque que asegure el cumplimiento de esta (Pedraja-Rejas & Rodríguez-Ponce, 2014). Por ello, Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce (2015) también mencionan que garantizar la calidad ha pasado a ser una exigencia para las instituciones educativas, la cual depende directamente de la percepción de sus usuarios quienes la evalúan.

El concepto de calidad educativa ha venido considerándose durante los últimos años y no existe un concepto único para definirla, ya que este concepto depende del conjunto de condiciones socioeconómicas, políticas, institucionales, culturales y curriculares de cada país (Mejía-Rodríguez & Mejía-Leguía, 2021; Marín-González & Alfaro, 2021). Esto genera que existan diversos retos en brindar servicios educativos. Para los padres de familia y estudiantes, se considera calidad educativa aquella a la que responde a sus necesidades, demandas, expectativas, recursos humanos capacitados, recursos tecnológicos, entre otros (García et al., 2018).

Por otro lado, como parte de una educación de calidad, se considera que esta cuente con procesos inclusivos, ya sea desde el acceso de cualquier persona en igualdad de condiciones y equidad de oportunidades al sistema educativo (Marín-González & Alfaro,

2021). A partir de ello, se considera que una institución educativa de calidad tiene como objetivo el desarrollo de sus estudiantes. De acuerdo con Mortimore, dicha institución debe promover el logro de sus estudiantes en el ámbito intelectual, social, moral y emocional, teniendo en cuenta siempre el entorno del estudiante y su aprendizaje previo, esto solo será posible con un sistema escolar eficaz que maximice la capacidad de las escuelas (2008).

2.2. Calidad de servicio en educación pública

La educación pública es el sistema dirigido y financiado por el Estado, el cual busca brindar acceso a toda persona del territorio nacional y desarrollar a las futuras generaciones (Avalos et al., 2015). Dentro de ello, el Estado busca reducir las brechas para que los hogares de bajos recursos puedan recibir educación. El Estado plantea factores de calidad educativa; en el caso de las instituciones privadas, el Estado tiene un rol regulador que supervisa el cumplimiento de los factores y, en el caso de las instituciones públicas, un rol ejecutor que se encarga de garantizar la calidad educativa (Congreso de la República de Perú, 2003).

A partir de ello, el Estado describe ocho factores de calidad educativa. En primer lugar, se establecen objetivos generales del proceso educativo acordes con los principios y fines de la educación peruana. En segundo lugar, los currículos básicos generales se construyen en base a diferentes niveles de educación y formas de aprendizaje que deben ser adaptadas a la región y locales donde se ubique el centro educativo, con el fin tener en cuenta las características de cada alumno respecto a su entorno. En tercer lugar, cada alumno debe contar con una Inversión mínima que incluya asistencia sanitaria, alimentación y dotación de materiales educativos. En cuarto lugar, proporcionar capacitación inicial y continua para garantizar docentes y directivos con competencias y habilidades pertinentes. En quinto lugar, generar oportunidades de carrera pública en la plana docente y directivos en todos los niveles del sistema educativo, que promueva el crecimiento profesional y el alto rendimiento. En sexto lugar, la habilidad de adaptación a los requerimientos del mundo actual con respecto a la infraestructura, equipos, servicios y materiales educativos. En séptimo lugar, incentivar la investigación y la innovación en la educación. Por último, contar con organización institucional y un buen clima laboral entre los participantes del proceso educativo se resalta la importancia de la investigación e innovación educativa (Congreso de la República de Perú, 2003).

2.3. Gestión de calidad educativa

De acuerdo con Carrión (2014), trasladando los conceptos de gestión a instituciones educativas, la gestión educativa se define como la agrupación de actividades cuidadosamente establecidas y coordinadas, que al ser efectuadas son supervisadas a fin de tener un análisis general del desarrollo de una institución educativa. De igual manera, Figueroa (1998) (como

se citó en Sosa, 2017), define la gestión educativa como un proceso sistemático dirigido a fortalecer los centros educativos y así mejorar los procesos de dirección, de administración, de pedagogía y relacionados al entorno educativo.

Desde una perspectiva ligada a la teoría organizacional, Pozner (2000) señala que la gestión educativa está compuesta por un conjunto de procesos teóricos y prácticos, que constituyen un sistema educativo, tanto horizontal como verticalmente, con el fin de fortalecer, integrar y retroalimentar al sistema. Es por ello que Marín-González y Alfaro (2021) consideran que “la gestión implica subprocesos como el direccionamiento estratégico y horizonte institucional, gestión estratégica, gobierno escolar, cultura institucional, clima escolar y relaciones con el entorno” (p.1045).

Si bien la gestión educativa es un proceso a cargo de los directivos y docentes a fin de fortalecer la institución educativa, esta no es posible sin la vinculación e intervención de los otros actores, como los padres de familia (Paucar, 2017). Por otro lado, Rubio (2021), señala que una gestión educativa tiene que ser flexible debido a que solo de esa forma se logrará adaptar de manera creativa a las diversas localidades, culturas y poblaciones. Es por ello por lo que, para un adecuado funcionamiento de una institución educativa, es esencial que la gestión educativa permita una toma de decisiones desde la percepción de todos los actores con el objetivo de mejorar la calidad del proceso educativo (Rico, 2016), ya que cada actor percibe la calidad de distinta manera. Así pues, la medición de calidad de un servicio educativo será posible a través de la medición de percepciones del servicio que los usuarios reciben, con los cuales se genera valor a las instituciones y promueve la mejora continua (González, 2015).

3. Aproximaciones conceptuales y modelos de medición de calidad en el servicio educativo

En el siguiente apartado se definirá un concepto fundamental para la presente investigación: percepción de la calidad de servicio. Asimismo, se presentarán modelos de medición de calidad educativa. En primer lugar, se describe el modelo de calidad de servicio educativo de Blanco. En segundo lugar, se presentará el modelo de la escala ECERS-R y sus respectivas subescalas. Finalmente, se describirá el modelo PISQ y se seleccionará el modelo más adecuado para medir las percepciones y expectativas del sujeto del estudio.

3.1. Aproximaciones conceptuales sobre la percepción de la calidad de servicio

De acuerdo con Parasuraman, Zeithaml, and Berry (como se citó en Wang et

al.,2015), indica que la calidad de servicio del cliente puede medirse acordando la diferencia entre la expectativa del cliente antes de experimentar el servicio y las percepciones después del servicio. La experiencia del consumidor se genera a partir de un conjunto de relaciones entre la empresa y el consumidor, la cual provoca una respuesta interna y subjetiva de este. (Gentile et al., 2007, como se citó en Verhoef et al., 2009; Meyer & Schwager 2007).

Por otro lado, con el paso de los años, el concepto de percepción se ha ido modificando a tal punto que pasó de ser lo que se aprende mediante los estímulos sensoriales a la noción de aprendizaje, la cual crea estructuras mentales en base a experiencias previas para contrastarlas con un nuevo estímulo recibido (Sánchez-Vega et al., 2019). De igual forma, Rivera et al. (2000), al citar a Neisser, describieron la percepción como un proceso activo-constructivo, en el cual el individuo perceptor construye un esquema antes de procesar la nueva información. Además, dichos autores mencionan que las estructuras o esquemas mentales creados son el resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de las distintas sensaciones obtenidas en cada experiencia.

Arellano (2001) coincide con dos de los tres procesos previamente mencionados: selección e interpretación. Arellano difiere con el proceso de corrección, en cambio considera al proceso de organización, el cual es reforzado por Bustamante et al. (2020) debido a que considera los tres pasos como necesarios. En primer lugar, Arellano (2001) relaciona el proceso de selección con la atención voluntaria o involuntaria que presta un consumidor a algunos estímulos dentro de una gran cantidad de estos. En segundo lugar, el proceso de organización consiste en reordenar los estímulos seleccionados y generar una ponderación en base a su importancia. Por último, en el proceso de interpretación, se busca asignar un significado a los estímulos seleccionados para luego categorizarlos. Además, este proceso depende de las experiencias previas del consumidor debido a que, como menciona Pérez (2012), el consumidor evalúa un objeto o servicio bajo factores “objetivos” y factores “subjetivos y culturales”, los cuales suelen superponer a los primeros, generando como resultado un significado.

A partir de ello, relacionando el concepto de percepción con la calidad de servicios, para Holguín et al. (2019), el concepto de percepción consiste en evaluar la calidad que el consumidor percibe del servicio en base a las expectativas, ya que a partir de esto es posible medir la calidad de servicio que se brinda. De acuerdo con Torres y Luna (2017), los únicos criterios para evaluar la calidad de un servicio se determinan a partir de las expectativas alrededor del servicio, sus propias necesidades, la atención recibida, entre otros. Sin embargo, esto no es posible si no existe una experiencia previa de control de calidad del servicio por parte del consumidor. Por ende, la calidad del servicio se entiende como la

comparación entre las propias expectativas y percepciones del servicio recibido por el consumidor (Torres y Luna, 2017). Por ello, es fundamental medir la calidad del servicio en base a los atributos del servicio, los cuales afectan las percepciones de los usuarios que reciben el servicio.

3.2. Modelos de medición de calidad educativa

De acuerdo con Holguín et al. (2019), los modelos de medición de la calidad tienen como finalidad contar con métodos estructurados para medir la percepción subjetiva de los usuarios de un determinado servicio, la cual es influenciada por los diversos elementos que los conforman.

En la revisión de modelos de medición de calidad de servicio, se consideró uno de los modelos con mayor uso es el modelo SERVQUAL. Desarrollada en la segunda mitad de los años 80, el modelo SERVQUAL utiliza la diferencia entre las variables de percepción y expectativa para determinar la calidad de un servicio, y se establecieron 5 dimensiones: fiabilidad, empatía, seguridad, capacidad de respuesta y tangibilidad (García & Romero, 2016). Si bien el modelo está diseñado para adaptarse a cualquier tipo de servicio, los autores señalan que es recomendable realizar cambios en las dimensiones o preguntas (Parasuraman, Zeithalm & Berry, 1994). A partir de ello, se revisó el modelo SERVPERF desarrollado por Cronin y Taylor (1994), el cual surge como una adaptación del modelo SERVQUAL de Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988), ya que mide la calidad del servicio considerando solo la percepción. El modelo mantiene las mismas dimensiones del modelo SERVQUAL y solo considera las preguntas relacionadas a la percepción del consumidor (Luna, 2017). Si bien ambos modelos pueden ser adaptados a diferentes industrias, se optó por indagar por modelos de medición de calidad más específicos sobre el servicio educativo.

Como resumen en la Tabla 1, se presentan los modelos de medición de calidad educativa revisados en la literatura.

Tabla 1: Modelos de medición de calidad educativa

Autor	Modelo	Principio lógico	Dimensiones
Blanco (2011)	Modelo de Calidad del Servicio Educativo	Aborda la calidad en la educación inicial con un enfoque integral y multidimensional que tiene como objetivo identificar cualidades que permitan garantizar un adecuado proceso educativo, y plantea 6 dimensiones.	<ul style="list-style-type: none"> ● Actividad del niño ● Integralidad ● Participación ● Pertinencia cultural ● Relevancia de los aprendizajes ● Apoyo y capacitación de los agentes educativo
Harms et al. (1998)	ECERS-R	Propone escalas mediante las cuales se evalúa el ambiente del niño. El modelo cuenta con 7 dimensiones compuestos por 43 ítems, los cuales miden aspectos generales del proceso educativo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Espacio y muebles ● Rutinas de cuidado personal ● Lenguaje y razonamiento ● Actividades ● Interacción ● Estructura del programa ● Padres y personal
Zhao et al. (2021)	Percepción de los padres de la calidad educativa de escuelas inclusivas (PISQ)	Escala basada en la percepción de la calidad educativa de los padres de familia de China sobre escuelas inclusivas. Define 3 subescalas las cuales se basan en 9 dimensiones.	<ul style="list-style-type: none"> ● Entorno físico ● Entorno psicológico ● Cooperación padres escuela ● Cooperación entre padres ● Cooperación entre estudiantes ● Ajuste didáctico ● Adaptabilidad de la evaluación ● Resultados de aprendizaje ● Actitud y habilidades del docente
Fish (2008)	Modelo de Percepción de los padres sobre la reunión del PEI	Comprende 6 dimensiones con el objetivo de investigar cómo los padres de estudiantes con necesidades educativas especiales perciben las reuniones del PEI (Programa de Educación Individualizado).	<ul style="list-style-type: none"> ● Información demográfica ● Experiencias en la reunión del PEI ● Conocimiento sobre el proceso del PEI y la ley de educación especial ● Relación con los docentes

Tabla 1: Modelos de medición de calidad educativa (continuación)

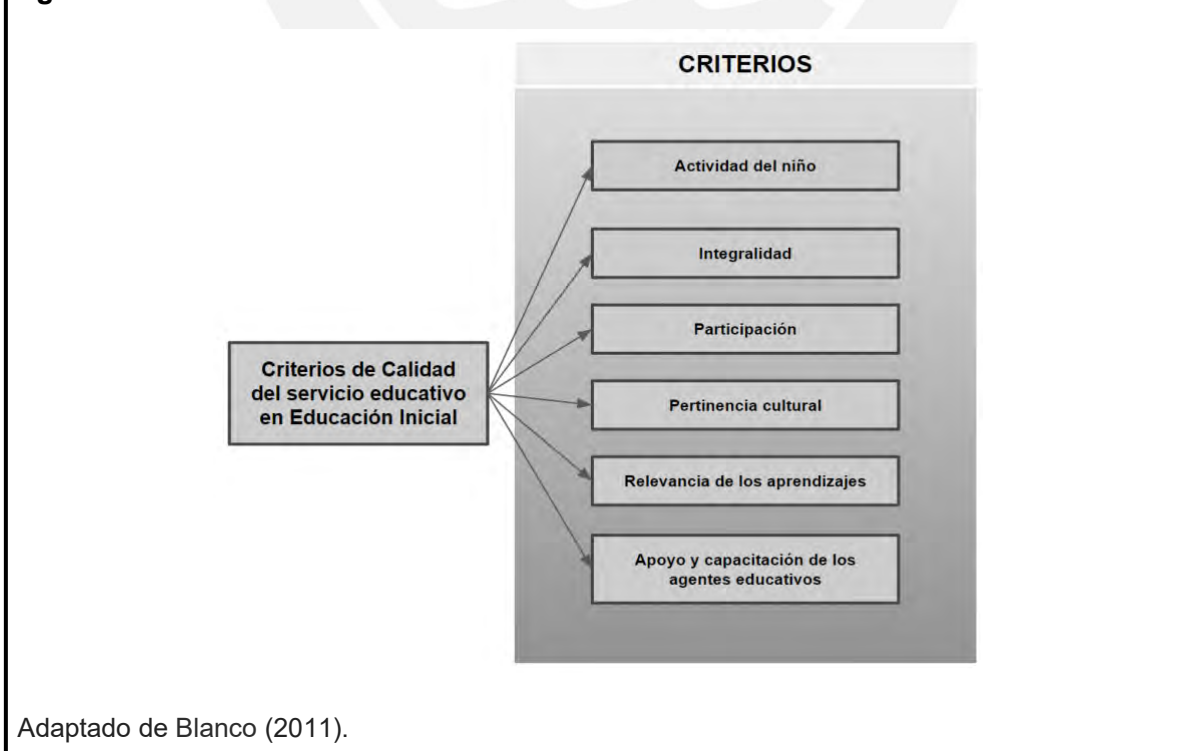
Autor	Modelo	Principio lógico	Dimensiones
Fish (2008)	Modelo de Percepción de los padres sobre la reunión del PEI		<ul style="list-style-type: none"> ● Resultados del PEI ● Oportunidades de mejora
Jigyel et al. (2018)	Modelo de Percepción de los padres sobre los beneficios y preocupaciones sobre escuelas inclusivas	Modelo cualitativo creado conocer la percepción de los padres con hijos con necesidades educativas especiales en las escuelas inclusivas en Bután.	<ul style="list-style-type: none"> ● Beneficios ● Beneficios de los padres ● Como las escuelas abordan las preocupaciones de los padres

A continuación, se describirán a mayor detalle los modelos de medición de calidad educativa: Blanco (2011), ECERS-R, Fish (2008), Jigyel et al. (2018) y PISQ.

3.2.1. Modelo de Calidad del Servicio Educativo de Blanco

Respecto a la medición de la calidad del servicio educativo, Blanco (2011) propone un modelo que aborda la calidad en la educación inicial con un enfoque integral y multidimensional que tiene como objetivo identificar cualidades que permitan garantizar un adecuado proceso educativo. Como se observa en la Figura 4, el modelo propuesto plantea seis criterios que influyen en la calidad del servicio educativo.

Figura 4: Criterios del Modelo de Blanco



Adaptado de Blanco (2011).

En primer lugar, es el criterio de actividad del niño, el cual consiste en observar si su ambiente de aprendizaje es favorable. Este criterio toma en cuenta la construcción de los aprendizajes, las necesidades, potenciales e intereses del estudiante. Consta de dos indicadores: organización del ambiente del aprendizaje y la adecuación con los objetivos de desarrollo (Blanco, 2011).

En segundo lugar, Blanco (2011), en el criterio de integralidad, considera aspectos relacionados al cuidado de la salud integral que potencien el desarrollo de los alumnos. Para este criterio la autora plantea cuatro indicadores: atención a las necesidades físicas, atención a las necesidades afectivo-emocionales, atención a las necesidades psicomotoras y la atención a las necesidades intelectuales (Blanco, 2011).

En tercer lugar, el criterio de participación se refiere a la acción de coordinación de todos los actores que participan en el proceso educativo, teniendo como eje fundamental a la familia para un adecuado proceso educativo, ya que son ellos los primeros educadores de los estudiantes (Blanco, 2011). Como indicadores, este criterio tiene en cuenta la integración de las familias y la integración de la comunidad.

En cuarto lugar, el criterio de pertinencia cultural se define como la apreciación de la atención al estudiante y su contexto. Por ello, la pertinencia cultural identifica al estudiante como individuo y contempla su inclusión dentro de las actividades de su entorno local, regional y nacional. Dicho criterio toma en consideración el indicador de valoración de las manifestaciones culturales del entorno del estudiante (Blanco, 2011).

En quinto lugar, se considera la relevancia de los aprendizajes como criterio, ya que se enfoca en conseguir un aprendizaje significativo en base de las necesidades de los estudiantes (Blanco, 2011). Tiene como indicadores a las situaciones de aprendizajes adecuadas a las necesidades e intereses de los estudiantes, y situaciones de aprendizajes significativas adecuadas con el nivel de desarrollo del estudiante.

Por último, Blanco (2011) señala como criterio al apoyo y formación de los agentes educativos. Este criterio toma en consideración a los docentes y sus niveles de desarrollo profesional con el fin de garantizar una atención adecuada para el estudiante. Cuenta con los siguientes indicadores: medición efectiva de los aprendizajes, ofrecimiento de desarrollo y actualización profesional, y acompañamiento pedagógico. De igual manera, en el Anexo A, se encuentra el listado de indicadores correspondientes a cada criterio.

3.2.2. Modelo ECERS-R

La Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana-Revisada (ECERS-R) desarrollada por Harms et al. en 1998, consiste en un modelo que propone escalas

mediante las cuales se evalúa el ambiente del niño (Mathiesen et al., 2011). Como se observa en la Figura 5, está compuesto por 43 ítems, los cuales miden aspectos generales del proceso educativo en 7 dimensiones: espacio y muebles, rutinas de cuidado personal, lenguaje y razonamiento, actividades, interacción, estructura del programa, padres y personal. Cada uno de ellos, se evalúa en un rango de 1 a 7 (1 = "Inadecuado, 3 = "mínimo", 5 = "bueno", 6 y 7 = "Excelente").

Figura 5: Subescalas y número de ítems del modelo ECERS-R

Subescala	N° de ítems
Espacio y muebles	8 ítems
Rutinas de cuidado personal	6 ítems
Lenguaje y razonamiento	4 ítems
Actividades	10 ítems
Interacción	5 ítems
Estructura del programa	4 ítems
Padres y personal	6 ítems
Total	43 ítems

Adaptado de Mathiesen et al. (2011).

En primer lugar, la subescala de espacio y muebles, la cual cuenta con ocho ítems, toma en cuenta el ambiente físico donde se encuentra el estudiante. Entre los ítems, se encuentra el espacio interior, muebles de actividades, muebles de relajación, la organización de los juegos, espacio privacidad y equipo de motricidad gruesa.

En segundo lugar, los autores consideran la subescala Rutinas de Cuidado Personal en donde se consta de seis ítems. En este punto, se cuentan los ítems de ingreso y salida, alimentación, descanso, baño, prácticas de salud y prácticas de seguridad.

En tercer lugar, la subescala es Lenguaje y Razonamiento y cuenta con cuatro ítems donde toma en cuenta la educación de los estudiantes. Los ítems que desarrollan son los libros e imágenes, comunicación con niños, lenguaje para razonar y el uso informal del lenguaje.

En cuarto lugar, la subescala es Actividades, las cuales cuentan con diez ítems. En el modelo se encuentran ítems como motoras finas, arte, música, bloques, arena/agua, ciencias, matemáticas, supervisión moti gruesa y uso de multimedia.

En quinto lugar, los autores mencionan la subescala Interacción, la cual cuenta con cinco ítems. Entre los ítems, se encuentran la supervisión moti gruesa, supervisión niños,

disciplina, interacción entre adultos y niños y la interacción entre los niños.

En sexto lugar, se considera que la subescala Estructura del Programa cuenta cuatro ítems. Entre estos ítems se encuentran el horario de la escuela, juego libre, tiempo en grupo y provisiones para niños con discapacidad.

Por último, la subescala Padres y Personal cuenta con seis ítems. Para este punto, los ítems son las provisiones para padres, personal y profesionales; además, interacción entre personal, supervisión personal y desarrollo profesional. Igualmente, en el Anexo B, se encuentra el listado de ítems correspondientes a cada subescala.

3.2.3. Modelo de Percepción de los padres sobre la reunión del PEI de Fish

El modelo fue desarrollado por Fish (2008) con el fin de investigar cómo los padres de estudiantes con necesidades educativas especiales perciben las reuniones del PEI (Programa de Educación Individualizado). Esta reunión agrupa a los padres del estudiante, docentes, representantes administrativos y el estudiante, en caso tenga como mínimo 14 años de edad (IDEIA, 2004 como se citó en Fish, 2008).

Como se observa en la Figura 6, el modelo comprende 6 dimensiones: i) información demográfica, ii) experiencias en la reunión del PEI, iii) conocimiento sobre el proceso del PEI y la ley de educación especial, iv) relación con los docentes, v) resultados del PEI y vi) oportunidades de mejora. La primera dimensión está compuesta por 11 preguntas sobre la información demográfica de los padres e hijos como la discapacidad del estudiante, tipo del centro educativo, categoría racial-étnica, nivel de grado del estudiante y promedio de ingreso anual.

Desde la segunda dimensión hasta la quinta dimensión, se comprenden 32 ítems que son medidos mediante la escala Likert del 1 al 5, donde 1 es “Totalmente desacuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”. En la última dimensión, el autor plantea dos preguntas abiertas.

Figura 6: Dimensiones e ítems del Modelo de percepción de los padres sobre la reunión del PEI

Dimensión	N° de ítems
Información demográfica	11 ítems
Experiencias en la reunión del IEP	32 ítems
Conocimiento sobre el proceso del PEI y la ley de educación especial	
Relación con los docentes	
Resultados del PEI	
Oportunidades de mejora	2 preguntas abiertas

Adaptado de Fish (2008).

En la dimensión Experiencias en la reunión del PEI, se realizan preguntas sobre experiencias positivas con el PEI. Asimismo, los ítems están relacionados sobre la discusión detallada de los objetivos del PEI durante las reuniones, uso adecuado del tiempo de la reunión por parte de los docentes y la cantidad del tiempo de la reunión.

Respecto a la tercera dimensión Conocimiento sobre el proceso del PEI y la ley de educación especial, incluye preguntas acerca de la comprensión de los padres sobre el servicio que reciben sus hijos. También se consulta si los padres tienen expectativas realistas, la adecuada proporción de información de docentes a padres, la motivación de los padres por aprender y si los docentes están informados.

La cuarta dimensión, Relación con los docentes, se consulta sobre el respeto y la igualdad en la toma de decisiones durante las interacciones con los docentes en la reunión del PEI. De igual manera, se pregunta a los padres sobre mantener una buena relación con los docentes, contar con la libertad de opinar y que su opinión sea valorada por los docentes; así como también que se sientan bienvenidos y cómodos durante la reunión.

En la quinta dimensión, se investiga acerca de su percepción sobre los resultados del PEI. Para ello, se consideran los beneficios que ha tenido el estudiante por las reuniones del PEI, como la importancia de la participación de los padres y su influencia en los resultados al ser parte de la toma de decisiones durante las reuniones.

En la última dimensión, Fish (2008) plantea dos preguntas abiertas para el cierre de la encuesta. Primero, se pregunta a los padres sobre qué oportunidades de mejora identifica en los docentes y administrativos para el beneficio de las reuniones del PEI. Segundo, se pregunta sobre qué oportunidades de mejora identifican en ellos mismos para incrementar su aporte en las reuniones.

3.2.4. Modelo de Percepción de los padres sobre los beneficios y preocupaciones sobre escuelas inclusivas de Jigyel et al.

El presente estudio es un modelo cualitativo creado por Jigyel, Miller, Mavropoulou y Berman (2018) para conocer la percepción de los padres con hijos con necesidades educativas especiales en las escuelas con programas NEE (inclusivas) en zonas urbanas, semiurbanas y rurales en Bután. El modelo está basado en entrevistas individuales a padres sobre su percepción en relación a dos temas, los beneficios y las preocupaciones.

Como se observa en la Figura 7, el análisis se divide en beneficios, beneficios para los padres y como las escuelas abordan las preocupaciones de los padres. En primer lugar, con las preguntas principales, se busca analizar los beneficios. Se divide en cuatro temas, los resultados sociales positivos, el cual consiste si el estudiante cuenta con la interacción con sus compañeros, si surge su independencia en el ambiente educativo y si hay cambios positivos en su conducta (ansiedad y agresividad); las escuelas de apoyo y cuidado, el cual consiste en si los padres conocen que las escuelas provean con profesionales adecuados para los estudiantes NEE, si los profesores brindan soporte académico para que el estudiante incluido, y si los estudiantes cuentan con el apoyo de sus compañeros de clase sin ser discriminados; la ganancia de movilidad y desarrollo del habla, consiste en si el padre de familia conoce si las escuelas inclusivas brindan terapistas de lenguaje y fisioterapeutas; el aprendizaje académico, el cual pregunta si se vio una diferencia en el aprendizaje del estudiante NEE.

Figura 7: Dimensiones y temas del Modelo de Percepción de los padres sobre los beneficios y preocupaciones sobre escuelas inclusivas

Dimensiones	Temas	Subtemas
Beneficios	Resultados sociales positivos	Aumentar el resultado social
		Independencia
		Cambios positivos en el comportamiento
	Escuelas de apoyo y cuidado	Profesionales para beneficios médicos y terapéuticos
		Soporte extra- académico
		Sentirse incluido
Estudiantes con compañeros de apoyo		
Ganancia de movilidad y desarrollo del habla	Ganancia en la movilidad	
	Desarrollo del habla	
Aprendizaje académico		
Beneficios para los padres	Aliviar la carga de la atención	Libertad de trabajo
		Libre de asistencia de padres
	Sensación de satisfacción	Soporte de las escuelas
		Compromiso con los niños
Como las escuelas abordan las preocupaciones de los padres	Necesidad de concientización y asesoramiento	
	Necesidad de profesores entrenados para los estudiantes NEE	

Adaptado de Jigyel et al. (2018).

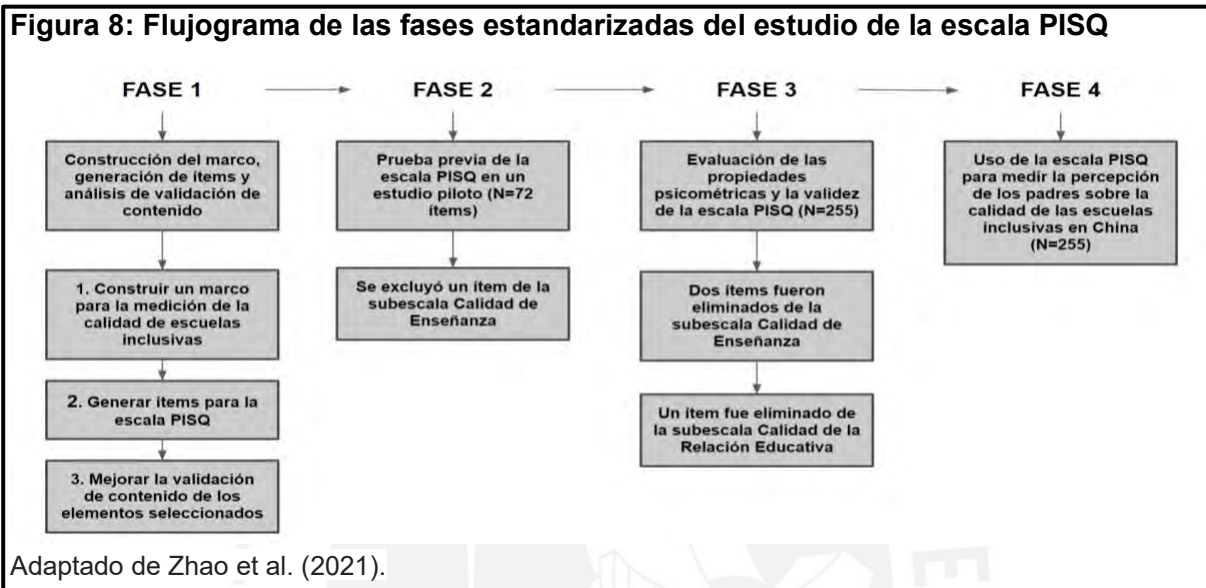
En segundo lugar, con las respuestas de los padres se busca conocer los beneficios para los padres con respecto a la inclusión de sus hijos en este tipo de escuelas. Se divide en dos temas, aliviar la carga en la atención de su hijo NEE, el cual pregunta a los padres si se les alivia la carga de cuidado enviando a su hijo NEE a las escuelas y si se les afecta social, financiera y psicológicamente en sus día a día; la sensación de satisfacción, la cual esta relaciona con el soporte que reciben de las escuelas y el compromiso de sus hijos NEE.

En tercer lugar, se busca analizar como las escuelas abordan las preocupaciones de los padres. Este punto se divide en dos temas, la necesidad de concientización y asesoramiento, la cual menciona si la escuela cuenta con un rol en prevenir incidentes como el bullying y si provee de asesoramiento con el estudiante NEE afectado; y la necesidad de profesores entrenados para educar a los estudiantes NEE.

3.2.5. Modelo de Percepción de los padres de la calidad educativa de escuelas inclusivas (PISQ)

La escala PISQ (Parents' perceptions of Inclusive School Quality) fue desarrollada por Zhao, Cheng, Fu, Ma y Cheng (2021), a fin de medir la percepción de los padres de niños con

discapacidades sobre la calidad de las escuelas inclusivas en China. Para ello, dichos autores realizaron el estudio en 4 fases estandarizadas, como se muestra en la Figura 8. Cabe destacar que la educación inclusiva se define como aquel que proceso de busca abordar y responder a las diversas necesidades de todos los alumnos, independientemente de sus antecedentes, discapacidades o características personales, a través de las actividades y currícula general de cada país (Unesco 2009, Kurth y Gross 2014 citado en Zhao et al., 2021).

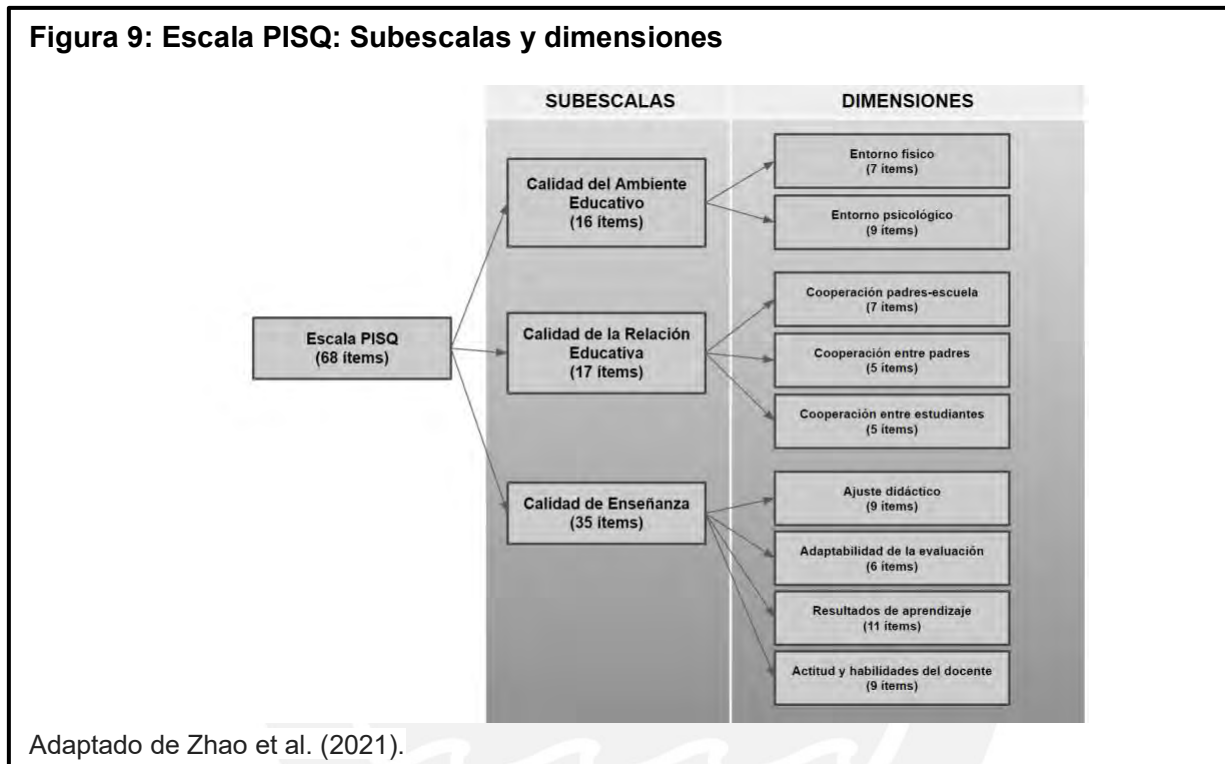


En la primera fase, se construye un marco de trabajo para la medición de calidad de escuelas inclusivas, en el cual se definieron las tres subescalas del modelo: Calidad del Ambiente Educativo, Calidad de Enseñanza y Calidad de la Relación Educativa (Zhao et al., 2021). Inicialmente, la escala incluía 72 ítems. La subescala Calidad del Ambiente Educativo mide las percepciones de los padres acerca de la accesibilidad de las instalaciones educativas y el ambiente durante el proceso educativo. Esta subescala incluye dos dimensiones, las cuales son el entorno físico y el entorno psicológico.

La segunda subescala, Calidad de Enseñanza, mide la percepción de los padres sobre el apoyo a la enseñanza de los docentes y los resultados de aprendizaje de los niños. Está compuesta por 4 dimensiones: actitud y habilidades del docente, ajuste didáctico, ajuste de evaluación y resultados de aprendizaje. De igual forma, la tercera subescala, Calidad de la Relación Educativa, mide la percepción de los padres sobre la calidad de la cooperación entre la escuela, la familia y los compañeros. Esta subescala incluye las siguientes 3 dimensiones: Cooperación familia-escuela, cooperación entre padres y cooperación entre estudiantes.

Tras la eliminación de ítems en la Fase 2 y 3 debido a que no lograron superar la prueba piloto a 255 padres chinos ni las propiedades psicométricas y la validez, se obtuvo

como resultado un total de 68 ítems, los cuales estaban divididos entre las tres subescalas. Las subescalas Calidad del Ambiente Educativo, Calidad de Enseñanza y Calidad de la Relación Educativa incluyen 16, 35 y 17 ítems, respectivamente. En la Figura 9, se muestra la división de números ítems para cada dimensión. Cabe resaltar que la medición de cada ítem se realiza mediante una escala de Likert del 1 al 5, donde 1 es “Totalmente desacuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”.



Respecto a la subescala Calidad de Ambiente educativo, en la primera dimensión, el Entorno físico incluye enunciados referentes a la seguridad, espacio y accesibilidad de los ambientes de las escuelas inclusivas. Además, se consulta acerca de la alimentación brindada por dichas escuelas. La segunda dimensión es el Entorno Psicológico, la cual contiene enunciados relacionados a la interacción entre los docentes y los niños. Las tres dimensiones que componen la subescala Calidad de la Relación Educativa cuentan con ítems que buscan conocer la relación entre los padres, la escuela y los niños. En la última subescala Calidad de Enseñanza, se divide en cuatro dimensiones las cuales cuentan con ítems que buscan comprender la adaptación de la enseñanza a los niños y el avance de sus resultados. De igual manera, en el Anexo A, se encuentra el listado de ítems correspondientes a cada dimensión.

En conclusión, tras haber definido los principales conceptos e identificado tres modelos de medición de la calidad educativa de los padres, se descartaron los modelos de Blanco (2011) y ECERS-R. Debido a que el sujeto de estudio de esta investigación son los

padres, el modelo de escala ECERS-R queda descartado, ya que, al considerar la percepción tanto de los padres como los docentes, gran parte de los ítems están dirigidos a ser respondidos por estos últimos. Esto genera que dichos ítems no sean considerados en el análisis y este quede inconcluso. Asimismo, se dejó de considerar el modelo de Blanco (2011) y ECERS-R, ya que están enfocados en estudiantes de educación de nivel inicial. Además, estos solo miden la calidad educativa en base al entorno del aprendizaje del niño, pero logran medir la calidad educativa a partir de la percepción de los padres.

Respecto a los modelos de Fish (2008) y Jigyel et al. (2018), si bien ambos están más relacionados a la educación especial y buscan conocer la percepción de los padres, estos cuentan con aspectos diferenciales que dificultan la adaptación de los modelos al contexto del sujeto de estudio de la presente investigación. Por un lado, en el caso del modelo de Fish (2008), este se enfoca en conocer la percepción de los padres sobre una reunión específica que se realiza juntos con los docentes y administrativos. Por ello, se considera que el padre no llega a evaluar en su totalidad la calidad del servicio educativo que reciben sus hijos, ya que este modelo solo se centra en conocer su percepción sobre su experiencia en dicha reunión. Por otro lado, en relación con el modelo de Jigyel et al. (2018), se busca conocer su percepción sobre sus beneficios y preocupaciones en relación con las escuelas inclusivas de los 26 padres de zonas urbanas, semiurbanas y rurales mediante entrevistas. Así pues, el modelo no cumple con tomar la calidad educativa como una de sus principales variables en la investigación.

En la Tabla 2, se presenta una comparación de los 5 modelos, sus respectivos sujetos de estudio y modalidad educativa a la que se encuentran dirigidos.

Tabla 2: Comparación de Modelos de medición de calidad educativa

Modelo	Sujeto de Estudio	Modalidad educativa
Modelo de Calidad del Servicio Educativo (Blanco, 2011)	Docentes	Educación Básica Regular (Nivel Inicial)
ECERS-R (Harms et al., 1998)	Padres de familia y docentes	Educación Básica Regular (Nivel Inicial)
Percepción de los padres sobre la reunión del PEI (Fish, 2008)	Padres de familia	Educación Inclusiva (relacionada a la Educación Básica Especial)
Percepción de los padres sobre los beneficios y preocupaciones sobre escuelas inclusivas (Jigyel et al., 2018)	Padres de familia	Educación Inclusiva (relacionada a la Educación Básica Especial)

Tabla 2: Comparación de Modelos de medición de calidad educativa (continuación)

Modelo	Sujeto de Estudio	Modalidad educativa
Percepción de los padres de la calidad educativa de escuelas inclusivas (PISQ) (Zhao et al., 2021)	Padres de familia	Educación Inclusiva (relacionada a la Educación Básica Especial)

A partir de ello, el modelo elegido para la presente investigación es la escala PISQ. A pesar de que el modelo escogido solo considera la percepción de los padres, este modelo está alineado al análisis de la calidad educativa de la Educación Inclusiva. Asimismo, la Educación Inclusiva está alineada con la Educación Básica Especial, la cual es el tema principal de la presente investigación. De igual manera, si bien la escala PISQ es un modelo basado en las escuelas inclusivas en China, el modelo cuenta con ítems generales enfocados en conocer la percepción de los padres acerca de la infraestructura, materiales educativos y el desempeño de los docentes. Estos aspectos se encuentran presentes en la modalidad de Educación Especial en el contexto peruano, lo cual permitiría que se reaplique el modelo PISQ en Centros de Educación Básica Especial. Adicionalmente, dicho modelo ha sido publicado recientemente, y cuenta con el respaldo de validez adecuada y evaluada por expertos en temas de educación especial y educación inclusiva.

Con el presente capítulo se cumplen los 4 primeros objetivos específicos: describir las principales características de la Educación Básica Especial, definir la calidad educativa en educación pública, definir las diferencias entre los conceptos de percepción y expectativa de calidad educativa de los padres de familia e identificar distintos modelos de medición de calidad educativa aplicables en la Educación Especial. Además, se logró seleccionar el modelo de medición de calidad educativa apropiado para la presente investigación. Con base en ello, es fundamental conocer el contexto actual del sujeto de estudio. En este sentido, resulta relevante describir la situación educativa del Perú y, específicamente, de la Educación Básica Especial, lo cual se desarrollará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL

En el presente capítulo se presenta el marco contextual de la investigación, en el cual se describe la situación actual de la educación básica en el Perú. En primer lugar, se dará a conocer aspectos generales de la Educación Básica. En segundo lugar, se explicará el desarrollo de la Educación Básica Especial a través de los años. Para ello, se iniciará con los antecedentes hasta llegar a la situación actual de dicha modalidad educativa. Finalmente, se desarrollan algunos estudios previos acerca de la percepción de los padres de familia sobre el servicio educativo al que acceden sus hijos.

1. Situación actual de la Educación Básica Pública en el Perú

La entidad encargada de la educación en el Perú es el Ministerio de Educación, la cual junto a la ley 28044 creada en el año 2003, dictan la universalización, calidad y equidad de la educación (Congreso de la República de Perú, 2003). Esta ley se dicta con el fin de formar personas autónomas para contribuir a la sociedad sin ser excluidos. Para ello, el Estado dividió la Educación Básica en tres modalidades, teniendo como objetivo garantizar un servicio educativo de calidad para todos. Dado el contexto actual de la pandemia, se pusieron en evidencia nuevos desafíos y la intensificación de los desafíos ya existentes (El Peruano, 2022). En el caso de la Educación Básica, los mayores afectados fueron las poblaciones más vulnerables como los estudiantes con necesidades educativas especiales.

1.1. Aspectos generales de la Educación Básica Pública

En el Perú, hasta el año 2020, el total de centros educativos activos son 109 mil 900, de los cuales 106 mil colegios son de Educación Básica Regular; la Educación Básica Especial con una cantidad de 885 centros educativos, y la Educación Básica Alternativa con más de 2 mil centros (INEI, 2020a). De acuerdo con el Minedu (2021), en el país se encuentran alrededor de 55 mil locales educativos públicos (51%), de los cuales 2 mil pertenecen a Lima Metropolitana, mientras que 53 mil son colegios en provincias.

La infraestructura de los centros educativos debe contar con los servicios, instalaciones y equipamientos necesarios para el desarrollo en el rendimiento de los estudiantes y la enseñanza de los profesores. Según el Censo Escolar 2015, el equipamiento de los locales educativos es insuficiente (Asca, 2021). Alrededor del 19% de los colegios públicos no cuentan con las carpetas suficientes para los estudiantes y el 46% de las instituciones cuentan con deficiencias en la provisión de pizarras. Por otro lado, el Minedu (2021) menciona que el 92% de los colegios públicos tiene los tres servicios básicos para la

educación de los escolares (agua, desagüe y electricidad). Además, en el periodo del Estado, El Peruano, señala que el 76% de los colegios en el Perú debe ser reforzado estructuralmente o demolido.

Como delegación de supervisión de la calidad de servicio en las instituciones educativas, el Estado cuenta con un organismo llamado el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), el cual es el encargado de brindar reconocimiento a escuelas públicas que cumplan con los estándares de calidad educativa (Gobierno del Perú, s.f.). Las funciones que brinda esta institución, según la Ley de Educación (2003), es promover la cultura de la calidad entre las escuelas y docentes, evaluar la calidad de las enseñanzas y desarrollar programas dirigidos a los profesionales educativos con el fin de evaluar los logros. Este organismo cuenta con 3 órganos operadores. Se puede ver en la Figura 10:



Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020b), la cantidad de estudiantes matriculados en Educación Básica para el 2020 fue alrededor de 8 millones 395 mil. Con este dato, se divide la Educación Básica Regular con un alrededor de 8 millones 175 mil estudiantes (97.4%); la Educación Básica Especial con una cantidad de 21 mil estudiantes (0.3%) con habilidades diferentes; y la Educación Básica Alternativa con un aproximado de 198 mil estudiantes (2.3%) a nivel nacional.

Hasta el año 2020, del total de estudiantes de la etapa de Educación Básica, el 77% se encuentra matriculado en instituciones del sector público (INEI, 2020b). Este porcentaje representa a un aproximado de 6 millones 400 mil estudiantes a nivel nacional.

Durante ese año, el Minedu suspendió la presencialidad de la prestación de servicios educativos tanto en instituciones públicas como privadas de Educación Básica, debido a que

se declaró estado de emergencia nacional por la pandemia del COVID-19 (Defensoría del Pueblo, 2020). Por ello, los más de 6 millones de estudiantes de instituciones educativas públicas de educación básica tuvieron que permanecer en casa y surgió la necesidad de migrar a una educación remota. Esto generó que más de 82 mil instituciones educativas públicas suspendan sus servicios de enseñanza (Defensoría del Pueblo, 2020).

Ante esta situación, el Minedu emitió una serie de políticas que aseguren la continuidad de la educación. Una de sus principales estrategias fue “Aprendo en Casa”, el cual era un programa multicanal (televisión, radio e internet) dirigido a todos estudiantes de educación básica, con la finalidad de que accedan a contenidos educativos establecidos en el currículo nacional (Rodríguez, 2021). A pesar de los intentos y el esfuerzo por continuar con el servicio educativo, el sistema educativo peruano ya presentaba numerosos desafíos para garantizar una educación de calidad en igualdad de oportunidades (Defensoría del Pueblo, 2020).

Si bien la estrategia “Aprendo en Casa” mostraba limitaciones para los estudiantes de la modalidad de Educación Básica Regular (EBR), la brecha y falencias fueron mayores para los estudiantes de Educación Básica Especial (EBE). De acuerdo con el *World Bank Group* (2020), la pandemia surgió como un desafío extraordinario para la continuidad de un servicio educativo de calidad, principalmente, para estudiantes con necesidades educativas especiales.

1.2. Desarrollo de la Educación Básica Especial

A continuación, se explicarán los cambios que ha atravesado la modalidad educativa de Educación Básica Especial desde su inclusión en el sistema educativo peruano, con el fin de garantizar una educación de calidad para personas con necesidades educativas especiales.

1.2.1. Antecedentes de la Educación Básica Especial

Antes del decreto de la Ley General de Educación en el año 2003, la Educación Especial se regía en base a la Reforma Educativa del año 1971, en la cual se considera por primera vez a la modalidad de Educación Especial como parte del sistema educativo peruano (Defensoría del Pueblo, 2001). A inicios de la década de los 80, se estableció la Ley General de Educación (Ley N°23384), que, en su doceavo capítulo, hacía referencia a la Educación Especial. En este capítulo se señala que es una modalidad dirigida a personas con características excepcionales y adolecían de “deficiencias mentales u orgánicas” o “desajustes de conducta social” que requerían atención diferenciada, así como orientar a la familia y comunidad para su participación en la identificación, “tratamiento” y reconocimiento

de los derechos de las “personas excepcionales” (DIGEBE, 2012).

Durante la misma década, el Estado creó los Centros de Educación Especial (CEE) para estudiantes de inicial y primaria con habilidades “excepcionales” y su ingreso era desde los 6 años; a partir de secundaria, los estudiantes con dificultades motrices y sensoriales eran integrados a colegios regulares con supervisión del SACIE (Servicios de Apoyo y Complementación para la Integración del Excepcional) (DIGEBE, 2012). En el año de 1991, la UNESCO desarrolló el Proyecto Principal de Educación en América Latina, el cual tenía como objetivo contribuir al conocimiento, la comprensión y discusión del tema de la educación integrada y se asesoró a los países sobre la incorporación de los estudiantes con discapacidades a colegios regulares, debido a que no había precedentes en América Latina (Van Steenlandt, 1991).

Posteriormente, en julio del 2003, se reformuló la Ley General de Educación (Ley N° 28044) y se planteó la educación inclusiva como una solución a las prácticas tradicionales de la Educación Especial relacionadas a un modelo clínico. Además, se tenía como objetivo obtener que todos los colegios a nivel nacional admitieran a todo tipo de estudiantes sin importar sus diferencias o circunstancias. De igual manera, esta ley aborda el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación de calidad inclusiva y transversal. Para ello, se plantearon marcos orientadores que proponen reglamentos de los diferentes niveles, modalidades y formas educativas en el sistema educativo peruano, con el fin de atender a todas las necesidades educativas (DIGEBE, 2012).

Para el 2006, uno de los logros estratégicos para la Educación Especial fue la creación de la Dirección Nacional de Educación Básica Especial (D.S. N° 006-2006-ED), la cual brindó autonomía a dicha modalidad dentro del Ministerio de Educación, ya que antes se encontraba bajo la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DIGEBE, 2012). A partir de ello, se continuó con la formulación de nuevos planes, programas y proyectos para la mejora de la educación especial. Lo cual dio como resultado que, a partir del 2008, la modalidad de educación especial se encuentre bajo la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) y se pueda tener mayor acceso a información sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales.

1.2.2. Situación actual de la Educación Básica Especial Pública

La información disponible acerca de la población con discapacidades es muy limitada, lo cual conlleva que la información acerca de los servicios educativos, como los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), que acceden sea escasa (Guadalupe et al., 2017). Sin embargo, el Estado brinda datos generales acerca de la modalidad de Educación Básica Especial que brinda a estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales.

Los servicios educativos orientados a dichos estudiantes se dan a través de PRITE (Programa de Intervención Temprana) y CEBE. El primero está dirigido a niños con discapacidad y con riesgo de adquirirla de 0 a 3 años; el segundo está dirigido a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad entre los 3 y 20 años. Actualmente, existen 94 PRITE y 379 CEBE a nivel nacional (Minedu, 2018). Respecto al número de estudiantes del CEBE seleccionado para la presente investigación, “Laura Alva Saldaña”, este cuenta con un total de 240 alumnos, respectivamente (Minedu, 2022). Siendo esta institución, el CEBE con mayor cantidad de estudiantes en Lima Metropolitana.

Por otro lado, la atención de estos estudiantes está a cargo de docentes profesionales y no profesionales calificados con experiencia, el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las necesidades educativas especiales (SAANEE) y los padres de familia (DIGEBE, 2012). El SAANEE es un grupo de profesionales capacitados en Educación Especial que brinda apoyo y asesoramiento a los docentes de las instituciones educativas de las distintas modalidades (Educación Básica Regular, Básica Alternativa, Básica Especial y Técnico Productivo) que atienden en sus aulas a estudiantes con discapacidad (DIGEBE, 2010).

Respecto a los profesionales que participan en el proceso educativo de esta modalidad, se encuentran los docentes, auxiliar educativo, terapeuta físico-ocupacional, terapeuta de lenguaje, psicólogo y trabajador social (Minedu, 2014). De acuerdo con el Censo Escolar realizado por el Ministerio de Educación, hasta el año 2020, la modalidad de Educación Básica Especial contaba con 4470 docentes (INEI, 2020c).

Finalmente, en dicha modalidad, se resalta el rol de los padres de familia, los cuales fueron los principales mediadores de aprendizaje durante la implementación de la estrategia “Aprendo en Casa” (Ramos et al., 2021). Esto se debe a que fueron fundamentales al ser un reemplazo de los docentes en la educación de sus hijos. Sin embargo, inicialmente la situación resultó complicada debido a que los padres de familia no contaban con las capacidades necesarias para replicar el proceso educativo en sus hogares. Por ello, los docentes reconocieron que los padres debían adquirir conocimiento y su orientación para motivar a sus hijos a estudiar y poder guiarlos mediante metodologías pedagógicas pertinentes (Ramos et al., 2021). Cabe resaltar que la orientación a cada padre de familia dependía de las necesidades de cada estudiante.

Debido a la flexibilización de las medidas por la pandemia, se ha retomado la presencialidad en el servicio educativo público y privado a nivel nacional. Por ello, el contexto actual en el que se encuentran los padres de familia con hijos con necesidades educativas especiales es en el retorno a las clases presenciales en los CEBE.

a. *Datos generales del CEBE “Laura Alva Saldaña”*

Este centro educativo cuenta con 79 años en atender a niños y adolescentes con necesidades especiales y es considerado uno de los más antiguos de Lima Metropolitana y del Perú (Rojas, comunicación personal, 24 de octubre del 2022). Adicionalmente, la institución cuenta con la siguiente misión y visión:

VISIÓN

El Centro de Educación Básica Especial N° 02 “Laura Alva Saldaña” del distrito de Barranco, continuará siendo líder en la investigación e innovación en estrategias psicopedagógicas bajo un enfoque transdisciplinario que ayude a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual garantizando su inclusión en un contexto natural, educativo, familiar y social contando con profesionales comprometidos, competentes e innovadores, con valores éticos y morales y con una adecuada infraestructura que aseguren la calidad educativa (CEBE Laura Alva Saldaña, s.f.)

MISIÓN

Somos un Centro de Educación Básica Especial que atiende a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad intelectual severa y multidiscapacidad, desarrollando sus habilidades sociales y de autonomía para la inclusión educativa, familiar y social durante el tránsito a la vida adulta; con la intervención de profesionales docentes y no docentes comprometidos, competentes e innovadores; con valores éticos, morales y con la participación activa de los padres de familia y la comunidad; que responden a la necesidad de cada estudiante. (CEBE Laura Alva Saldaña, s.f.)

En la Tabla 3, se presentan los principales datos actualizados del centro educativo.

Tabla 3: Ficha de datos de CEBE “Laura Alva Saldaña”

CEBE N°02 “Laura Alva Saldaña”			
Modalidad	Básica Especial	Gestión	Pública de gestión directa
Niveles	<ul style="list-style-type: none">● Inicial● Primaria● Primaria posterior	Directora	Mg. Raquel Rojas Vargas
Turno	Continuo (mañana y tarde)	UGEL supervisora	UGEL 07 San Borja

Adaptado del Minedu (2022)

De acuerdo con la entrevista con la directora Raquel Rojas, el número de alumnos por niveles de inicial, primaria y primaria posterior, corresponde a 53, 125 y 62, respectivamente.

En cuanto al personal educativo, está compuesto por 26 docentes y 18 auxiliares. Asimismo, el centro educativo cuenta con el apoyo de 14 no docentes, 11 profesionales del SAANEE y 8 personales administrativos (Rojas, comunicación personal, 24 de octubre del 2022).

Por otro lado, respecto al proceso de matrícula, se consideran 4 requisitos. Para ello, se solicita el certificado de discapacidad del niño, un informe médico, el carné proporcionado por el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) y los documentos de identidad de los padres y el estudiante.

Finalmente, de acuerdo con Rico (2016), para que una institución educativa brinde un servicio de calidad, es necesario conocer la percepción de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Por ello, dado el contexto actual del retorno a la presencialidad, dicha situación posibilitará que los padres puedan volver a experimentar todos los servicios educativos que brindan los CEBE a sus hijos y generar su propia percepción de calidad.

2. Estudios previos de la percepción de los padres de familia sobre la calidad de los servicios educativos de los colegios de sus hijos

En el sur de Asia, en Bután, Jigyel et al. (2018) realizaron un estudio cualitativo, en el cual se entrevistaron a 26 padres de familia con hijos con necesidades educativas especiales que asisten completa o parcialmente a 3 escuelas inclusivas piloto. Esto se desarrolló con el fin de conocer la percepción de los padres sobre el servicio educativo a través de los beneficios y preocupaciones que genera dicho servicio. Los padres perciben 4 aspectos principales sobre el servicio educativo; en primer lugar, se encuentra la mejora en las relaciones sociales de sus hijos, ya que hubo un incremento en el desarrollo de la independencia. Asimismo, la mayoría de los niños que tenían actitudes pasivo-agresivas tuvieron cambios positivos en su actitud. Por otro lado, una de las principales preocupaciones de los padres era que sus hijos replicarán comportamientos inapropiados de sus compañeros con discapacidad.

En segundo lugar, respecto al cuidado y apoyo de las escuelas inclusivas, los padres señalaron que en la zonas urbanas y semiurbanas cuentan con acceso a soporte médico y terapias por parte de hospitales, expatriotas, y por organizaciones no gubernamentales (ONG). Sin embargo, no se cuenta con este apoyo en zonas rurales. Asimismo, se desarrollaron preguntas sobre el apoyo académico extra. En este caso, solo pocos padres mencionaron este apoyo a sus hijos. También, algunos padres hacen hincapié en el apoyo de estudiantes regulares de la escuela que apoyan en el desarrollo de niños con necesidades educativas especiales.

En tercer lugar, en cuanto a la mejora de la movilidad y desarrollo del habla, los padres

mencionaron que la movilidad de sus hijos para trasladarse hasta el centro educativo mejoró debido a las terapias que ofrecían las escuelas como parte del servicio educativo. De igual modo, señalaron como beneficio un progreso en desarrollo del habla, el cual lo atribuían como logro a los terapeutas y docentes especializados en niños con necesidades educativas especiales.

En cuarto lugar, los padres reportan que el aprendizaje académico ha aumentado en algunas zonas. En zonas semiurbanas y rurales, algunos padres reportan logros académicos en los niños, mientras que en los padres que viven en zonas urbanas no reportaron un aumento significativo en los logros de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Finalmente, se concluyó que los padres de familia se encontraban satisfechos con el servicio educativo que recibían sus hijos, puesto que, a pesar de no ver grandes beneficios en el aspecto académico, enfatizaron los beneficios en la mejora de las relaciones sociales y el comportamiento de su hijo. Con base en ello, la gran mayoría de los padres de este estudio sostuvieron que su hijo tenía actividades más constructivas en la escuela que en casa.

En el sureste de Estados Unidos, Fish (2008) desarrolló una investigación acerca de la percepción de los padres sobre un Programa de Educación Individualizada (PEI) dirigido a estudiantes con necesidades educativas especiales. Se consideraron cinco áreas para la realización de preguntas a los padres: experiencias de reunión con PEI, nivel de conocimiento de la ley de educación especial, relación con los docentes, resultados del encuentro con el PEI y recomendaciones para la mejora del PEI.

En general, los padres señalaron que su experiencia de encuentro con el PEI fue positiva. La gran mayoría de los padres, mencionaron que esto fue posible debido a que los docentes los trataron con respeto y formaron parte de la toma de decisiones. Asimismo, los padres de familia afirmaron que entendieron claramente el proceso del programa y la ley de educación especial. Como parte de las recomendaciones, señalaron que los docentes deben mejorar las reuniones brindando un mayor tiempo y permitir el incremento de la participación de los padres. Por ende, se resalta que la relación de los padres y docentes sea positiva, ya que esto beneficia al estudiante (Fish, 2008).

En el Perú, se han realizado diversos estudios para conocer la percepción de los padres de familia sobre la educación de sus hijos. Un ejemplo es la encuesta realizada en el año 2007, en el cual se concluyó que los padres de familia no identificaban el principal problema del sistema educativo del país, ya que se encontraban divididos en dos grupos: la mala formación de los docentes y la falta de materiales e infraestructura de los centros educativos (Instituto de Opinión Pública, 2007). Cabe destacar que esta encuesta estaba dirigida a padres de familia con hijos pertenecientes a la modalidad de Educación Básica

Regular pública en Lima Metropolitana.

Por otro lado, se ha realizado un estudio por Aragón et al., donde se encuestó a docentes, padres de familia y estudiantes de escuelas públicas alrededor del país (2016). En esa encuesta, los padres de familia evaluaron el rol de la escuela en la vida de sus hijos y más de la mitad calificaron la educación pública peruana como regular y la cuarta parte como bueno. También, los padres encuestados calificaron la calidad de educación que reciben sus hijos en las escuelas que asisten como regular (43%) y buena (39%). De todas maneras, los padres respondieron que sí debe haber mejoras en las escuelas donde estudian sus hijos e hijas. En mayor parte, los padres señalan el mejoramiento en la preparación de los docentes (30% de los padres encuestados) y el aprendizaje de los estudiantes (29%). Estos dos puntos se encuentran fuertemente relacionados ya que la preparación de los docentes es un factor que impacta el aprendizaje de los escolares. Seguido, el 23% de los padres consideran que deben mejorar en la formación de valores y el 17% considera que deben mejorar la infraestructura. Por último, se encuestó los valores que se deben aprender en el colegio y los padres consideran que la responsabilidad (76%) es el valor más importante que deben aprender.

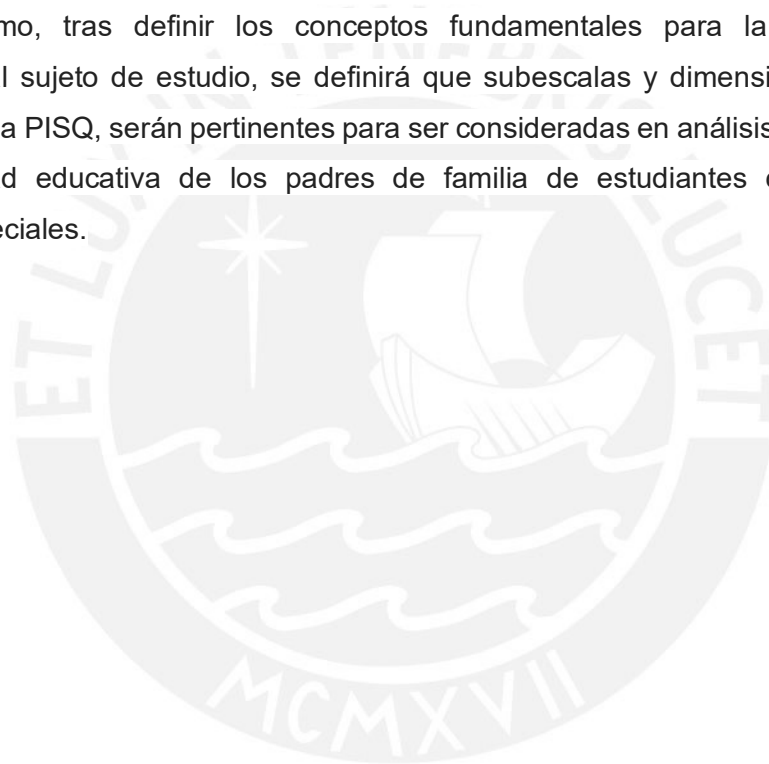
Adicionalmente, se encuentran investigaciones sobre la percepción de los padres de familia de la calidad educativa de instituciones educativas privadas y públicas. Uno de los estudios se llevó a cabo en una institución educativa privada ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, Lima (Quispe, 2018). Este estudio tuvo como objetivo comparar las percepciones de los docentes y padres de familia sobre la calidad educativa de dicha institución; para ello, se encuestaron a 27 docentes y 320 padres. Se aplicó una escala compuesta por cuatro dimensiones, las cuales incluían en total nueve factores relacionados a la gestión institucional, ambiente y convivencia institucional, infraestructura y mobiliario, manejo de la información, cuidado de la salud, asociación entre los padres y la comunidad, control del perfil del egresado, función del docente y pedagogía (Quispe, 2018). Como principal resultado se obtuvo que los padres de familia son los que muestran más insatisfacción con el servicio según lo que perciben.

Siguiendo con los estudios de investigación, se realizó un estudio de la percepción de la calidad educativa en 50 docentes y 100 padres de familia de una escuela pública en Villa El Salvador (Ruiz, 2019). El objetivo de esta investigación consiste en determinar la diferencia en la percepción de la calidad educativa en docentes y padres de dicha institución. Para ello, se aplicó un cuestionario basándose en cinco dimensiones: estudiante, entorno, infraestructura, contenidos, resultados (Ruiz, 2019). El resultado en relación con los padres de familia es que el 67% de los encuestados percibieron un servicio de calidad educativa regular, mientras que el 33% restantes contaron con un nivel alto.

En el departamento de Ayacucho, se realizó una investigación para conocer la percepción de 141 padres de familia y 21 docentes sobre la calidad de servicio de tres grados del nivel secundario del Colegio “María Auxiliadora”, obteniendo como resultado que el 73% de los padres consideran “buena” la calidad de servicio educativo que reciben sus hijos (Areche, 2013). De igual forma, la autora señala que la calidad del servicio educativo está directamente relacionada con la innovación en la gestión institucional, debido a que aporta en el logro de objetivos, mejora continua y progreso del sistema educativo (Areche, 2013).

Así pues, es posible encontrar investigaciones acerca de las percepciones de los padres en distintas instituciones; sin embargo, en es muy limitada la información acerca de la percepción de los padres con hijos con necesidades educativas especiales.

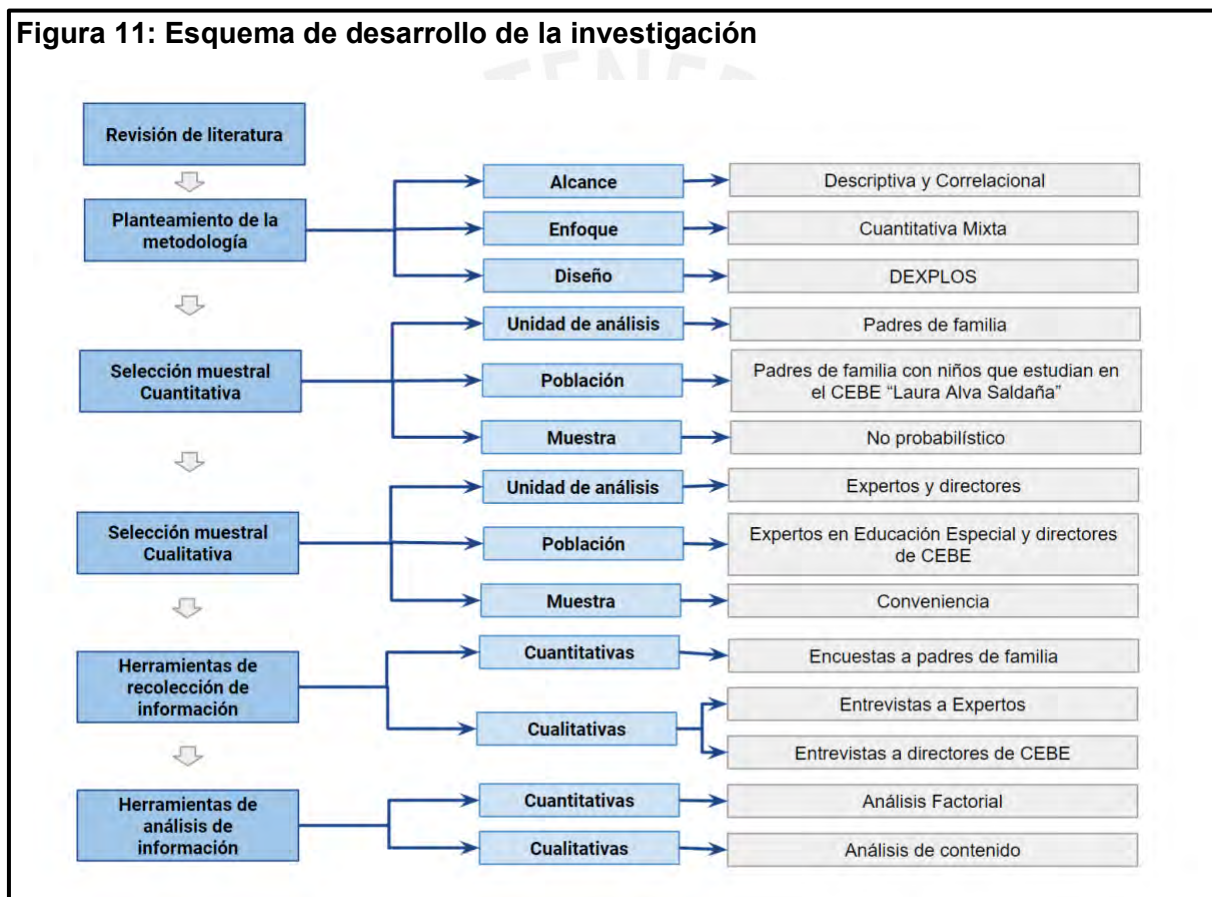
Por último, tras definir los conceptos fundamentales para la investigación y contextualizar al sujeto de estudio, se definirá que subescalas y dimensiones del modelo elegido, la escala PISQ, serán pertinentes para ser consideradas en análisis de la percepción sobre la calidad educativa de los padres de familia de estudiantes con necesidades educativas especiales.



CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

En el presente capítulo se expone el desarrollo de la metodología que se llevará a cabo a fin de recoger y analizar información relevante con el fin de identificar las dimensiones del modelo PISQ que se relacionan para medir la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre los Centros de Educación Básica Especial. En primer lugar, se presenta el alcance, enfoque y diseño de la investigación. En segundo lugar, se mencionan las técnicas de recolección de información a utilizar. Finalmente, se describen qué herramientas serán utilizadas para el análisis de la información recogida. La secuencia metodológica del proceso se puede visualizar en la Figura 11.

Figura 11: Esquema de desarrollo de la investigación



1. Alcance

De acuerdo con Hernández et al. (2014), los tipos de alcance de una investigación pueden ser descriptivos, exploratorios, correlacionales y explicativos. Para ello, es necesario haber concluido con la revisión de la literatura y definido los objetivos de la investigación.

El alcance de la presente investigación es descriptivo-correlacional, debido a que en la revisión de la literatura para identificar factores que permitan medir la percepción de la calidad educativa de los padres familia sobre las escuelas a las que asisten sus hijos se encontraron modelos de medición de calidad educativa, las cuales fundamentaron las bases

de la investigación.

Respecto al alcance descriptivo, según Ponce y Pasco (2015), se busca especificar las propiedades, dimensiones y características de un fenómeno investigado, con el fin de comprender cómo se comporta el fenómeno. Por ello, esto posibilitará una mayor aproximación a las características de la muestra, de la cual se busca recolectar información mediante las dimensiones del Modelo PISQ.

A partir de ello, la presente investigación también constará de un alcance correlacional, ya que generalmente las investigaciones de alcance descriptivo son la base de las investigaciones correlacionales (Hernández et al., 2014). Dichos autores señalan que este tipo de alcance tiene como fin conocer la relación entre dos o más variables, categorías o conceptos en contexto específico. En la presente investigación, este alcance permitirá conocer la relación entre el concepto de percepción de la calidad educativa con las dimensiones del modelo PISQ.

2. Enfoque

En la investigación, se consideran tres tipos de enfoque: cuantitativo, cualitativo y mixto (Ponce & Pasco, 2015). El enfoque metodológico de la presente investigación es mixto, ya que los resultados tendrán como base el uso de encuestas y entrevistas. Según Chen (2006) citado en Hernández et al. (2014), el uso de este enfoque consiste en la integración sistemática de los métodos cuantitativos y cualitativos con el fin de obtener un panorama amplio de la situación.

Si bien un estudio puede constar de ambos enfoques, es posible preponderarlos o que tengan el mismo estatus dentro de la investigación. Por ello, como se observa en la Figura 12, se considera la existencia de subtipos de estudios mixtos, en los cuales uno de los enfoques tradicionales tendrá mayor prioridad, donde el método cualitativo se abrevia como CUAL y el método cuantitativo como CUAN (Johnson et al., 2006 como se citó en Hernández et al., 2014). Cabe resaltar que la preponderancia se indica mediante las mayúsculas-minúsculas de los términos.

Figura 12: Enfoque de la investigación



Fuente: Hernández et al. (2014).

Con base en ello, el enfoque de la presente investigación será cuantitativo mixto (CUAN-cual), ya que el enfoque cuantitativo será predominante ante el enfoque cualitativo.

El enfoque cuantitativo tendrá una mayor prioridad debido a que permite la recolección de datos numéricos y poder realizar un análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández et al., 2014). De igual manera, mediante las herramientas de este enfoque se podrá probar las dimensiones del modelo PISQ en la muestra de la presente investigación.

Respecto al enfoque cualitativo, este utiliza la recolección y análisis de datos, lo cual permite la generación de interrogantes durante el proceso de interpretación (Hernández et al., 2014). Por ende, la implementación de este enfoque permitirá una mayor comprensión de los resultados obtenidos de la herramienta cuantitativa. Asimismo, permitirá el aporte de perspectivas de actores relevantes en el desarrollo de la investigación.

3. Diseño de la investigación

La investigación cuenta con un enfoque cuantitativo mixto, por ello se aplicará el diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS). Como se muestra en la Figura 13, este diseño consiste en cinco etapas: recolección de datos cualitativos, análisis cualitativo, recolección de datos cuantitativos, análisis cuantitativo e interpretación del análisis completo (Hernández et al., 2014).

Figura 13: Esquema del Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS)



Fuente: Hernández et al. (2014).

Por ello, la primera etapa consiste en las entrevistas a expertos en temas de Educación Especial y a la directora del CEBE “Laura Alva Saldaña”, con el fin de conocer su percepción acerca del modelo PISQ. Luego, para la segunda etapa, se recolecta y evalúa datos cuantitativos; para finalmente, realizar un análisis amplio cualitativo y cuantitativo.

4. Selección muestral

En el siguiente punto se identificará a los actores, los cuales nos brindarán la información necesaria para la investigación. Asimismo, se presentará la selección muestral para el análisis cuantitativo y cualitativo.

4.1. Selección para análisis cuantitativo

Según Hernández et al. (2014), las muestras se categorizan en dos: probabilístico y no probabilístico. Las muestras probabilísticas consisten en que todos los elementos de la población cuentan con la misma posibilidad de ser escogido para la muestra. Mientras que las muestras no probabilísticas, consisten en que los elementos son elegidos basado en las características de la investigación o en base a las necesidades del investigador.

Con base en ello, se optó por una muestra no probabilística para la presente investigación, debido a que, por cuestiones de tiempo y costos, resulta imposible poder obtener una muestra probabilística aleatoria del sujeto de estudio: padres de familia con estudiantes que estudien en el CEBE “Laura Alva Saldaña”. De igual manera, el tipo de muestra seleccionada no busca forzosamente representar estadísticamente a la población sino permitir aproximarse al fenómeno de estudio (Ponce & Pasco, 2015).

Según De la Garza-García et al. (2013, citado de Rositas 2014), el tamaño de la muestra debe comprender entre 100 a más encuestas. Por ello, la regla considera que para el tamaño de la muestra debe ser de 4 o 5 veces el número de variables o ítem que pretende el modelo. Dado que se está realizando un modelo que cuenta con 68 ítems, se determina el tamaño de la muestra de la siguiente manera:

$$\text{Tamaño de muestra} = 4 * 68 = 272$$

Dado que el objetivo de la investigación es tener un mayor entendimiento sobre la percepción de la calidad educativa del Centro de Educación Básica Especial, se considera que la percepción de los padres de familia puesto que visibiliza el punto de vista de estos sobre el servicio educativo que reciben sus hijos. Por ello, si bien sólo se analizará un CEBE de Lima Metropolitana, este cuenta con la mayor población estudiantil en la región, lo cual permitirá obtener resultados más representativos y aportarán al recogimiento de información de los CEBE. Resultan como sujeto de estudio: padres de familia con hijos que estudien en

el CEBE “Laura Alva Saldaña” ubicado en Lima Metropolitana. Debido a que el número total de estudiantes en dicho CEBE es de 240, se consideró realizar el cuestionario solo a un padre de familia o apoderado por estudiante. Siendo el total del universo de muestra de padres de familia: 240 personas. Con base en ello, no se lograría cumplir con la regla de 4 o 5 veces el número de variables de Garza-García (2013, citado de Rositas 2014); por ello, se decidió realizar el cuestionario a más del 50% de la población muestral, esto permitió cumplir con la regla de contar con más de 100 encuestas.

4.2. Selección para análisis cualitativo

Para esta investigación, se desarrollará la parte cualitativa ya que se cuenta con la finalidad de poder analizar el modelo de medición PISQ. Por ello, para los fines de la investigación, se seleccionarán dos actores claves: expertos y directora.

Para ambos, se determinó una muestra por conveniencia, ya que está formada por los casos disponibles a que se tiene acceso (Battaglia, 2008, citado en Hernández et al., 2014). En primer lugar, los expertos son seleccionados en base a sus conocimientos en temas relacionados a la educación especial. Con ello, se busca aprobar el uso del modelo educativo en base a la actualidad peruana. En segundo lugar, la directora seleccionada es del CEBE N°02 “Laura Alva Saldaña”, con la cual tienen la finalidad de brindar su percepción del modelo PISQ y adaptar a la realidad del CEBE.

5. Operacionalización de Variables

La presente investigación cuenta con un enfoque de investigación cuantitativo. Por ello, junto con el modelo PISQ de Zhao et al. (2021), en la Tabla 4, se presentan las variables para cada ítem.

Tabla 4: Variables del Modelo PISQ adaptado a la investigación

Factor	Variables	
Entorno Físico	EF1	La escuela cuenta con espacios que pueden garantizar la seguridad de mi hijo (como la puerta de la escuela, el baño, el patio de recreo, el pasillo y la escalera).
	EF2	La escuela cuenta con instalaciones accesibles ante las necesidades de mi hijo
	EF3	La escuela proporciona alimentos que pueden adaptarse a las necesidades alimentarias de mi hijo.
	EF4	La escuela proporciona un entorno de aprendizaje seguro y ordenado para mi hijo.

Tabla 4: Variables del Modelo PISQ adaptado a la investigación (continuación)

Factor	Variables	
Entorno Físico	EF5	La escuela brinda un espacio amplio para el desarrollo diario de mi hijo.
	EF6	El tamaño del aula de mi hijo es adecuado para su aprendizaje.
	EF7	La escuela cuenta con un aula para la realización de terapias.
Entorno Psicológico	EP1	La escuela está en contra de cualquier forma de discriminación.
	EP2	El docente trata a mi hijo de manera justa.
	EP3	El docente acepta a mi hijo.
	EP4	Mi hijo es tratado de la misma manera que los demás estudiantes durante el periodo de matrícula a la escuela.
	EP5	Mi hijo tiene buenos amigos en la escuela.
	EP6	El docente y los estudiantes tienen una buena relación.
	EP7	La escuela guía a los estudiantes para que comprendan sus discapacidades.
	EP8	Mi hijo no es rechazado por otros estudiantes de la clase.
	EP9	No hay intimidación entre los estudiantes.
Ajuste didáctico	AD1	Mi hijo puede obtener orientación adicional del docente cuando lo necesite.
	AD2	Mi hijo puede obtener apoyo adicional en la escuela cuando lo necesite.
	AD3	El docente intenta que todos los estudiantes aprendan lo mismo de acuerdo con sus capacidades.
	AD4	Cuando el docente organiza el contenido de las clases, toman en cuenta el estilo y el nivel de aprendizaje de mi hijo.
	AD5	La escuela hace un plan de educación individualizado para mi hijo.
	AD6	El contenido de las clases es beneficioso para el desarrollo de mi hijo.
	AD7	El docente le da a mi hijo la oportunidad de mostrar lo aprendido en el salón de clases.
	AD8	En clase, el docente impulsa el trabajo en equipo entre los estudiantes.

Tabla 4: Variables del Modelo PISQ adaptado a la investigación (continuación)

Factor	Variables	
Ajuste didáctico	AD9	En clase, el docente brinda atención individualizada a mi hijo.
	AE1	Durante las actividades de aprendizaje, la escuela hace ajustes (como el número de preguntas, la dificultad de las preguntas o el tiempo que toma responder las preguntas, etc.) de acuerdo con las necesidades especiales de mi hijo.
Adaptabilidad de la evaluación	AE2	Al asignar tareas, el docente hace ajustes (como la cantidad de preguntas, la dificultad de las preguntas o el tiempo de respuesta, etc.) de acuerdo con las necesidades especiales de mi hijo.
	AE3	Mi hijo realiza las actividades de aprendizaje como cualquier otro estudiante.
	AE4	La evaluación de la escuela de mi hijo se enfoca en si él o ella está progresando en lugar de compararse con los demás.
	AE5	El docente considera todos los avances de mi hijo sin diferencia alguna
	AE6	La evaluación de la escuela incluye el desarrollo diario y semestral de mi hijo.
	RA1	Mi hijo ha mejorado en el aprendizaje del contenido de todas las clases
	RA2	Mi hijo ha mejorado su capacidad de aprendizaje.
	RA3	Mi hijo ha mejorado su capacidad de comunicación.
	RA4	Mi hijo ha mejorado en las expresiones de cortesía.
	RA5	Mi hijo ha mejorado en su capacidad de expresarse adecuadamente lo que quiere.
	RA6	Mi hijo ha mejorado la capacidad de hacer amigos.
Resultados de aprendizaje	RA7	Mi hijo ha mejorado su capacidad para mantener sus amistades.
	RA8	Mi hijo ha mejorado en su autocontrol.
	RA9	Mi hijo ha mejorado la capacidad de comprender las emociones de los demás.
	RA10	Mi hijo ha mejorado su capacidad de expresar sus sentimientos.
	RA11	Mi hijo ha mejorado en no mostrar un comportamiento desafiante.

Tabla 4: Variables del Modelo PISQ adaptado a la investigación (continuación)

Factor	Variables	
Actitud y habilidades del docente	AH1	El docente escucha con atención lo que opino acerca de los avances de mi hijo.
	AH2	El docente encuentra activamente estrategias para ayudar a mi hijo.
	AH3	El docente presta atención activamente a mi hijo.
	AH4	El docente entiende las necesidades especiales de mi hijo.
	AH5	El docente de la clase de mi hijo ha sido capacitado para enseñar a estudiantes con discapacidades.
	AH6	Hay una sala de recursos de docentes en la escuela de mi hijo.
	AH7	El docente tiene los conocimientos suficientes para implementar las actividades didácticas relacionadas con mi hijo.
	AH8	El docente puede tratar los problemas de mi hijo en el salón de clases.
	AH9	El docente puede educar a mi hijo de acuerdo con el plan de educación individualizado.
Cooperación de padres-escuela	C1	El docente a menudo me habla del desempeño de mi hijo en clase.
	C2	El docente me da algunas sugerencias para ayudar a mi hijo.
	C3	El docente a menudo me pregunta por mi hijo.
	C4	Al docente le interesa lo que les digo sobre mi hijo.
	C5	El docente discute activamente conmigo los problemas de mi hijo y brinda soluciones.
	C6	Cuando los directivos de la escuela toman decisiones importantes, toman en cuenta las opiniones de los padres.
	C7	El canal de comunicación familia-escuela es accesible para todos los padres.
Cooperación entre padres	CP1	Me llevo bien con los demás padres de la clase de mi hijo.
	CP2	Los padres de la clase de mi hijo me ayudan.
	CP3	Los padres de la clase de mi hijo están dispuestos a hablar conmigo sobre la educación de sus hijos.

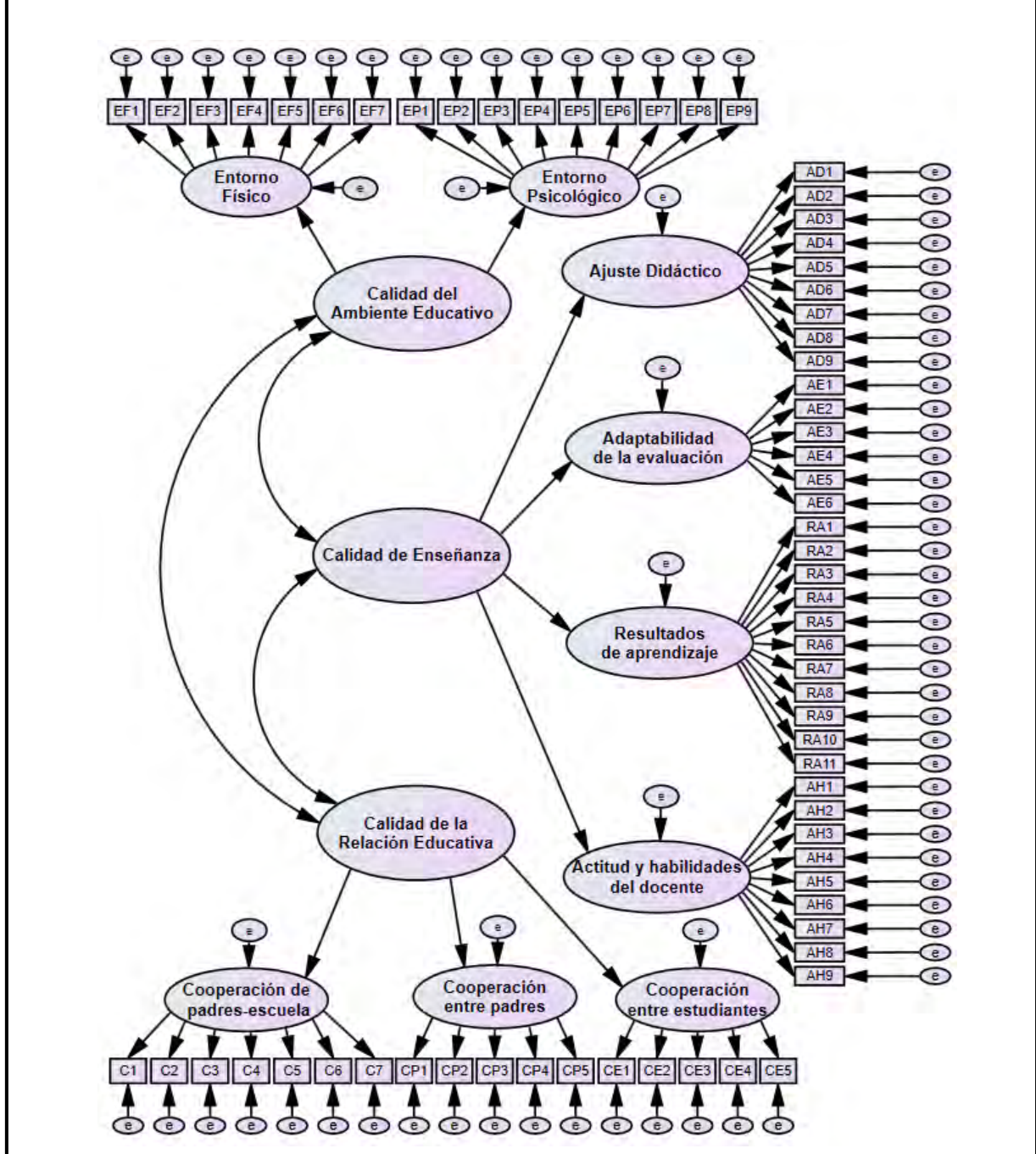
Tabla 4: Variables del Modelo PISQ adaptado a la investigación (continuación)

Factor	Variables	
Cooperación entre padres	CP4	Los padres de la clase de mi hijo están dispuestos a hablar conmigo sobre cómo mejorar la escuela o la clase.
	CP5	Colaboro con los padres de la clase de mi hijo para apoyar en las actividades escolares o de clase.
Cooperación entre estudiantes	CE1	Cuando mi hijo necesita ayuda en el aula, los estudiantes de su clase le brindan apoyo.
	CE2	En el aula, mi hijo tiene la oportunidad de ayudar a los demás.
	CE3	Los estudiantes de la clase de mi hijo saben cómo ayudarlo.
	CE4	Los estudiantes de la clase de mi hijo reconocen sus méritos.
	CE5	Durante el recreo, los estudiantes de la clase están dispuestos a jugar con mi hijo

Adaptado de Zhao et al. (2021).

También, en la Figura 14, muestra la representación gráfica del modelo PISQ. En la figura, se puede observar que las variables observables son los ítems incluidos en las dimensiones del modelo PISQ, y a cada uno de ellos se le asigna una variable error. Siendo las únicas variables latentes las tres subescalas: la Calidad del Ambiente Educativo (CAE), la Calidad de Enseñanza (CEN) y la Calidad de Relación Educativa (CRE). Asimismo, se cuenta con una asociación de correlación entre las tres subescalas mediante una línea bidireccional.

Figura 14: Representación gráfica del Modelo de investigación



6. Herramientas de recolección de información

Este punto cuenta como objetivo conocer las herramientas a utilizar para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos.

6.1. Herramienta cuantitativa

Respecto al enfoque cuantitativo, la herramienta utilizada es la encuesta. Estas se caracterizan por contar con un conjunto limitado de preguntas para que un conjunto de personas las responda. Por ello, es fundamental la selección muestral del sujeto de estudio y

las adaptaciones de las dimensiones e ítems del modelo elegido: PISQ. Las encuestas estarán dirigidas a padres de familia de estudiantes con necesidades educativas pertenecientes al Centro de Educación Básica Especial “Laura Alva Saldaña”. Además, se recolectó información mediante un cuestionario, el cual es un instrumento que contiene afirmaciones que serán medidas mediante la escala Likert. Esto implica un conjunto limitado de preguntas para que un número amplio de personas las completen (Pasco & Ponce, 2015). A través de esta escala se mide el nivel de acuerdo o desacuerdo del encuestado que será del 1 al 5, tal cual como se realizó en el modelo PISQ (ver ANEXO B).

La presente investigación utiliza las subescalas del modelo PISQ, el cual cuenta con 68 ítems divididos en 9 dimensiones. Adicionalmente, se realizarán preguntas para conocer el perfil de los padres de familia.

6.2. Herramienta cualitativa

La herramienta cualitativa escogida para la presente investigación es la entrevista. Esta se define como “una conversación extensa entre el investigador y el investigado con el fin de recabar información detallada sobre un tema específico” (Pasco & Ponce, 2015, p.63). Existen tres tipos de entrevistas: estructurada, semiestructurada, y no estructurada. En una entrevista estructurada, el entrevistador sigue exclusivamente una guía de preguntas específicas en un orden definido. Una entrevista semiestructurada involucra que el entrevistador cuente con una guía de preguntas y pueda realizar preguntas adicionales con el fin de obtener más información. Y la entrevista no estructurada consiste en contar con una guía general de contenido y que el entrevistador posea libertad para manejarla (Hernández et al., 2014).

Para la investigación, el tipo de entrevista a utilizar es la semiestructurada. A pesar de contar con una guía de preguntas, se busca crear una dinámica donde se realicen las preguntas definidas previamente y que con total libertad se inserten nuevas preguntas que surjan en el momento. Los expertos a entrevistar deberán contar con experiencia en Educación Especial y Calidad Educativa (Ver Anexo C). Asimismo, se replicarán las mismas preguntas a la directora del CEBE “Laura Alva Saldaña” (Ver Anexo D).

Las preguntas a realizar están ordenadas en tres puntos. En primer lugar, se realizará una presentación y se solicitarán los datos generales del entrevistado. En segundo lugar, se preguntará sobre su opinión acerca de la situación actual de la calidad educativa de la Educación Básica Especial y sobre la relevancia de la participación de los padres en esta modalidad. Cabe resaltar que la directora del CEBE seleccionado, se le consultará adicionalmente sobre la situación actual de su institución a cargo. En tercer lugar, con el fin de validar la aplicación del modelo PISQ en el CEBE seleccionado, se preguntará acerca de

sus comentarios sobre si es posible aplicar dicho modelo en la Educación Inclusiva en el Perú. La siguiente pregunta contempla que adaptaciones serán necesarias en el modelo para ser aplicado a los padres de familia con hijos que asisten al CEBE. Finalmente, se solicitarán recomendaciones generales para la mejora de los enunciados o ítems del modelo.

7. Análisis de la información

Este punto cuenta como objetivo conocer las herramientas a utilizar para el análisis de información cuantitativa y cualitativa.

7.1. Análisis cuantitativo

Tras obtener los resultados de la encuesta, se realizará un análisis mediante estadística descriptiva. De acuerdo con Ponce y Pasco (2015), la estadística descriptiva es utilizada para explorar el comportamiento de las variables estudiadas a través de los datos obtenidos de la muestra, lo cuales se representan mediante distribuciones de frecuencia, gráficos y medidas numéricas de resumen de datos.

Asimismo, para el análisis de datos cuantitativo, se usarán las siguientes herramientas: análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio. Según Hernández et al. (2014) “el análisis factorial indica el grado en que las categorías se mezclan a lo largo de un número limitado de dimensiones” (p.440). Por ello, ambas herramientas serán útiles para evaluar confiabilidad y validez de las dimensiones del modelo PISQ. Para ello, se usará el programa SPSS. En cambio, para el análisis factorial confirmatorio se usará el programa AMOS.

En relación con el análisis factorial confirmatorio (AFC), según Arias (2008), este procedimiento, el cual forma parte de la construcción de modelos de ecuaciones estructurales (SEM), tiene como propósito calcular la relación entre variables observadas y una o más variables latentes. El autor señala que a diferencia del análisis factorial exploratorio, una cualidad fundamental del AFC es que el investigador debe contar previamente con la teoría y aspectos relevantes del modelo seleccionado. Para ello, en primer lugar, será esencial conocer la confiabilidad de la escala. De acuerdo con De Vellis (2003) citado en Bullón (2012), la confiabilidad de una escala se puede estimar de distintas maneras, pero la más común es el Alfa de Cronbach, que estima la homogeneidad de las variables de la escala, las cuales deben tener un nivel de Alfa mayor a 0.7 para ser consideradas aceptables.

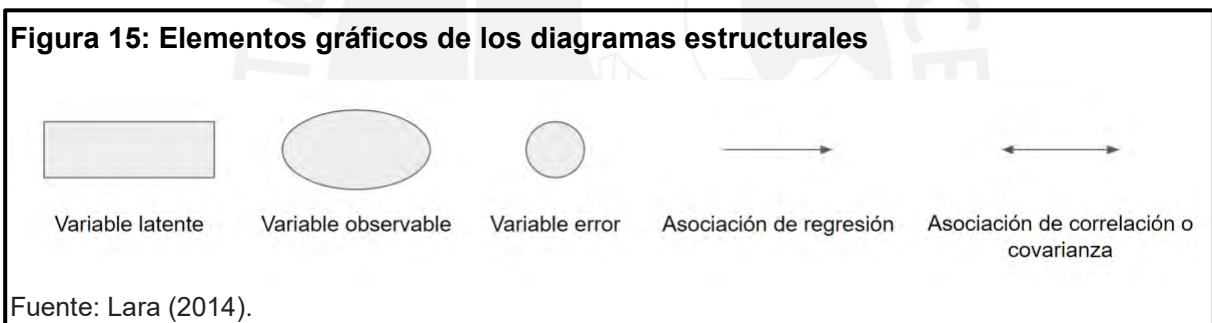
En segundo lugar, es esencial conocer los tipos de variables, los tipos de relaciones entre variables y los tipos de medidas de ajuste, con el fin de finalmente presentar el modelo adaptado de la presente investigación en SEM.

a. Tipos de variables

De acuerdo con García (2011) y Lara (2014), existen dos tipos de variables para modelos de ecuaciones estructurales (SEM): Variables observadas y latentes. En primer lugar, la variable observada, también llamada de medida o indicadora, se define como aquella que puede ser medida. En segundo lugar, la variable latente, denominada factor o no observada, es aquella que se desea medir, y al ser no observable, se exenta del error de medición.

A partir de estas definiciones, Lara (2014) clasifica las variables latentes en tres tipos: exógenas, endógenas, y de error. Las primeras son variables independientes y afectan a otras variables, sin embargo, no son afectadas por ninguna variable. Las segundas son variables dependientes y son afectadas por otras variables, asimismo, son afectadas por una variable error. Por último, las terceras son variables no observables y que consideran todas las variaciones que no están incluidas en el modelo.

Asimismo, Lara (2014) presenta elementos de representación visual para las variables y la relación entre ellas, como se observa en la Figura 15.



De acuerdo con gráfico anterior, Lara (2014) detalla que las variables observadas son rectángulos y las no observables, en círculos u óvalos. Respecto a los errores, estos se representan sin círculos ni rectángulos, pero para la presente investigación se enmarcarán en pequeños círculos. Finalmente, los elementos gráficos que señalan la relación entre variables; en primer lugar, la asociación de regresión se representa mediante una flecha unidireccional y, la asociación de correlación a través de una flecha bidireccional.

A partir de ello, se explicará los tipos de relaciones entre variables con sus respectivas representaciones gráficas.

b. Relación entre variables

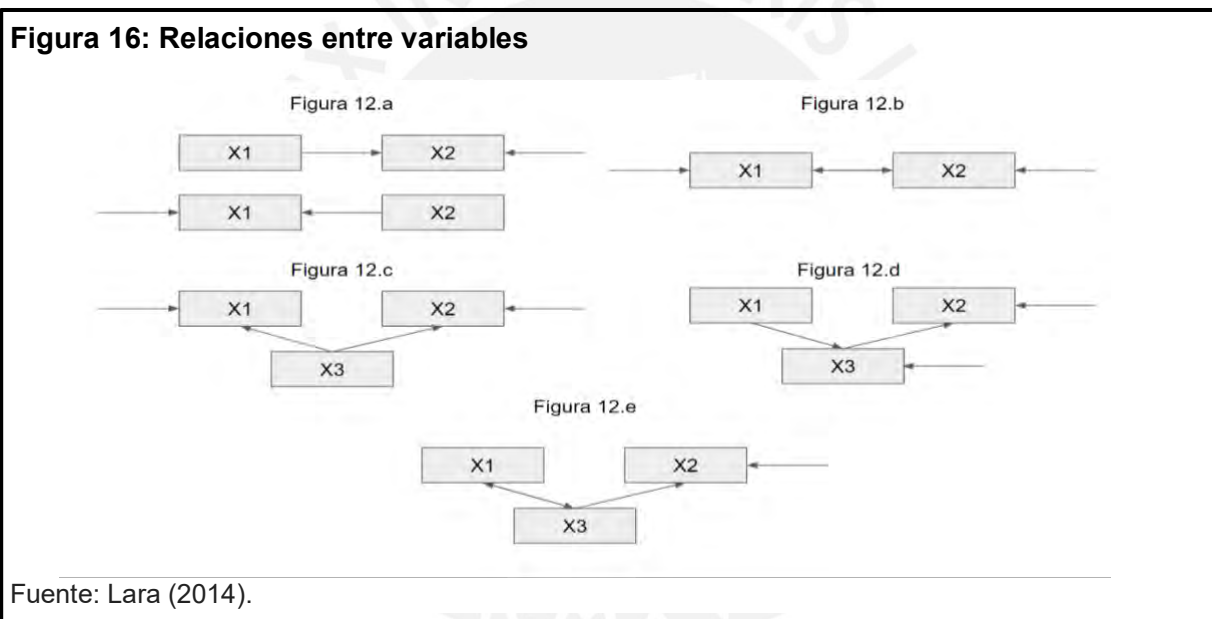
En la figura 16, Lara (2014) define los tipos de relaciones causales entre dos variables:

Primero, X_1 y X_2 pueden estar relacionadas si X_1 causa X_2 , lo cual implica una asociación de regresión de X_2 a X_1 . Asimismo, en el caso de que, si X_2 causa a X_1 , la

asociación de regresión sería de X_1 sobre X_2 , como se observa en la figura 12.a. Ambos casos serían una relación directa, aunque estas también pueden ser recíprocas, como se visualiza en la figura 12.b, la cual sería una asociación de correlación.

Segundo, hay una relación entre X_1 y X_2 en donde tienen en común la variable interviniente X_3 . En la figura 12.c, se observa dicha relación denominada espuria. Tercero, existe una relación entre X_1 y X_2 si ambas están conectadas por una tercera variable interviniente X_3 . En la figura 12.d, se observa la relación llamada indirecta.

El último tipo de relación cuenta con características de la relación espuria y la relación indirecta, sin embargo, se diferencian porque X_1 y X_3 son relación exógena y el mecanismo causal que las relacione es implícito, es decir su relación es considerada no explicada. Por consiguiente, se complica poder determinar si la relación entre X_1 y X_2 es espuria o indirecta. Dicha relación es denominada como efecto conjunto.



A continuación, se presentan los tipos de medidas de ajuste, las cuales permitirán el nivel de aceptación del modelo y la significancia de las variables.

c. Tipos de medidas de ajuste

Según Cupani (2012), el diagnóstico de la bondad de ajuste da a conocer si se cuenta con exactitud los supuestos del modelo especificado y sirve como aproximación al fenómeno real para precisar su poder de predicción. Asimismo, los autores Hu y Bentler (1995, citado en Cupani, 2012), mencionan que para evaluar el ajuste del modelo se recomienda utilizar varios indicadores.

Para aceptar o rechazar la relación entre las variables, el indicador a utilizar es el p-value (Bellido y Rivera, 2021). Para ello, según Lara (2014, citado de Bellido y Rivera, 2021),

algunas reglas sugieren establecer un nivel de confianza de 95%.

De acuerdo con Escobedo (2016), existen tres tipos de medidas de bondad de ajuste: medidas de ajuste absoluto, medidas de ajuste incremental y medidas de ajuste de parsimonia. Estas medidas están compuestas por distintos indicadores y, a continuación, se explicará los principales indicadores de cada tipo de medida de bondad de ajuste.

- **Medidas de ajuste absoluto:** Son aquellas que evalúan el ajuste global del modelo, sin considerar la realización de un posible reajuste al modelo (Verdugo, 2008).
 - **Chi-cuadrado (X^2):** Se considera un buen ajuste si el valor varía entre 2 y 5.
 - **Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/df):** Se indica un buen ajuste si el valor es menor a 3.
 - **Parámetro de no centralidad (NCP):** Reemplaza al indicador Chi-cuadrado cuando se tiene una muestra pequeña. Se considera aceptable a los valores inferiores a 2.
 - **Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA):** Si el indicador es menor o igual a 0,08 indica un error de aproximación del modelo con la realidad.
- **Medidas de ajuste absoluto:** Estas comparan el modelo propuesto con otro existente, llamado también modelo nulo (Escobedo, 2016).
 - **Índice de ajuste normalizado (NFI):** Indica un buen ajuste si el valor es cercano a 0.9
 - **Índice no normalizado de ajuste o Trucker-Lewis (NNFI o TLI):** Indica un buen ajuste si el valor es cercano a 0.9
 - **Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI):** Indica un buen ajuste si el valor es cercano a 0.9
- **Medidas de parsimonia:** “Estas relacionan la calidad de ajuste del modelo con el número de coeficientes estimados necesarios para conseguir el nivel de ajuste” (Escobedo, 2015, p.19-20).
 - **Criterio de información de Akaike (AIC):** Se considera un buen ajuste si es cercano a 0.

Con base en ello, estos coeficientes permitirán estimar el modelo y verificar el nivel de

validez de las variables e hipótesis de la investigación.

7.2. Análisis cualitativo

Respecto al análisis de la información recolectada de las entrevistas, se realizará un análisis de contenido que permitirá la validación del modelo PISQ para conocer la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre los Centros de Educación Básica Especial.

Según Ponce y Pasco (2015), “el análisis de contenido es un examen detallado que tiene como propósito realizar inferencias de los datos analizados sobre el contexto que fueron producidos” (p.75). Esta herramienta se puede utilizar en entrevistas, grupos focales, observaciones, imágenes, entre otras.

Este análisis cuenta con tres puntos, en primer lugar, las unidades de análisis es la división de la información de la entrevista con el fin de poder ser analizados de manera independiente. En segundo lugar, el sistema de categorías clasifica la información entre categorías teóricas o empíricas. En tercer lugar, el proceso de codificación consiste en fragmentar la información y asignar las categorías en segmentos.

En el desarrollo del presente capítulo, se ha presentado la metodología de investigación y el proceso para la recolección de datos y el análisis de la información. Así pues, la investigación tiene un enfoque cuantitativo; por ende, se usarán herramientas de recolección cuantitativas. De igual manera, el análisis de la información obtenida se realizará con base al análisis de confiabilidad, análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio.

A continuación, en el siguiente capítulo se desarrollará el análisis de los hallazgos encontrados en la parte cualitativa y cuantitativa.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, se analizan los resultados obtenidos a partir de las herramientas utilizadas: análisis cualitativo y cuantitativo. Por un lado, se presentan los resultados y su análisis cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a un experto y directora de CEBE. Por otro lado, se presentan los resultados y su análisis cuantitativo mediante estadística descriptiva y análisis factorial.

1. Análisis cualitativo

Para la primera parte del capítulo se analizará los resultados del análisis cualitativo.

1.1. Resultados de la entrevista a expertos

Para esta investigación se entrevistó a Magaly Cruzalegui Delgado, una experta en Educación Especial y un Magíster en Educación en Medición y Evaluación de Calidad Educativa, además, es docente en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ).

En la entrevista realizada, menciona los antecedentes y la situación actual de la calidad educativa de la Educación Básica Especial. Menciona que luego de derogar la ley 076 y la ley 081, se desarrolló con mayor especificación la Ley General de Educación sobre la forma de atención en la educación especial. En donde se buscó principalmente el cumplimiento de los derechos; asimismo, se mencionaba la búsqueda de educación pertinente, de calidad, flexible, y que pueda responder a las necesidades del estudiante con necesidades educativas especiales para una oportunidad de desarrollo. También, se menciona la reorganización de los CEBE, la creación del equipo SAANEE, y el ingreso de estudiantes que cuenten con discapacidad severa, ya que anteriormente los niños y adolescentes con discapacidad severa contaban con atención médica. Por último, la experta Magaly Cruzalegui enfatiza la relevancia de la participación de los padres de familia, ya que sus hijos son dependientes de ellos. Se menciona que los profesores brindan roles a los padres para que se involucren en las aulas y aprendan para poder reforzar en el hogar. En la Tabla 5, se presenta un resumen de la entrevista relacionada a las dimensiones del modelo PISQ.

Tabla 5: Síntesis de entrevista a Magaly Cruzalegui

Dimensiones	Respuestas
Entorno Físico	Los ítems se relacionan con las normas de la educación en el Perú. Se considera pertinente cruzar información con la norma de la UGEL sobre infraestructura.
Entorno Psicológico	La mayoría de los ítems pueden ser aplicables en CEBE. Asimismo, se debe tener en cuenta la situación actual de los centros en el país.

Tabla 5: Síntesis de entrevista a Magaly Cruzalegui (continuación)

Dimensiones	Respuestas
Proceso de enseñanza	Los ítems de la dimensión están bien adaptables al contexto de educación especial.
Adaptabilidad de la evaluación	Los ítems cuentan con mucha relación a evaluaciones en centros educativos regulares. Se debe modificar, ya que la evaluación al estudiante es diferente.
Resultados de aprendizaje	Los ítems son aplicables. No obstante, deben adaptarse al contexto de los especialistas que atienden a los estudiantes necesidades especiales.
Actitudes y habilidades de los docentes	Los ítems desarrollados en la dimensión son aplicables.
Cooperación entre padres y escuela	Los enunciados permiten identificar cómo es la relación entre padres y el docente.
Cooperación entre padres	Los ítems cuentan con la participación de los padres en las aulas y en el aprendizaje de sus hijos.
Cooperación entre estudiantes	Los ítems están basados más en educación inclusiva, y debe adaptarse en base a la dependencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales

1.2. Resultados de las entrevistas a director de CEBE

Se entrevistó a la directora, Raquel Rojas Vargas, del CEBE “Laura Alva Saldaña”, el cual es el centro educativo seleccionado para el desarrollo de la investigación. Referente a sus estudios, es Licenciada en Educación Especial - Inicial Especial y Jardín de la Infancia y Magister en Problemas del Aprendizaje.

Comenta que la participación de los padres de familia en la Educación Especial es relevante debido a que son un apoyo complementario para sus hijos cuando cumplen con las orientaciones que brindan tanto los docentes como no docentes. Menciona que esto permite el desarrollo de los estudiantes, ya que, siendo parte de las clases o terapias, los padres logran aprender y enseñar en sus hogares. Asimismo, se consultó acerca de la posibilidad de aplicar el Modelo PISQ en CEBE de Lima Metropolitana y la entrevistada señaló que si es posible la aplicación de dicho modelo en el contexto peruano. En la Tabla 6, se presenta un resumen de la entrevista relacionada a las dimensiones del modelo PISQ.

Tabla 6: Síntesis de entrevista a Raquel Rojas

Dimensiones	Respuestas
Entorno Físico	Los ítems del momento si se relacionan al ambiente físico que brinda un CEBE.
Entorno Psicológico	Hacer un énfasis en los ítems que se refieren a las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Sin embargo, considera que estos ítems son aceptables, ya que la opinión puede ser distinta desde la perspectiva de los padres.
Proceso de enseñanza	Como parte del apoyo adicional de los docentes, es necesario considerar el apoyo de los terapeutas del CEBE. Los ítems son adecuados a las actividades que realiza el docente durante su proceso de enseñanza.
Adaptabilidad de la evaluación	Resalta que los ítems permiten distinguir que la educación para todos los niños no es igual, sino que se realiza en base a sus necesidades y capacidades.
Resultados de aprendizaje	Los ítems reflejan los progresos que llegan a tener los alumnos del CEBE. Por ello, es aplicable en el contexto del centro educativo.
Actitudes y habilidades de los docentes	En general, todos los ítems son adecuados y aplicables. Sin embargo, es necesario considerar que, en contexto peruano, solo un docente se hace cargo de cada aula. Por ello, es propicio el reemplazo del término “docentes” por “docente”.
Cooperación entre padres y escuela	Los enunciados permiten identificar cómo es la relación entre padres, docentes y personal administrativo.
Cooperación entre padres	Los ítems permitirán que los padres reflexionen acerca de su tolerancia con otros padres. Asimismo, reconocer si hay un interaprendizaje entre ellos.
Cooperación entre estudiantes	El apoyo entre estudiantes depende mucho de las capacidades de cada estudiante.

En síntesis, tanto la experta en Educación Especial, Magaly Cruzalegui, y la directora del CEBE “Laura Alva Saldaña”, Raquel Rojas, afirmaron que es posible aplicar el modelo PISQ en los CEBE de Lima Metropolitana. Por ello, tanto las dimensiones del modelo y sus respectivos ítems se adecuan al contexto de dichos centros educativos. Cabe resaltar que, debido a las recomendaciones de ambas entrevistas, se realizaron modificaciones en los términos de algunos enunciados, con el fin de que sea accesible durante el desarrollo de cuestionarios para los padres de familia.

2. Análisis cuantitativo

2.1. Análisis de los resultados a través de estadística descriptiva

Para conocer más acerca del sujeto de estudio, padres de familia con hijos que asisten al CEBE "Laura Alva Saldaña", es necesario presentar sus características generales obtenidas mediante los cuestionarios aplicados a la muestra, la cual fue no probabilística. Comprender distintos aspectos del perfil de la muestra permitirá explicar sus comportamientos y actitudes.

Inicialmente, se presentaron sus características generales: sexo, edad, nivel de educación, ocupación principal, estado civil, zona de residencia y el número de hijos. En segundo lugar, se presentará un análisis descriptivo acerca de las características del estudiante con necesidades educativas especiales, en el cual se considera la edad, las limitaciones del estudiante, la condición que padece el estudiante, la frecuencia de asistencia al CEBE, motivos que impiden su asistencia y los años que encuentra matriculado en la institución.

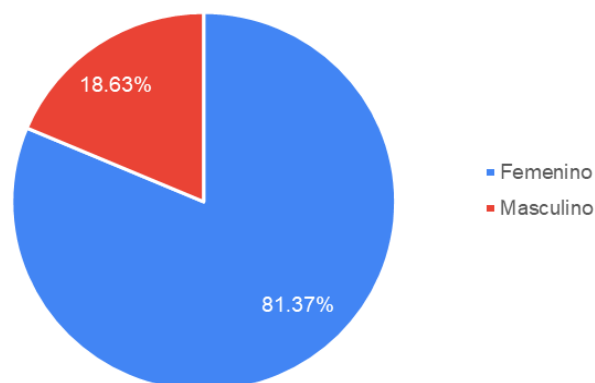
2.1.1. Características generales de la muestra

a. Características de los padres de familia

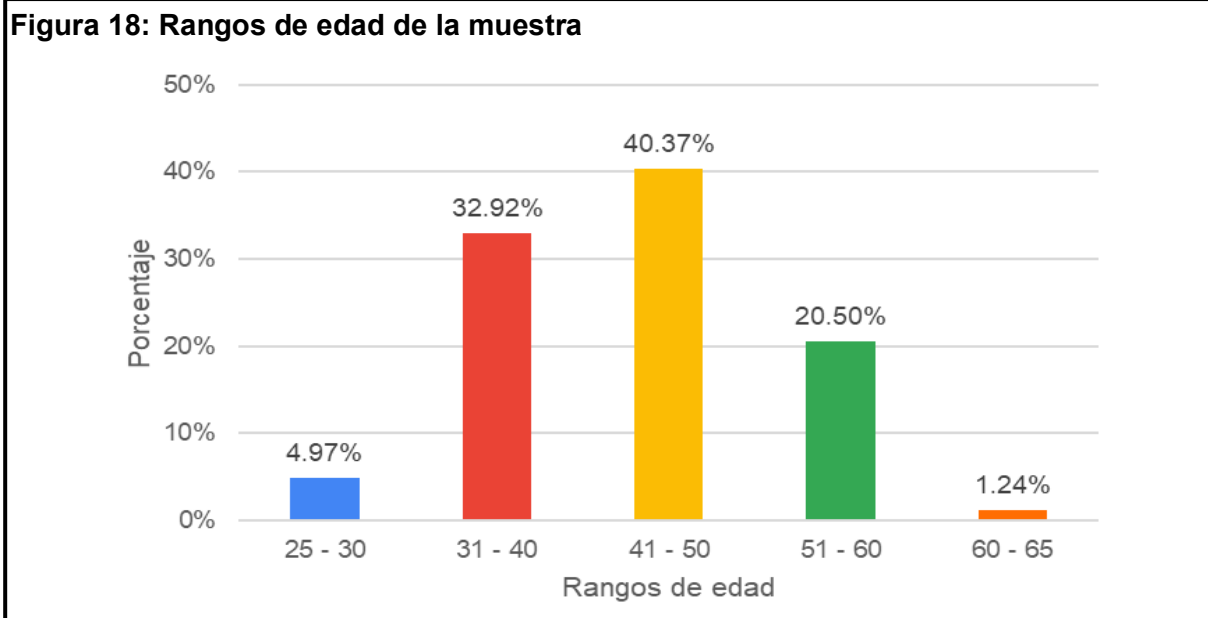
La primera característica de la muestra a considerar es el sexo. Como se presenta en la Figura 17, el 81.37% (131 personas) de la muestra es representada por el género femenino y un 18.63% (30 personas), por el masculino. Por ende, la gran mayoría de la muestra son madres.

A partir de ello, de acuerdo con Valdés y Urias (2011), las madres evidencian maneras más diversas y comprometidas de participación efectiva en la educación de sus hijos que los padres. Es decir, hay un mayor involucramiento de las madres en las actividades relacionadas a la educación de sus hijos.

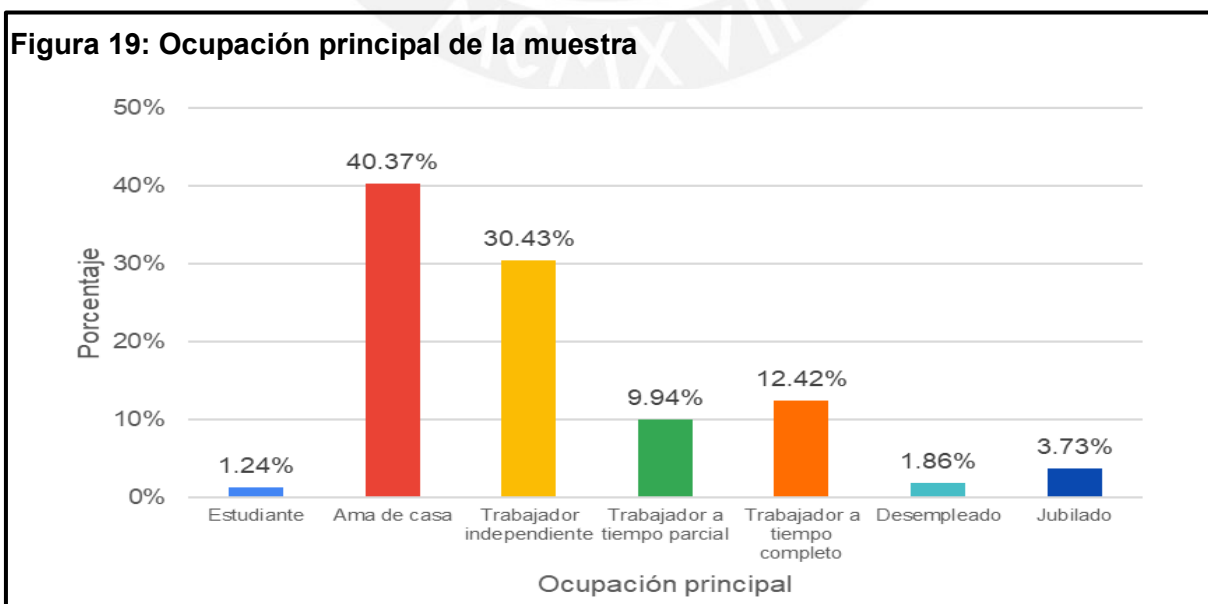
Figura 17: Sexo de la muestra



La segunda característica es la edad. En la Figura 18, se muestra los rangos de edad de la muestra y se obtuvo como resultado que los valores oscilan entre los 25 y 65 años. Por ello, se dividió la edad de la muestra en cinco rangos: 25 a 30 años con un 4.97%, 31 a 40 años con un 32.92%, 41 a 50 años con un 40.37%, 51 a 60 años con un 20.50%, y 60 a 65 años con 1.24%. Dando como resultado que los rangos de 31 a 40 años y los de 41 a 50 años representan el mayor porcentaje de la muestra.

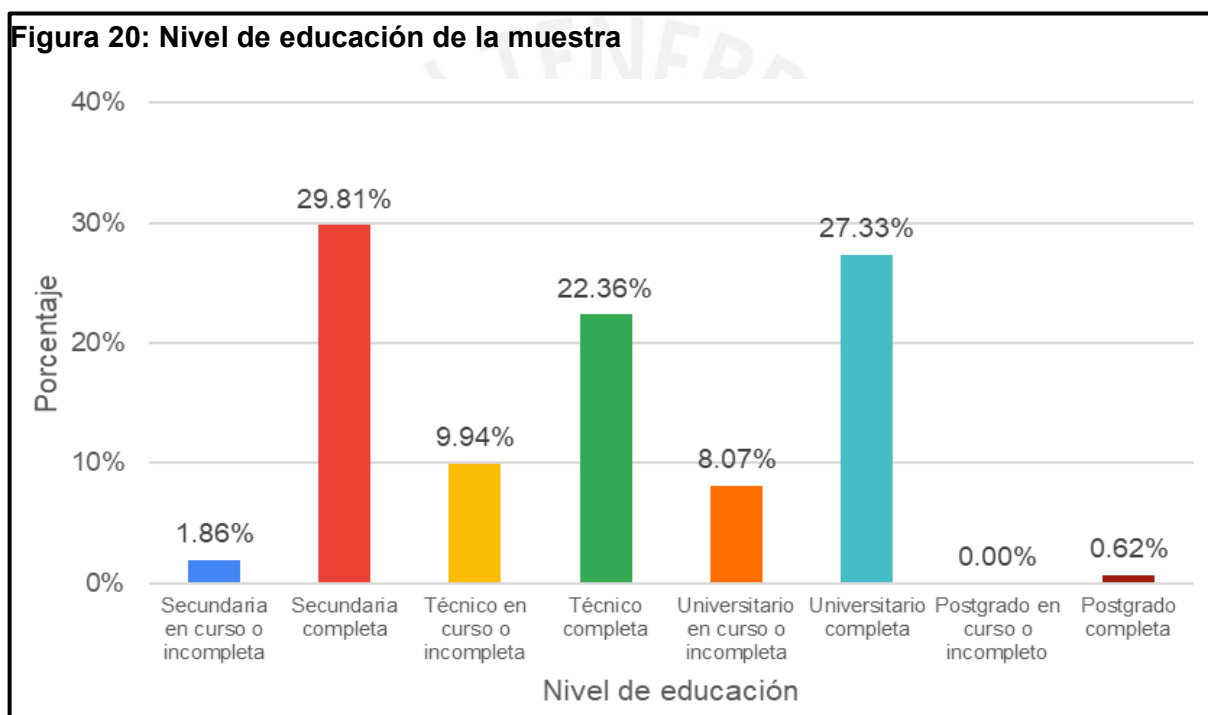


La tercera característica es la ocupación principal del padre de familia. En la Figura 19, se muestra se muestra seis categorías: Estudiante con un 1.24%, ama de casa con un 40.37%, trabajador independiente con un 30.43%, trabajador a tiempo parcial con un 9.94%, trabajador a tiempo completa con un 12.42%, desempleado con un 1.86%, y jubilado con un 3.73%. Siendo las amas de casa el mayor porcentaje de la muestra.



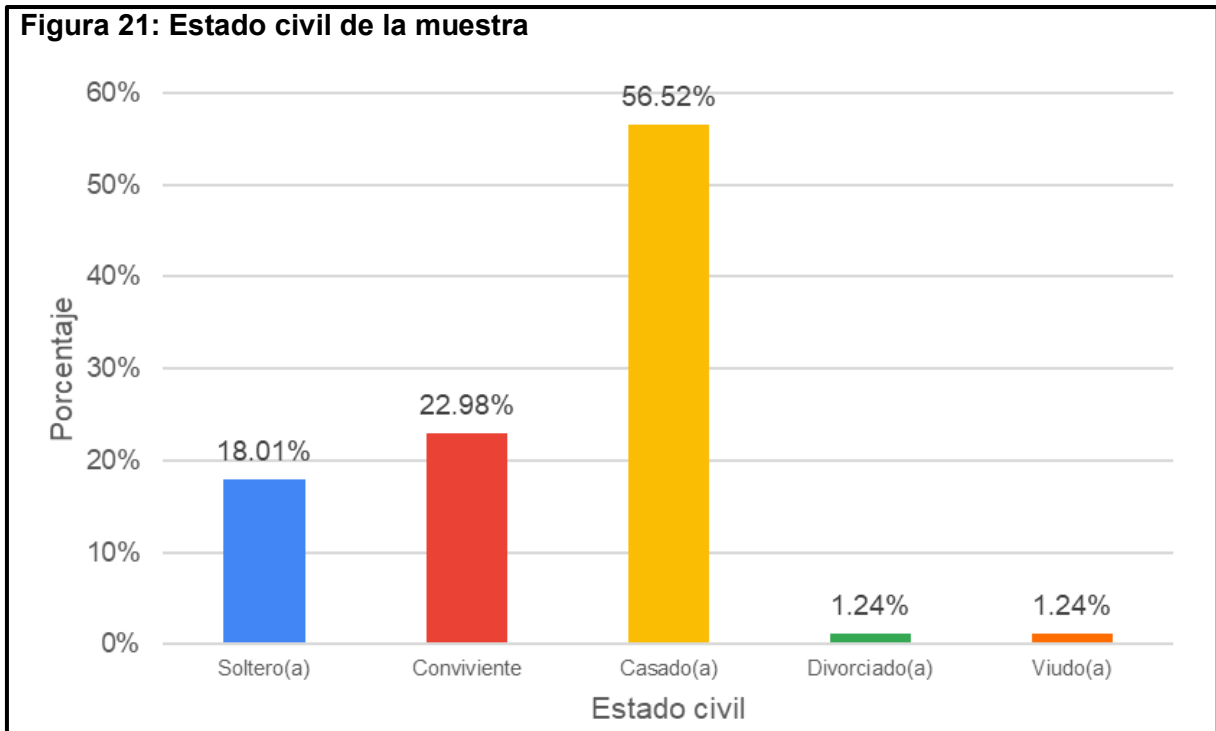
La cuarta característica es el nivel de educación, el cual estuvo dividido en ocho categorías. Como se presenta en la Figura 20, secundaria en curso o incompleta representa el 1.86% de la muestra; secundaria completa, un 29.81%; carrera técnica en curso o incompleta, un 9.94%; carrera técnica completa, un 22.36%; carrera universitaria en curso o incompleta, un 8.07%; carrera universitaria completa con 27.33%; postgrado en curso o incompleto no hubo muestra con dicha característica; y postgrado completo con 0.62%.

Entre dichas categorías, la secundaria representa el mayor porcentaje en la muestra junto a la carrera universitaria completa. Siguiendo esa misma línea, el 80% de las amas de casa tiene como mínimo secundaria completa (Álvarez, 2017). Es decir, en su mayoría, las amas de casa de la muestra tienen un buen nivel de educación.



La quinta característica es el estado civil de la muestra, el cual se representa en la Figura 21. Primero, los solteros(as) representan el 18.01%. Segundo, los convivientes con un 22.98%. Tercero, los casados(as) con un 56.52%, siendo los de mayor porcentaje. Cuarto, los divorciados(as) con un 1.24% y; por último, los viudos(as) con un 1.24%.

Figura 21: Estado civil de la muestra

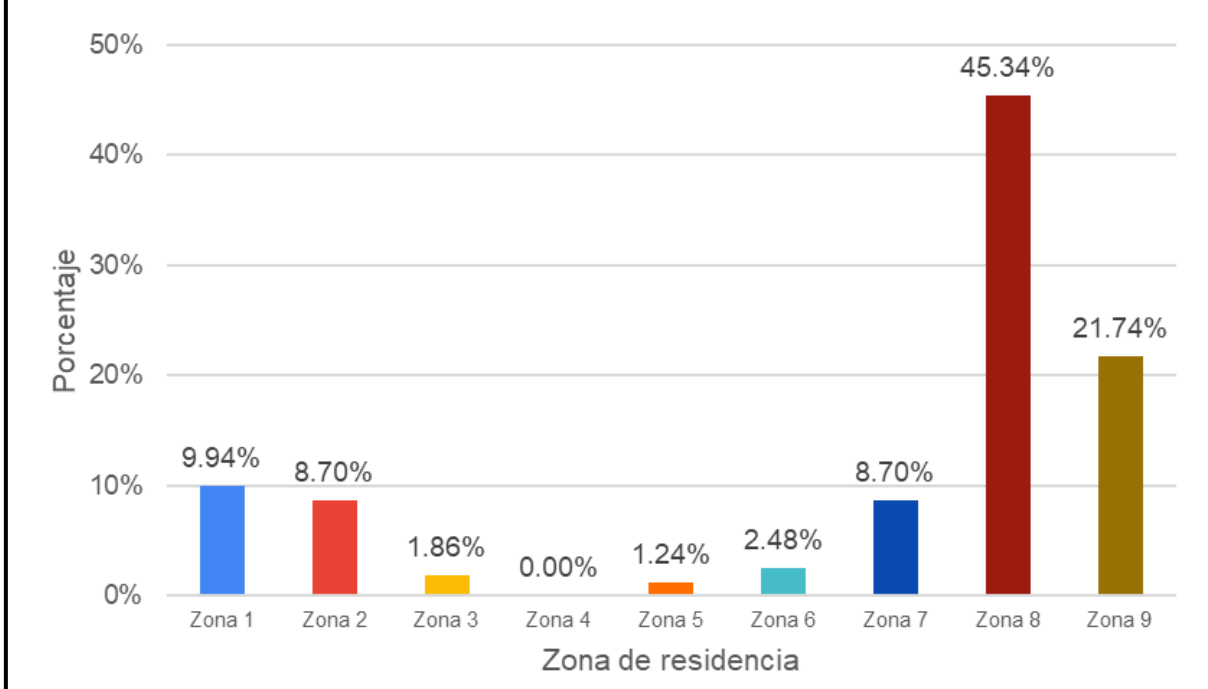


La sexta característica es la zona de residencia. Para ello, se consideró las once zonas de Lima Metropolitana de acuerdo a APEIM (2021). Como se puede observar en la Figura 22, no se consideró las Zona 10 (Callao, Bellavista, La Perla, Carmen de la Legua, Ventanilla) y Zona 11 (Cieneguilla, Ancón, Pucusana, Hermosa, P. Negra, San Bartolo, etc.), ya que no se obtuvo resultados de padres de familia que residan en dichas zonas. El caso es similar en la Zona 4 (Cercado, Rímac, Breña, La Victoria), la cual muestra un porcentaje de 0%.

Por otro lado, la Zona 1 incluye a Puente Piedra, Comas y Carabaylo con 9.94%. La Zona 2 incluye a Independencia, Los Olivos, y San Martín de Porres con 8.70%. La Zona 3 incluye a San Juan de Lurigancho con 1.86%. La Zona 5 incluye a Ate, Chaclacayo, Santa Anita, San Luis, y El Agustino con 1.24%. La Zona 6 incluye a Jesús María, Lince, Pueblo Libre, Magdalena del Mar, y San Miguel con 2.48%. La Zona 7 incluye a Miraflores, San Isidro, San Borja, Santiago de Surco, y La Molina con 8.70%. La Zona 8 incluye a Surquillo, Barranco, Chorrillos, y San Juan de Miraflores con 45.34%. Por último, la Zona 9 incluye a Villa El Salvador, Villa María del Triunfo, Lurín, y Pachacamac con 21.74%.

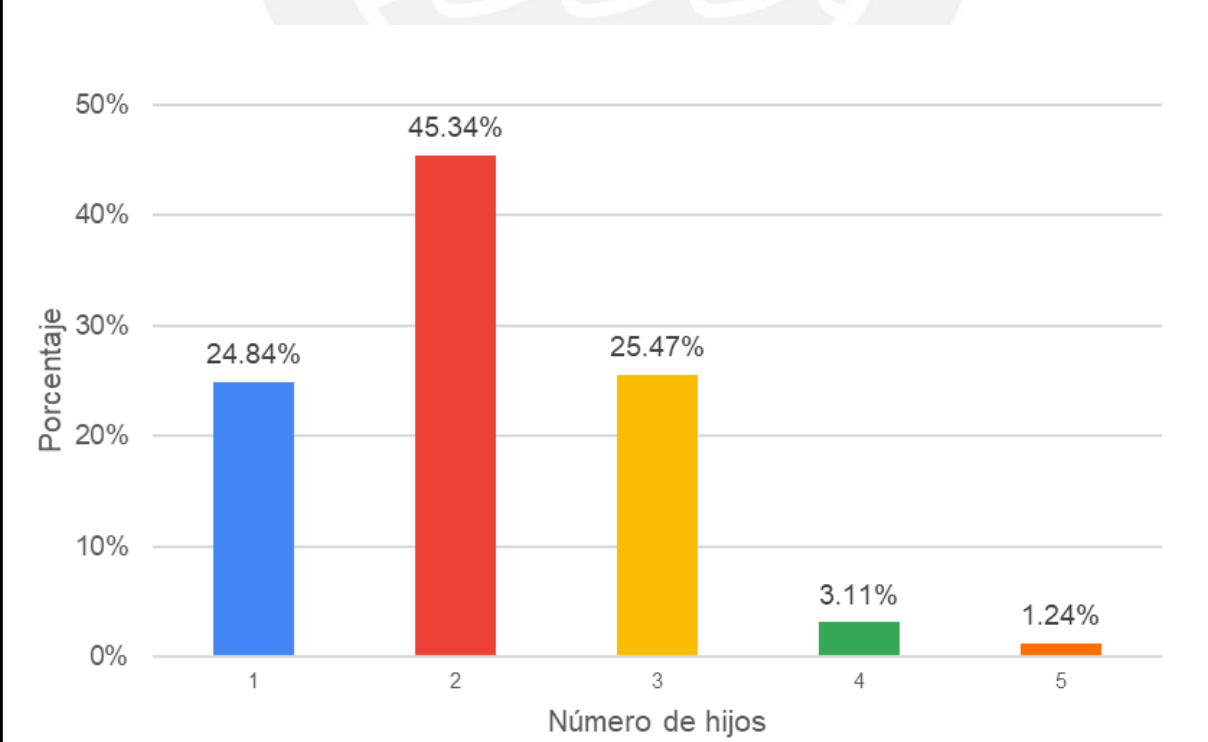
Debido a que la Zona 8 es aquella que representa el mayor porcentaje, se infiere que la gran parte de la muestra reside en el mismo distrito o distritos cercanos al CEBE “Laura Alva Saldaña”, el cual se encuentra ubicado en Barranco.

Figura 22: Zonas de residencia de la muestra



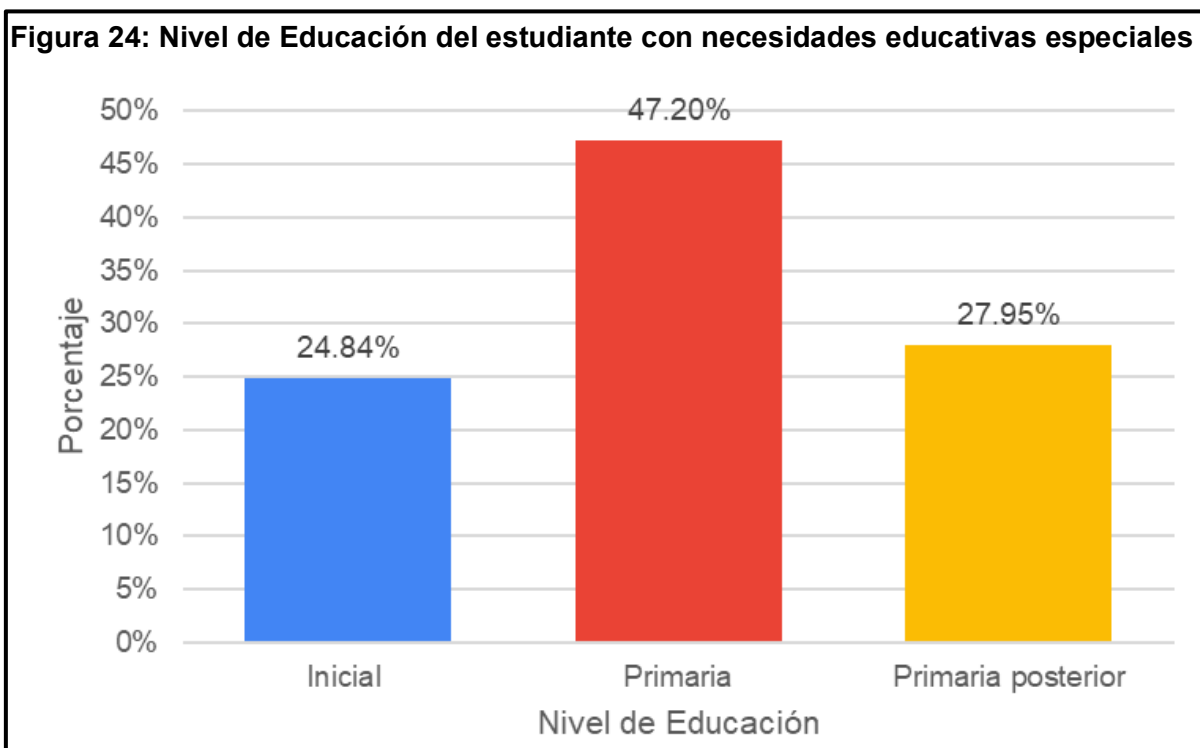
La última característica es el número de hijos de cada padre de familia. Como resultado (ver Figura 23), un 24.84% de la muestra solo tiene un hijo. Un 45.34% tiene dos hijos, seguido por un 25.47% que tiene tres hijos. Luego, un 3.11% con cuatro hijos, y un 1.24% con cinco hijos. A partir de ello, se entiende que la mayoría de padres tiene como máximo tres hijos.

Figura 23: Número de hijos por padre de familia



b. Características del estudiante con necesidades educativas especiales

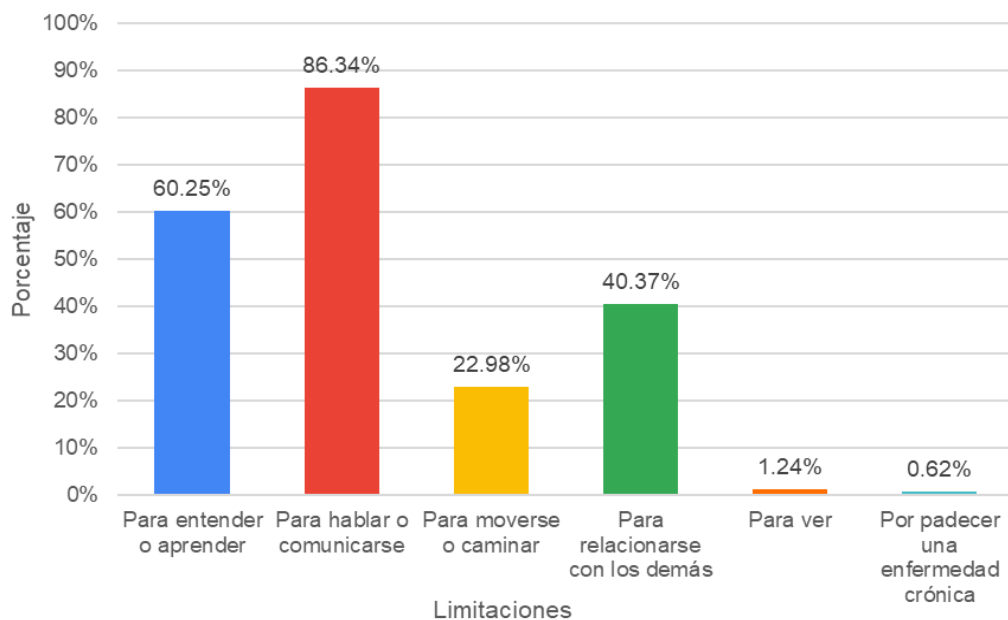
La primera característica de la muestra de los estudiantes es el nivel de educación, la cual está dividida en tres niveles. Como se puede observar en la Figura 24, un 24.84% (40 personas) de los estudiantes es representado por el nivel Inicial, un 47.2% (76 personas) de los estudiantes es representado por el nivel primaria, y un 27.95% (45 personas) de los estudiantes es representado por el nivel primaria posterior. Por consiguiente, la mayoría de los estudiantes son de nivel primaria.



La segunda característica de la muestra de los estudiantes son las limitaciones, las cuales están divididas en seis puntos: para entender o aprender, para hablar o comunicarse, para moverse o caminar, para relacionarse con los demás, para ver y por padecer una enfermedad crónica.

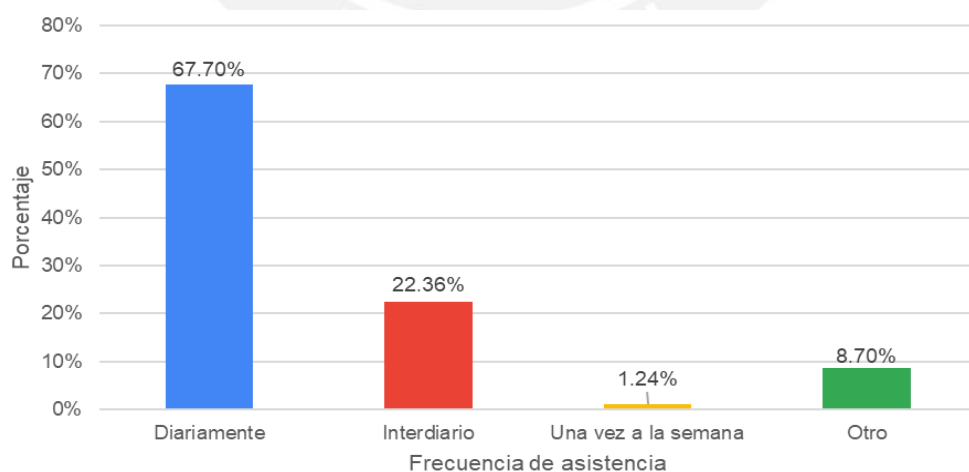
En la Figura 25, un 60.25% (97 personas) de los padres encuestados señalan que su hijo encuentra limitación para entender o aprender, un 86.34% (139 personas) de los padres encuestados señalan que sus hijos cuentan con la limitación para hablar o comunicarse, un 22.98% (37 personas) de los encuestados señalan que sus hijos cuentan con la limitación de moverse o caminar, un 40.37% (65 personas) cuentan con hijos con limitación para relacionarse con los demás, un 1.24% (2 personas) cuenta con hijos que tienen la limitación de la vista y un 0.62% (1 personal) que cuenta con una enfermedad crónica. Las limitaciones con mayor porcentaje son el hablar o comunicarse y el entender o aprender.

Figura 25: Limitaciones del estudiante con necesidades educativas especiales



En la tercera característica consta de la frecuencia de asistencia del estudiante al CEBE. Como se observa en la Figura 26, el porcentaje de asistencia diaria es un 67.7% (109 personas), de asistencia interdiaria es un 22.36% (36 personas), de asistencia de una vez a la semana es un 1.24% (2 personas), y otro es un porcentaje de 8.7% (14 personas). Este último consiste en la asistencia dependiendo de la disponibilidad del padre de familia para llevar al estudiante o por motivos de salud del estudiante. Por ello, la asistencia diaria es la que cuenta mayor porcentaje.

Figura 26: Frecuencia de asistencia del estudiante con necesidades educativas especiales



A continuación, en el siguiente punto se presenta el análisis descriptivo de las dimensiones del modelo de Zhao et al. (2021)

2.1.1. Análisis descriptivo por factores del modelo

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos de los ítems del Modelo PISQ propuesto por Zhao et al. (2021). El cuestionario estaba conformado por 68 ítems o enunciados medidos por los padres de familia, a través de la escala de Likert de 5 puntos. Los puntos de la escala Likert van desde 1= "Totalmente en desacuerdo", 2= "En desacuerdo", 3= "Ni en desacuerdo ni de acuerdo", 4= "De acuerdo", y 5= "Totalmente de acuerdo". Para explicar los resultados obtenidos en cada dimensión, se optó por agrupar los puntos de la escala Likert en tres secciones. Los puntos del 1 al 2 serán considerados como en total desacuerdo, el punto 3 como ni en desacuerdo ni de acuerdo, y los puntos 4 y 5 serán considerados como en total de acuerdo.

a. Dimensión Entorno Físico

A partir de los resultados obtenidos de la Dimensión del Entorno Físico (ver Tabla 7), se observa que el mayor porcentaje de los ítems se encuentra en las escalas 4 al 5, es decir, la mayoría de los encuestados mostraron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. En el caso de la variable EF1, el 79.5% considera que el CEBE cuenta con espacios que pueden garantizar la seguridad de mi hijo. La variable EF2 muestra que el 73.29% considera que el CEBE cuenta con instalaciones accesibles ante las necesidades del estudiante. La variable EF3 indica que el 65.22% de los encuestados considera que la escuela brinda alimentos necesarios para el desarrollo del estudiante. La variable EF4 demuestra que el 69.57% de los padres de familia considera el centro educativo como un entorno seguro y ordenado. Para la variable EF5, el 76.4% de los encuestados mira el espacio donde se desarrolla el estudiante, amplio para su desarrollo diario. La variable EF6 cuenta con un porcentaje de 63.35%, en donde el padre de familia asegura que el tamaño del aula es el adecuado para el aprendizaje del estudiante. Y la variable EF7 indica que el 73.29% de los padres encuentra el aula de terapias adecuada.

Estas afirmaciones demuestran que las instalaciones del centro educativo son adecuadas para el desarrollo del aprendizaje del estudiante.

Tabla 7: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Entorno Físico

Entorno Físico		Valores		
Variables		1-2	3	4-5
EF1	La escuela cuenta con espacios que pueden garantizar la seguridad de mi hijo (como la puerta de la escuela, el baño, el patio de recreo, el pasillo y la escalera).	13.04%	7.45%	79.50%
EF2	La escuela cuenta con instalaciones accesibles ante las necesidades de mi hijo	11.80%	14.91%	73.29%
EF3	La escuela proporciona alimentos que pueden adaptarse a las necesidades alimentarias de mi hijo.	19.25%	15.53%	65.22%
EF4	La escuela proporciona un entorno de aprendizaje seguro y ordenado para mi hijo.	15.53%	14.91%	69.57%
EF5	La escuela brinda un espacio amplio para el desarrollo diario de mi hijo.	13.04%	10.56%	76.40%
EF6	El tamaño del aula de mi hijo es adecuado para su aprendizaje.	18.63%	18.01%	63.35%
EF7	La escuela cuenta con un aula para la realización de terapias.	11.18%	15.53%	73.29%

b. Dimensión Entorno Psicológico

A partir de estadística descriptiva del Entorno Psicológico, la mayoría de los encuestados respondió que se encuentra en las escalas 4 al 5, es decir, se mostraron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Entre las variables, el que cuenta con mayor porcentaje es el EP8, el cual, con un 92.55%, los padres encuestados consideran que sus hijos no son rechazados por otros estudiantes. Asimismo, la variable con menor porcentaje es el EP5, con un 85.71%, donde los padres no ven tan alto el desarrollo de amigos entre los estudiantes. Los ítems de esta dimensión demuestran que los padres perciben un ambiente con una buena relación entre los profesores y los estudiantes.

Tabla 8: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Entorno Psicológico

Entorno Psicológico		Valores		
Variables		1-2	3	4-5
EP1	La escuela está en contra de cualquier forma de discriminación.	8.07%	3.73%	88.20%
EP2	El docente trata a mi hijo de manera justa.	7.45%	3.73%	88.82%
EP3	El docente acepta a mi hijo.	7.45%	5.59%	86.96%

Tabla 8: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Entorno Psicológico (continuación)

Entorno Psicológico		Valores		
Variables		1-2	3	4-5
EP4	Mi hijo es tratado de la misma manera que los demás estudiantes durante el periodo de matrícula a la escuela.	4.97%	3.11%	91.93%
EP5	Mi hijo tiene buenos amigos en la escuela.	4.97%	9.32%	85.71%
EP6	El docente y los estudiantes tienen una buena relación.	6.21%	3.11%	90.68%
EP7	La escuela guía a los estudiantes para que comprendan sus discapacidades.	6.21%	6.83%	86.96%
EP8	Mi hijo no es rechazado por otros estudiantes de la clase.	6.21%	1.24%	92.55%
EP9	No hay intimidación entre los estudiantes.	4.97%	3.73%	91.30%

c. Dimensión Ajuste Didáctico

Para la dimensión Ajuste Didáctico, sobre la base de la Tabla 9, se puede observar que la variable AD3 obtuvo un mayor porcentaje para valores de acuerdo (90.68%), donde se afirma que el docente enseña a todos los estudiantes lo mismo de acuerdo a sus capacidades. Como menor porcentaje en los valores 4-5, se puede observar que la variable AD5 cuenta con 73.29% donde los padres afirman que reciben por parte de la escuela, un plan individualizado para el estudiante.

El mayor porcentaje con un valor en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, es la variable AD5 con 12.42% de los padres que considera que no reciben un plan individualizado.

Tabla 9: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Ajuste Didáctico

Ajuste Didáctico		Valores		
Variables		1-2	3	4-5
AD1	Mi hijo puede obtener orientación adicional del docente cuando lo necesite.	4.97%	7.45%	87.58%
AD2	Mi hijo puede obtener apoyo adicional en la escuela cuando lo necesite.	5.59%	8.07%	86.34%
AD3	El docente intenta que todos los estudiantes aprendan lo mismo de acuerdo con sus capacidades.	5.59%	3.73%	90.68%

Tabla 9: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Ajuste Didáctico (continuación)

Ajuste Didáctico		Valores		
Variables		1-2	3	4-5
AD4	Cuando el docente organiza el contenido de las clases, toma en cuenta el estilo y el nivel de aprendizaje de mi hijo.	5.59%	6.83%	87.58%
AD5	La escuela hace un plan de educación individualizado para mi hijo.	12.42%	14.29%	73.29%
AD6	El contenido de las clases es beneficioso para el desarrollo de mi hijo.	5.59%	5.59%	88.82%
AD7	El docente le da a mi hijo la oportunidad de mostrar lo aprendido en el salón de clases.	5.59%	8.07%	86.34%
AD8	En clase, el docente impulsa el trabajo en equipo entre los estudiantes.	4.97%	6.83%	88.20%
AD9	En clase, el docente brinda atención individualizada a mi hijo.	9.32%	12.42%	78.26%

d. Dimensión Adaptabilidad de la Evaluación

A partir de los resultados obtenidos de la Dimensión de la Adaptabilidad de la Evaluación (ver Tabla 10), se observa que el mayor porcentaje de los ítems se encuentra en las escalas 4 al 5, es decir, la mayoría de los encuestados mostraron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. En el caso de la variable AE1, con un porcentaje de 85.09% que afirma que la escuela hace ajustes en las actividades de aprendizaje de acuerdo con las necesidades del estudiante. La variable AE2 cuenta con un porcentaje de 83.85% donde los padres aseguran que asignan tareas de acuerdo con las necesidades del estudiante. La variable AE3 cuenta con un porcentaje de 77.64% donde los padres consideran que el estudiante hace actividades como cualquier otro.

La variable AE4 cuenta con un porcentaje de 80.75% donde el docente evalúa los avances del estudiante sin comparar con los demás compañeros. La variable AE5 con un porcentaje 86.96%, donde asegura que el docente evalúa los avances del estudiante sin distinción. Por último, la variable AE6 con un porcentaje de 86.34% que asegura al docente evalúa diariamente al estudiante.

Tabla 10: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Adaptabilidad de la Evaluación

Adaptabilidad de Evaluación		Valores		
Variables		1-2	3	4-5
AE1	Durante las actividades de aprendizaje, la escuela hace ajustes (como el número de preguntas, la dificultad de las preguntas o el tiempo que toma responder las preguntas, etc.) de acuerdo con las necesidades especiales de mi hijo.	9.32%	5.59%	85.09%
AE2	Al asignar tareas, el docente hace ajustes (como la cantidad de preguntas, la dificultad de las preguntas o el tiempo de respuesta, etc.) de acuerdo con las necesidades especiales de mi hijo.	7.45%	8.70%	83.85%
AE3	Mi hijo realiza las actividades de aprendizaje como cualquier otro estudiante.	6.21%	16.15%	77.64%
AE4	La evaluación de la escuela de mi hijo se enfoca en si él o ella está progresando en lugar de compararse con los demás.	6.21%	13.04%	80.75%
AE5	El docente considera todos los avances de mi hijo sin diferencia alguna	5.59%	7.45%	86.96%
AE6	La evaluación de la escuela incluye el desarrollo diario y semestral de mi hijo.	8.70%	4.97%	86.34%

e. Dimensión Resultados de Aprendizaje

Para la Dimensión Resultados de Aprendizaje, sobre la Tabla 11, se puede decir que la mayoría de los encuestados respondió que se encuentra en las escalas 4 al 5, es decir, se mostraron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Entre las variables, el que cuenta con mayor porcentaje es el RA1, el cual, con un 81.71%, los padres encuestados consideran que sus hijos han mejorado el aprendizaje del contenido de todas las clases. Asimismo, la variable con menor porcentaje es el RA8, con un 63.35%, donde los padres no ven tan alto la mejora del autocontrol del estudiante con necesidades educativas especiales. Los ítems de esta dimensión demuestran que los padres perciben una mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 11: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Resultados de Aprendizaje

Resultados de Aprendizaje		Valores		
Variables		1-2	3	4-5
RA1	Mi hijo ha mejorado en el aprendizaje del contenido de todas las clases	6.83%	11.80%	81.37%

Tabla 11: Estadística descriptiva de los ítems de la dimensión Resultados de Aprendizaje (continuación)

Resultados de Aprendizaje		Valores		
Variables		1-2	3	4-5
RA2	Mi hijo ha mejorado su capacidad de aprendizaje.	6.83%	17.39%	75.78%
RA3	Mi hijo ha mejorado su capacidad de comunicación.	6.83%	24.22%	68.94%
RA4	Mi hijo ha mejorado en las expresiones de cortesía.	11.80%	14.29%	73.91%
RA5	Mi hijo ha mejorado en su capacidad de expresarse adecuadamente lo que quiere.	7.45%	14.91%	77.64%
RA6	Mi hijo ha mejorado la capacidad de hacer amigos.	10.56%	22.98%	66.46%
RA7	Mi hijo ha mejorado su capacidad para mantener sus amistades.	9.32%	24.84%	65.84%
RA8	Mi hijo ha mejorado en su autocontrol.	6.83%	29.81%	63.35%
RA9	Mi hijo ha mejorado la capacidad de comprender las emociones de los demás.	11.80%	24.22%	63.98%
RA10	Mi hijo ha mejorado su capacidad de expresar sus sentimientos.	9.94%	21.74%	68.32%
RA11	Mi hijo ha mejorado en no mostrar un comportamiento desafiante.	11.18%	22.98%	65.84%

f. Dimensión Actitudes y habilidades del docente

En el caso de Actitudes y habilidades del docente, como se muestra en la Tabla 12, en casi todos los ítems, excepto el AH6, más del 80% respondió estar de acuerdo con los enunciados. Es decir, confirman que los docentes muestran interés para escuchar sus opiniones, utiliza estrategias de enseñanza que se adecuen a las necesidades y habilidades de cada estudiante. Asimismo, el ítem con mayor porcentaje de aceptación es el AH5 con un 89.44%, el cual se relaciona a qué tan capacitados están los docentes para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Es decir, validan que los docentes cuentan con las habilidades necesarias para ser docente en el CEBE.

Por otro lado, respecto al ítem AH6, este obtuvo el menor porcentaje en la puntuación de 4 a 5, con un 72.05%. Esto implica que el porcentaje de padres que no están de acuerdo con que la existencia de una sala de recursos de docentes. Siendo el porcentaje de 14.29%.

Tabla 12: Estadística descriptiva de los ítems del factor Actitudes y habilidades del docente

Actitudes y habilidades del docente		Valores		
Variables		1 - 2	3	4 - 5
AH1	El docente escucha con atención lo que opino acerca de los avances de mi hijo.	7.45%	4.97%	87.58%
AH2	El docente encuentra activamente estrategias para ayudar a mi hijo.	6.21%	4.97%	88.82%
AH3	El docente presta atención activamente a mi hijo.	6.21%	8.70%	85.09%
AH4	El docente entiende las necesidades especiales de mi hijo.	6.83%	6.21%	86.96%
AH5	El docente de la clase de mi hijo ha sido capacitado para enseñar a estudiantes con discapacidades.	8.07%	2.48%	89.44%
AH6	Hay una sala de recursos de docentes en la escuela de mi hijo.	14.29%	13.66%	72.05%
AH7	El docente tiene los conocimientos suficientes para implementar las actividades didácticas relacionadas con mi hijo.	7.45%	5.59%	86.96%
AH8	El docente puede tratar los problemas de mi hijo en el salón de clases.	2.48%	13.66%	83.85%
AH9	El docente puede educar a mi hijo de acuerdo con el plan de educación individualizado.	4.35%	11.18%	84.47%

g. Dimensión Cooperación entre padres-escuela

Para la dimensión Cooperación entre padres-escuela, como se presenta en la Tabla 13, se puede observar que la variable C1, en los valores que están de acuerdo con el enunciado, el 85.71% considera que los docentes a menudo comunican el desempeño de su hijo en clase. Respecto a la variable C2, el 86.34% ha recibido sugerencias del docente para ayudar a su hijo. En el caso de la variable C3, el 82.61% de los padres considera que el docente a menudo pregunta por el estudiante. Por el lado de la variable C4, este obtuvo el mayor porcentaje de aprobación (86,96%), lo cual confirma que los docentes muestran interés cuando los padres hablan de su hijo.

Por otro lado, respecto a la variable C5, un 80.12% de los padres considera que discute activamente sobre los problemas del estudiante y brinda soluciones. En cambio, en la variable C6, si bien hay un gran porcentaje que está de acuerdo, es necesario resaltar que solo el 4.97% de los padres considera que no son tomados en cuenta en la toma de decisiones importantes con los directivos del centro educativo. Por último, en la variable C7, un 85.09% considera que los canales de comunicación entre la escuela y los padres son

accesibles.

Tabla 13: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre padres-escuela

Cooperación entre padres-escuela		Valores		
Variables		1 - 2	3	4 - 5
C1	El docente a menudo me habla del desempeño de mi hijo en clase.	7.45%	6.83%	85.71%
C2	El docente me da algunas sugerencias para ayudar a mi hijo.	6.83%	6.83%	86.34%
C3	El docente a menudo me pregunta por mi hijo.	7.45%	9.94%	82.61%
C4	Al docente le interesa lo que les digo sobre mi hijo.	7.45%	5.59%	86.96%
C5	El docente discute activamente conmigo los problemas de mi hijo y brinda soluciones.	9.94%	9.94%	80.12%
C6	Cuando los directivos de la escuela toman decisiones importantes, toman en cuenta las opiniones de los padres.	4.97%	9.94%	85.09%
C7	El canal de comunicación familia-escuela es accesible para todos los padres.	6.83%	7.45%	85.71%

h. Dimensión Cooperación entre padres

En base a los resultados de la dimensión Cooperación entre padres, los cuales se muestran en la Tabla 14, se obtuvo para la variable CP1 que el 85.71% de los padres considera tener una buena relación con los demás padres de la clase de su hijo. Para la variable CP2, el 82.61% afirma haber recibido ayuda de los demás padres. De igual manera, para la variable CP3, 84.47% indica que los otros padres están dispuestos a hablar sobre la educación de sus hijos. Respecto a la variable CP4, el 83.85% de los padres están de acuerdo con haber tenido conversaciones con los otros padres acerca de la mejora de la escuela o el salón de clases. Finalmente, en CP5, el 86.34% indica haber colaborado con los demás padres para apoyar en las actividades escolares del centro educativo.

Tabla 14: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre padres

Cooperación entre padres		Valores		
Variables		1 - 2	3	4 - 5
CP1	Me llevo bien con los demás padres de la clase de mi hijo.	4.35%	9.94%	85.71%

Tabla 14: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre padres (continuación)

Cooperación entre padres		Valores		
Variables		1 - 2	3	4 - 5
CP2	Los padres de la clase de mi hijo me ayudan.	10.56%	6.83%	82.61%
CP3	Los padres de la clase de mi hijo están dispuestos a hablar conmigo sobre la educación de sus hijos.	9.32%	6.21%	84.47%
CP4	Los padres de la clase de mi hijo están dispuestos a hablar conmigo sobre cómo mejorar la escuela o la clase.	9.32%	6.83%	83.85%
CP5	Colaboro con los padres de la clase de mi hijo para apoyar en las actividades escolares o de clase.	8.70%	4.97%	86.34%

i. Dimensión Cooperación entre estudiantes

En la Tabla 15, se presentan los resultados de las variables de la dimensión Cooperación entre padres. En primer lugar, para la variable CE1, un 81.37% indica que su hijo recibe ayuda de sus compañeros de clase cuando este lo necesita. En segundo lugar, para CE2, un 82.61% considera que su hijo tiene la oportunidad de ayudar a sus compañeros de clase. En tercer lugar, CE3 obtuvo como resultado el menor porcentaje (62.73%) de valor en estar de acuerdo, es necesario tener en cuenta que un 30.43% no está de acuerdo ni en desacuerdo respecto a que los compañeros de su hijo sepan cómo ayudarlo. En cuarto lugar, un 82.61% indica que los compañeros de clase reconocen los méritos de sus hijos. Por último, un 74.53% considera que los compañeros de clase están dispuestos a jugar con sus hijos durante el receso.

Tabla 15: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre estudiantes

Cooperación entre estudiantes		Valores		
Variables		1 - 2	3	4 - 5
CE1	Cuando mi hijo necesita ayuda en el aula, los niños de su clase le brindan apoyo.	4.97%	13.66%	81.37%
CE2	En el aula, mi hijo tiene la oportunidad de ayudar a los demás.	5.59%	11.80%	82.61%
CE3	Los niños de la clase de mi hijo saben cómo ayudarlo.	6.83%	30.43%	62.73%

Tabla 15: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre estudiantes (continuación)

Cooperación entre estudiantes		Valores		
Variables		1 - 2	3	4 - 5
CE4	Los niños de la clase de mi hijo reconocen sus méritos.	3.73%	13.66%	82.61%
CE5	Durante el recreo, los niños de la clase están dispuestos a jugar con mi hijo	5.59%	19.88%	74.53%

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos de las valoraciones a través del Análisis Factorial.

2.2. Análisis de los resultados a través del Análisis Factorial

En este apartado, se exponen los resultados de la muestra a partir del Análisis Factorial. Para analizar los resultados, primero se utilizó el programa IBM SPSS Statistics 27, donde se clasificaron, transformaron, y utilizaron las variables. Para la primera parte, se realizó el análisis de fiabilidad para conseguir el Alfa de Cronbach (α), obteniendo un resultado de 0.985 (Ver Tabla 16), el cual es un valor cercano a 1.

Tabla 16: Nivel de Fiabilidad del Modelo Inicial

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de elementos
0.985	0.986	68

Asimismo, se utilizó el programa IBM SPSS AMOS 27 para la realización del gráfico del modelo, además, se utilizó para la realización de los índices de bondad de ajuste entre las variables. Así, resultando una serie de ajustes para el modelo.

2.2.1. Modelo inicial

En primer lugar, se presenta el gráfico del modelo propuesto por Zhao et al. (2021). Como se presenta en la Figura 27, el modelo cuenta con 9 variables con 68 ítems, junto a sus errores.

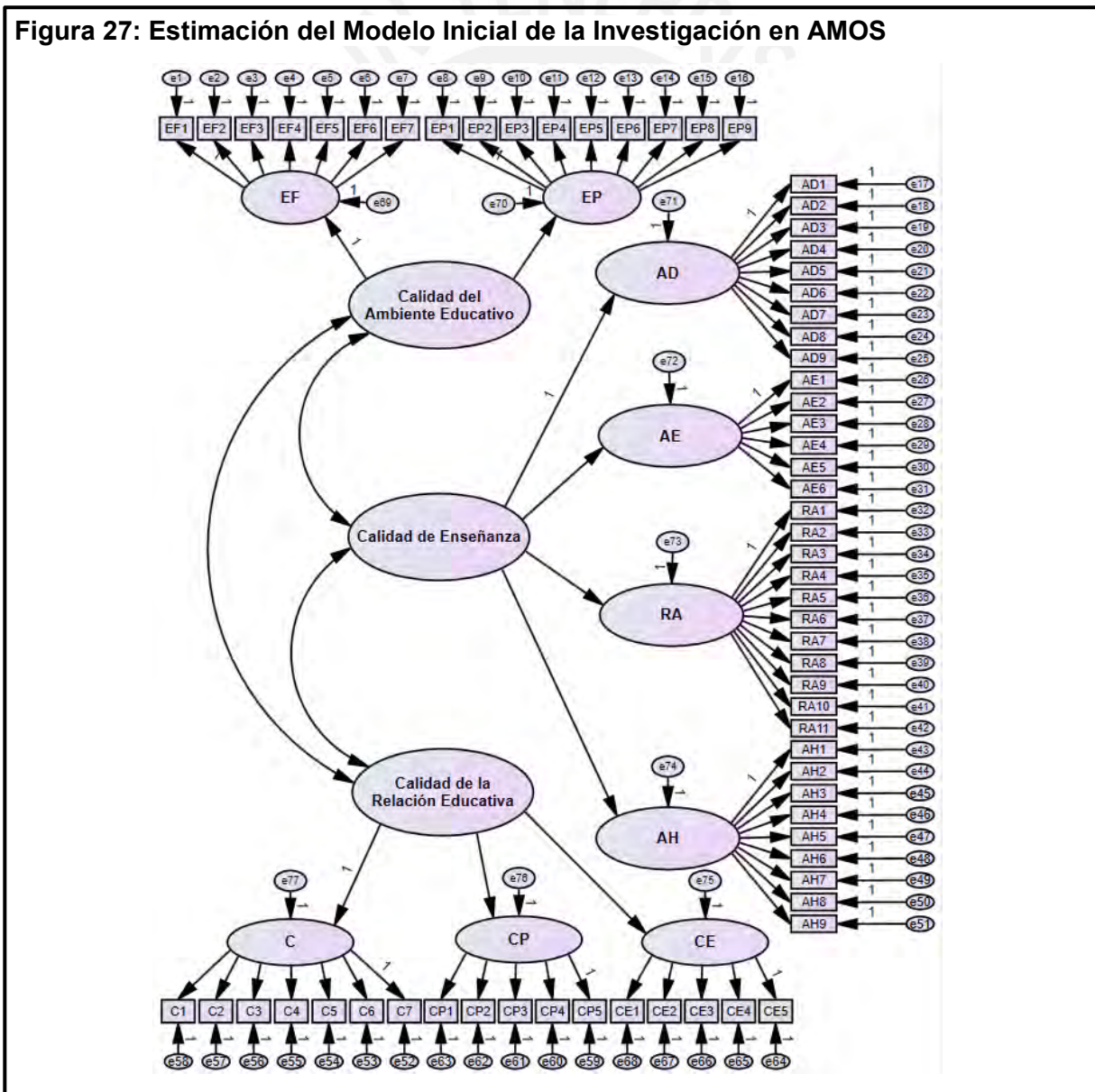
Las subescalas del modelo están unidas mediante flechas bidireccionales, la cual muestra una relación entre las variables y la asociación de correlación. Las variables son la Calidad del Ambiente Educativo (CAE), la Calidad de Enseñanza (CEN) y la Calidad de

Relación Educativa (CRE).

Para identificar las variables no observadas, las cuales son las dimensiones del modelo, estas deben estar dibujadas en óvalos. Las variables como el Entorno Físico (EF), Entorno Psicológico (EP), Adaptabilidad de la evaluación (AE), Ajuste didáctico (AD), Actitud y habilidades del docente (AH), Cooperación de padres-escuela (C), Cooperación entre padres (CP), Cooperación entre estudiantes (CE) y Resultados de aprendizaje (RA).

Con respecto a las variables observadas, estas están ubicadas en rectángulos. Las variables son los ítems de cada dimensión. También, los círculos unidos a las variables observadas se representan como las variables de error, la cual muestra que cada ítem cuenta con un margen de error, así como para cada dimensión. Finalmente, las flechas indican la conexión entre las subescalas, dimensiones, ítems y errores.

Figura 27: Estimación del Modelo Inicial de la Investigación en AMOS



En la Tabla 17, presenta los resultados del modelo inicial con los coeficientes

estimados.

Para este análisis, se considera un nivel de confianza de 95%. Por lo cual, el p-value debe ser menor a 0.05. Si en el análisis el p-value cuenta con una representación de tres asteriscos (***) , entonces señala que la relación entre las variables es significativa, es decir, cercano a cero.

Tabla 17: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre estudiantes

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EF ← CAE	1			
EP ← CAE	1.397	0.237	5.9	***
AD ← CEN	1			
AE ← CEN	1.076	0.093	11.582	***
RA ← CEN	0.763	0.085	8.978	***
AH ← CEN	1.189	0.082	14.567	***
C ← CRE	1			
CP ← CRE	0.873	0.106	8.272	***
CE ← CRE	1.163	0.106	10.929	***
CAE ↔ CEN	.394	.082	4.787	***
CAE ↔ CRE	.374	.079	4.714	***
CEN ↔ CRE	.549	.079	6.969	***

Como se puede observar, las variables Entorno Físico (EF) y Entorno Psicológico (EP), cuentan con una relación significativa con la Calidad del Ambiente Educativo (CAE). También, las variables Ajuste didáctico (AD), Adaptabilidad de la evaluación (AE), Resultados de aprendizaje (RA), y Actitud y habilidades del docente (AH) cuentan con relación

significativa con la Calidad de Enseñanza (CEN). Además, las variables Cooperación de padres-escuela (C), Cooperación entre padres (CP) y Cooperación entre estudiantes (CE) cuentan con relación significativa con la Calidad de la Relación Educativa (CRE).

Las correlaciones entre las variables Calidad del Ambiente Educativo (CAE), Calidad de Enseñanza (CEN) y Calidad de la Relación Educativa (CRE) es significativa, ya que cuentan con un p-value menor a 0.05.

Por otro lado, en el Anexo F, se presentan las relaciones entre las variables aplicadas en el modelo inicial. En cada una de las dimensiones con sus respectivos ítems, cuentan con un p-value menor de 0.05, lo cual muestra una relación significativa entre ellos. Siguiendo con el análisis, en la Tabla 18, se presentan las medidas de bondad de ajuste del modelo que ayuda a determinar la validez.

Tabla 18: Estadística descriptiva de los ítems del factor Cooperación entre estudiantes

Medida de Bondad de Ajuste	Criterio	Resultado	Conclusión
Ajuste absoluto			
Chi-cuadrado (χ^2)	Valores entre 2 y 5	8994.596	No aceptable
Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/df)	Inferior a 3	4.092	No aceptable
Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA)	Menor o igual a 0.08	0.139	No aceptable
Parámetro de no centralidad (NCP)	Menor o igual a 2	6796.596	No aceptable
Ajuste incremental			
Índice de ajuste normalizado (NFI)	Cercano a 0.9	0.595	No aceptable
Índice no normalizado de ajuste o TruckerLewis (NNFI o TLI)		0.646	No aceptable
Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI)		0.659	No aceptable
Ajuste de parsimonia			
Criterio de información de Akaike (AIC)	Cercano a 0	9290.596	No aceptable

En primer lugar, se presentan las medidas de ajuste absoluto, uno de ellos es el Chi-cuadrado (χ^2), el cual cuenta con un criterio de ser mayor a 0.05 para no ser significativo, y para el análisis se obtuvo un número de 8994.596. La siguiente medida es el Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/df), el cual para que resulte aceptable debe ser un número

inferior a 3. Para el análisis del modelo, el resultado fue de 4.092. Siguiendo, la medida de Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) debe cumplir un criterio de menor o igual a 0.08 para ser aceptable; sin embargo, el resultado que obtuvo el ajuste es 0.139, la cual es considerado como no aceptable. La última media es Parámetro de no centralidad (NCP), la cual consiste en que el resultado debe ser menor o igual a 2. El resultado del ajuste del modelo es 6796.596, la cual es considerado como no aceptable.

En segundo lugar, se presentan las medidas de ajuste incremental, primero se presenta el Índice de ajuste normalizado (NFI), la cual cuenta con un criterio de un valor cercano a 0.9 o cercano a 1. El resultado del ajuste del modelo es 0.595, la cual no es aceptable. Otro ajuste es el Índice no normalizado de ajuste o TuckerLewis (NNFI o TLI), el cual cumple con el mismo criterio que el ajuste anterior. El resultado del ajuste es 0.646, la cual es considerada como no aceptable. Finalmente, el Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), para ser aceptable debería ser cercana a 1; sin embargo, se obtuvo 0.659, el cual es considerado como no aceptable.

Por último, se presenta la medida de ajuste de parsimonia, la cual es el Criterio de información de Akaike (AIC). El resultado de ajuste en el modelo inicial es 9290.596, el cual no cumple con el criterio de ser cercano a 0.

Al analizar los datos señalados, es necesario realizar ajustes del modelo inicial con la finalidad de mejorar los resultados a tal punto de que alcance un nivel aceptable de medida de bondad de ajuste. Por consiguiente, se presentan los ajustes del modelo.

2.2.2. Ajustes del modelo

a. Primer ajuste del modelo:

Para el primer ajuste, se consideró la eliminación de las variables que no expliquen el modelo PISQ propuesto por Zhao et al. (2021). Se eliminaron 9 variables en total pertenecientes a la dimensión Entorno Psicológico (EP3, EP8), Actitudes y habilidades del docente (AH6, AH8), Adaptabilidad de la evaluación (AE3), Cooperación de padres -escuela (C6, C7) y Cooperación entre estudiantes (CE3, CE5). En el Anexo G, se encuentra la representación gráfica del modelo después del primer ajuste, en el cual se eliminaron las variables mencionadas y sus errores respectivos.

Asimismo, en la Tabla 19, se muestran los coeficientes estimados del primer ajuste del modelo.

Tabla 19: Relaciones entre las variables no observadas del Primer Modelo Ajustado

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EF ← CAE	1			
EP ← CAE	1.39	0.234	5.944	***
AD ← CEN	1			
AE ← CEN	1.079	0.092	11.684	***
RA ← CEN	0.756	0.085	8.924	***
AH ← CEN	1.187	0.081	14.676	***
C ← CRE	1			
CP ← CRE	0.727	0.088	8.236	***
CE ← CRE	0.934	0.081	11.511	***

A partir de ello, se muestra que las tres subescalas del modelo, Calidad Ambiente Educativo (CAE), Calidad de Enseñanza (CEN) y Calidad de la Relación Educativa (CRE), tienen una relación significativa con sus respectivas dimensiones.

Asimismo, con respecto a la relación entre las dimensiones y sus ítems (ver Anexo H), también se concluye que tienen una relación significativa, ya que el nivel de significancia es menor a 0.05.

Por otro lado, en la Tabla 20, se muestran las medidas de bondad de ajuste del Primer ajuste del modelo.

Tabla 20: Medidas de bondad de ajuste del Primer Modelo Ajustado

Medida de Bondad de Ajuste	Criterio	Resultado	Conclusión
Ajuste absoluto			
Chi-cuadrado (χ^2)	Valores entre 2 y 5	6147.379	No aceptable
Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/df)	Inferior a 3	3.748	Mejóro

Tabla 20: Medidas de bondad de ajuste del Primer Modelo Ajustado (continuación)

Medida de Bondad de Ajuste	Criterio	Resultado	Conclusión
Ajuste absoluto			
Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA)	Menor o igual a 0.08	0.131	Mejóro
Parámetro de no centralidad (NCP)	Menor o igual a 2	4507.379	No aceptable
Ajuste incremental			
Índice de ajuste normalizado (NFI)	Cercano a 0.9	0.662	Mejóro
Índice no normalizado de ajuste o TuckerLewis (NNFI o TLI)		0.714	Mejóro
Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI)		0.726	Mejóro
Ajuste de parsimonia			
Criterio de información de Akaike (AIC)	Cercano a 0	6407.379	No aceptable

Se puede observar que los índices de bondad de ajuste mejoraron, ya que mejora con el cumplimiento del criterio propuesto. A partir de ello, se decidió realizar un nuevo ajuste en el modelo, el cual podía mejorar eliminando las variables EP1 y EP4.

b. Segundo ajuste del modelo:

En este ajuste, se suprimieron las variables EP1 y EP4 pertenecientes a la dimensión Entorno Psicológico. La representación gráfica de este nuevo ajuste se encuentra en el Anexo I.

Por otro lado, se volvieron a estimar las relaciones entre las variables no observadas, las cuales se presentan en la Tabla 21.

Tabla 21: Relaciones entre las variables no observadas del Segundo Modelo Ajustado

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EF ← CAE	1			
EP ← CAE	1.482	0.24	6.183	***
AD ← CEN	1			
AE ← CEN	1.08	0.092	11.686	***

Tabla 21: Relaciones entre las variables no observadas del Segundo Modelo Ajustado (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
RA ← CEN	0.756	0.085	8.928	***
AH ← CEN	1.188	0.081	14.669	***
C ← CRE	1			
CP ← CRE	0.724	0.088	8.218	***
CE ← CRE	0.933	0.081	11.531	***

En el segundo ajuste, se mantienen las relaciones significativas entre las variables no observadas con las variables latentes (CAE, CEN, CRE). De igual manera, en el Anexo J, se puede observar las demás relaciones entre las dimensiones y sus respectivos ítems, las cuales también son significativas.

Por otro lado, la Tabla 22 presenta las medidas de bondad de ajuste.

Tabla 22: Medidas de bondad de ajuste del Segundo Modelo Ajustado

Medida de Bondad de Ajuste	Criterio	Resultado	Conclusión
Ajuste absoluto			
Chi-cuadrado (χ^2)	Valores entre 2 y 5	5627.083	Mejóro
Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/df)	Inferior a 3	3.685	Mejóro
Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA)	Menor o igual a 0.08	0.13	Mejóro
Parámetro de no centralidad (NCP)	Menor o igual a 2	4100.083	Mejóro
Ajuste incremental			
Índice de ajuste normalizado (NFI)	Cercano a 0.9	0.674	Mejóro
Índice no normalizado de ajuste o TuckerLewis (NNFI o TLI)		0.727	Mejóro
Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI)		0.739	Mejóro

Tabla 22: Medidas de bondad de ajuste del Segundo Modelo Ajustado (continuación)

Medida de Bondad de Ajuste	Criterio	Resultado	Conclusión
Ajuste de parsimonia			
Criterio de información de Akaike (AIC)	Cercano a 0	5879.083	Mejóro

La anterior tabla muestra que los índices aún no son aceptables; sin embargo, hay una leve mejora y los resultados se aproximan a los criterios propuestos. Debido a ello, se decidió continuar con la eliminación de más variables que permitan una mejora en el ajuste del modelo. Por ende, se realizó un tercer ajuste del modelo.

c. Tercer ajuste del modelo:

Para este ajuste, se suprimieron tres variables de la dimensión Entorno Psicológico: EP5, EP7 y EP9. La representación gráfica del modelo con las modificaciones se encuentra en el Anexo K. De igual manera, en la Tabla 23, se presenta la relación entre las variables no observadas del tercer ajuste.

Tabla 23: Relaciones entre las variables no observadas del Tercer Modelo Ajustado

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EF ← CAE	1.000			
EP ← CAE	1.569	.258	6.089	***
AD ← CEN	1.000			
AE ← CEN	1.081	.093	11.675	***
RA ← CEN	.756	.085	8.908	***
AH ← CEN	1.190	.081	14.674	***
C ← CRE	1.000			
CP ← CRE	.718	.088	8.178	***

CE ← CRE	.929	.081	11.525	***
----------	------	------	--------	-----

Se vuelve a obtener como resultado que las relaciones entre variables son significativas. Estos restos de relaciones entre variables observadas pueden ser visualizadas en el Anexo L, las cuales también cuentan con un nivel de significancia menor a 0.05.

En la Tabla 24, se observa las medidas de bondad de ajuste del Tercer ajuste del modelo.

Tabla 24: Medidas de bondad de ajuste del Tercer Modelo Ajustado

Medida de Bondad de Ajuste	Criterio	Resultado	Conclusión
Ajuste absoluto			
Chi-cuadrado (χ^2)	Valores entre 2 y 5	5070.148	Mejóro
Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/df)	Inferior a 3	3.714	Mejóro
Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA)	Menor o igual a 0.08	0.13	Mejóro
Parámetro de no centralidad (NCP)	Menor o igual a 2	3705.148	Mejóro
Ajuste incremental			
Índice de ajuste normalizado (NFI)		0.685	Mejóro
Índice no normalizado de ajuste o TruckerLewis (NNFI o TLI)	Cercano a 0.9	0.735	Mejóro
Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI)		0.747	Mejóro
Ajuste de parsimonia			
Criterio de información de Akaike (AIC)	Cercano a 0	5310.148	Mejóro

Como se puede observar, hubo una mejora en las medidas de bondad de ajuste. Respecto al indicador Chi-cuadrado y chi-cuadrado sobre los grados de libertad, los resultados obtenidos se encuentran cada vez más cercanos a los criterios de ambos índices. En el caso de los índices que conforman el Ajuste incremental, se encuentran cercanos a 0.9. Tanto el Índice no normalizado de ajuste o TruckerLewis (NNFI o TLI) como el Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), tuvieron valores de 0.735 y 0.747, respectivamente, los

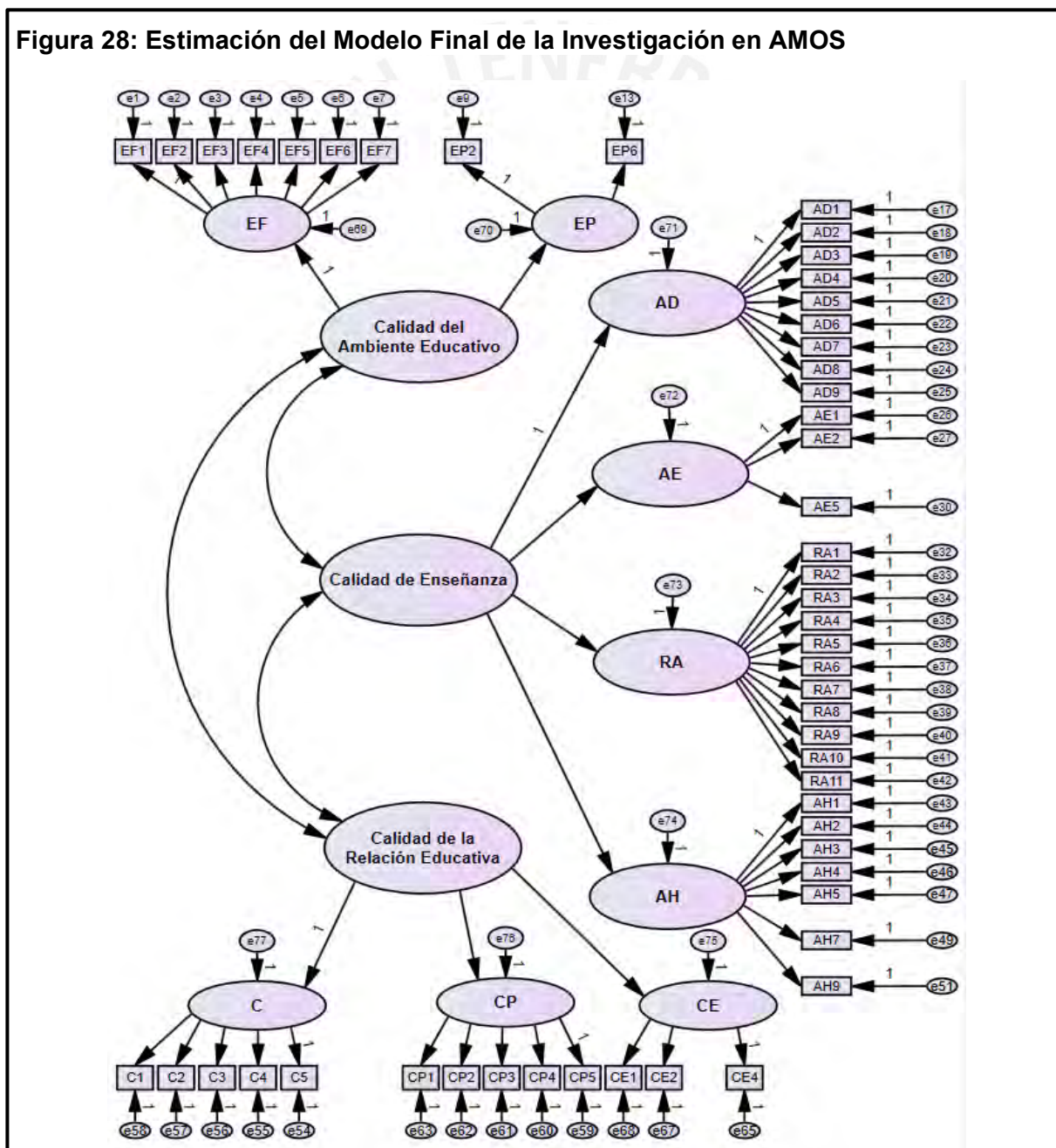
cuales serían valores aceptables.

Respecto a las medidas de bondad de ajuste de parsimonia, continúa teniendo un valor que no es aceptable por el Criterio de información de Akaike (AIC); sin embargo, es posible seguir mejorando el valor de dicho indicador. Por ello, se procede a realizar un último ajuste al modelo, dando como resultado el modelo final de la investigación.

2.2.3. Modelo Final

Después de realizar ajustes al modelo inicial, se consigue suprimir 16 ítems. Estas modificaciones se representan en la Figura 28, la cual es el gráfico del modelo final en el programa AMOS.

Figura 28: Estimación del Modelo Final de la Investigación en AMOS



Para verificar el impacto de los ajustes en las variables, se presenta la Tabla 25 que muestra las relaciones entre las variables no observadas.

Tabla 25: Relaciones entre las variables no observadas del Modelo Final

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EF ← CAE	1.000			
EP ← CAE	1.576	.260	6.064	***
AD ← CEN	1.000			
AE ← CEN	1.128	.093	12.185	***
RA ← CEN	.752	.085	8.851	***
AH ← CEN	1.193	.081	14.710	***
C ← CRE	1.000			
CP ← CRE	.714	.087	8.169	***
CE ← CRE	.923	.080	11.521	***
CAE ↔ CEN	.389	.082	4.753	***
CAE ↔ CRE	.448	.095	4.703	***
CEN ↔ CRE	.664	.095	7.023	***

Comparado con el último ajuste, todas las variables no observadas cuentan con un valor menor de 0.05, lo cual las hacen significativas. Asimismo, para todas las variables observadas si cuentan con relación significativa (Ver Anexo L)

Siguiendo con el análisis del modelo final, se presenta la Tabla 26 que muestra las medidas de bondad de ajuste.

Tabla 26: Medidas de bondad de ajuste del Modelo Final

Medida de Bondad de Ajuste	Criterio	Resultado	Conclusión
Ajuste absoluto			
Chi-cuadrado (χ^2)	Valores entre 2 y 5	4682.076	Mejóro
Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/df)	Inferior a 3	3.710	Mejóro
Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA)	Menor o igual a 0.08	0.13	Mejóro
Parámetro de no centralidad (NCP)	Menor o igual a 2	3420.076	Mejóro
Ajuste incremental			
Índice de ajuste normalizado (NFI)	Cercano a 0.9	0.693	Mejóro
Índice no normalizado de ajuste o TruckerLewis (NNFI o TLI)		0.742	Mejóro
Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI)		0.755	Mejóro
Ajuste de parsimonia			
Criterio de información de Akaike (AIC)	Cercano a 0	3420.076	Mejóro

En primer lugar, con respecto a las medidas de ajuste absoluto, el Chi-cuadrado (χ^2) del modelo final es 4682.076. Comparando con el último ajuste, el valor mejoró considerablemente. Asimismo, respecto al Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/df), se obtuvo un valor de 3.710, la cual no varió demasiado con el tercer ajuste, pero comparado con el modelo inicial, mejoró considerablemente que es aceptable para el modelo. También, para el ajuste Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), se obtuvo 0.13, la cual se mantuvo con el último ajuste. Además, el ajuste Parámetro de no centralidad (NCP) obtuvo 3420.076, el cual mejoró comparado con el modelo inicial.

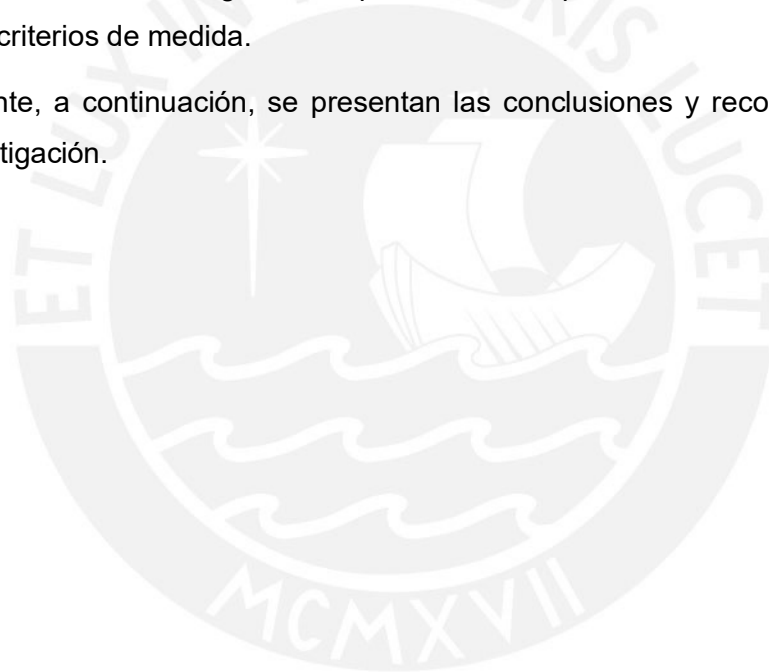
En segundo lugar, con respecto a las medidas de ajuste incremental, el Índice de ajuste normalizado (NFI) del modelo final es 0.693, la cual se encuentra cerca del criterio, obteniendo un nivel aceptable. El ajuste de Índice no normalizado de ajuste o TruckerLewis (NNFI o TLI) tuvo una mejora significativa con un resultado de 0.742, la cual lo ubica en un

nivel de ajuste aceptable. El ajuste de Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) cuenta con un resultado de 0.755, la cual se concluye como una mejora y que se cuenta con un nivel aceptable.

En tercer lugar, con respecto a la medida de ajuste de parsimonia, el Criterio de información de Akaike (AIC) cuenta con un resultado de 3420.076, la cual mejoró considerablemente con el tercer ajuste, resultando un nivel aceptable.

En síntesis, para el análisis cualitativo, se recolectó la información en las entrevistas al experto y directora, y se concluyó que el modelo se puede replicar y adaptar al contexto de CEBE en Lima Metropolitana. Esto permitió que iniciara la recolección de información mediante cuestionarios. Tras la obtención de los resultados, para la validación del modelo en el programa AMOS, se realizaron ajustes que mejoraron los resultados de las medidas de bondad de ajuste. Por ello, se llegaron a suprimir 16 ítems para obtener un Modelo final que cumpla con los criterios de medida.

Finalmente, a continuación, se presentan las conclusiones y recomendaciones del trabajo de investigación.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este último apartado, se desarrollarán las conclusiones y recomendaciones en base a los hallazgos obtenidos y una síntesis de la presente investigación. De igual manera, se brindarán recomendaciones a la modalidad educativa, Educación Especial, y próximas investigaciones.

i. Conclusiones

A partir de los hallazgos presentados en la investigación, se puede concluir lo siguiente, acorde a las preguntas planteadas al inicio de la investigación.

Para la primera pregunta específica de la investigación, ¿Cuáles son las principales características de la Educación Básica Especial?, se concluye que es una modalidad educativa con un enfoque inclusivo que está incluida en la etapa de educación básica en el sistema educativo peruano. En primer lugar, se definió a que población estudiantil estaba dirigida dicha modalidad y, en base a la Ley General de Educación, se sabe que dicha modalidad atiende a estudiantes entre los 3 a 20 años con necesidades educativas especiales (NEE), que pueden ser causadas por algún tipo de discapacidad que dificulte su proceso de aprendizaje en la modalidad de Educación Básica Regular. En segundo lugar, en la Ley General de Educación, se establece que las instituciones públicas dirigidas a atender a la población estudiantil con NEE, son los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), los cuales brindan el servicio educativo en tres niveles: inicial, primaria y primaria posterior. En tercer lugar, si bien la participación de los actores involucrados (padres, docentes y el Estado) en el proceso educativo son esenciales, se reconoce que en la Educación Especial el rol que desempeñan los padres sobresale, dado que los estudiantes requieren un apoyo constante tanto en su salón de clases, como en sus hogares. Asimismo, es fundamental la interacción entre los actores, ya que solo así es posible brindar una educación de calidad al estudiante.

Para la segunda pregunta específica de la investigación, ¿Cómo se define la calidad educativa en educación pública?, se concluye, en base a la revisión bibliográfica, que, si bien no existe un concepto único de calidad educativa debido a que depende del conjunto de condiciones socioeconómicas, políticas, institucionales, culturales y curriculares de cada país. Sin embargo, para la presente investigación, se consideró calidad educativa aquella que responde a las necesidades y expectativas de los padres y estudiantes, esto incluye que se brinden recursos materiales adecuados y recursos humanos capacitados que permitan el desarrollo del estudiante, el cual es el principal objetivo de una educación de calidad. A esta definición, es necesario adicionar un enfoque inclusivo, ya que cualquier persona debe acceder a una educación de calidad y equidad de oportunidades, siempre teniendo en cuenta el entorno del estudiante y aprendizaje previo. Con base en ello, respecto a la calidad de

servicio en educación pública, la definición de calidad educativa se mantiene la definición de calidad educativa, pero la responsabilidad recae por completo en el Estado, dado que en la educación pública toma un rol ejecutor encargado de garantizar la calidad educativa.

Para la tercera pregunta específica de la investigación, ¿Cómo se define el concepto de percepción de calidad de servicio educativo?, se concluyó que; en primer lugar, para medir la calidad de un servicio se obtiene mediante la diferencia entre la expectativa del cliente antes de experimentar el servicio y sus percepciones después de este mismo. Por ello, medir la calidad del servicio mediante la percepción del usuario será en base a los atributos del servicio. En segundo lugar, respecto a la medición de la percepción de la calidad del servicio educativo, diversos autores plantean distintos modelos con diferentes dimensiones que permiten medir las percepciones de acuerdo al sujeto de estudio de sus investigaciones y al contexto en el que fueron desarrolladas.

Para la cuarta pregunta específica de la investigación, ¿Cuál es el modelo de medición de calidad educativa apropiado para conocer la percepción de calidad educativa de los padres de familia sobre los Centros de Educación Básica Especial?, la conclusión surge en base a la identificación y comparación entre cinco modelos de medición de calidad educativa, de los cuales se seleccionó al modelo PISQ, ya que estaba enfocado sólo en la percepción de los padres sobre la calidad educativa de escuelas inclusivas en China. En primer lugar, se consideró que estas escuelas están alineadas con la Educación Básica Especial en el contexto peruano, debido a que el modelo cuenta con ítems generales enfocados en conocer la percepción de los padres sobre la infraestructura del centro educativo, materiales educativos y el desempeño de los docentes. La similitud en estos aspectos permitió que el modelo sea aplicado en Centros de Educación Básica Especial. En segundo lugar, su reciente publicación y validación por expertos en Educación Especial consolidó su elección para ser aplicado en el sujeto de estudio de la presente investigación. Asimismo, la escala se realizó en cuatro fases que respaldan su validez y confiabilidad. En tercer lugar, si bien la gran mayoría de ítems del modelo se adaptaban al contexto de los CEBE en Perú, fue necesario realizar modificaciones, las cuales fueron realizadas en base a una prueba piloto con los padres de CEBE N°2 “Laura Alva Saldaña”, en la cual se identificaron que ciertos ítems necesitaban adaptaciones que facilitaran el entendimiento de los enunciados para padres. Del mismo modo, dichas modificaciones fueron validadas mediante entrevistas con la directora del CEBE y una experta en Educación Especial, las cuales también sugirieron cambios en los ítems para que estos vayan acorde al contexto de los CEBE. Realizadas las modificaciones finales, se inició con la aplicación de la herramienta cuantitativa en el CEBE N°2 “Laura Alva Saldaña”.

Para la quinta pregunta específica de la investigación, ¿Cuál es la situación de la

educación básica especial pública en el Perú en base a las dimensiones del modelo de medición elegido?, se concluyó en base a las tres subescalas del modelo PISQ. En primer lugar, respecto a la subescala Calidad del ambiente educativo, información sobre los materiales educativos e infraestructura de las instituciones públicas en el Perú, revelan que estos necesitan mejoras y estas están bajo la supervisión del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace). En segundo lugar, se indagó información relacionada a la subescala Calidad de la Relación Educativa, la cual se centra en la cooperación entre padres-escuela, cooperación entre padres y entre estudiantes. A partir de ello, se pudo contextualizar al sujeto de estudio, ya que los padres regresaban a la presencialidad en el servicio educativo de sus hijos después de la implementación de clases virtuales debido a la pandemia. Si bien esta situación significó un desafío para los padres, también generó que los administrativos y docentes reconocieran que la cooperación entre la escuela y los padres era fundamental, ya que, si estos no contaban con las capacidades necesarias para replicar el proceso educativo en sus hogares, el desarrollo de los estudiantes se vería negativamente afectado. En tercer lugar, respecto a la calidad de enseñanza, se detalla que los profesionales encargados de apoyar al estudiante dentro de los CEBE son los docentes, auxiliar educativo, terapeuta físico-ocupacional, terapeuta de lenguaje, psicólogo y trabajador social.

La sexta conclusión parte de la sexta pregunta específica, ¿Cómo las dimensiones del modelo seleccionado se relacionan con la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre Centros de Educación Básica Especial? Para responder la pregunta se realizó un análisis cuantitativo, el cual se divide en la estadística descriptiva y el análisis factorial. Para las nueve dimensiones del modelo, la valoración de los encuestados se encuentra en su mayoría entre los valores 4 y 5. Cabe destacar que este modelo utiliza una escala de Likert de 1 al 5, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”.

Para el análisis factorial, se realizó el gráfico con el modelo propuesto, el cual cuenta con 9 variables y 68 ítems. En el análisis de la relación entre las variables no observables se encontró un p-value menor de 0.05, lo cual muestra una relación significativa. Asimismo, las relaciones entre las variables observables, las cuales son los ítems, todas contaban con la misma relación significativa. Sin embargo, en las medidas de bondad de ajuste, se encontraban con una conclusión no aceptable y que no aportaba al análisis del modelo. Por ello, se decidió realizar ajustes al modelo.

Al realizar ajustes al modelo inicial, se finalizó con un modelo donde se suprimieron 16 ítems, de los cuales fueron extraídos de las siguientes dimensiones: Entorno Psicológico, Adaptabilidad de la evaluación, Actitud y habilidades del docente, Cooperación padres-

escuela y Cooperación entre estudiantes. Los ajustes al modelo ayudaron a la mejora de los resultados de medida de bondad de ajuste.

En primer lugar, en la dimensión Entorno Psicológico se suprimieron 7 ítems, siendo esta la mayor cantidad de ítems suprimidos, restando en el modelo final sólo 2 ítems en esta dimensión. Esto se debe a que dichos ítems están relacionados a la interacción entre los estudiantes. Se hace referencia a problemas de discriminación, intimidación o rechazo entre estudiantes. Esto se debe a que, como lo mencionaran la directora del CEBE y la experta entrevistada, no existen problemas de intimidación o discriminación dentro de los CEBE dado que los estudiantes tienen condiciones que les impide tener experiencias negativas en sus relaciones interpersonales entre ellos mismos. Asimismo, como mencionó la experta, es necesario tener en cuenta el contexto dentro de los CEBE, ya que en caso ocurra un acto de discriminación puede ser fácilmente identificado dado que los estudiantes constantemente son supervisados por los docentes y auxiliares del aula. Asimismo, algunos padres de familia se encuentran presentes durante las clases. Por el contrario, en la dimensión Entorno Físico, se mantuvieron en su totalidad los ítems, los cuales serían considerados relevantes para la percepción de los padres sobre la calidad educativa de los CEBE respecto a la subescala Calidad del ambiente educativo del modelo.

En segundo lugar, respecto a la dimensión Adaptabilidad de la evaluación perteneciente a la subescala Calidad de Enseñanza, se suprimieron 3 ítems, los cuales están relacionados a la capacidad de desarrollo del niño respecto a otros estudiantes y la evaluación de la escuela respecto al desarrollo de sus estudiantes. De acuerdo a la revisión bibliográfica, la Educación Especial se basa en apoyar a los estudiantes teniendo en cuenta sus capacidades de aprendizaje. Esto es algo comprendido por los padres debido a que son conscientes de la condición de su hijo y de los demás estudiantes de su salón, lo cual también implica que el método de evaluación dentro de un CEBE es diferente a una escuela de Educación Básica Regular. Como lo mencionó la directora del CEBE, así como la educación se cada estudiante se basa en sus necesidades y capacidades, esto está relacionado a su forma de evaluación, la cual puede ser distinta para estudiante. Asimismo, en la dimensión Actitud y habilidades, se eliminaron dos ítems. En cambio, las dimensiones Ajuste didáctico y Resultados del aprendizaje mantuvieron un mejor ajuste debido a que conservaron todos sus ítems.

En tercer lugar, dentro de la subescala Calidad de la Relación Educativa, en las dimensiones Cooperación padres-escuela y Cooperación entre estudiantes se suprimieron 2 ítems, respectivamente. Esto se debe a que los ítems relacionados a la comunicación con los docentes sobre el desempeño de sus hijos tienen un mayor valor dentro de su percepción sobre la calidad educativa. Asimismo, resalta la buena interacción entre sus hijos y los demás

estudiantes de su clase.

En conclusión, las principales dimensiones del modelo PISQ que se relacionan con la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre el Centro de Educación Básica Especial “Laura Alva Saldaña” son Entorno Físico perteneciente a la subescala Calidad del ambiente educativo; Ajuste didáctico y Resultados de aprendizaje pertenecientes a la subescala Calidad de enseñanza; y Cooperación entre padres perteneciente a la subescala Calidad de la relación educativa.

ii. Recomendaciones

En base de los hallazgos encontrados en la presente investigación, se recomienda a las escuelas especiales publicas brinden las herramientas necesarias para que los estudiantes NEE se desarrollen de manera más sobresaliente, ya que, en relación del contexto actual de estos centros educativos, se resalta el bajo mantenimiento de los materiales educativos e infraestructura. Asimismo, entre las dimensiones del modelo seleccionado, los padres de familia indicaron estar de acuerdo con que los docentes del CEBE tienen capacidades, habilidades, actitudes y un compromiso con la educación de sus hijos. Por ende, es necesario que el sistema educativo peruano siga contribuyendo en capacitaciones constantes para los docentes que brindan su servicio en este tipo de escuelas, para que permitan la innovación de estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo integral de los niños y jóvenes.

En relación con el modelo utilizado, se encontró una limitación al realizar la adaptación del modelo. Al contar con la opinión de expertos, se realizó la adaptación del modelo de la percepción de los padres sobre la calidad de educación inclusiva en China a la realidad peruana. Por ello, se recomienda que se busque realizar un modelo que se pueda aplicar solamente en colegios con educación especial para que de esta manera se pueda realizar resultados más detallados. Del mismo modo, que se busque el apoyo de expertos con gran experiencia relacionados con el tema de estudio para buscar generar una medición más certera.

En lo que respecta a la condición que cuenta el estudiante NEE, se recomienda la aplicación de un modelo donde se aplique donde el sujeto de estudio sea más específico y se pueda la analizar la percepción dependiendo de la condición o discapacidad del estudiante. Así pues, se buscaría determinar que tanto influye la condición del estudiante con respecto a la percepción de sus padres.

Finalmente, se propone realizar estudios similares en otros CEBE de Lima Metropolitana, considerando su ubicación, número de estudiantes y reconocimientos entre

los padres de familia y especialistas del tema. También, se recomienda una investigación utilizando la metodología cualitativa, con el fin de conocer más la realidad de la calidad que brindan los centros educativos especiales públicos por parte de los padres y tener una percepción más exacta. Esto abre a realizar preguntas adicionales para tener un análisis más profundo. De esta manera, buscamos que se generen más investigaciones sobre la gestión de la calidad educativa por parte de entidades privadas o públicas.



REFERENCIAS

- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia Y Educación*, 4(3), 133–143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- APEIM (2021). *Niveles Socioeconómicos 2021 - APEIM*. <http://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2021/10/niveles-socioecono%CC%81micos-apeim-v2-2021.pdf>
- Areche, V. (2013). *La gestión institucional y la calidad en el servicio educativo según la percepción de los docentes y padres de familia del 3°, 4° y 5° de secundaria del Colegio “María Auxiliadora” de Huamanga-Ayacucho, 2011* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de tesis digitales UNMSM. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/4011/Areche_zv.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arellano, R. (2001). *Comportamiento del consumidor*. México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. *Seminario de actualización en Investigación sobre Discapacidad SAID*, (5), 75-120.
- Avalos, B., García-Huidobro, J., Meckes, L., & Bellei, C. (2015). ¿Qué entiende por educación pública? *Universidad Alberto Hurtado*. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9564/txt1297.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Balarin, M., & Cueto, S. (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. GRADE, Niños del Milenio. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/611>
- Bermúdez (2020). *Calidad del servicio y satisfacción en padres de familia de una institución educativa pública del sector Bocanegra de la región Callao* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio de tesis digitales UMCH. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3149>
- Blanco, C. (2011). Evaluación de la calidad en la educación inicial: una experiencia en centros educativos urbanos. *Retos educativos en la sociedad del conocimiento*, 35(72), 33-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140387002>
- Bravo, F. (2019). *Expectativa y Percepción de la Calidad de los Servicios Educativos en Padres de Familia de la Institución Educativa Inicial Privada “Caminito”, Arequipa 2018* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio de tesis digitales UCSM. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/9056>
- Bustamante, M., Zerda, E., Obando, F., & Tello, M. (2020). Desde las expectativas a la percepción de calidad de servicios en salud en Guayas, Ecuador. *Información tecnológica*, 31(1), 161-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299152>
- Carbajal, O. & Molla, D. (2021). *Percepción de la calidad de servicio y satisfacción del cliente en el transporte público urbano: El caso del Metropolitano en Lima* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20632>

- Carrión, B. (2014). Administración de la calidad en los servicios educativos. *Horizonte de la Ciencia*, 4(6), 67-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420471>
- CEBE Laura Alva Saldaña (s.f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Recuperado el 24 de junio de 2023. <https://www.facebook.com/cebe.lauraalvasaldana.1?mibextid=ZbWKwL>
- Cerda, E., Luna, O., & Porta, B. (2018). *Gestión de la calidad de servicio en el comercio tradicional. Caso Mercado El Bosque* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12161>
- Colmenares, O., & Saavedra, J. (2007). Aproximación teórica de los modelos conceptuales de la calidad del servicio. *Técnica Administrativa*, 6(32), 138-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934571>
- Congreso de la República de Perú. (2003, 28 de julio). Ley N° 28044. Ley General de Educación. Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. GRADE: Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5814>
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, (1), 186-199. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/22039>
- Defensoría del Pueblo (2001). *Situación de la educación especial en el Perú: Hacia una educación de calidad*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/850>
- Dirección General de Educación Básica Especial (2010). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales - SAANEE*. DIGEBE, Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5542>
- Dirección General de Educación Básica Especial (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva—Balance y perspectivas*. DIGEBE, Ministerio de Educación. <https://conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2020/11/Informe-Educacion-Basica-Especial-y-Educacion-Inclusiva-Minedu.pdf>
- Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (2016, 1 de febrero). *Educación Básica Especial*. DRELM. <http://www.dreilm.gob.pe/dreilm/portal/educacion-basica-especial/>
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Fan, L., Gao, L., Liu, X., Zhao, S., Mu, H., Li, Z., Shi, L., Wang, L., Jia, X., Ha, M., & Lou, F. (2017). Patients' perceptions of service quality in China: An investigation using the SERVQUAL model. *PLoS ONE*, 12(12), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190123>

- Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8-14. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.8-14>
- García, M. (2011). *Análisis causal con ecuaciones estructurales de la satisfacción ciudadana con los servicios municipales* [Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio de tesis digitales USC. http://eio.usc.es/pub/mte/descargas/proyectosfinmaster/proyecto_610.pdf
- García, F., Juárez, S., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=130995527&lang=es&site=ehost-live>
- García, M. S., & Romero, M. C. S. (2016). Medición de la calidad en el servicio, como estrategia para la competitividad en las organizaciones. *Revista Ciencia Administrativa*, 2016(2), 110-118.
- Gobierno del Perú (s.f.). *Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*. <https://www.gob.pe/institucion/sineace/institucional>
- González, R. (2015). Evaluación de la calidad del servicio percibida en entidades Bancarias a través de la escala Servqual. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 25(1), 113-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91139263008>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. GRADE: Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5692>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta ed.)*. Mc Graw-Hill Education.
- Holguín, D., Leva, L., & Carreon, M. (2019). *Calidad percibida en el servicio al cliente en el sector de supermercados en la ciudad del Cusco* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14056>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020a). Centros educativos, según nivel y modalidad, 2008-2020.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020b). Matrícula escolar en el sistema educativo, según nivel, modalidad y sector, 2010-2020.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020c). Número de docentes del sistema educativo, según nivel y modalidad, 2010 -2020
- Jiguel, K., Miller, J., Mavropoulou, S. & Berman, J. (2018). Benefits and concerns: parents' perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (SEN) in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1064-1080. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/13603116.2018.1511761>

- Jopen, G., Gómez, W., & Olivera, H. (2014). *Sistema educativo peruano: balance y agenda pendiente*. Departamento de Economía de la PUCP. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/47020>
- Kayeser, J. & Abdur, M. (2014). Service quality and satisfaction in the banking sector. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 31(4), 367-379. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1108/IJQRM-02-2013-0031>
- Kluczniok, K., Roßbach, HG. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Z Erziehungswiss*, 17(6), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Lara, A. (2014). *Introducción a las ecuaciones estructurales en AMOS y R* [Tesis de maestría, Universidad de Granada].
- López, G., & Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya: Revista Universitaria de desarrollo social*, (10), 31-55. <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>
- Lucendo, J. (2015). Estudio de medición de calidad en un mercado fracturado y en competencia, La Calidad Percibida y Objetiva en el Sector Eléctrico Canario [Tesis de doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio de tesis digitales ULPGC. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/21856/4/0733927_00000_0000.pdf
- Luna Pérez, F. (2017). Aplicación del modelo SERVPERF para la medición de la percepción sobre la calidad del servicio de la educación superior. *Eco Matemático*, 8, 43-50. <https://doi.org/10.22463/17948231.1381>
- Marín-González, F., & Alfaro, L. (2021). Gestión y liderazgo: enfoque desde una célula educativa. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (96), 1041-1057. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.4>
- Marín-González, F., Riquett Escorcía, M., Pinto, M., Romero, S., & Paredes, A. (2017). Gestión Participativa y calidad educativa en el contexto del plan de mejoramiento institucional en Escuelas Colombianas. *Opción*, 33(82), 344-365. <http://hdl.handle.net/11323/1915>
- Martínez - Chairez, G., Guevara - Araiza, A., & Valles - Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 123-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933112>
- Mathiesen, M., Merino, J., Herrera, M., Castro, G., & Rodríguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 147-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200009>
- Medina, A., & Iberico, J. (2011). Educación básica en el Perú: situación actual y propuestas de política. *Revista Moneda*, (148), 21-24. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Revista-Moneda/Moneda-148/Moneda-148-05.pdf>

- Mejía-Rodríguez, D. L., & Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Meyer, C., & Schwager, A. (2007). Comprendiendo la experiencia del cliente. *Harvard Business Review*, 85(2), 89-99.
- Ministerio de Educación del Perú (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Viceministerio de Gestión Pedagógica - Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (2018). Inclusión y el Desarrollo en la Educación
- Ministerio de Educación del Perú (2021, 1 de febrero). *El 92.6 % de los colegios públicos tiene servicios de agua, desagüe y energía* [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/340350-el-92-6-de-los-colegios-publicos-tiene-servicios-de-agua-desague-y-energia-electrica>
- Mortimore, J. (2008). *Educación y sociedad*, Editorial Falcon Hive.
- Naumann, E., Williams, P. & Khan, M. (2009). Customer satisfaction and loyalty in B2B services: directions for future research. *The Marketing Review*, 9(4), 319-333. <https://doi.org/10.1362/146934709X479908>
- Navaridas, F., & Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 249-274. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7599/7267>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1994). Reassessment of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: Implications for Further Research. *Journal of Marketing*, 58(1), 111–124. <https://doi.org/10.2307/1252255>
- Parodi, O., Andres, C. & Perry, K. (2017). *La calidad del servicio y su relación con la satisfacción del cliente de "El Fanático Fútbol Club" Lima - noviembre 2016* [Tesis de licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio de tesis digitales UIGV. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/2183>
- Paucar, M. (2017). *Los agentes del currículo y la gestión pedagógica en las instituciones educativas del distrito de Iberia - UGEL Tahuamanu región Madre De Dios* [Tesis de maestría, Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio de tesis digitales UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1980>
- Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2014). La relevancia del proyecto estratégico como determinante de la calidad en las universidades. *IDESIA*, 32(4), 101-103. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292014000400013>
- Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2015). El aseguramiento de la calidad: un imperativo estratégico en la educación universitaria. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 23(1), 4-5. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052015000100001>
- Pegalajar, M., & Colmenero, M. (2013). Participación de las familias en centros de Educación Especial. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 32(2), 11-26.

- Pérez, O. (2012). Algunos porqués cognitivos del análisis semiótico: una aproximación a las confluencias entre Semiótica y Psicología Cognitiva. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, 17(33), 101-117.
- Pérez, A., & Rodríguez, C. (2021). Centro de educación básica especial e intervención temprana para la provincia de Virú [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio de tesis digitales UPAO. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/7914>
- Ponce, M., & Pasco, M. (2015). *Guía de Investigación-Gestión* (1° ed.). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de Educación IIPE - UNESCO.
- Quispe, W. (2018). *Percepción social de la calidad educativa en docentes y padres de familia de una Institución Educativa De San Juan De Lurigancho* [Tesis de maestría, Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio de tesis digitales UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2381>
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.
- Rivera, J., Arellano, R., & Molero, V. (2000). *Conducta del consumidor: estrategias y tácticas aplicadas al marketing*. ESIC.
- Rojas, A. M. (2016). Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 101-115.
- Romero, A., Álvarez, G., & Álvarez, S. (2018). Evaluación de la satisfacción del cliente en empresas de servicio. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (50), 1-19.
- Rositas, J. (2014). Los tamaños de las muestras en encuestas de las ciencias sociales y su repercusión en la generación del conocimiento. *Innovaciones de Negocios*, 11(22), 235-268. <https://doi.org/10.29105/rinn11.22-4>
- Rubio Correa, M. A. (2021). *El sistema educativo peruano: Vol. Primera edición digital*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. <https://n9.cl/jvhtk>
- Sánchez-Vega, L. P., Amaya-Corchuelo, S., & Espinoza-Ortega, A. (2019). Percepción de la calidad y confianza en el jamón ibérico. Perspectivas del consumidor y del vendedor. *Estudios Sociales: Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 29(54), 1-28. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.24836/es.v29i54.797>
- Sanmiguel Jaimes, E. M., Rivera Franco, M. X., Mancilla Medina, N. O., & Ballesteros Monsalve, H. (2015). Medición de la calidad percibida en el servicio mediante la herramienta SERVQUAL en tiendas de café en Santander, Colombia. *Criterio Libre*, 13(23), 145-164. <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2015v13n23.106>

- Schiffman, L., & Lazar, L. (2010). *Comportamiento del consumidor*. Pearson Educación. <https://psicologadelconsumidor.files.wordpress.com/2016/04/comportamiento-del-consumidor-schiffman-10edi.pdf>
- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando para educar*, 37 (1), 13-25.
- Solovieva, Y., Pérez, B. L., & Quintanar Rojas, L. (2022). Reflexiones de niños preescolares, familiares y maestros de educación especial durante la pandemia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 52(1), 215-240. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.482>
- Sosa, G. (2017). *La gestión educativa en el marco del buen desempeño docente de las IE de Puente Piedra* [Tesis de maestría, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio de tesis digitales UIGV. <http://hdl.handle.net/20.500.11818/1171>
- Tako Quiroz, J. C., Gonzales Izaguirre, M. D. C., & Alvarado Rosales, K. A. (2019). *Modelo de Brechas: análisis de expectativas de los estudiantes de gestión sobre los servicios del Sistema de Bibliotecas de la PUCP* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13131>
- Tandazo Rentería, J. J. (2022). *Liderazgo y calidad del servicio educativo percibido en padres de familia de una institución educativa del distrito de Suyo, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de tesis digitales UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/85204>
- Torres Fragoso, J., & Luna Espinoza, I. (2017). Evaluación de la percepción de la calidad de los servicios bancarios mediante el modelo SERVPERF. *Contaduría y Administración*, 62(4), 1270–1293. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.cya.2016.01.009>
- Valdés Cuervo, Á. A., & Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. UNESCO/OREALC.
- Vargas, O. (2016). *La Medición de la Percepción de la Calidad de los Servicios Odontológicos como Herramienta para su Mejoramiento. Aplicación en las Clínicas Odontológicas Integradas de Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de tesis digitales UNAL. <http://www.bdigital.unal.edu.co/52178/1/1fobgvr2016.pdf>
- Vera, J., & Trujillo, A. (2018). Assessing the effect of service quality over user satisfaction in public health institutions in Mexico. *Contaduría y Administración*, 63(2), 1-23. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.cya.2016.07.003>
- Verhoef, P. C., Lemon, K. N., Parasuraman, A., Roggeveen, A., Tsiros, M., & Schlesinger, L. A. (2009). Customer Experience Creation: Determinants, Dynamics and Management Strategies. *Journal of Retailing*, 85(1), 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2008.11.001>

- Wang, K.-J., Chang, T.-C., & Chen, K.-S. (2015). Determining critical service quality from the view of performance influence. *Total Quality Management & Business Excellence*, 26(3/4), 368–384. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/14783363.2013.835635>
- Zayas Pérez, F., & Rodríguez Arroyo, A. (2010). Educación y educación escolar. *Actualidades investigativas en Educación*, 10(1), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>
- Zeithaml, V. A, Parasumaran A. & Berry, Leonard L (1993). *Calidad total en la gestión de servicios*. Ediciones Díaz de Santos
- Zeithaml, V., Bitner, M., & Gremler, D. (2009). *Services marketing*. Mc Graw Hill.
- Zhao, M., Cheng, L., Fu, W., Ma, X., & Chen, X. (2021). Measuring parents' perceptions of inclusive school quality in China: the development of the PISQ scale. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 824–837. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1895696>



ANEXOS

ANEXO A: Modelo escala PISQ

Tabla A1: Modelo escala PISQ

DIMENSIÓN	ÍTEMS
Entorno físico	1. La escuela cuenta con espacios que pueden garantizar la seguridad de mi hijo (como la puerta de la escuela, el baño, el patio de recreo, el pasillo y la escalera).
	2. La escuela cuenta con instalaciones accesibles ante las necesidades de mi hijo
	3. La escuela proporciona alimentos que pueden adaptarse a las necesidades alimentarias de mi hijo.
	4. La escuela proporciona un entorno de aprendizaje seguro y ordenado para mi hijo.
	5. La escuela brinda un espacio amplio para el desarrollo diario de mi hijo.
	6. El tamaño del aula de mi hijo es adecuado para su aprendizaje.
	7. La escuela cuenta con un aula para la realización de terapias.
Entorno Psicológico	8. La escuela está en contra de cualquier forma de discriminación.
	9. El docente trata a mi hijo de manera justa.
	10. El docente acepta a mi hijo.
	11. Mi hijo es tratado de la misma manera que los demás estudiantes durante el periodo de matrícula a la escuela.
	12. Mi hijo tiene buenos amigos en la escuela.
	13. El docente y los estudiantes tienen una buena relación.
	14. La escuela guía a los estudiantes para que comprendan sus discapacidades.
	15. Mi hijo no es rechazado por otros estudiantes de la clase.
	16. No hay intimidación entre los estudiantes.

Tabla A1: Modelo escala PISQ (continuación)

DIMENSIÓN	ÍTEMS
Ajuste didáctico	17. Mi hijo puede obtener orientación adicional del docente cuando lo necesite.
	18. Mi hijo puede obtener apoyo adicional en la escuela cuando lo necesite.
	19. El docente intenta que todos los estudiantes aprendan lo mismo de acuerdo a sus capacidades.
	20. Cuando el docente organiza el contenido de las clases, toman en cuenta el estilo y el nivel de aprendizaje de mi hijo.
	21. La escuela hace un plan de educación individualizado para mi hijo.
	22. El contenido de las clases son beneficiosas para el desarrollo de mi hijo.
	23. El docente le da a mi hijo la oportunidad de mostrar lo aprendido en el salón de clases.
	24. En clase, el docente impulsa el trabajo en equipo entre los estudiantes.
Adaptabilidad de la evaluación	26. Durante las actividades de aprendizaje, la escuela hace ajustes (como el número de preguntas, la dificultad de las preguntas o el tiempo que toma responder las preguntas, etc.) de acuerdo con las necesidades especiales de mi hijo.
	27. Al asignar tareas, el docente hace ajustes (como la cantidad de preguntas, la dificultad de las preguntas o el tiempo de respuesta, etc.) de acuerdo con las necesidades especiales de mi hijo.
	28. Mi hijo realiza las actividades de aprendizaje como cualquier otro estudiante.
	29. La evaluación de la escuela de mi hijo se enfoca en si él o ella está progresando en lugar de compararse con los demás.
	30. El docente consideran todos los avances de mi hijo sin diferencia alguna
	31. La evaluación de la escuela incluye el desarrollo diario y semestral de mi hijo.
Resultados del aprendizaje	32. Mi hijo ha mejorado en el aprendizaje del contenido de todas las clases
	33. Mi hijo ha mejorado su capacidad de aprendizaje.
	34. Mi hijo ha mejorado su capacidad de comunicación.

Tabla A1: Modelo escala PISQ (continuación)

DIMENSIÓN	ÍTEMS
Resultados del aprendizaje	35. Mi hijo ha mejorado en las expresiones de cortesía.
	36. Mi hijo ha mejorado en su capacidad de expresarse adecuadamente lo que quiere.
	37. Mi hijo ha mejorado la capacidad de hacer amigos.
	38. Mi hijo ha mejorado su capacidad para mantener sus amistades.
	39. Mi hijo ha mejorado en su autocontrol.
	40. Mi hijo ha mejorado la capacidad de comprender las emociones de los demás.
	41. Mi hijo ha mejorado su capacidad de expresar sus sentimientos.
	42. Mi hijo ha mejorado en no mostrar un comportamiento desafiante.
Actitud y habilidades del docente	43. El docente escucha con atención lo que opino acerca de los avances de mi hijo.
	44. El docente encuentra activamente estrategias para ayudar a mi hijo.
	45. El docente presta atención activamente a mi hijo.
	46. El docente entiende las necesidades especiales de mi hijo.
	47. El docente de la clase de mi hijo han sido capacitados para enseñar a estudiantes con discapacidades.
	48. Hay una sala de recursos de docentes en la escuela de mi hijo.
	49. El docente tiene los conocimientos suficientes para implementar las actividades didácticas relacionadas con mi hijo.
	50. El docente puede tratar los problemas de mi hijo en el salón de clases.
Cooperación familia-escuela	51. El docente puede educar a mi hijo de acuerdo al plan de educación individualizado.
	52. El docente a menudo me habla del desempeño de mi hijo en clase.

Tabla A1: Modelo escala PISQ (continuación)

DIMENSIÓN	ÍTEMS
Cooperación familia-escuela	53.El docente me da algunas sugerencias para ayudar a mi hijo.
	54. El docente a menudo me pregunta por mi hijo.
	55. Al docente le interesa lo que les digo sobre mi hijo.
	56. El docente discute activamente conmigo los problemas de mi hijo y brindan soluciones.
	57. Cuando los directivos de la escuela toman decisiones importantes, toman en cuenta las opiniones de los padres.
	58. El canal de comunicación familia-escuela es accesible para todos los padres.
Cooperación entre padres	59.Me llevo bien con los demás padres de la clase de mi hijo.
	60.Los padres de la clase de mi hijo me ayudan.
	61.Los padres de la clase de mi hijo están dispuestos a hablar conmigo sobre la educación de sus hijos.
	62. Los padres de la clase de mi hijo están dispuestos a hablar conmigo sobre cómo mejorar la escuela o la clase.
	63. Colaboro con los padres de la clase de mi hijo para apoyar en las actividades escolares o de clase.
Cooperación entre estudiantes	64. Cuando mi hijo necesita ayuda en el aula, los estudiantes de su clase le brindan apoyo.
	65. En el aula, mi hijo tiene la oportunidad de ayudar a los demás.
	66. Los estudiantes de la clase de mi hijo saben cómo ayudarlo.
	67. Los estudiantes de la clase de mi hijo reconocen sus méritos.
	68. Durante el recreo, los estudiantes de la clase están dispuestos a jugar con mi hijo

ANEXO B: Cuestionario para la investigación

I. Introducción

A continuación, se presenta el cuestionario, el cual es parte de la investigación “Análisis de las dimensiones de un modelo de percepción de la calidad educativa de los padres de familia en escuelas que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales. Caso: CEBE (Centros de Educación Básica Especial)”, que será presentada para el grado de Bachiller en la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la PUCP.

Cabe destacar que su participación es totalmente anónima y toda la información que usted proporcione será utilizada solo para fines académicos. Al concluir la investigación, los resultados de la encuesta se encontrarán a disposición del público en el repositorio de tesis de la PUCP.

La realización del presente cuestionario está a cargo de las estudiantes Britney Vargas Alférez (britney.vargas@pucp.edu.pe), y Gloria Evangelista Candiotti (gevangelistac@pucp.edu.pe), dirigido por el asesor Milos Lau. En caso de tener dudas o consultas, puede comunicarse a los correos proporcionados anteriormente.

Muchas gracias de antemano por su participación en la presente investigación.

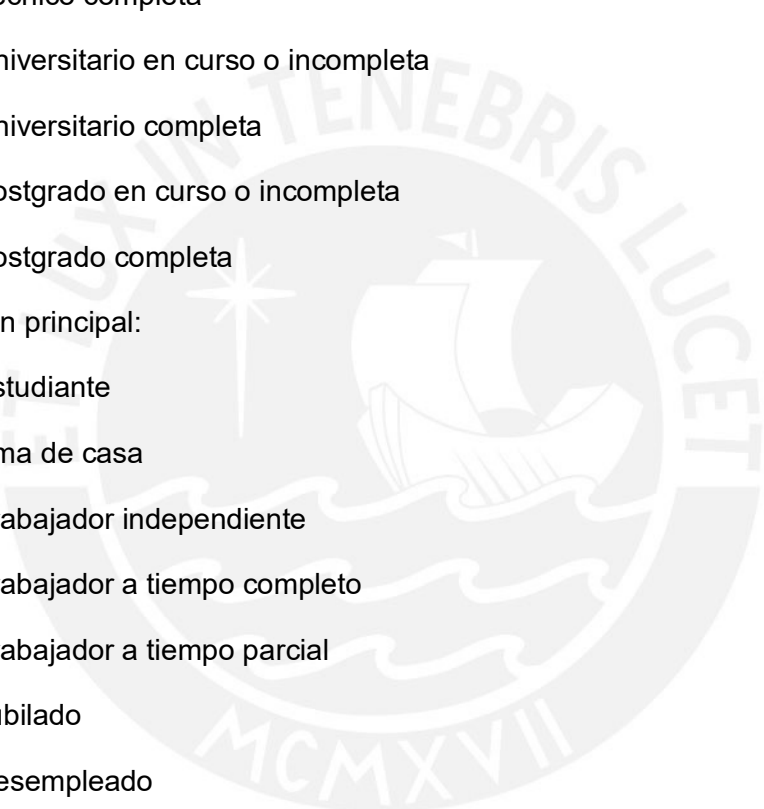
1. ¿Usted autoriza la utilización y publicación de los datos proporcionados para la elaboración de la presente investigación en los términos de participación previamente mencionados?
 - a. Sí
 - b. No

2. Según el MINEDU (2012), los estudiantes con necesidades educativas especiales son aquellos niños, jóvenes o adultos, entre los 3 a 20 años, con alguna discapacidad severa o multidiscapacidad que dificulte un aprendizaje regular. De acuerdo con esta definición, ¿tiene un hijo con necesidades educativas especiales?
 - a. Sí
 - b. No

3. Actualmente, ¿su hijo se encuentra matriculado en el CEBE “Laura Alva Saldaña”?
 - a. Sí
 - b. No

II. Datos generales de los padres de familia

1. Edad: _____
2. Sexo:

- 
- a. Femenino
 - b. Masculino
 - c. Prefiero no decirlo
3. Nivel de Educación:
- a. Secundaria en curso o incompleta
 - b. Secundaria completa
 - c. Técnico en curso o incompleta
 - d. Técnico completa
 - e. Universitario en curso o incompleta
 - f. Universitario completa
 - g. Postgrado en curso o incompleta
 - h. Postgrado completa
4. Ocupación principal:
- a. Estudiante
 - b. Ama de casa
 - c. Trabajador independiente
 - d. Trabajador a tiempo completo
 - e. Trabajador a tiempo parcial
 - f. Jubilado
 - g. Desempleado
5. Estado civil:
- a. Soltero(a)
 - b. Conviviente
 - c. Casado(a)
 - d. Divorciado(a)
 - e. Viudo(a)
6. Según la clasificación de zonas de Lima Metropolitana por el APEIM (2021), seleccione la zona correspondiente a su distrito de residencia:
- Zona 1 (Puente Piedra, Comas, Carabaylo)

- Zona 2 (Independencia, Los Olivos, San Martín de Porres)
- Zona 3 (San Juan de Lurigancho)
- Zona 4 (Cercado, Rímac, Breña, La Victoria)
- Zona 5 (Ate, Chaclacayo, Lurigancho, Chosica, San Luis, El Agustino)
- Zona 6 (Jesús María, Lince, Pueblo Libre, Magdalena, San Miguel)
- Zona 7 (Miraflores, San Isidro, San Borja, Surco, La Molina)
- Zona 8 (Surquillo, Barranco, Chorrillos, San Juan de Miraflores)
- Zona 9 (Villa El Salvador, Villa María del Triunfo, Lurín, Pachacamac)
- Zona 10 (Callao, Bellavista, La Perla, Carmen de la Legua, Ventanilla)
- Zona 11 (Cieneguilla, Ancón, Pucusana, P. Hermosa, P. Negra, San Bartolo, etc.)

7. ¿Cuántos hijos tiene?: _____

III. Datos generales del estudiante con necesidades educativas especiales

8. ¿Cuántos hijos con necesidades educativas especiales tiene?: _____

9. ¿Cuántos años tiene su hijo con necesidades educativas especiales?: _____

10. ¿Cuál(es) es(son) la(s) limitación(es) que tiene su hijo(a)?

- Para moverse o caminar
- Para ver
- Para hablar o comunicarse
- Para oír
- Para entender o aprender
- Para relacionarse con los demás
- Por padecer una enfermedad crónica

11. ¿Qué condición(es) tiene su hijo?:

- TEA (Trastorno del espectro Autista)
- Síndrome de Down
- Parálisis Cerebral
- Otros: _____

12. Actualmente, ¿con qué frecuencia su hijo asiste de manera presencial al CEBE?

- a. Diariamente
- b. Interdiario
- c. Una vez a la semana
- d. Otro: _____

13. ¿Qué motivo(s) impiden que su hijo(a) asista a su CEBE diariamente?: _____

14. ¿Hace cuantos años se encuentra matriculado su hijo en el CEBE?: _____



IV. Percepciones sobre la calidad educativa de los Centros de Educación Básica Especial

A continuación, se presentarán una serie de afirmaciones relacionadas a su experiencia como padre de familia sobre el servicio educativo del Centro de Educación Básica Especial (CEBE) en el cual estudia su hijo(a). Por favor, indique el nivel en el que concuerde con cada una de ellas en una escala de 1 al 5, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”.

Recuerde que no hay respuestas correctas e incorrectas. Este estudio cuidara toda la información que brinda, ya que es totalmente anónima y solo tiene fines académicos. Cabe resaltar que en las afirmaciones que menciona a los docentes, se refiere netamente al docente a cargo del aula de su hijo(a), sin considerar el servicio de los auxiliares y no docentes (terapeutas, psicólogos, entre otros) del centro educativo.

		1="Totalmente en desacuerdo"	2	3	4	5="Totalmente de acuerdo"
1.	La escuela cuenta con espacios que pueden garantizar la seguridad de mi hijo (como la puerta de la escuela, el baño, el patio de recreo, el pasillo y la escalera).					
2.	La escuela cuenta con instalaciones accesibles ante las necesidades de mi hijo					
3.	La escuela proporciona alimentos que pueden adaptarse a las necesidades alimentarias de mi hijo.					
4.	La escuela proporciona un entorno de aprendizaje seguro y ordenado para mi hijo.					
5.	La escuela brinda un espacio amplio para el desarrollo diario de mi hijo.					
6.	El tamaño del aula de mi hijo es adecuado para su aprendizaje.					
7.	La escuela cuenta con un aula para la realización de terapias.					
8.	La escuela está en contra de cualquier forma de discriminación.					
9.	El docente trata a mi hijo de manera justa.					
10.	El docente atiende las peticiones de mi hijo.					
11.	Mi hijo es tratado de la misma manera que					

	los demás estudiantes durante el periodo de matrícula a la escuela.					
12.	Mi hijo tiene buenos amigos en la escuela.					
13.	El docente y los estudiantes tienen una buena relación.					
14.	La escuela guía a los estudiantes para desarrollar sus habilidades y aportar en su propia asistencia.					
15.	Mi hijo no es rechazado por sus compañeros de clase.					
16.	No hay bullying entre los compañeros del aula.					
17.	Mi hijo puede obtener orientación adicional del docente cuando lo necesite.					
18.	Mi hijo puede obtener apoyo adicional en la escuela cuando lo necesite.					
19.	El docente intenta que todos los estudiantes aprendan lo mismo de acuerdo con sus capacidades.					
20.	Cuando el docente organiza el contenido de las clases, toman en cuenta el estilo y el nivel de aprendizaje de mi hijo.					
21.	La escuela hace un plan de educación individualizado para mi hijo.					
22.	El contenido de las clases es beneficioso para el desarrollo de mi hijo.					
23.	El docente le da a mi hijo la oportunidad de mostrar lo aprendido en el salón de clases.					
24.	En clase, el docente impulsa el trabajo en equipo entre los estudiantes.					
25.	En clase, el docente brinda atención individualizada a mi hijo.					
26.	Durante las actividades de aprendizaje, el docente hace ajustes de acuerdo con las necesidades especiales de mi hijo.					
27.	El docente adapta las tareas considerando las necesidades especiales de mi hijo.					
28.	Mi hijo realiza las actividades de					

	aprendizaje como cualquier otro estudiante.					
29.	La evaluación de la escuela de mi hijo se enfoca en si él o ella está progresando en lugar de compararse con los demás.					
30.	El docente considera todos los avances de mi hijo sin diferencia alguna					
31.	La evaluación de la escuela incluye el desarrollo diario y semestral de mi hijo.					
32.	Mi hijo ha mejorado en el aprendizaje del contenido de todas las clases					
33.	Mi hijo ha mejorado su capacidad de aprendizaje.					
34.	Mi hijo ha mejorado su capacidad de comunicación.					
35.	Mi hijo ha mejorado en las expresiones de cortesía.					
36.	Mi hijo ha mejorado en su capacidad de expresarse adecuadamente lo que quiere.					
37.	Mi hijo ha mejorado la capacidad de hacer amigos.					
38.	Mi hijo ha mejorado su capacidad para mantener sus amistades.					
39.	Mi hijo ha mejorado en su autocontrol.					
40.	Mi hijo ha mejorado la capacidad de comprender las emociones de los demás.					
41.	Mi hijo ha mejorado su capacidad de expresar sus sentimientos.					
42.	Mi hijo ha mejorado en no mostrar un comportamiento desafiante.					
43.	El docente escucha con atención lo que opino acerca de los avances de mi hijo.					
44.	El docente encuentra activamente estrategias para ayudar a mi hijo.					
45.	El docente presta atención activamente a mi hijo.					
46.	El docente entiende las necesidades especiales de mi hijo.					

47.	El docente de la clase de mi hijo ha sido capacitado para enseñar a estudiantes con discapacidades.					
48.	Hay una sala de recursos de docentes en la escuela de mi hijo.					
49.	El docente tiene los conocimientos suficientes para implementar las actividades didácticas relacionadas con mi hijo.					
50.	El docente puede tratar los problemas de mi hijo en el salón de clases.					
51.	El docente puede educar a mi hijo de acuerdo con el plan de educación individualizado.					
52.	El docente a menudo me habla del desempeño de mi hijo en clase.					
53.	El docente me da algunas sugerencias para ayudar a mi hijo.					
54.	El docente a menudo me pregunta por mi hijo.					
55.	Al docente le interesa lo que les digo sobre mi hijo.					
56.	El docente discute activamente conmigo los problemas de mi hijo y brindan soluciones.					
57.	Cuando los directivos de la escuela toman decisiones importantes, toman en cuenta las opiniones de los padres.					
58.	El canal de comunicación familia-escuela es accesible para todos los padres.					
59.	Me llevo bien con los demás padres de la clase de mi hijo.					
60.	Los padres de la clase de mi hijo me ayudan.					
61.	Los padres de la clase de mi hijo están dispuestos a hablar conmigo sobre la educación de sus hijos.					
62.	Los padres de la clase de mi hijo están dispuestos a hablar conmigo sobre cómo mejorar la escuela o la clase.					

63.	Colaboro con los padres de la clase de mi hijo para apoyar en las actividades escolares o de clase.					
64.	Cuando mi hijo necesita ayuda en el aula, el docente promueve que los compañeros del aula lo ayuden.					
65.	En el aula, el docente apoya a mi hijo para que ayude a sus demás compañeros.					
66.	Los compañeros de aula de mi hijo saben cómo ayudarlo.					
67.	El docente promueve el reconocimiento de méritos entre los compañeros de aula.					
68.	Durante el recreo, el docente promueve la interacción entre mi hijo y sus compañeros de aula.					

V. Comentarios adicionales

1. ¿Tiene algo más que agregar?

a. Si

b. No

2. Aquí coloque su opinión o sugerencia acerca del presente cuestionario: _____

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO C: Guía de entrevista a expertos

1. Preludio

Buenos(as) días. En primer lugar, queremos agradecerle por brindarnos su espacio para la presente investigación. Les comentamos que toda información que usted proporcione será utilizada netamente con fines académicos; por ello, esta conversación será grabada.

2. Introducción

Somos Britney Vargas y Gloria Evangelista, alumnas del curso Seminario de Investigación 2 y nos encontramos realizando nuestra tesis de Bachillerato. El propósito de la investigación es identificar las dimensiones del modelo PISQ que se relacionan para medir la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre el Centro de Educación Básica Especial “Laura Alva Saldaña”, ubicado en Lima Metropolitana.

3. Preguntas

3.1. Datos Generales

- Nombre: _____
- Lugar de trabajo: _____
- Estudios: _____

3.2. Educación Básica Especial

- ¿Coméntenos su opinión acerca de la situación actual de la calidad educativa de la Educación Básica Especial?
- ¿Podría comentar acerca de la relevancia de la participación de los padres de familia en la Educación Básica Especial?

3.3. Validación del modelo PISQ (mostrar el modelo a los Expertos)

Entorno físico

- ¿Qué ítems de esta dimensión se relacionan con los espacios que brinda un CEBE?
- ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Entorno Psicológico

- ¿Qué ítems de esta dimensión se relacionan con el ambiente educativo que tiene un CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Proceso de enseñanza

- ¿Qué ítems de esta dimensión coinciden con actividades realizadas por los docentes de un CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Adaptabilidad de la evaluación

- ¿Qué ítems de esta dimensión coinciden durante la evaluación de un estudiante en

un CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Resultados del aprendizaje

¿Qué ítems de esta dimensión se relacionan con los avances educativos que le brinda el CEBE a un estudiante? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Actitud y habilidades de los docentes

¿Qué ítems de esta dimensión se relacionan con las habilidades y actitudes que tiene un docente que enseña en un CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Cooperación entre padres y escuela

¿Qué ítems de esta dimensión se encuentran presentes en los padres de familia cuando interactúan con el CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Cooperación entre padres

¿Qué ítems de esta dimensión se encuentran presentes en la interacción de padres de familia de CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Cooperación entre estudiantes

¿Qué ítems de esta dimensión se encuentran presentes en la interacción de estudiantes de CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

- Tras haber leído cada una de las dimensiones y respectivos ítems del modelo, ¿podría brindarnos su comentario sobre si es posible aplicar el Modelo PISQ en el contexto de la Educación Inclusiva en el Perú?
- A partir de ello, ¿cuáles considera que son las adaptaciones que se realizarían en el Modelo PISQ para ser aplicados en padres de familia de Centros de Educación Básica Especial?
- ¿Qué recomendaciones nos puede brindar para mejorar las preguntas a los padres de familia?

4. Cierre

Palabras de cierre y conclusiones

ANEXO D: Guía de entrevista a director de CEBE

1. Preludio

Buenos(as) días. En primer lugar, queremos agradecerle por brindarnos su espacio para la presente investigación. Le comento que toda información que usted proporcione será utilizada netamente con fines académicos; por ello, esta conversación será grabada.

2. Introducción

Somos Britney Vargas y Gloria Evangelista, alumnas del curso Seminario de Investigación 2 y nos encontramos realizando nuestra tesis de Bachillerato. El propósito de la investigación es identificar las dimensiones del modelo PISQ que se relacionan para medir la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre el Centro de Educación Básica Especial “Laura Alva Saldaña”, ubicado en Lima Metropolitana.

3. Preguntas

3.1. Datos Generales

- Nombre: _____
- Lugar de trabajo: _____
- Estudios: _____

3.2. Educación Básica Especial

- ¿Cuéntenos su opinión acerca de la situación actual de la calidad educativa de la Educación Básica Especial?
- ¿Podría comentar acerca de la relevancia de la participación de los padres de familia en la Educación Básica Especial?

3.3. Situación del Centro de Educación Básica Especial

- Sabiendo que usted es el director(a) de dicho centro, ¿cuál es el número total de estudiantes matriculados actualmente en el CEBE?
- Respecto al servicio que brinda el CEBE, ¿coméntenos si alguna vez se ha realizado alguna encuesta a los padres de familia para evaluar la calidad educativa del CEBE?

3.4. Validación del modelo PISQ (mostrar el modelo a los Expertos)

Entorno físico

- ¿Qué ítems de esta dimensión se relacionan con los espacios que brinda un CEBE?
- ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Entorno Psicológico

- ¿Qué ítems de esta dimensión se relacionan con el ambiente educativo que tiene un CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Proceso de enseñanza

¿Qué ítems de esta dimensión coinciden con actividades realizadas por los docentes de un CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Adaptabilidad de la evaluación

¿Qué ítems de esta dimensión coinciden durante la evaluación de un estudiante en un CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Resultados del aprendizaje

¿Qué ítems de esta dimensión se relacionan con los avances educativos que le brinda el CEBE a un estudiante? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Actitud y habilidades de los docentes

¿Qué ítems de esta dimensión se relacionan con las habilidades y actitudes que tiene un docente que enseña en un CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Cooperación entre padres y escuela

¿Qué ítems de esta dimensión se encuentran presentes en los padres de familia cuando interactúan con el CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Cooperación entre padres

¿Qué ítems de esta dimensión se encuentran presentes en la interacción de padres de familia de CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

Cooperación entre estudiantes

¿Qué ítems de esta dimensión se encuentran presentes en la interacción de estudiantes de CEBE? ¿Qué otro factor más debería estar presente en esta dimensión?

- Tras haber leído cada una de las dimensiones y respectivos ítems del modelo, ¿podría brindarnos su comentario sobre si es posible aplicar el Modelo PISQ en el contexto de la Educación Inclusiva en el Perú?
- A partir de ello, ¿cuáles considera que son las adaptaciones que se realizarían en el Modelo PISQ para ser aplicados en padres de familia de Centros de Educación Básica Especial?
- ¿Qué recomendaciones nos puede brindar para mejorar las preguntas a los padres de familia?

4. Cierre

Palabras de cierre y conclusiones



ANEXO E: Matriz de consistencia

Figura E1: Matriz de consistencia

Objetivo General	Objetivos Específicos	Preguntas	Categorías	Variables	Instrumento
Identificar las dimensiones del modelo PISO que se relacionan para medir la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre los Centros de Educación Básica Especial "Laura Alva Saldaña" y "Los Pinos"	Describir las principales características de la Educación Básica Especial	¿Cuáles son las principales características de la Educación Básica Especial?			Revisión de la literatura
	Definir la calidad educativa en educación pública	¿Cómo se define la calidad educativa en educación pública?			Revisión de la literatura
	Definir el concepto de percepción de calidad educativa de los padres de familia	¿Cómo se define el concepto de percepción de calidad educativa de los padres de familia?			Revisión de la literatura
	Seleccionar el modelo de medición de calidad educativa apropiado para conocer la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre Centros de Educación Básica Especial.	¿Cuál es el modelo de medición de calidad educativa apropiado para conocer la percepción de calidad educativa de los padres de familia sobre los Centros de Educación Básica Especial?			Revisión de la literatura Entrevista semiestructurada a expertos en Educación Especial
	Comprender la situación de la educación básica especial en el Perú en base al modelo apropiado de medición de calidad educativa planteada	¿Cuál es la situación de la educación básica especial en el Perú en base a las dimensiones del modelo de medición elegido?			Revisión de la literatura Entrevista semiestructurada a expertos en Educación Especial
	Analizar las dimensiones del modelo seleccionado en base a la percepción de calidad educativa de los padres de familia sobre Centros de Educación Básica Especial	¿Cómo las dimensiones del modelo seleccionado se relacionan con la percepción de la calidad educativa de los padres de familia sobre Centros de Educación Básica Especial?	Calidad del Ambiente Educativo	Entorno Físico	Cuestionario a padres de familia de estudiantes en CEBE
				Entorno Psicológico	Entrevista semiestructurada a expertos en Educación Especial Cuestionario a padres de familia de estudiantes en CEBE
			Calidad de la Relación Educativa	Cooperación de padres-escuela	Cuestionario a padres de familia de estudiantes en CEBE
				Cooperación entre padres	Cuestionario a padres de familia de estudiantes en CEBE
				Cooperación entre estudiantes	Entrevista semiestructurada a expertos en Educación Especial Cuestionario a padres de familia de estudiantes en CEBE
Calidad de Enseñanza	Ajuste didáctico	Cuestionario a padres de familia de estudiantes en CEBE			
	Adaptabilidad de la evaluación	Entrevista semiestructurada a expertos en Educación Especial Cuestionario a padres de familia de estudiantes en CEBE			
	Resultados de aprendizaje	Entrevista semiestructurada a expertos en Educación Especial Cuestionario a padres de familia de estudiantes en CEBE			
	Actitud y habilidades del docente	Cuestionario a padres de familia de estudiantes en CEBE			

ANEXO F: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Inicial

Tabla F1: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Inicial

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EF1 ← EF	1.000			
EF2 ← EF	.979	.044	22.480	***
EF3 ← EF	.829	.072	11.566	***
EF4 ← EF	.982	.053	18.436	***
EF5 ← EF	1.037	.044	23.595	***
EF6 ← EF	1.009	.056	18.147	***
EF7 ← EF	1.001	.046	21.565	***
EP1 ← EP	1.000			
EP2 ← EP	1.076	.080	13.428	***
EP3 ← EP	1.127	.084	13.467	***
EP4 ← EP	.944	.073	12.983	***
EP5 ← EP	.988	.078	12.740	***
EP6 ← EP	1.073	.076	14.198	***
EP7 ← EP	1.073	.079	13.525	***
EP8 ← EP	.821	.082	10.036	***

Tabla F1: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Inicial (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EP9 ← EP	.873	.075	11.659	***
AD1 ← AD	1.000			
AD2 ← AD	.951	.070	13.640	***
AD3 ← AD	1.058	.063	16.759	***
AD4 ← AD	1.127	.062	18.087	***
AD5 ← AD	1.106	.093	11.862	***
AD6 ← AD	1.115	.059	18.941	***
AD7 ← AD	1.110	.063	17.614	***
AD8 ← AD	1.062	.061	17.299	***
AD9 ← AD	1.095	.082	13.382	***
AE1 ← AE	1.000			
AE2 ← AE	.977	.053	18.482	***
AE3 ← AE	.390	.072	5.409	***
AE4 ← AE	.944	.052	18.143	***
AE5 ← AE	.845	.052	16.132	***
AE6 ← AE	.914	.056	16.451	***
RA1 ← RA	1.000			

Tabla F1: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Inicial (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
RA2 ← RA	1.048	.053	19.711	***
RA3 ← RA	1.019	.055	18.382	***
RA4 ← RA	1.003	.066	15.242	***
RA5 ← RA	.961	.056	17.287	***
RA6 ← RA	1.068	.066	16.203	***
RA7 ← RA	1.002	.061	16.435	***
RA8 ← RA	.948	.064	14.838	***
RA9 ← RA	.903	.069	13.084	***
RA10 ← RA	.960	.064	14.901	***
RA11 ← RA	.983	.065	15.154	*** ²⁴
AH1 ← AH	1.000			
AH2 ← AH	.923	.041	22.760	***
AH3 ← AH	1.005	.042	23.827	***
AH4 ← AH	.868	.040	21.537	***
AH5 ← AH	.984	.043	23.042	***
AH6 ← AH	.772	.080	9.665	***
AH7 ← AH	1.003	.040	25.020	***

Tabla F1: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Inicial (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
AH8 ← AH	.701	.046	15.210	***
AH9 ← AH	.695	.048	14.485	***
C7 ← C	1.000			
C6 ← C	.816	.079	10.298	***
C5 ← C	1.205	.105	11.455	***
C4 ← C	1.244	.087	14.226	***
C3 ← C	1.077	.085	12.682	***
C2 ← C	1.259	.086	14.711	***
C1 ← C	1.107	.082	13.538	***
CP5 ← CP	1.000			
CP4 ← CP	1.059	.043	24.663	***
CP3 ← CP	1.037	.040	25.764	***
CP2 ← CP	1.057	.046	22.823	***
CP1 ← CP	.893	.045	19.838	***
CE5 ← CE	1.000			
CE4 ← CE	.938	.055	17.213	***
CE3 ← CE	.655	.079	8.297	***

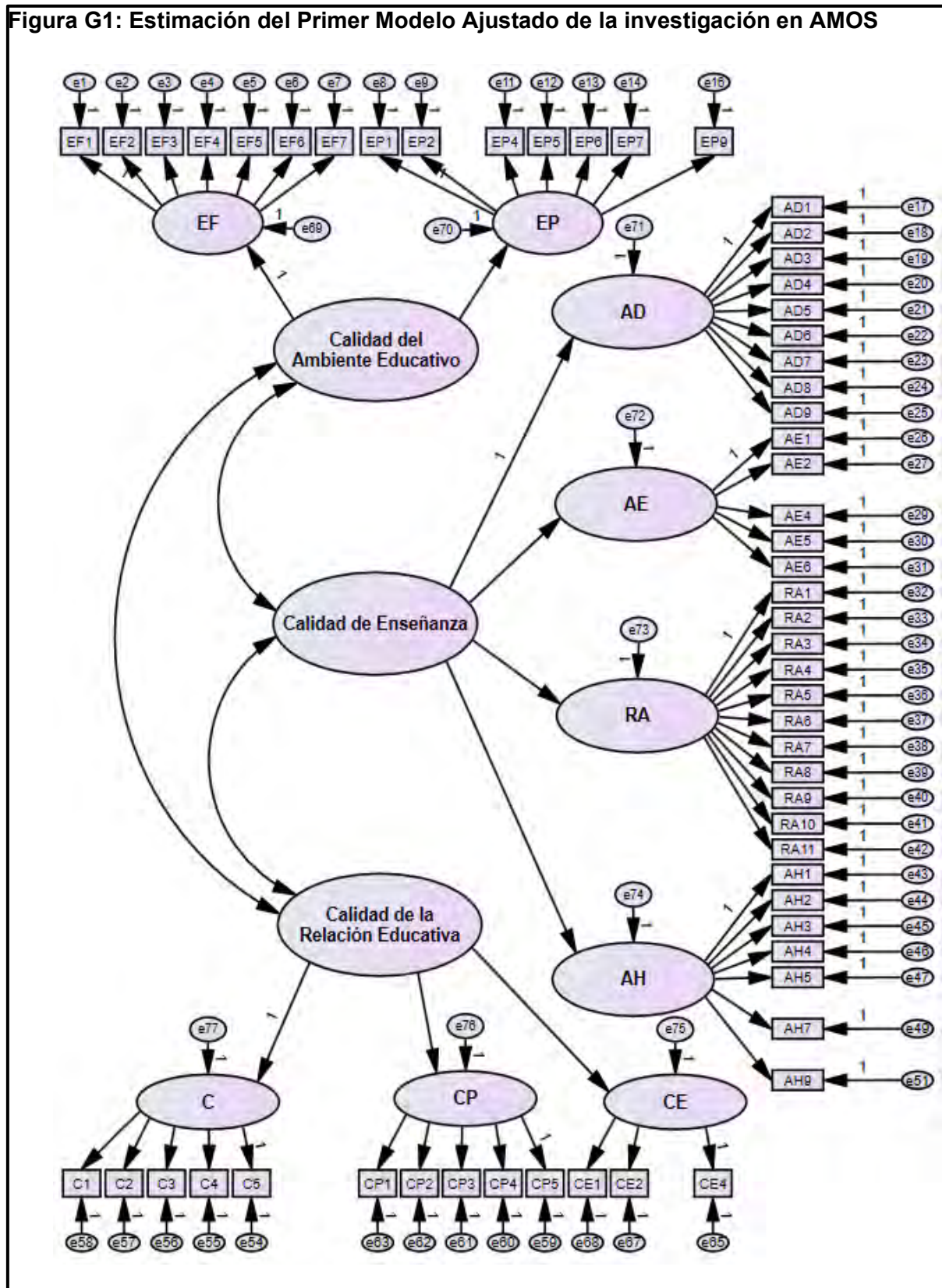
Tabla F1: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Inicial (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
CE2 ← CE	.961	.058	16.484	***
CE1 ← CE	.916	.061	15.071	***



ANEXO G: Estimación del Primer Modelo Ajustado de la investigación en AMOS

Figura G1: Estimación del Primer Modelo Ajustado de la investigación en AMOS



ANEXO H: Relaciones entre las variables observadas del Primer modelo ajustado

Tabla H1: Relaciones entre las variables observadas del Primer modelo ajustado

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EF1 ← EF	1.000			
EF2 ← EF	.979	.044	22.444	***
EF3 ← EF	.829	.072	11.569	***
EF4 ← EF	.983	.053	18.435	***
EF5 ← EF	1.037	.044	23.584	***
EF6 ← EF	1.009	.056	18.138	***
EF7 ← EF	1.001	.046	21.548	***
EP1 ← EP	1.000			
EP2 ← EP	1.056	.078	13.557	***
EP4 ← EP	.933	.071	13.218	***
EP5 ← EP	.986	.075	13.147	***
EP6 ← EP	1.053	.073	14.370	***
EP7 ← EP	1.065	.077	13.878	***
EP9 ← EP	.875	.073	12.054	***
AD1 ← AD	1.000			
AD2 ← AD	.950	.070	13.653	***

Tabla H1: Relaciones entre las variables observadas del Primer modelo ajustado (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
AD3 ← AD	1.057	.063	16.780	***
AD4 ← AD	1.127	.062	18.112	***
AD5 ← AD	1.104	.093	11.845	***
AD6 ← AD	1.115	.059	18.969	***
AD7 ← AD	1.110	.063	17.642	***
AD8 ← AD	1.062	.061	17.331	***
AD9 ← AD	1.093	.082	13.378	***
AE1 ← AE	1.000			
AE2 ← AE	.975	.052	18.720	***
AE4 ← AE	.937	.052	18.102	***
AE5 ← AE	.842	.052	16.198	***
AE6 ← AE	.909	.055	16.488	***
RA1 ← RA	1.000			
RA2 ← RA	1.048	.053	19.722	***
RA3 ← RA	1.019	.055	18.388	***
RA4 ← RA	1.003	.066	15.243	***

Tabla H1: Relaciones entre las variables observadas del Primer modelo ajustado (continuación)

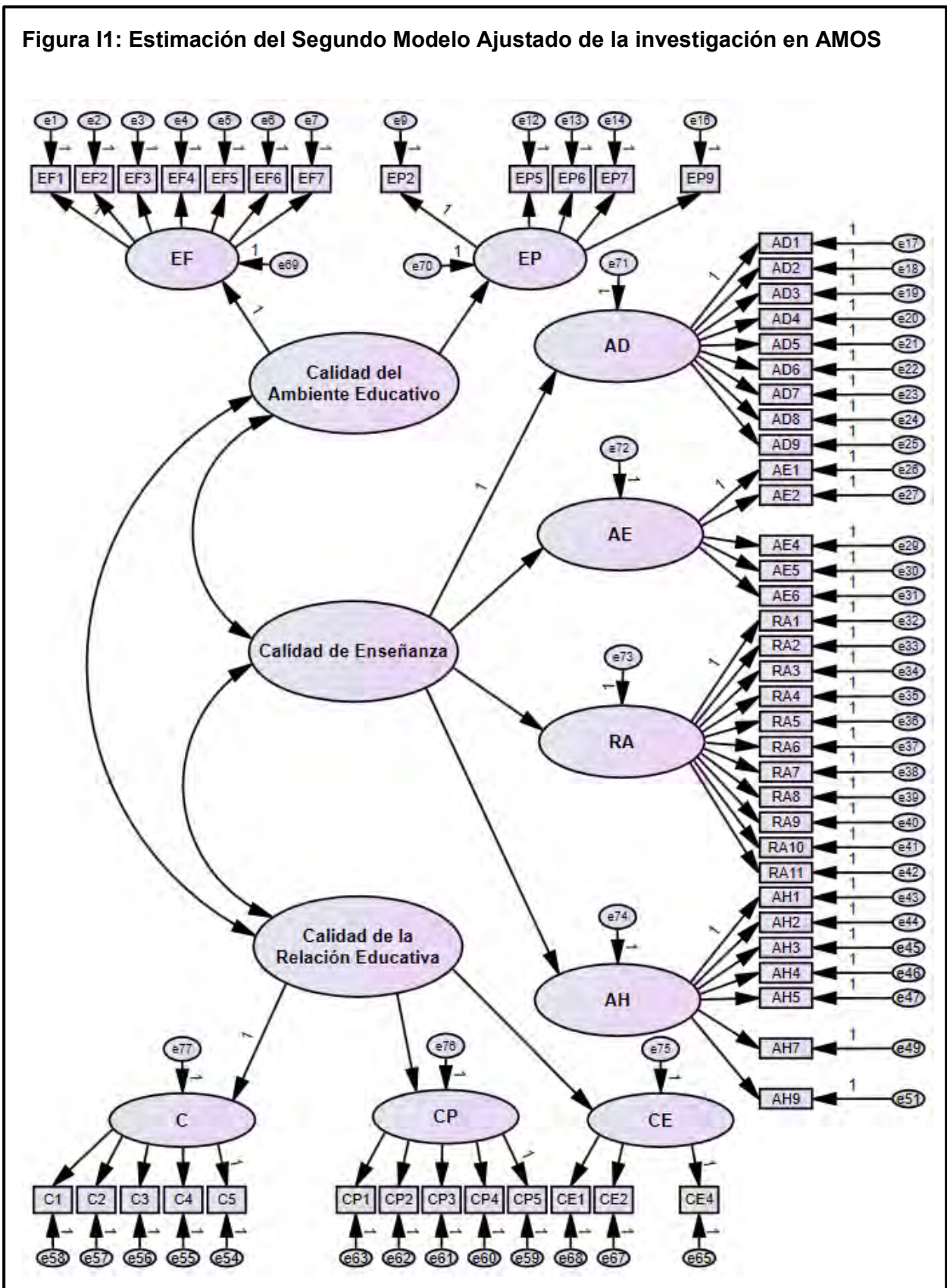
	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
RA5 ← RA	.961	.056	17.286	***
RA6 ← RA	1.068	.066	16.206	***
RA7 ← RA	1.002	.061	16.440	***
RA8 ← RA	.947	.064	14.834	***
RA9 ← RA	.902	.069	13.082	***
RA10 ← RA	.960	.064	14.898	***
RA11 ← RA	.983	.065	15.153	***
AH1 ← AH	1.000			
AH2 ← AH	.919	.040	23.103	***
AH3 ← AH	1.001	.041	24.334	***
AH4 ← AH	.863	.040	21.715	***
AH5 ← AH	.986	.041	23.985	***
AH7 ← AH	.997	.039	25.301	***
AH9 ← AH	.679	.048	14.009	***
C5 ← C	1.000			
C4 ← C	1.020	.070	14.551	***

Tabla H1: Relaciones entre las variables observadas del Primer modelo ajustado (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
C3 ← C	.896	.068	13.175	***
C2 ← C	1.051	.068	15.516	***
C1 ← C	.922	.065	14.153	***
CP5 ← CP	1.000			
CP4 ← CP	1.059	.043	24.676	***
CP3 ← CP	1.036	.040	25.754	***
CP2 ← CP	1.057	.046	22.828	***
CP1 ← CP	.893	.045	19.841	***
CE4 ← CE	1.000			
CE2 ← CE	1.000	.062	16.053	***
CE1 ← CE	.990	.062	15.943	***

ANEXO I: Estimación del Segundo Modelo Ajustado de la investigación en AMOS

Figura I1: Estimación del Segundo Modelo Ajustado de la investigación en AMOS



ANEXO J: Relaciones entre las variables observadas del Segundo modelo ajustado

Tabla J1: Relaciones entre las variables observadas del Segundo modelo ajustado

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EF1 ← EF	1.000			
EF2 ← EF	.979	.044	22.455	***
EF3 ← EF	.829	.072	11.567	***
EF4 ← EF	.983	.053	18.466	***
EF5 ← EF	1.037	.044	23.552	***
EF6 ← EF	1.009	.056	18.150	***
EF7 ← EF	1.001	.046	21.553	***
EP2 ← EP	1.000			
EP5 ← EP	.914	.054	16.879	***
EP6 ← EP	1.018	.045	22.844	***
EP7 ← EP	1.029	.049	21.090	***
EP9 ← EP	.807	.056	14.503	***
AD1 ← AD	1.000			
AD2 ← AD	.951	.070	13.647	***
AD3 ← AD	1.057	.063	16.771	***

Tabla J1: Relaciones entre las variables observadas del Segundo modelo ajustado (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
AD4 ← AD	1.127	.062	18.106	***
AD5 ← AD	1.104	.093	11.842	***
AD6 ← AD	1.115	.059	18.960	***
AD7 ← AD	1.110	.063	17.632	***
AD8 ← AD	1.062	.061	17.322	***
AD9 ← AD	1.093	.082	13.372	***
AE1 ← AE	1.000			
AE2 ← AE	.975	.052	18.722	***
AE4 ← AE	.937	.052	18.102	***
AE5 ← AE	.842	.052	16.201	***
AE6 ← AE	.909	.055	16.489	***
RA1 ← RA	1.000			
RA2 ← RA	1.048	.053	19.718	***
RA3 ← RA	1.019	.055	18.386	***
RA4 ← RA	1.003	.066	15.242	***
RA5 ← RA	.961	.056	17.286	***

Tabla J1: Relaciones entre las variables observadas del Segundo modelo ajustado (continuación)

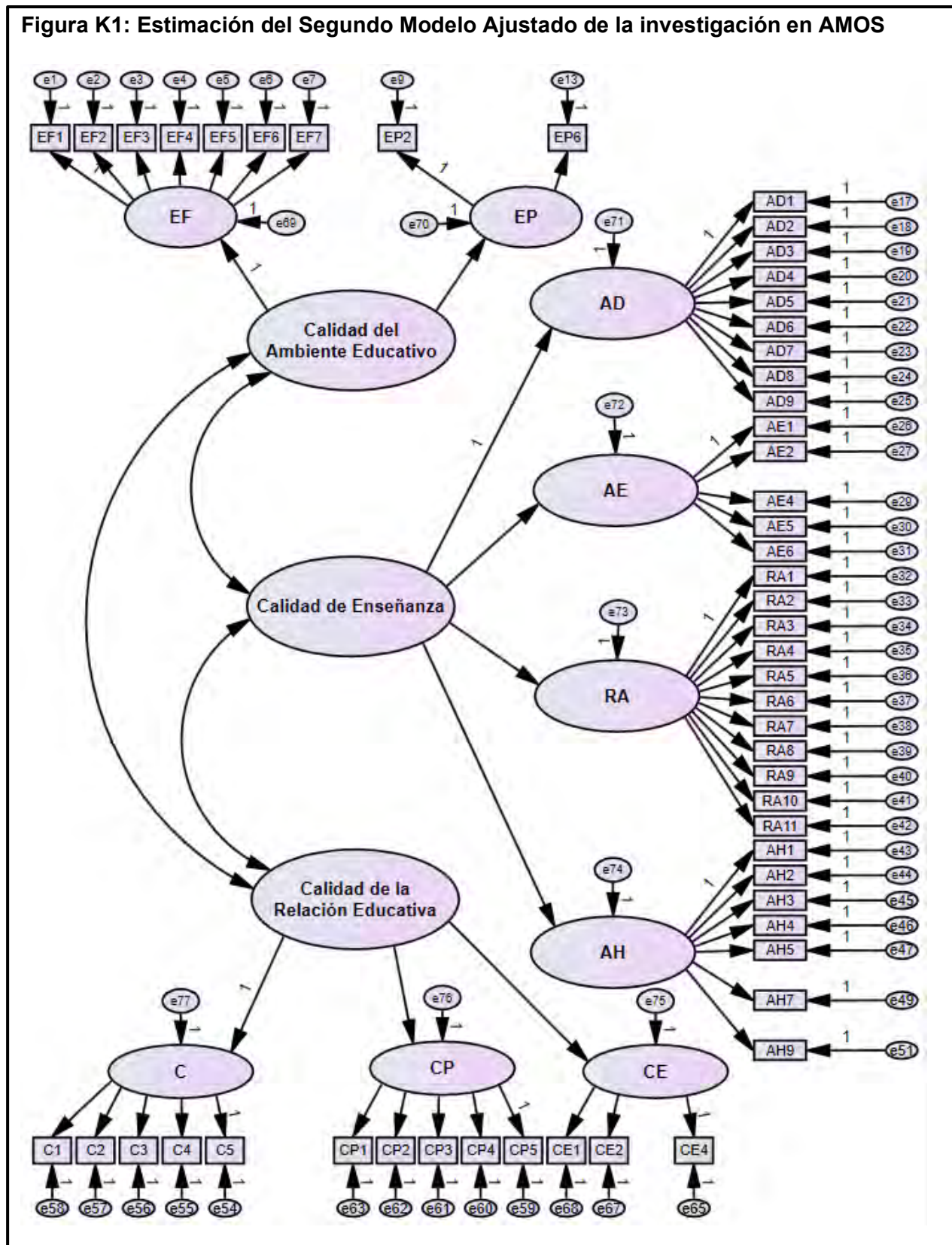
	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
RA6 ← RA	1.068	.066	16.205	***
RA7 ← RA	1.002	.061	16.439	***
RA8 ← RA	.948	.064	14.834	***
RA9 ← RA	.902	.069	13.081	***
RA10 ← RA	.960	.064	14.898	***
RA11 ← RA	.983	.065	15.152	***
AH1 ← AH	1.000			
AH2 ← AH	.918	.040	23.118	***
AH3 ← AH	1.001	.041	24.345	***
AH4 ← AH	.862	.040	21.720	***
AH5 ← AH	.986	.041	23.989	***
AH7 ← AH	.997	.039	25.313	***
AH9 ← AH	.679	.048	14.017	***
C5 ← C	1.000			
C4 ← C	1.020	.070	14.548	***
C3 ← C	.897	.068	13.174	***

Tabla J1: Relaciones entre las variables observadas del Segundo modelo ajustado (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
C2 ← C	1.051	.068	15.512	***
C1 ← C	.922	.065	14.153	***
CP5 ← CP	1.000			
CP4 ← CP	1.059	.043	24.686	***
CP3 ← CP	1.036	.040	25.756	***
CP2 ← CP	1.056	.046	22.830	***
CP1 ← CP	.893	.045	19.840	***
CE4 ← CE	1.000			
CE2 ← CE	.998	.062	16.058	***
CE1 ← CE	.989	.062	15.948	***

ANEXO K: Estimación del Tercer Modelo Ajustado de la investigación en AMOS

Figura K1: Estimación del Segundo Modelo Ajustado de la investigación en AMOS



ANEXO L: Relaciones entre las variables observadas del Tercer modelo ajustado

Tabla L1: Relaciones entre las variables observadas del Tercer modelo ajustado

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EF1 ← EF	1.000			
EF2 ← EF	.979	.044	22.450	***
EF3 ← EF	.828	.072	11.554	***
EF4 ← EF	.983	.053	18.459	***
EF5 ← EF	1.036	.044	23.541	***
EF6 ← EF	1.010	.056	18.173	***
EF7 ← EF	1.001	.046	21.593	***
EP2 ← EP	1.000			
EP6 ← EP	.987	.046	21.497	***
AD1 ← AD	1.000			
AD2 ← AD	.950	.070	13.637	***
AD3 ← AD	1.057	.063	16.766	***
AD4 ← AD	1.127	.062	18.107	***
AD5 ← AD	1.104	.093	11.840	***
AD6 ← AD	1.115	.059	18.955	***

Tabla L1: Relaciones entre las variables observadas del Tercer modelo ajustado (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
AD7 ← AD	1.110	.063	17.622	***
AD8 ← AD	1.062	.061	17.316	***
AD9 ← AD	1.094	.082	13.371	***
AE1 ← AE	1.000			
AE2 ← AE	.975	.052	18.738	***
AE4 ← AE	.937	.052	18.106	***
AE5 ← AE	.841	.052	16.206	***
AE6 ← AE	.908	.055	16.490	***
RA1 ← RA	1.000			
RA2 ← RA	1.048	.053	19.717	***
RA3 ← RA	1.019	.055	18.385	***
RA4 ← RA	1.003	.066	15.243	***
RA5 ← RA	.961	.056	17.285	***
RA6 ← RA	1.068	.066	16.205	***
RA7 ← RA	1.002	.061	16.439	***
RA8 ← RA	.948	.064	14.834	***

Tabla L1: Relaciones entre las variables observadas del Tercer modelo ajustado (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
RA9 ← RA	.902	.069	13.082	***
RA10 ← RA	.960	.064	14.896	***
RA11 ← RA	.983	.065	15.152	***
AH1 ← AH	1.000			
AH2 ← AH	.918	.040	23.130	***
AH3 ← AH	1.001	.041	24.348	***
AH4 ← AH	.862	.040	21.729	***
AH5 ← AH	.986	.041	24.008	***
AH7 ← AH	.997	.039	25.314	***
AH9 ← AH	.679	.048	14.027	***
C5 ← C	1.000			
C4 ← C	1.021	.070	14.536	***
C3 ← C	.896	.068	13.135	***
C2 ← C	1.052	.068	15.498	***
C1 ← C	.922	.065	14.116	***
CP5 ← CP	1.000			

Tabla L1: Relaciones entre las variables observadas del Tercer modelo ajustado (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
CP4 ← CP	1.059	.043	24.681	***
CP3 ← CP	1.036	.040	25.762	***
CP2 ← CP	1.056	.046	22.826	***
CP1 ← CP	.893	.045	19.843	***
CE4 ← CE	1.000			
CE2 ← CE	1.001	.062	16.032	***
CE1 ← CE	.993	.062	15.950	***

ANEXO M: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Final

Tabla M1: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Final

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
EF1 ← EF	1.000			
EF2 ← EF	.979	.044	22.451	***
EF3 ← EF	.828	.072	11.554	***
EF4 ← EF	.983	.053	18.458	***
EF5 ← EF	1.036	.044	23.542	***
EF6 ← EF	1.010	.056	18.173	***
EF7 ← EF	1.001	.046	21.593	***
EP2 ← EP	1.000			
EP6 ← EP	.986	.046	21.505	***
AD1 ← AD	1.000			
AD2 ← AD	.950	.070	13.617	***
AD3 ← AD	1.058	.063	16.758	***
AD4 ← AD	1.128	.062	18.087	***
AD5 ← AD	1.105	.093	11.841	***
AD6 ← AD	1.115	.059	18.934	***

Tabla M1: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Final (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
AD7 ← AD	1.111	.063	17.626	***
AD8 ← AD	1.062	.061	17.291	***
AD9 ← AD	1.094	.082	13.371	***
AE1 ← AE	1.000			
AE2 ← AE	.953	.051	18.794	***
AE5 ← AE	.818	.051	16.147	***
RA1 ← RA	1.000			
RA2 ← RA	1.048	.053	19.731	***
RA3 ← RA	1.019	.055	18.395	***
RA4 ← RA	1.003	.066	15.241	***
RA5 ← RA	.961	.056	17.291	***
RA6 ← RA	1.068	.066	16.208	***
RA7 ← RA	1.002	.061	16.446	***
RA8 ← RA	.947	.064	14.832	***
RA9 ← RA	.902	.069	13.080	***
RA10 ← RA	.960	.064	14.890	***
RA11 ← RA	.982	.065	15.148	***

Tabla M1: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Final (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
AH1 ← AH	1.000			
AH2 ← AH	.918	.040	23.127	***
AH3 ← AH	1.000	.041	24.386	***
AH4 ← AH	.862	.040	21.747	***
AH5 ← AH	.986	.041	24.049	***
AH7 ← AH	.996	.039	25.327	***
AH9 ← AH	.678	.048	14.016	***
C5 ← C	1.000			
C4 ← C	1.020	.070	14.552	***
C3 ← C	.896	.068	13.158	***
C2 ← C	1.051	.068	15.526	***
C1 ← C	.922	.065	14.139	***
CP5 ← CP	1.000			
CP4 ← CP	1.059	.043	24.683	***
CP3 ← CP	1.037	.040	25.749	***
CP2 ← CP	1.057	.046	22.825	***
CP1 ← CP	.893	.045	19.832	***

Tabla M1: Relaciones entre las variables observadas del Modelo Final (continuación)

	Estimate	S.E.	C.R.	P-Value
CE4 ← CE	1.000			
CE2 ← CE	1.002	.063	15.980	***
CE1 ← CE	.995	.062	15.956	***

