



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E
INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Educación Inclusiva en docentes en una institución educativa de
nivel primaria de Lima, 2024

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

AUTORA:

Chavez Ruiz, Maria Aurora (orcid.org/0009-0002-9470-9338)

ASESOR:

Dr. Cordova Ramirez, Edwin (orcid.org/0009-0002-0242-6286)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Didáctica y Evaluación de los Aprendizajes

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

TRUJILLO – PERÚ

2024

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a Jesucristo por acompañarme y no dejarme sola en los momentos difíciles, ya que me ayudó a superar grandes desafíos en la parte profesional y personal, para lograr mis metas y objetivos.

A mí misma por nunca rendirme y haber llegado hasta donde estoy.

Agradecimiento

Agradezco a mi familia, mis hijas por comprender todo el tiempo dedicado en mis estudios que no pase con ellas, a mi hermana Juana, que gracias a ella pude solventar mis tiempos y mi casa, y a mi esposo por apoyarme en mis estudios.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CORDOVA RAMIREZ EDWIN, docente de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Trabajo Académico II titulado: "Educación Inclusiva en docentes en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024", cuyo autor es CHAVEZ RUIZ MARIA AURORA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 5%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender el Trabajo Académico II cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 30 de Julio del 2024

| Apellidos y Nombres del Asesor: | Firma |
|--|---|
| CORDOVA RAMIREZ EDWIN DNI: 06638159 ORCID: 0009-0002-0242-6286 | Firmado electrónicamente por: CCORDOVARA21 el 01-08-2024 17:15:39 |

Código documento Trilce: TRI - 0839586





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, CHAVEZ RUIZ MARIA AURORA estudiante de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan el Trabajo Académico II titulado: "Educación Inclusiva en docentes en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el Trabajo Académico II:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado, ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

| Nombres y Apellidos | Firma |
|---|--|
| MARIA AURORA CHAVEZ RUIZ DNI: 40381219 ORCID: 0009-0002-9470-9338 | Firmado electrónicamente por: MCHAVEZRU el 30-07-2024 19:20:41 |

Código documento Trilce: TRI - 0839587



ÍNDICE

Páginas

| | |
|--|------|
| Carátula | |
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento..... | iii |
| Declaratoria de autenticidad del asesor..... | iv |
| Declaratoria de originalidad del autor..... | v |
| Índice | vi |
| Resumen | vii |
| Abstract | viii |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 3 |
| III. METODOLOGÍA | 12 |
| 3.1. Tipo y Enfoque, diseño o métodos..... | 12 |
| 3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización..... | 12 |
| 3.3. Escenario de estudio..... | 13 |
| 3.4. Participantes | 13 |
| 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 14 |
| 3.6. Procedimiento | 14 |
| 3.7. Rigor científico | 15 |
| 3.8. Método de análisis de datos..... | 15 |
| 3.9. Aspectos éticos | 16 |
| IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 17 |
| V. CONCLUSIONES | 22 |
| VI. RECOMENDACIONES | 23 |
| REFERENCIAS | 24 |
| ANEXOS | |

Resumen

El estudio se enfocó en analizar la percepción docente sobre la educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria en Lima, 2024, alineándose con el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que busca asegurar una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad para los educandos de la institución educativa evaluada. Asumió un enfoque cualitativo de naturaleza básica, utilizando un estudio de caso, donde se evaluaron a cinco docentes mediante las guías de entrevista. Los resultados en torno a la educación inclusiva revelaron que los educadores contribuyen de manera óptima al proceso educativo de los educandos, a pesar de la carencia de recursos básicos de la entidad educativa. Las principales barreras que enfrentan los educandos incluyen la insuficiencia de recursos, la falta de asesoramiento especializado, la carencia de espacios adecuados, la ausencia de talleres sensoriales, la escasez de tecnología avanzada y la insuficiencia de personal de apoyo. No obstante, se evidenció que algunos docentes mantienen un compañerismo notable, lo cual resulta esencial para compartir conocimientos y aplicarlos en la práctica con otros niños. En conclusión, se observa un esfuerzo constante por parte del cuerpo docente en actualizar sus conocimientos, a pesar de las limitaciones del entorno.

Palabras clave: Educación inclusiva, rol de la familia, docente especializado, niños con discapacidad.

Abstract

The study focused on analyzing the teacher perception of inclusive education in a primary educational institution in Lima, 2024, aligning with Goal 4 of the Sustainable Development Goals, which seeks to ensure inclusive, equitable and high-quality education for the students of the educational institution evaluated. It assumed a qualitative approach of a basic nature, using a case study, where five teachers were evaluated using interview guides. The results regarding inclusive education revealed that educators contribute optimally to the educational process of students, despite the lack of basic resources of the educational entity. The main barriers faced by learners include insufficient resources, lack of specialized advice, lack of adequate spaces, absence of sensory workshops, shortage of advanced technology and insufficient support staff. However, it was evident that some teachers maintain a remarkable camaraderie, which is essential to share knowledge and apply it in practice with other children. In conclusion, there is a constant effort on the part of the teaching staff to update their knowledge, despite the limitations of the environment.

Keywords: Inclusive education, role of the family, specialized teacher, children with disabilities.

I. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye un tema de gran relevancia dentro de la comunidad educativa global, por eso la Declaración de Derechos Humanos reconoce la educación como un derecho elemental que asegura la igualdad de condiciones y derechos universales. En consonancia con estos principios, la ONU consagra estos derechos a toda la humanidad. En este contexto, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (específicamente el Objetivo 4), el estudio se propone asegurar una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de su estadía educativa para los educandos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2022).

En el contexto internacional, la UNESCO mencionó que cada educando es considerado muy esencial como algún otro, aunque ello no infiere que millones de individuos en el universo continúen siendo excluidos en la enseñanza por gnosos las cuales serían la sexualidad, nacionalidad, la condición social, género, religión, lengua, la coyuntura económica o de incapacidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024).

En esa misma línea, a pesar de los avances, millones de personas no tienen acceso al aprendizaje, y las oportunidades están desigualmente repartidas, es decir, uno de cada cinco jóvenes carece de escolarización debido a aspectos como la pobreza, el sexo, la discapacidad y la raza, que limitan sus oportunidades educativas, además, aproximadamente el 40% de los jóvenes no pueden acceder a la escolarización en su lengua materna, mientras que los discapacitados se enfrentan al aislamiento. Asimismo, antes de la crisis sanitaria mundial, el 20% de los menores ya quedaban excluidos diariamente de los centros educativos, sin embargo, la emergencia ha agravado las desigualdades actuales y ha provocado nuevas exclusiones en la escolarización, sobre todo para las facciones marginadas (UNESCO, 2023).

En esa secuencia, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023) recalcó que los niños con discapacidad se enfrentan a numerosos retos, como la estigmatización, aislamiento, mala actitud, violencia, abusos y estereotipos. Además, existe una importante carencia de leyes y políticas apropiadas, tales como son las oportunidades pedagógicas y monetarias para estos infantes. Por el contrario, Martínez (2021) señaló que el enfoque de la educación inclusiva se ha

centrado a menudo en amplios procesos políticos, sociales y culturales en lugar de en la

reestructuración de los sistemas educativos para garantizar que todos los individuos puedan educarse juntos.

De acuerdo con Clavijo (2020) quien mencionó que la educación inclusiva en países latinoamericanos, cuáles son Brasil, Chile y México ha tenido avances significativos, pese a que en Ecuador y Bolivia, la atención a este tema comenzó más seriamente a principios del siglo XXI, esto significa que el concepto de educación inclusiva es relativamente nuevo y aún está evolucionando en términos de interpretación y práctica. En ese orden de ideas, Escalante et al. (2022) señalan que las escuelas a menudo luchan por incluir plenamente a los estudiantes con necesidades especiales o discapacidades, pero todavía se necesitan mejoras para proporcionar servicios de calidad a estos alumnos, especialmente en el entorno de la enseñanza inclusiva. Los retos a los que se enfrentan incluyen la distancia geográfica, las cuestiones organizativas, las barreras físicas y los métodos de enseñanza.

Montoya (2021) explicó que la educación inclusiva da prioridad a la calidad centrándose en el aprendizaje y el desarrollo de cada alumno, es decir, este enfoque responde a las demandas internacionales para mejorar la educación, considerando la educación y la sociedad como interdependientes, porque estos dos elementos se apoyan y potencian mutuamente, en lugar de estudiarse por separado. Manifestó Escobar et al. (2020) que en temas de legalidad la inclusión educativa es tanto una demanda social como una responsabilidad de las escuelas, porque enfatiza que todos los niños deben aprender y convivir en un entorno autónomo de alguna forma de exclusión, independientemente de que esté basada en factores interculturales o socioeconómicos.

En el contexto nacional, la Defensoría del Pueblo (2020) informó que las familias de los colegios públicos y privados identificaron tres obstáculos principales: la insuficiencia de personal docente especializado para la educación inclusiva, la falta de materiales educativos adaptados a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la inadecuada adaptación de las plataformas de aprendizaje en línea. En esa misma línea, el Ministerio de Educación (2022) señaló que la educación inclusiva en el Perú debe crear condiciones que atiendan los diversos

requerimientos de los humanos en el curso de su existencia, eliminar las barreras educativas e integrar políticas y programas que apoyen a las poblaciones vulnerables o excluidas para certificar su entrada y estabilidad en la escolaridad.

Asimismo, MINEDU (2021) suscribió que el Gobierno tiene como objetivo garantizar la igualdad en la escolarización, lo que implica el establecimiento de circunstancias para la inclusión universal, la equidad y el acceso a las oportunidades, ofreciendo ayuda esencial para la educación, desmantelando los obstáculos actuales y ejecutando estrategias e iniciativas para alcanzar este propósito. Aunque la situación es distinta respecto a la educación inclusiva porque los fondos públicos asignados a la misma representan solo el 0,62% del importe general del distrito y están destinados a los humanos con incapacidad (Defensoría del Pueblo, 2019).

En el contexto local, la realidad problemática en la educación inclusiva de docentes en un centro de enseñanza de nivel primaria ubicado en Lima, se manifestó en la falta de capacitación y capitales para plantear los requerimientos de los escolares con diversidad funcional, además, la brecha en la enseñanza pedagógica en tácticas inclusivas y la escasez de apoyo institucional dificultan la creación de entornos educativos que promuevan la participación de todos los alumnos, esto impactó negativamente en el progreso integral de los estudiantes y perpetuó la exclusión y la discriminación en el ámbito educativo. A partir de lo indicado se expresa la sucesiva interrogante de indagación: ¿Cuál es la percepción docente sobre la educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024?

Referente a la justificación, se presentaron tres contribuciones: La justificación teórica que se fundamentó en teorías educativas contemporáneas sobre inclusión y diversidad. La justificación práctica, radicó en el abordaje de una necesidad urgente en el ámbito educativo peruano, brindando información concreta a la I.E de Lima sobre las experiencias y desafíos de los educativos en la ejecución de la educación inclusiva. Posteriormente, la argumentación metodológica se centró en el diseño y evaluación de entrevistas semiestructuradas y una propuesta de mejora en la institución de la enseñanza inclusiva.

Se planteó el objetivo general: Analizar la percepción docente sobre la educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024. Y los

objetivos específicos: i) Identificar las barreras de educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024; ii) Describir los facilitadores para una educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024.

II. MARCO TEÓRICO

En cuanto al marco teórico, se examinó la literatura académica existente sobre educación inclusiva, identificando tendencias, hallazgos y brechas en la investigación previa, además, se exploraron teorías y enfoques relevantes para comprender la educación inclusiva, como el modelo social de la discapacidad y los marcos conceptuales de la diversidad y la equidad educativa.

En cuanto a los antecedentes a nivel internacional, en Turquía, Gurel (2023) analizó el conocimiento de los pedagogos de primaria respecto a la educación inclusiva y de las disposiciones en clase. El estudio, que fue diseñado con un método de estudio cualitativo, además, el grupo de estudio estaba compuesto por 10 profesores de aula que brindaron información mediante una entrevista. Los hallazgos demostraron que los docentes estaban informados sobre la educación inclusiva y que regulan sus adaptaciones físicas de acuerdo con la disposición del aula, de los asientos en el aula y la incapacidad de los estudiantes. Por último, el estudio concluyó que los docentes hacen uso de adaptaciones de instrucción tomando en consideración los rasgos personales, las propiedades de desarrollo y el progreso del lenguaje de los escolares según su origen étnico, de acuerdo con el sistema educativo contemporáneo.

Gaetan et al. (2023) en África examinó la enseñanza de los educadores para el empleo de la educación inclusiva en las escuelas primarias públicas de la región de Dodoma. Para ello, se consideró un paradigma mixto (cualitativo y cuantitativo) y descriptivo, ceñido en un diseño esencialmente en lo no experimental, asimismo, los participantes del estudio fueron 07 directores, 12 directores, 84 profesores y 386 alumnos, lo que hace un total de 489 participantes, que fueron evaluados mediante cuestionarios y guías de entrevista. Los resultados revelaron que los maestros de las escuelas primarias públicas necesitan una formación previa al empleo de larga duración en educación especial para adquirir conocimientos y aptitudes sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje y gestión inclusiva de las aulas. El estudio llegó a la conclusión de que la formación en educación especial en las prácticas de la educación inclusiva es un elemento esencial para prosperar en la preparación de los profesores para trabajar con alumnos con necesidades especiales, así como para mejorar su eficacia en la aplicación de las prácticas en el aula, que es un factor que contribuye al éxito en la educación inclusiva.

Badia et al. (2022) en China, identificaron la percepción docente sobre la educación inclusiva en educación primaria en China. A partir de ello, se consideró el paradigma cualitativo de nivel descriptivo, además en el estudio se encuestaron a 20 educadores de escuelas primarias. Referente a los resultados, se evidencia que los profesores tienen la necesidad y estarían dispuestos a realizar cursos sobre educación inclusiva, además, están de acuerdo en adquirir nuevas habilidades, no sólo metodológicas, sino en lo que respecta a cómo tratar a los estudiantes. Finalmente, los autores concluyen que la educación inclusiva se presenta como un desafío porque existen aspectos débiles como equipamiento, fondos, recursos, mala formación docente y el sistema educativo no facilita la inclusión.

En India, Abed y Shackelford (2020) identificaron las perspectivas de los profesores de escuelas primarias sobre la educación inclusiva, para ello el estudio actual empleó un paradigma cualitativo para explorar e identificar factores que los maestros de escuelas públicas identifican como obstáculos respecto a la inclusión exitosa de estudiantes con discapacidades en clase, asimismo, los participantes de estudio respondieron entrevistas individuales. Los resultados indicaron que los docentes sauditas identificaron varios factores como especialmente obstructivos de la educación inclusiva, incluida la preparación escolar, la falta de capacitación docente y la falta de asociaciones efectivas con los padres. En conclusión, los investigadores concluyeron que los docentes consideran que la inclusión educativa presenta varios vacíos como la falta de preparación docente.

En el contexto nacional, en Callao, Haro (2023) examinó las opiniones de los educadores sobre la escolarización inclusiva en un centro académico. En este estudio, los investigadores adoptaron un marco cualitativo, empleando un enfoque inductivo a escala fenomenológica. Además, entrevistaron a 10 profesores para su evaluación. El análisis reveló deficiencias en la cultura, las políticas y la aplicación de la inclusión. En última instancia, la investigación evidenció que la educación inclusiva presenta una vía para comprender y afrontar problemas que dificultan la intervención y el progreso de las personas con discapacidad en una sociedad que sigue estando subdesarrollada y carece de coherencia a la hora de apoyar a las poblaciones vulnerables.

Saenz (2022) identificaron el avance de la cultura inclusiva en los derechos y el

respeto de las personas con capacidades diversas en los entornos educativos públicos. Para lograrlo, se empleó una estructura cualitativa, un punto de vista realista

y un enfoque etnográfico con inclinaciones interpretativas. En las técnicas de recogida de data estuvo la entrevista a profundidad y observación participativa. Los participantes en este estudio fueron tres centros educativos, con la participación de tres directores, tres educadores y tres especialistas en integración educativa. Los hallazgos ilustraron que los educadores participan en iniciativas relacionadas con la cultura integral y la defensa de principios integrales. Además, los autores indicaron que este escenario supuso un importante obstáculo en la progresión de la integración debido a la insuficiente gestión gubernamental y al insuficiente apoyo a nuestros niños con capacidades diversas. Las adaptaciones curriculares nos permiten colaborar con los alumnos que afrontan retos o disparidades de aprendizaje, integrándose así en las instituciones educativas ordinarias para que participen en los actos escolares tanto dentro como fuera del aula.

Ríos y Vargas (2022) identificaron la percepción de los educadores respecto al empleo de técnicas pedagógicas en la educación inclusiva. En base a esto, se adoptó un marco cualitativo, basado en un esquema fenomenológico, ya que delinea los encuentros y obstáculos de los educadores en la instrucción de estudiantes con requisitos únicos, y también se tuvo en cuenta la participación de 16 educadores que proporcionaron ideas a través de discusiones. En cuanto a los resultados, se ilustra que los educadores indican que su formación en educación integral ha sido adquirida principalmente a través de sus años de práctica, asistiendo e intercambiando ideas con diversos colegas, y asegurándose de adquirir más conocimientos en diversos talleres o cursos que les han ayudado a mejorar su enseñanza en educación integral. Una de las respuestas más significativas proporcionadas por los participantes, en la que coincidieron la mayoría, fue que es imprescindible no sólo disponer de técnicas diversas para los niños con necesidades especiales, sino para cada alumno. Todos los alumnos son distintos, por lo que tienen.

En Ancash, Lino (2020) elaboró un proyecto para la preparación de educadores en competencias para la educación integral en la época contemporánea. En este

contexto, se tomó en consideración un método cualitativo, fundamentado en ideologías hermenéuticas y fenomenológicas, y se consideró un nivel explicativo. Además, se empleó la discusión como herramienta. En cuanto a los resultados, se observó que existen numerosas deficiencias relativas al cultivo del pensamiento analítico, la innovación y la resolución de problemas, junto con aptitudes comunicativas y dominio de las tecnologías digitales, así como competencias

intrapersonales e interpersonales que permitan a los educadores comprometerse con los principios, el pensamiento contemplativo y la equidad y la inclusión. En última instancia, se dedujo que debería formularse un plan para la preparación de educadores en competencias para la educación integral, en el que los educadores puedan discernir los atributos y requisitos de los alumnos dentro del enfoque integral y la atención a la diversidad.

Referente a las bases teóricas, Guerra (2020) sugiere que la teoría sociocultural de Vygotsky recalca el grado del medio cultural y social en la educación, es decir, según su ideología, el avance cognitivo es un proceso comunitario y los alumnos prosperan en entornos que cultivan el compromiso y la cooperación comunitarios. En este contexto, la inclusión se enriquece ofreciendo a todos los alumnos, incluidos los discapacitados, la oportunidad de aprender junto a sus compañeros en un entorno global. Dicho de otro modo, la teoría en el ámbito educativo también equipa al alumno para adaptarse a las intrincadas evoluciones de la sociedad del conocimiento, donde es imperativo que el individuo permanezca incesantemente aprendiendo y actualizándose en medio de la creciente inundación de información generada a través de diversos dominios científicos y artísticos, en medio de un entorno social y profesional dinámico que experimenta una transformación perpetua (Escallón et al., 2018).

Una segunda teoría relacionada con la categoría educación inclusiva, Eikeland y Ohna (2022) observaron que la teoría de la individualización de Carol Ann Tomlinson sugiere que la enseñanza individualizada implica involucrar a los estudiantes en el aprendizaje a través de diversos métodos, atendiendo a una serie de preferencias, y utilizando diversas velocidades de enseñanza junto con diferentes niveles de complejidad y diversas formas de asistencia. Además, Álvarez et al. (2020) destacan que la enseñanza individualizada es un enfoque proactivo,

centrado en el alumno, que ofrece diversos medios para captar contenidos, analizar conceptos y crear resultados.

Por otro lado, la integración de niños con capacidades diversas en el aula con fines educativos, en particular de aquellos con TEA, representa un enfoque alternativo de instrucción que surge de los sistemas pedagógicos contemporáneos regidos por normas o principios que garantizan que todo alumno, independientemente de sus características únicas, tiene derecho a la educación (Torres et al., 2021). Por ello, Méndez (2020) afirmó que la educación inclusiva es una fase dinámica que

contempla, respeta y atiende adecuadamente los diversos intereses, expectativas, características y potencialidades de los infantes y jóvenes, con el propósito de originar su participación, instrucción y crecimiento de individuos de semejantes edades, en un entorno de enseñanza inclusivo que promueve la instrucción colectiva sin prejuicios ni discriminación. Además, asegura, en el medio de la legalidad individual, los soportes necesarios y las adecuaciones reflexivas requeridas para su desarrollo educativo, a través de culturas, políticas y prácticas inclusivas orientadas a superar las barreras existentes en el ámbito escolar (Marchesi y Hernández, 2019).

De igual manera, Valdez y Cartolin (2019) sostienen que la inclusión educativa debe ser percibida como un equilibrio estable entre la pedagogía y la condición de los efectos educativos alineados con las habilidades y competencias de cada estudiante, reflejando un aprendizaje individualizado para cada individuo. Por lo tanto, es crucial reconocer los desafíos u obstáculos que enfrentan los niños con TEA y el apoyo necesario para su progreso, rendimiento y mejora efectiva de su aprendizaje dentro de las instituciones educativas (Bedor, 2018). En esta línea, Santos y Esteban (2021) subrayan que la inclusión pedagógica engloba un proceso de mejora e innovación que facilita la implicación y el logro de todos los alumnos sin discriminación; de este modo, se integra a los estudiantes que se enfrentan a una mayor vulnerabilidad ante diversas formas de exclusión.

En esta línea, Calleja-Vásquez (2023) planteó que la educación inclusiva supone establecer una conexión con los sistemas educativos influidos por los cambios sociales de su entorno; en los últimos tiempos, esto ha planteado nuevos retos a las instituciones educativas, impactando en su estructura y funcionamiento,

particularmente en las etapas de educación obligatoria; entre estos factores destacan el énfasis en los valores sociales, la equidad, la inclusividad educativa, el multiculturalismo imperante en la sociedad contemporánea, la exigencia de una mayor calidad del sistema educativo y la incorporación de la formación seriosa e informal a lo largo de la vida de los individuos.

Además, la inclusión educativa se considera como el proceso de optimizar la cooperación de los alumnos en el currículo y la cultura escolar, al tiempo que se minimiza su exclusión, esto implica que la exclusión educativa se deriva de diversos contextos que carecen de las herramientas, metodologías o actitudes necesarias para provocar la intervención enérgica de los alumnos (Booth y Ainscow, 1998, citado en Calleja-Vásquez, 2023).

Desde el punto de vista de Escalante et al. (2022) la educación inclusiva se fundamentó en un marco legal establecido por un tratado internacional, sin embargo, en el contexto peruano, la educación vocacional no logra atender las necesidades de la nación debido a la limitación de recursos. En tanto, Casimiro (2018) observa que los alumnos con discapacidades específicas son percibidos tal un grupo demográfico sensible dentro del panorama educativo, enfrentando oportunidades inferiores en comparación con sus pares. En consecuencia, su capacidad para seguir una educación con los mismos objetivos sigue siendo limitada y percibe como un examen metódico de las necesidades de los alumnos, cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de actividades que ofrezcan posibilidades y oportunidades para su participación mediante la intervención en los procesos educativos, al tiempo que se esfuerza por reducir la discriminación (Ponce & Barcia, 2020). En otras palabras, la educación integrada es un concepto general que prevalece en todos los entornos sociales, educativos y familiares, definido como un procedimiento destinado a aumentar la intervención de los alumnos, tanto en el currículo como en las comunidades escolares y culturales, al tiempo que se esfuerza por mitigar la exclusión en estas esferas. Este objetivo puede alcanzarse reconociendo inicialmente las disparidades y necesidades individuales, principalmente lo que concierne a la capacidad de cada individuo para aprender, relacionarse e interactuar (Lapina & Montero, 2023).

Valverde y Orellana (2023) indicó que la educación inclusiva es un método de enseñanza que tiene como objetivo garantizar que cada alumno,

independientemente de sus capacidades, raza, sexo, fe o condición económica, pueda acceder a una educación excelente en un ambiente justo y considerado. A modo de aclaración, la educación inclusiva aprecia la variedad y la peculiaridad como potenciadoras del itinerario educativo, fomentando la estima mutua y las oportunidades justas. En este sentido, su objetivo primordial es eliminar los obstáculos que puedan entorpecer la participación y los logros de cualquier alumno, garantizando que cada persona alcance su máxima capacidad.

Tarraga et al. (2020) consideró que la educación inclusiva, definida como la equidad de todo estudiante a asistir, participar y adquirir conocimientos en las escuelas, independientemente de sus habilidades, género, dialecto, antecedentes culturales, situación financiera o cualquier otra circunstancia, se erige como un punto focal en las prioridades políticas reformistas de numerosos marcos educativos.

Asimismo, Gonzales (2019) indicó que se percibe como un modelo pedagógico que atiende principalmente a los alumnos con necesidades particulares de asistencia educativa y que adapta las tácticas educativas específicamente para ellos de forma generalizada. Dicho de otro modo, se interpreta como una metodología de instrucción que incorpora a todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidades, dentro de las aulas estándar. Se centra en modificar las estructuras educativas y los métodos de enseñanza para garantizar la cooperación y el éxito de los colegiales, al tiempo que se valoran y respetan las diferencias individuales. Teniendo en cuenta lo anterior, la variable se puede calibrar contemplando dos subcategorías: Barreras para inclusión y facilitadores para la inclusión.

En este sentido, la primera subcategoría (barreras de la inclusión) abarcaron diversos obstáculos que impiden la implementación efectiva de una educación inclusiva. Estas barreras incluyeron, en primer lugar, el limitado acceso a la formación docente especializada; además, la falta de recursos idóneos es otro obstáculo significativo, es decir, las escuelas a menudo carecen de materiales educativos adaptados, tecnologías asistidas y apoyos indispensable para proporcionar las nociones de la gran parte de los estudiantes; una tercera barrera es el apoyo insuficiente de la administración educativa también constituye una barrera crítica. Una cuarta barrera es el rol de las familias, dicho papel es

fundamental en el proceso de inclusión, donde la falta de involucramiento o la escasa colaboración de los progenitores y tutores dificulta la integración plena de los alumnos en el entorno educativo (Gonzales, 2019).

La segunda subcategoría (facilitadores para la inclusión) se refiere a los elementos y apoyos que promueven la integración efectiva de niños en entornos educativos inclusivos. Entre estos facilitadores, se destacó el valor del compañerismo, donde la subvención y el soporte mutuo de los alumnos juegan un papel crucial en la creación de un ambiente inclusivo y acogedor; asimismo, la experiencia docente es esencial, por lo que los profesores deben contar con formación y experiencia educativa de calidad; otro facilitador es la constancia y persistencia en la labor docente, donde los educadores que muestran dedicación y compromiso continuo pueden superar los desafíos asociados con la inclusión, desarrollando estrategias creativas y efectivas para afirmar que la gran mayoría de los alumnos intervengan y prosperen en el aula (Gonzales, 2019).

III. METODOLOGÍA

Tipo, enfoque y diseño de investigación: La indagación básica se enfocó en generar conocimiento fundamental sobre un fenómeno, en este caso, la educación inclusiva, es decir, buscó ampliar la comprensión teórica y conceptual de cómo los docentes implementan prácticas inclusivas y qué factores influyen en su eficacia (Sanchez, 2019; Plaza et al., 2019). A partir de lo indicado, el estudio empleó el tipo de estudio básica.

Asimismo, se orientó hacia una indagación cualitativa, centrado en explorar y percibir los acontecimientos a partir la representación de los partícipes, es decir, este método permitió obtener insights profundos sobre las experiencias, percepciones de los educadores en vinculación a la educación inclusiva, utilizando técnicas para recolectar datos detallados (Polanía et al., 2020; Arispe et al., 2020).

En ese sentido, se empleó el estudio de caso, dado que este diseño de investigaciones se fundamentó en el análisis minucioso de un acontecimiento dentro de su entorno originario, es decir, se caracterizó por explorar un caso único en profundidad, utilizando distintos orígenes de data dentro de las cuales están las observaciones, documentos y entrevistas (Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], 2022; Arias y Covinos, 2021).

Variables/Categorías: La educación inclusiva se percibe como un modelo pedagógico que atiende principalmente a los alumnos con necesidades particulares de asistencia educativa y que adapta las tácticas educativas específicamente para ellos de forma generalizada (Gonzales, 2019). Además, se evaluaron dos subcategorías: barreras de inclusión y facilitadores para la inclusión, las cuales incluyeron 18 preguntas abiertas, distribuidas 12 preguntas para la primera subcategoría y 6 para la segunda subcategoría, cuyos indicadores abarcaron varios aspectos clave: formación docente, administración educativa, recursos disponibles, rol de las familias, experiencia docente, constancia y persistencia en la labor docente, y compañerismo.

Población y muestra: La población estuvo integrada por todos los docentes de primaria en un centro educativo de Lima. En esa línea, la muestra, seleccionada a través de un muestreo intencional, incluyó a aquellos docentes que tienen experiencia con la inclusión de infantes con requerimientos educativos específicos,

permitiendo un análisis más focalizado y relevante (Arispe et al., 2020). En síntesis, la muestra estuvo conformada por 5 profesores de primaria de la I.E de Lima.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Las entrevistas son una técnica cualitativa de recojo de data que permitió obtener información detallada directamente de los participantes. La guía de entrevista, estructurada en torno a preguntas abiertas, orientó las conversaciones para explorar las percepciones y prácticas de los educadores respecto a la inclusión educativa (PUCP, 2022; Gutiérrez, 2019). A partir de lo mencionado, se empleó la técnica entrevista con su instrumentogúa de entrevista. Además, el instrumento de la categoría educación inclusiva presentó 18 preguntas abiertas que se distribuyen de la siguiente manera: 12 preguntas corresponden a la primera subcategoría y 6 a la segunda subcategoría.

Métodos para el análisis de datos: El procedimiento incluyó la identificación y selección de participantes, la coordinación y comunicación con la directora de la institución para acordar los tiempos y disponibilidad de los docentes que forman parte de la muestra, la efectucción de entrevistas en profundidad, y la grabación y transcripción de las conversaciones. Este proceso garantizó que se capture información detallada y precisa sobre las experiencias y opiniones de los docentes.

La información recopilada mediante la aplicación de instrumento se revisó en Microsoft Word con la finalidad de observar la redacción y ortografía del contenido. Posterior a ello, se empleó el programa Atlas ti donde se realizó una codificación temática, identificando patrones y categorías en los datos recolectados. Este método permitió organizar y sintetizar la información de manera que se puedan extraer conclusiones significativas sobre la inclusión educativa.

Aspectos éticos: Se tuvo en cuenta los lineamientos de la Universidad César Vallejo, así como las directrices que establece las normas APA 7ma edición. Por otro lado, la investigación respetó los principios éticos fundamentales como la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto por los participantes. En línea con ello, se aseguró que los docentes comprendieran el propósito de la indagación y su derecho a apartarse en algún instante, protegiendo así su bienestar y privacidad según crean conveniente (Perez, 2021).

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con la aplicación de la guía de entrevista, se recopilaron las respuestas de cinco educadores seleccionados al azar del nivel primario de la institución educativa bajo evaluación, acerca de las necesidades educativas especiales que enfrentan los educandos. Estos profesionales forman parte de la misma institución y se dedican activamente al fomento del aprendizaje, la orientación y el bienestar del alumnado con habilidades diversas. En este contexto, el estudio se enfocó en identificar las barreras de la educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria situada en Lima, abordando cada una de las subcategorías pertinentes.

En primer lugar, en la Formación docente, se evidenció que los educadores poseen una preparación generalmente adecuada para abordar las necesidades y exigencias de los educandos en la mayoría de los casos. Esto se fundamenta en un aprendizaje continuo derivado de la experiencia práctica, su capacidad de adaptación entorno y la consulta de literatura especializada, lo que resulta en un dominio palpable para resolver problemas. Si bien los docentes poseen los conocimientos elementales y necesarios para abordar diversas situaciones, se revela que requieren capacitación adicional en áreas como problemas de aprendizaje, manejo de conductas (hiperactividad y atención), desarrollo del lenguaje (oral - escrito), y psicopedagogía, como una forma de complementar e integrar de manera efectiva actividades lúdicas y motrices que favorezcan la inclusión y el aprendizaje de los educandos. Estos aspectos son fundamentales para promover una educación de calidad para ellos, ya que a menudo se enfrentan a desafíos que obstaculizan su implementación y dificultan una inclusión efectiva. Entre estos desafíos se incluyen la elevada proporción de educandos por aula, la escasez de recursos especializados, la limitada disponibilidad de herramientas pedagógicas y la falta de compromiso por parte de las autoridades competentes, lo cual refleja la insuficiencia del soporte especializado destinado a estos educandos.

En base a la teoría sociocultural de Vygotsky, es crucial que el infante mantenga un aprendizaje constante y se actualice ininterrumpidamente en medio de la creciente avalancha de información generada a través de múltiples campos científicos. En este contexto, el docente debe poseer una sólida formación

educativa y estar debidamente capacitado para atender de manera óptima las necesidades de los educandos, guiándolos eficazmente en cada espacio educativo y a lo largo de suproceso de aprendizaje (Escallón et al., 2018).

Las ideas derivadas del análisis de la formación docente y la teoría sociocultural subrayan la importancia de una preparación sólida y continua de los educadores para atender de manera efectiva las necesidades de los educandos. Aunque los docentes generalmente poseen una preparación adecuada sustentada en la experiencia práctica, aún evidencian limitaciones estructurales y de recursos, lo que subraya la urgencia de un apoyo más especializado para garantizar una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado.

En segundo lugar, acorde a los Recursos en la institución, se ha constatado la presencia de deficiencias notables, entre las cuales se encuentran la ausencia de asesoramiento especializado, la insuficiencia de espacios acondicionados, la carencia de talleres sensoriales, la falta de tecnología equipada, la escasez de personal de apoyo, entre otros aspectos. Esta carencia de recursos ha llevado en múltiples ocasiones a una atención incompleta y deficiente hacia los educandos que lo requieren, debido a la falta de los recursos necesarios. Así lo describen las docentes mediante sus declaraciones “Cuando hay algunas situaciones en las que setiene que calmar o intervenir a estudiantes con alguna crisis, no hay con quien dejar a los demás” o “Alumnos con discapacidad para caminar, no pueden movilizarse a la par de sus compañeros en los simulacros para sismos. Hasta el momento no se organizaron brigadas para apoyar al alumno que presenta dificultades”. En ese sentido, desde la perspectiva docente, la institución necesita adquirir recursos adicionales que enriquezcan la experiencia educativa, mediante materiales didácticos, herramientas multimedia avanzadas, aulas especializadas equipadas, juegos educativos innovadores y un aumento en el personal de apoyo. Según Bedor (2018), es esencial identificar los desafíos o barreras que enfrentan los niños TEA y la asistencia indispensable para su desarrollo, desempeño y optimización efectiva de su aprendizaje en el ámbito educativo. Entre estos desafíos, los recursos juegan un papel crucial como elementos determinantes para facilitar la inclusión y el progreso dentro de las entidades educativas.

En consonancia con ello, estas deficiencias han demostrado ser obstáculos recurrentes para brindar una atención completa y adecuada a los educandos,

especialmente aquellos con necesidades especiales. Por ello, resulta imperativo que la institución invierta en recursos adicionales para enriquecer la experiencia educativa y garantizar un ambiente inclusivo y propicio para el aprendizaje de todos ellos.

En tercer lugar, referente a la Administración educativa, se reveló una notable carencia de respaldo, con casos en los que el apoyo ofrecido por el personal administrativo es escaso o incluso nulo. Esto se atribuye, en gran medida, a la falta de conocimientos básicos y a la escasez de profesionalismo para abordar estas problemáticas, subrayando así la limitada presencia de personal especializado en estas áreas. Estos aspectos no solo se ven reflejados dentro de la institución, sino también fuera de ella, con el compromiso insuficiente de SAANEE, con pocas evaluaciones de casos, que limitan la provisión de la orientación adecuada para cadaniño. En ese sentido, los docentes esperan que se den cambios significativos, que incentiven mejoras en el espacio educativo, considerando conveniente que se incluya personal especializado para moderar el número de educandos, proporcionar diagnósticos más precisos y ofrecer talleres, además de la implementación de juegos didácticos y materiales educativos.

Según los aportes de Vygotsky, se subraya la significativa influencia del entorno social en la educación, destacando que los educandos progresan en ambientes que fomentan el compromiso y la cooperación colectiva (administración educativa). En esta perspectiva, la inclusión se enriquece al proporcionar a todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidades, la oportunidad de aprender en conjunto con sus pares en un contexto global, para ello se debe contar con todos los recursos necesarios (Guerra, 2020).

En consecuencia, el cuerpo docente espera que la institución educativa disponga de todos los recursos necesarios para facilitar su labor, incluyendo personal de apoyo especializado y con conocimientos profundos para atender las diversas necesidades estudiantiles. No obstante, la realidad presenta un panorama diferente, ya que frecuentemente se carece del apoyo indispensable, lo cual dificulta un abordaje efectivo de estas cuestiones.

En cuarto lugar, acerca del Rol de la familia, se constató la existencia de una colaboración deficiente por parte de las figuras parentales, siendo un involucramiento familiar insuficiente para contribuir con el aprendizaje educativo de

sus hijos, debido en gran parte al desconocimiento del abordaje para cada necesidad específica del niño. Esta situación también es atribuible a los recursos insuficientes de los padres, quienes no disponen de los medios necesarios para costear terapias, atención médica y otros servicios, lo cual obstaculiza el desarrollo integral del educando y, consecuentemente, dificulta alcanzar una educación de calidad excepcional. Por tal

razón, los educadores sugieren estrechar la comunicación entre la entidad educativa y las familias mediante talleres interactivos, sesiones informativas dirigidas a los padres y asesoramiento especializado. Esto facilita que los progenitores obtengan una comprensión más profunda de las necesidades de sus hijos y estén mejor preparados para apoyarlos en cada etapa de su crecimiento.

Según la teoría de la individualización de Carol Ann Tomlinson, la enseñanza personalizada implica comprometer a los educandos en el proceso educativo mediante una variedad de enfoques, adaptándose a sus preferencias individuales. Esto incluye la implementación de distintos ritmos y niveles de complejidad, así como diversas modalidades de apoyo (Eikeland y Ohna, 2022). En este contexto, juega un papel crucial la participación activa y el compromiso familiar de los padres.

Debido a la insuficiente colaboración por parte de los progenitores, atribuible en parte a la falta de comprensión respecto a las necesidades individuales de los menores y a la limitación de recursos financieros, se hace imperativo mejorar esta situación. Para lograrlo, resulta crucial establecer una comunicación más estrecha entre la institución educativa y las familias mediante la implementación de talleres interactivos y sesiones informativas, con el objetivo de empoderar a los padres para que puedan apoyar de manera efectiva el crecimiento y aprendizaje de sus hijos.

Por otro lado, el estudio también contempló el hecho de describir los facilitadores para una educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria situada en Lima, abordando cada una de las subcategorías pertinentes.

Referente al Compañerismo entre los docentes, se ha evidenciado que dicho aspecto varía notablemente, algunos perciben su presencia como insuficiente, cada uno atiende individualmente a los niños que tiene a su disposición. En contraste, otros educadores ven un apoyo parcial que se basa en compartir

experiencias y colaborar mutuamente, como describe una docente: "se apoyan entre sí usando sus experiencias para aconsejar y orientar", subrayando este último la productividad del apoyo mutuo en beneficio de los niños. En consonancia con ello, los docentes consideraron que este aspecto no solo mejora el entorno físico, sino también el bienestar afectivo estudiantil, como se refleja en sus testimonios: "Una colega que había tenido al niño en grados anteriores logró tranquilizarlo y me ofreció sugerencias sobre cómo manejar algunas de las conductas que presenta el niño", "En cierta ocasión, la tutora de otro salón me aconsejó sobre cómo abordar a una alumna y las estrategias que me recomendó fueron de gran ayuda", y "A veces cuento con el

respaldo del departamento de psicología, que ofrece recomendaciones para tratar diversos casos". Esto subraya cómo la colaboración entre docentes contribuye a la creación de un entorno enriquecido para compartir conocimientos.

Por ende, la inclusión educativa está destinada a potenciar la colaboración de los educandos dentro del currículo y el entorno cultural escolar, promoviendo el compañerismo docente, al tiempo que se reduce al mínimo el sistema de exclusión (Calleja-Vásquez, 2023).

Conforme a ello, el panorama del compañerismo entre los docentes muestra una notable disparidad de percepciones. Mientras algunos lamentan la falta de interacción, señalando que cada uno se enfoca exclusivamente en su grupo de educandos, otros destacan un apoyo fragmentado basado en compartir experiencias y colaborar activamente. Por ello, este último enfoque permite aprovechar las experiencias individuales para ofrecer consejos y orientación, potenciando así el beneficio colectivo para los niños.

En cuanto a la Experiencia docente, se evidenció que sus experiencias en capacitaciones, uso de estrategias, conocimientos de inclusión y experiencias con otros niños, sirvieron de base para poner en práctica de manera reiterada en cada situación que se les presentaba dentro de la institución educativa. Esto demostró cómo estos elementos favorecieron la integración natural y efectiva de los educandos en el contexto educativo. Así lo describen las docentes, "Sucedió en otra institución: Un estudiante cogió una regla de metal (como arma) y amenazaba a profesoras con atacarlas. Pude conversar con él utilizando técnicas de distracción y cambio de foco, dejar la regla y cuando entró en crisis abrazarlo y

sostenerlo de manera segura por varios minutos, hasta que se calmó” y “El año pasado se presentó un niño a la escuela cuyo carácter era muy rebelde... le propuse que él hiciera el juego con que iniciaríamos la clase de ese día, inventó un juego de persecución interesante para sus compañeros, los cuales disfrutaron de su creación, desde ese momento cada vez se mostraba más presto a realizar la clase”. Estos ejemplos ilustran cómo los docentes implementan prácticas inclusivas en el entorno educativo.

En ese sentido, Valdez y Cartolin (2019) argumentan que la inclusión educativa requiere alcanzar un equilibrio sólido entre la pedagogía y la adecuación de los efectos educativos según las habilidades del docente y las competencias individuales de cada educando, promoviendo así un aprendizaje personalizado y adaptado a las necesidades individuales de cada uno de ellos.

En cuanto a la experiencia docente descrita, se destaca la habilidad de los educadores para integrar eficazmente estrategias de inclusión y manejo de crisis en el contexto educativo. Estos alcances muestran claramente cómo el uso reflexivo de estrategias pedagógicas suele transformar situaciones difíciles en oportunidades de aprendizaje colaborativo para todos los educandos involucrados.

Con respecto a la Constancia y persistencia en la labor docente, se ha constatado que la tenacidad demostrada en la asimilación y aplicación de conocimientos y estrategias ha resultado sumamente productiva y beneficiosa para los educandos. A pesar de la carencia de recursos óptimos en la entidad educativa, se ha logrado modificar en gran medida conductas esperadas, fomentar una integración educativa entre docentes y alumnos, adquirir nuevos aprendizajes en lectura, escritura y motricidad, y prepararlos para su desenvolvimiento en la vida cotidiana. Así lo revelaron los docentes a través de sus declaraciones: “No hay escuela de padres, pero llevo un seguimiento con citas personales y periódicas para supervisar las terapias o acciones que los padres llevan a cabo con asesoría externa, ya que no contamos con especialistas en el colegio. Además, “planteó metas sobre los hábitos a desarrollar en los chicos, que trabajó conjuntamente con los padres en las reuniones, estableciendo objetivos a corto, mediano y largo plazo”. A partir de lo descrito se corrobora la notable capacidad y persistencia del docente para atender las necesidades de los educandos, fundamentándose en su

vasta experiencia, profundos conocimientos y constante disposición.

Según Méndez (2020), la educación inclusiva representa una etapa dinámica que abarca y honra de manera apropiada los variados intereses, expectativas, atributos y capacidades de los niños y adolescentes. Sin embargo, para lograr esto de manera efectiva, es fundamental destacar el compromiso y la perseverancia de los educadores, quienes deben contribuir de forma continua al apoyo, aprendizaje e integración de los educandos.

La consistencia en la enseñanza y el apoyo continuo ayudan a estos niños a superar desafíos y a alcanzar metas educativas significativas. La persistencia del docente no solo fomenta un ambiente de confianza y seguridad, sino que también promueve la autoestima y la motivación intrínseca en los educandos, permitiéndoles descubrir y maximizar su potencial único en un entorno educativo inclusivo, de apoyo y aprendizaje efectivo y continuo.

DISCUSIÓN

Para ahondar en las complejidades inherentes a la educación inclusiva en niños de primaria, es esencial examinar los hallazgos emergentes del presente estudio. En este contexto, se compararon los propios hallazgos con investigaciones previas, explorando tanto las manifestaciones superficiales como los mecanismos subyacentes que caracterizan a los componentes descritos. El análisis de los resultados, derivados de las entrevistas efectuadas a los docentes de la entidad educativa, comenzará con el primer objetivo específico: identificar las barreras de educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria situada en Lima, enfocado en describir cada una de sus subcategorías. Para la primera de ellas, formación docente, se comprobó que los educadores poseen una preparación generalmente adecuada basada en experiencia práctica, adaptación al entorno y consulta de literatura especializada, permitiéndoles afrontar las vicisitudes del ámbito educativo. Sin embargo, necesitan capacitación adicional en áreas como problemas de aprendizaje, manejo de conductas, desarrollo del lenguaje y psicopedagogía. Dado que se enfrentan a desafíos constantes que obstaculizan su implementación y dificultan una inclusión efectiva, entre los que destaca la alta proporción de educandos por aula, falta de recursos especializados, herramientas pedagógicas limitadas y el escaso compromiso de las autoridades. Este hallazgo es congruente con lo descrito por Gaetan et al. (2023), quienes enfatizan que los

educadores de las escuelas primarias requieren una preparación previa para adquirir conocimientos y habilidades en estrategias pedagógicas, gestión inclusiva de aulas y educación especial. Esta formación en prácticas de educación inclusiva se revela como un componente crucial para trabajar efectivamente con educandos con necesidades especiales, mejorando así la efectividad de las metodologías aplicadas en el entorno educativo, un factor determinante para el éxito en la educación inclusiva. Igualmente, Guren (2023) subraya la capacitación educativa del docente para optimizar su labor en el aula, lo cual facilita la implementación de adaptaciones pedagógicas que tienen en cuenta las particularidades individuales, el desarrollo cognitivo y el progreso lingüístico del alumnado. Sin embargo, Abed y Shackelford (2020) señalan que la situación real respecto a la inclusión de estos niños es notablemente dispar, dado que muchos educadores muestran carencias significativas en su preparación y formación docente. Por ende, Valdez y Cartolin (2019) argumentan que la inclusión educativa debe concebirse como un equilibrio estable entre la pedagogía y los impactos educativos

alineados con las habilidades del docente y las competencias individuales de cada educando, promoviendo un aprendizaje integral para cada alumnado. Con respecto a la segunda subcategoría, recursos, se han identificado deficiencias notables en la institución, como la carencia de orientación especializada, la insuficiencia de instalaciones adecuadas, la ausencia de talleres sensoriales, la falta de tecnología equipada, la escasez de personal auxiliar, entre otros aspectos relevantes. Esta insuficiencia de recursos ha dado lugar en numerosas ocasiones a una atención incompleta y deficiente hacia los educandos que la necesitan, debido a la falta de los medios necesarios. Desde la perspectiva docente, es imperativo que la institución adquiera recursos adicionales para enriquecer la experiencia educativa, incluyendo materiales didácticos, herramientas multimedia, aulas especializadas, juegos educativos y un aumento en el personal de apoyo. En línea con ello, Badia et al. (2022), señalan que la implementación de la educación inclusiva representa hoy en día un desafío considerable, debido en gran parte a la deficiencia en los recursos disponibles, reflejando carencias en equipamiento, financiamiento insuficiente e inconvenientes en la capacitación docente, lo que pone de manifiesto cómo el sistema educativo no facilita eficazmente la inclusión. Del mismo modo, Gurel (2023) observa que estas limitaciones obligan a los

docentes a improvisar para adaptarse a las circunstancias, ajustando la disposición del aula, la distribución de los asientos y abordando las necesidades individuales de los educandos con materiales que tengan a su alcance. Por ello, Bedor (2018) reconoce los desafíos o barreras que enfrentan los niños con TEA y la necesidad imperiosa de apoyo para promover su progreso, rendimiento y desarrollo efectivo en el ámbito educativo. En cuanto a la tercera subcategoría, administración educativa, se reveló una notable carencia de respaldo, con casos en los que el apoyo ofrecido por el personal administrativo es escaso. Esto se atribuye a la falta de conocimientos y profesionalismo necesarios para abordar adecuadamente estos problemas, destacando la escasez de personal especializado en estas áreas. Estos aspectos no solo se ven reflejados dentro de la institución, sino también fuera de ella, comprometiendo el adecuado apoyo y orientación para los educandos. En ese sentido, los docentes enfatizan la necesidad de cambios significativos, como la inclusión de personal especializado para mejorar el ambiente educativo mediante diagnósticos precisos, talleres, juegos didácticos y materiales educativos. Este hallazgo coincide con las observaciones de Haro (2023), quien identificó deficiencias en las políticas, la gestión administrativa y la cultura social que

obstaculizan la implementación de la inclusión. Estas barreras impiden la creación de un entorno confortable y enriquecedor, especialmente en una sociedad que aún muestra signos de subdesarrollo y falta de cohesión en el apoyo a las poblaciones vulnerables. Asimismo, Saenz (2022) acentúa que un obstáculo predominante para avanzar en la integración educativa, es la deficiente gestión gubernamental y el escaso apoyo brindado a los infantes con capacidades distintas. En ese sentido, destaca que la prioridad debe recaer en las adaptaciones curriculares ya que facilitan la colaboración con los educandos para afrontar disparidades de aprendizaje, integrándose así en las instituciones educativas ordinarias para que participen en las actividades escolares tanto dentro como fuera del aula. Estos aspectos resultan relevantes según describen Marchesi y Hernández (2019), ya que subrayan la relevancia de proporcionar los soportes necesarios y las adaptaciones educativas reflexivas requeridas para el desarrollo formativo del alumnado, cuyos aspectos se logran a través de aspectos políticos y prácticas inclusivas que están diseñadas para superar las barreras existentes en el ámbito

escolar. Referente a la cuarta subcategoría, rol de la familia, se constató la existencia de una colaboración deficiente por parte de las figuras parentales, siendo un involucramiento familiar insuficiente para contribuir con el aprendizaje educativo de sus hijos, debido en gran parte al desconocimiento del abordaje para cada necesidad específica del niño. Esta situación también es atribuible a los recursos económicos insuficientes de los padres, quienes no disponen de los medios necesarios para costear terapias, atención médica y otros servicios, lo cual obstaculiza el desarrollo integral del educando y, consecuentemente, dificulta su integración a una educación de calidad. Por tal razón, los educadores sugieren estrechar la comunicación entre la entidad educativa y las familias mediante talleres interactivos, sesiones informativas dirigidas a los padres y asesoramiento especializado, contribuyendo así a que los progenitores obtengan una comprensión más profunda de las necesidades de sus hijos y estén mejor preparados para apoyarlos en cada etapa de su crecimiento. En este mismo orden de ideas, Abed y Shackelford (2020) confirman que uno de los factores que obstruye una educación inclusiva, radica no solo en la carencia de formación docente adecuada, sino también en la ausencia de colaboraciones efectivas con los padres. A partir de todos los hallazgos descritos, se encuentra un sustento teórico en el modelo de Vygotsky, quien enfatiza que el desarrollo cognitivo es un proceso comunitario influenciado por el contexto sociocultural en la educación, donde los educandos prosperan en entornos

que fomentan el compromiso y la cooperación mutua. En este contexto, la inclusión se fortalece al ofrecer a todos los educandos, incluidos aquellos con necesidades especiales, la oportunidad de aprender junto a sus compañeros en un ambiente educativo y social, siendo crucial el apoyo de los agentes educativos y la participación genuina y activa de los padres de familia (Guerra, 2020).

En cuanto a su segundo objetivo específico: describir los facilitadores para una educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria situada en Lima, se abordaron cada una de sus subcategorías. Respecto a la primera de ellas, el compañerismo entre los docentes, se ha evidenciado una notable variabilidad, donde algunos perciben su presencia como insuficiente, concentrándose cada uno en atender individualmente a los niños bajo su cuidado. Mientras que, otros educadores valoran un apoyo parcial que se fundamenta en la interacción y la

colaboración mutua, compartiendo experiencias y conocimientos para enriquecer sus saberes. Aquellos docentes coinciden en que este aspecto no solo mejora el ambiente físico, sino también el bienestar afectivo de los educandos, destacando cómo la cooperación entre colegas contribuye a crear un entorno enriquecido para el intercambio de conocimientos. Para respaldar estos descubrimientos, el enfoque educativo de Vygotsky prepara al educando para ajustarse a las complejas transformaciones de la sociedad del conocimiento. En este contexto, es crucial que el niño continúe incesantemente su aprendizaje, mientras que el docente debe poseer la erudición necesaria para orientarlo, adquirida a menudo a través de la práctica y el intercambio colaborativo entre colegas (Escallón et al., 2018). Acorde a la segunda subcategoría, experiencia docente, se evidenció que sus prácticas en capacitaciones no solo ampliaron su aprendizaje teórico, sino que se enfocaron en aplicaciones prácticas en el aula. Utilizaron diversas estrategias adaptativas para atender las necesidades individuales de los educandos, como el uso de materiales didácticos variados y metodologías activas que promovieron la participación de todos los niños. Su conocimiento sobre la inclusión educativa se reflejó en la creación de un ambiente acogedor y respetuoso donde cada alumnado se sintió valorado y comprendido. Además, sus experiencias con otros niños, tanto con necesidades especiales, sirvieron de modelo para fomentar el respeto mutuo y la colaboración entre los educandos. Esto facilitó la integración natural de todos los infantes en el entorno educativo, lo cual promueve un aprendizaje enriquecedor para cada uno de ellos. Estas descripciones ilustran cómo los docentes implementan prácticas inclusivas de

manera efectiva y sostenible en su contexto educativo. Estos mismos hallazgos son corroborados por el estudio de Ríos y Vargas (2022), donde los educadores señalan que su formación en educación integral ha sido principalmente adquirida a lo largo de sus años de experiencia, participando en intercambios de ideas con diversos colegas y participando en talleres y cursos para enriquecer su enseñanza, siendo imprescindible no solo contar con diversas técnicas para niños con necesidades especiales, sino también adaptarlas a las singularidades individuales de cada alumno. Para fundamentar estos hallazgos, el enfoque de Carol Tomlinson propone que la instrucción personalizada implica comprometer activamente a los educandos en el proceso educativo mediante una gama diversa

de métodos dados por el educador, adaptándose a sus preferencias individuales. Esto se logra mediante la implementación de ritmos de enseñanza variados, niveles de complejidad diversos, y una amplia gama de estrategias de apoyo (Eikeland y Ohna, 2022). Con respecto a su tercera subcategoría, la Constancia y persistencia en la labor docente, se ha constatado que la tenacidad demostrada en la asimilación y aplicación de conocimientos y estrategias ha resultado sumamente productiva y beneficiosa para los educandos. A pesar de la carencia de recursos óptimos en la entidad educativa, se ha logrado modificar en gran medida conductas esperadas, fomentar una integración educativa entre docentes y alumnos, adquirir nuevos aprendizajes en lectura, escritura y motricidad, y prepararlos para su desenvolvimiento en la vida cotidiana. A partir de lo descrito se corrobora la notable capacidad y persistencia del docente para atender las necesidades de los educandos, fundamentándose en su vasta experiencia, profundos conocimientos y constante disposición. Esta afirmación se alinea con los aportes del estudio de Badia et al. (2022), los cuales señalan que los docentes muestran una predisposición a implementar sus mejores recursos en favor de los educandos, además de estar abiertos a participar en cursos de educación inclusiva para desarrollar nuevas competencias, tanto metodológicas como en la gestión del trato con los educandos. El mismo concepto es respaldado por Lino (2020), quien propone un programa para la formación de educadores en competencias para una educación integral, donde los docentes puedan identificar los atributos y necesidades de los alumnos dentro de un marco integral y enfoque hacia la diversidad, teniendo como prioridad incentivar la práctica efectiva y la inclusión paulatina de los educandos en el entorno educativo.

V. CONCLUSIONES

1. De acuerdo a la percepción docente sobre la educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, los educadores han manifestado en sus testimonios que, debido a su vocación, se dedican y contribuyen de manera óptima al proceso educativo de los educandos, a pesar de la carencia de recursos básicos y esenciales para ofrecer una experiencia educativa más enriquecedora que contribuya a la inclusión paulatina y efectiva de los educandos. Aun así, existe un esfuerzo constante por parte de la plana docente en actualizar sus conocimientos y aplicarlos de manera efectiva en las diversas situaciones que abordan.

2. Con respecto a las barreras de educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, se ha constatado que las más predominantes y las que inciden directamente en la inclusión estudiantil son: la insuficiencia de recursos, incluyendo asesoramiento especializado, espacios adecuados, talleres sensoriales, tecnología avanzada y escasez de personal de apoyo; una administración educativa deficiente, caracterizada por la falta de respaldo debido a la carencia de conocimientos fundamentales y la falta de profesionalismo por parte del personal; y el rol de la familia, cuyos padres muestran un compromiso insuficiente debido a la falta de comprensión en el abordaje de las necesidades específicas del niño y a recursos limitados para costear terapias, atención médica y otros servicios necesarios.

3. Conforme a la descripción de los facilitadores para una educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, se ha evidenciado que algunos docentes mantienen un compañerismo notable, el cual resulta esencial para compartir conocimientos que ayudan a ponerlos en práctica con otros niños. Además, sus experiencias en capacitaciones, uso de estrategias, conocimientos de inclusión y experiencias con otros niños, sirvieron de base para ponerlas en práctica dentro de la institución educativa. Por último, se ha constatado que la constancia demostrada en la asimilación y aplicación de conocimientos y estrategias ha resultado sumamente productiva y beneficiosa para los educandos, logrando modificar conductas, fomentar una integración, adquirir nuevos aprendizajes en lectura, escritura y motricidad, y prepararlos para su desenvolvimiento en la vida cotidiana.

VI. RECOMENDACIONES

1. Sería altamente beneficioso que la institución educativa implementara programas continuos de formación y desarrollo profesional destinados a los docentes, enfocados específicamente en estrategias pedagógicas inclusivas. Dichos programas deben ser diseñados de manera integral, incorporando tanto la teoría contemporánea sobre educación inclusiva como prácticas efectivas adaptadas a las necesidades particulares de los educandos con diversidad funcional.

2. Se insta a las autoridades pertinentes a que promuevan políticas educativas que no solo garanticen la accesibilidad física de las instalaciones educativas, sino que también aseguren un entorno pedagógico inclusivo y equitativo para todos los educandos. Es crucial asignar recursos adecuados para la capacitación de docentes en métodos inclusivos, así como para la implementación de tecnologías y ayudas didácticas que favorezcan la participación plena y efectiva de todo el alumnado en el proceso educativo.

3. Se recomienda que el área de psicología desarrolle y ejecute programas de apoyo psicológico y emocional dirigidos tanto a los educandos con necesidades educativas especiales como a sus familias. Estos programas deben incluir evaluaciones periódicas, intervenciones personalizadas y talleres formativos que abordan diversos temas que atañen a los infantes. Además, es esencial fomentar la colaboración interdisciplinaria con los docentes y otros profesionales para crear un entorno educativo inclusivo que promueva el bienestar integral de todos, garantizando así una experiencia educativa enriquecedora y equitativa.

4. A las familias de los educandos se les sugiere que se involucren activamente en el proceso educativo, colaborando estrechamente con la institución educativa y los docentes para identificar las necesidades individuales que requiera cada niño. Fomentar un ambiente de apoyo y comprensión en el hogar resulta fundamental, ya que es una forma de complementar el trabajo realizado en el entorno educativo, lo que a su vez favorece el éxito académico y afectivo de los infantes, asegurando así una educación inclusiva que valore y respete la diversidad como un activo enriquecedor dentro del contexto educativo.

REFERENCIAS

- Abed, M., & Shackelford, T. (2020). Saudi public primary school teachers' perspectives on inclusive education. *Scopus*, 49(1), 614 - 627. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1873739>
- Alvarez, G., Hernandez, F., Godina, E., & García, L. (2020). Educando para educar. *Scielo*, 21(39), 1 - 34. https://www.researchgate.net/publication/344778699_El_aprendizaje_de_l_ingles_mediante_la_ensenanza_diferenciada
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Arequipa: Enfoques Consulting EIRL. <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20500.12390/2260>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L., & Arellano, C. (2020). *La investigación científica, una aproximación para los estudios de posgrado* (Primera ed.). Guayaquil, Ecuador: Departamento de Investigación y Postgrados, Universidad Internacional del Ecuador. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CIENT%C3%8DFICA.pdf>
- Badia, M., Guasch, R., & Zhou, H. (2022). Comparative stakeholder perspectives of inclusive education in four regions of China. *International Journal of New Education*, 10(1), 21 - 38. <https://doi.org/10.24310/IJNE.10.2022.15282>
- Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista multidisciplinaria de investigación científica*, 2(20), 1 - 15. <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/338>
- Calleja-Vázquez, J. (2023). Desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva a través de las Tecnologías de Información y de Comunicación. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(1), 77 - 84. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/63>
- Casimiro, C. (2018). Educación inclusiva en el Perú. Un estudio desde la práctica educativa. *Dialnet*, 11(3), 192 - 196. <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/122>
- Clavijo, R., & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Scielo*, 15(1), 1 - 20. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva*. Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2020). *EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID 19*. Gobierno del Perú. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/Serie- Informes-especiales-36_Educaci%C3%B3n-inclusiva-en-contexto-de-COVID-19.pdf
- Eikeland, I., & Ohna, S. (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Scopus*, 8(3), 157 - 170. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351>
- Escalante, A., Villafuerte, C., & Escalante, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes*, 6(25), 1 - 16. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>
- Escallón, E., Gonzales, B., Peña, P., & Rozo, L. (2018). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural: El desarrollo de conceptos científicos en estudiantes Bogotanos. *Scielo*, 28(1), 1 - 18. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.68020>
- Escobar, M., Muñoz, D., Piñonez, C., & Cuadra, D. (2020). School time and educational inclusion: A study of subjective theories of teachers. *Scielo*, 21(5), 139 - 151. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2023, 01 11). *Niños, niñas y adolescentes con discapacidad*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]: <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>
- Gaetan, M., Muteti, C., & Mandila, T. (2023). Teachers Training Towards Implementation of Inclusive Education in Public Primary Schools in Dodoma Region-Tanzania. *Publication of the European Centre for Research Training and Development-UK*, 11(10), 1 - 13. <https://ejournals.org/bje/wp-content/uploads/sites/5/2023/08/Teachers-Training.pdf>
- García, G., & Lazo, M. (2022). Guía de actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en estudiantes de 5 años de la Unidad Educativa Otto Arosemena Gómez. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa*, 2, 644–665. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1680>
- Gonzales, F., Martin, E., & Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Scielo*, 23(1), 11 - 41.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1 - 23. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Gurel, O. (2023). What do Classroom Teachers Say in Relation to Inclusive Education? *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 14(1), 1 - 11. <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1292>
- Gutiérrez, A. (2019). *Metodologías cualitativas aplicadas a la investigación en las ciencias sociales*. México: T & R Desarrollo Empresarial S.A. de C.V. <https://tyreditorial.com/pdf/Metodologias.pdf>
- Haro, J. (2023). *Percepción acerca de la educación inclusiva de los docentes de un Centro Educativo de Básica Especial del Callao, 2023*. Callao : Repositorio de la SUNEDU. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/122088>
- Lapina, T., & Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *Scielo*, 18(2), 177 - 186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>
- Lino, W. (2020). *La formación docente en competencias para una educación inclusiva en el siglo XXI en la EESP IARO, Yungay - Ancash*. Ancash: Repositorio de la Universidad César Vallejo [Tesis de pregrado]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2930742>
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Scielo*, 13(2), 1 - 20. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000200045&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Redalyc*, 24(1), 93 - 115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Méndez, L. (2020). Educación inclusiva en la población de estudiantes con discapacidad en el Departamento Sucre Colombia. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 323-337. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1333>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2021). *Resolución ministerial*. Ministerio de Educación [MIN EDU].

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1708877/RM%20N%C2%B0%20108-2021-MINEDU.pdf.pdf>

- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2022, 06 2). *Minedu promueve la educación inclusiva*. Ministerio de Educación [MINEDU]: <https://www.elperuano.pe/noticia/158617-minedu-promueve-la-educacion-inclusiva>
- Montoya, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2022, mayo 24). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023, 03 13). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]: <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024, 08 10). *La inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Perez, M. (2021). Resguardos éticos de la investigación cualitativa en psicología. *Scielo*, 39(3), 1-16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10037>
- Plaza, P., Bermeo, C., & Moereira, M. (2019). *Metodología de la investigación*. Ecuador: Colloquium. <https://colloquiumbiblioteca.com/index.php/web/article/view/26>
- Polanía, C., Cardona, F., Castañeda, G., Vargas, A., Calvache, O., & Abanto, W. (2020). *Metodología de investigación Cuantitativa & Cualitativa* (Primera ed.). Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/596>
- Ponce, M., & Barcia, M. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Revista de Ciencias Científicas*, 6(2), 51 - 71. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]. (2022). *La Investigación*

Descriptiva con Enfoque cualitativo en educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://files.pucp.edu.pe/facultad/educacion/wp-content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf>

- Ríos, M., & Vargas, L. (2022). *Percepción de los docentes sobre las estrategias pedagógicas en educación inclusiva del nivel inicial de una I.E en Surco.* Surco: Repositorio de la Sunedu [Tesis de pregrado].
<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3371549>
- Saenz, E. (2022). *Cultura inclusiva en los derechos y dignidad de las personas con discapacidad en instituciones educativas públicas, 2020-2022.* Lima: Repositorio de la Sunedu [Tesis de postgrado].
<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3292926>
- Sanchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revistas digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102 - 122.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>
- Santos, K., & Esteban, E. (2021). Training for pedagogical. *MENDIVE Revista de Educación*, 19(4), 1080-1090.
https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2545/pdf_1
- Tarraga, R., Velez, X., & Pastor, G. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Scielo*, 46(1), 1- 17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- Torres, M., Pinos, C., & Crespo, E. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno Espectro Autista. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(2), 138-147. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/519>
- Valdez, G., & Cartolin, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61.
<https://doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Valverde, K., & Orellana, L. (2023). The influence of the bond on CCA students - Technical University of Machala, period 2020 –2023. *Dominio de ciencias*, 9(4), 13 - 87. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i4.3656>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de categorización

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | SUBCATEGORÍAS | INDICADORES | PREGUNTAS | INSTRUMENTO |
|---------------------|--|---------------------------------|---|-----------|--------------------|
| Educación inclusiva | Gonzales (2019) menciona que la educación inclusiva se percibe como un modelo educativo que atiende principalmente a los alumnos con necesidades particulares de asistencia educativa y que adapta las tácticas educativas específicamente para ellos de forma generalizada. | Barreras de inclusión | Formación docente | 1 - 12 | Guía de entrevista |
| | | | Recursos | | |
| | | Administración educativa | | | |
| | | Rol de la familia | | | |
| | | Facilitadores para la inclusión | Compañerismo | 13 - 18 | |
| | | Experiencia docente | | | |
| | | | Constancia y persistencia en la laboral docente | | |

Anexo 2. Matriz de consistencia

| FORMULACIÓN | OBJETIVOS | ASPECTOS METODOLÓGICOS |
|---|---|---|
| Problema general | Objetivo general | |
| ¿Cuál es la percepción docente sobre la educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024? | Analizar la percepción docente sobre la educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024 | |
| Problemas específicos | Objetivos específicos | |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las barreras de educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024? - ¿Cuáles son los facilitadores para una educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024? | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las barreras de educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024. - Describir los facilitadores para una educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024. | <ul style="list-style-type: none"> - Enfoque: Cualitativo - Tipo: Básica - Diseño: No experimental - Técnica: Entrevista - Instrumento: Guía de entrevista - Población y muestra: 5 profesores de nivel primario de la I.E de Lima. |

Anexo 3. Instrumento

GUÍA DE ENTREVISTA

Objetivo: Analizar la percepción docente sobre la educación inclusiva en una institución educativa de nivel primaria de Lima, 2024.

Edad:

Sexo:.....

Años que lleva trabajando en la I.E.

Barreras de inclusión

1. ¿Cómo describiría su preparación y formación para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales en su aula? Explique

2. ¿Qué tipo de capacitación adicional cree que serían necesarias para mejorarla inclusión de estos estudiantes en el aula? Explique

3. ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrenta en su formación actual al intentar implementar prácticas inclusivas? Explique

4. ¿Qué recursos considera esenciales para apoyar la educación inclusiva en su institución y cuáles de ellos están actualmente disponibles? Explique

5. ¿Puede describir alguna situación en la que la falta de recursos haya afectado su capacidad para incluir a todos los estudiantes en el aprendizaje? Explique

6. ¿Qué tipos de recursos adicionales cree que serían más beneficiosos para mejorar la inclusión de estudiantes con necesidades especiales? Explique

7. ¿Cómo evalúa el apoyo que recibe de la administración educativa en la implementación de prácticas inclusivas? Explique

8. ¿Qué cambios o mejoras cree que la administración educativa debería realizar para facilitar una mejor inclusión en las aulas? Explique

9. ¿Puede compartir alguna experiencia en la que haya sentido un apoyo significativo o la falta de apoyo por parte de la administración educativa respecto a la inclusión? Explique

10. ¿De qué manera colaboran las familias de los estudiantes con necesidades educativas especiales con usted para fomentar la inclusión? Explique

11. ¿Qué barreras ha identificado en la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos con necesidades especiales? Explique

12. ¿Qué estrategias sugiere para mejorar la comunicación y colaboración entre la escuela y las familias para apoyar la educación inclusiva? Explique

Facilitadores para la inclusión

13. ¿Cómo describiría el compañerismo entre los docentes en la implementación de prácticas inclusivas en su institución? Explique

14. ¿Puede describir alguna experiencia en la que el apoyo de sus colegas haya facilitado la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales en su aula? Explique

15. ¿De qué manera su experiencia docente ha influido en su capacidad para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales? Explique

16. ¿Puede compartir alguna situación en la que su experiencia previa haya sido clave para manejar eficazmente un desafío relacionado con la inclusión? Explique

17. ¿Cómo ha influido su constancia y persistencia en la implementación de estrategias inclusivas en su aula? Explique

18. ¿Puede describir un ejemplo donde su persistencia en la labor docente haya resultado en una mejora significativa en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales? Explique

Anexo 4. Turnitin

Feedback Studio - Google Chrome
ev.turnitin.com/app/carta/es/?o=2422910767&ro=103&u=1088032488&ds=1&lang=es

MARIA AURORA CHAVEZ RUIZ | Educación Inclusiva en docentes en una institución educativa de nivel primaria de Lima

Resumen de coincidencias
5 %

Se están usando fuentes estándar
Ver fuentes en inglés

Coincidencias

| # | Detalle | Porcentaje |
|----|---|------------|
| 1 | Entregado a Universida... Fuente de Internet | 2 % |
| 2 | repositorio.luc.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 3 | Yamirich Arreaga-Añ... Publicación | <1 % |
| 4 | www.pedagogia.com Fuente de Internet | <1 % |
| 5 | Entregado a Universida... Fuente de Internet | <1 % |
| 6 | www.researchgate.net Fuente de Internet | <1 % |
| 7 | libros Fuente de Internet | <1 % |
| 8 | www.unicef.org Fuente de Internet | <1 % |
| 9 | Entregado a Corporaci... Fuente de Internet | <1 % |
| 10 | www.aidiarc.com Fuente de Internet | <1 % |
| 11 | www.pensacion.org Fuente de Internet | <1 % |
| 12 | ojs.upeu.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 13 | www.gafati.com Fuente de Internet | <1 % |
| 14 | www.sisobase.net Fuente de Internet | <1 % |
| 15 | www.southwestern.edu Fuente de Internet | <1 % |
| 16 | www.austlii.edu.au Fuente de Internet | <1 % |

Figura 1 de 26 | Número de palabras: 1552 | Versión solo texto del informe | Alta resolución | Activado

07:10 30/07/2024