

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: ENTRE LA NORMATIVA Y LA REALIDAD

Educational inclusion of students with disabilities: between regulations and reality

Griselda Benita González-Garrido

Universidad Marcelino Champagnat
ggonzalez@umch.edu.pe

© The Author(s) 2025

Vol. 18 nº 2; diciembre 2025

Fechas recepción: 07/06/2025

Fecha Aceptación: 30/11/2025

Como citar este artículo:

González-Garrido, G.B. (2025) Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad: entre la normativa y la realidad. *Revista Educación Inclusiva*. Vol 18 nº 2 pp. 23-44

Resumen

La investigación tuvo por finalidad recoger la percepción de docentes sobre el proceso de inclusión educativa en el aula y establecer su vinculación con el cumplimiento de la normativa vigente sobre la materia. El estudio es de enfoque cualitativo y aplica la metodología del análisis temático. La técnica para el recojo de información fue el análisis documentario y la entrevista semiestructurada. Se contó con la participación de tres docentes de aulas inclusivas, además del Director de la Unidad de gestión educativa local, de la provincia. Para el análisis de los datos se establecieron tres categorías en función del marco teórico y la normativa. Como resultado, se recogieron percepciones sobre las condiciones en las que se desarrolla la inclusión de los estudiantes con discapacidad (ECD), tanto en cuanto al respaldo institucional, el desarrollo de una cultura inclusiva coherente con el modelo social de la discapacidad y la falta de capacidades docentes para realizar adaptaciones para el aprendizaje de los ECD. Se rescata el compromiso de los entrevistados por avanzar en el paradigma inclusivo, y aprovechar la presencia de los ECD, para reflexionar con todos los estudiantes, respecto a la valoración de la diversidad. Luego de la confrontación de los resultados con los antecedentes, se concluye que los avances en la normativa que promueve la inclusión educativa de los ECD, es común en los países de la región, así como lo son las brechas del proceso de implementación de dicha normativa, lo que amerita una mayor investigación cualitativa sobre la materia.

Palabras clave: Inclusión, discapacidad, normativa, aula

Abstract

The purpose of this research was to gather teachers' perceptions of the process of inclusive education in the classroom and establish its connection with compliance with current regulations on the

subject. The study adopted a qualitative approach and applied thematic analysis methodology. Data collection techniques were document analysis and semi-structured interviews. Three teachers from inclusive classrooms participated, as well as the Director of the Local Education Management Unit of the province. Three categories were established for data analysis based on the theoretical framework and regulations. As a result, perceptions were gathered about the conditions under which the inclusion of students with disabilities (SWD) takes place, including institutional support, the development of an inclusive culture consistent with the social model of disability, and the lack of teacher capacity to make adaptations for SWD learning. The interviewees' commitment to advancing the inclusive paradigm and taking advantage of the presence of SWDs to reflect with all students on the appreciation of diversity was highlighted. After comparing the results with the background information, it is concluded that progress in regulations promoting the educational inclusion of children with disabilities is common across the region's countries, as are the gaps in the implementation process of said regulations, which warrants further qualitative research on the subject.

Key words: Inclusion, disability, regulations, classroom

1. Presentación y justificación del problema

La inclusión educativa de las personas con discapacidad es una demanda internacional que fue consignada como prioritaria en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca – España (UNESCO, 1994). Desde entonces, los informes de seguimiento han reconocido que la mayoría de los países han generado marcos normativos inclusivos sólidos que se inspiran en los paradigmas promovidos por la UNESCO, sin embargo, la implementación de tal normativa se está dando con demasiada lentitud por lo que las brechas para lograr un sistema educativo verdaderamente inclusivo son aún significativas (Unesco, 2020). Las políticas públicas como marco de acción gubernamental diseñado para la solución de problemas sociales específicos (Carro, et al., 2015) deben incluir la convocatoria a múltiples actores que se comprometan con la solución planteada para el problema público a solucionar. Más aún en el caso de las políticas inclusivas que implican el desarrollo de una nueva cultura que comprenda la discapacidad como la falta de condiciones externas para el ejercicio de derechos, por parte de las personas con alguna condición particular (Palacios, 2008). En ese sentido, el seguimiento a las políticas inclusivas, requiere de la participación de múltiples actores y muchas estrategias de aproximación a la realidad, siendo la investigación universitaria una herramienta valiosa para cumplir dicha labor (Meléndez, 2019).

En el Perú, la inclusión educativa fue recogida en el año 2003 por la Ley 28044 – Ley General de Educación (LGE) como parte de los principios que rigen al sistema educativo peruano y que debe garantizar el derecho a la educación de todas las personas

sin distinción alguna. En el caso de las personas con discapacidad, la política para la inclusión educativa fue fortalecida en el año 2018 mediante la aprobación de la Ley 30797 – Ley que promueve la educación inclusiva y que dio lugar a varias modificaciones del Reglamento de la LGE entre ellas la redefinición de la educación básica especial como una modalidad transversal que promueve y acompaña la transición de la población con discapacidad, con miras a una educación en la que todas y todos pueden aprender juntos (Ministerio de Educación, 2012/2021). Las normas legales peruanas contemplan el derecho de los estudiantes con discapacidad a matricularse en instituciones educativas regulares pero también existen los centros de educación básica especial (CEBE), los cuales atienden a los estudiantes con discapacidad severa o multi-discapacidad. Los CEBE son un elemento primordial de la política inclusiva pues incluyen en su estructura orgánica a los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), instancias encargadas de brindar orientación y acompañamiento a las instituciones educativas inclusivas en su área de influencia (Ministerio de Educación 2012/2021).

En el capítulo titulado de la calidad, inclusión y equidad de la educación, el Reglamento de la LGE, contempla la educación inclusiva como un derecho de todos los estudiantes sin excepción, para lo cual el Estado garantiza, docentes debidamente formados, implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), apoyos educativos, formas de atención diversificadas, herramientas de gestión pedagógica flexibles, cultura y prácticas inclusivas en todas las instituciones educativas, entre otros. Adicionalmente, regula las barreras educativas como obstáculos temporales que experimentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje, estos pueden ser actitudinales, de accesibilidad, pedagógicas o curriculares y organizativas y, deben ser gestionadas para evitar sus efectos negativos en el estudiantado. También contempla sistemas de información para la inclusión educativa los cuales deben registrar brecha de atención, trayectoria educativa, nivel de progreso de las competencias o aprendizajes esperados, características individuales del estudiante y demandas de apoyo educativo (Ministerio de Educación 2012/2021).

Asimismo, en el año 2021 se aprobó la Política Nacional Multisectorial en discapacidad para el desarrollo (PNMDD) al 2030. Dicha política incluye un Objetivo Prioritario 4 (OP4) que expresamente menciona entre sus metas: incrementar el porcentaje de personas con discapacidad que culminan la educación básica, y la implementación de medidas que contribuyan a reducir las barreras estructurales y

actitudinales contra la discriminación de la persona con discapacidad en el entorno educativo, entre otros (Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables, 2021). El indicador de cumplimiento del OP4, permite medir la cobertura del servicio (Porcentaje de personas con discapacidad severa de 3 hasta los 20 años que requieren apoyos permanentes y especializados que acceden a los Centros de Educación Básica Especial), lo que constituye una señal de avance pero que no nos dice nada respecto a la calidad de la atención. Para ello se podrían hacerse mediciones sobre rendimiento educativo o satisfacción escolar, entre otros (Meléndez, 2019; Mesias et. al., 2023).

De acuerdo a información del MINEDU, en el año 2020, 63 191 estudiantes con discapacidad se matricularon en instituciones de Educación Básica Regular y Educación Básica Alternativa de gestión pública y privada (El peruano, 2021), ello implica una significativa cantidad de aulas inclusivas que deberían contribuir a la construcción de una cultura de valoración de la diversidad y la implementación del modelo social de la discapacidad que ha sido recogido en la normativa nacional (Ministerio de Educación, 2012/2021). sin embargo, el proceso de implementación de la política inclusiva va a depender del contexto, ya que en un mismo país existen una diversidad de realidades socioeconómicas y culturales que afectan el proceso educativo (Mesias et. al., 2023; Ramos, et al., 2021). Un ejemplo relevante es la distribución de los CEBE, los cuales, no están al alcance de todas las escuelas inclusivas del país, lo que podría afectar el proceso de inclusión educativa del ECD. Otro tema es la capacitación docente, la cual según la Defensoría del Pueblo no necesariamente satisface las necesidades para la atención de los ECD, adoleciendo también de insuficientes materiales educativos adaptados a la diversidad, entre otras deficiencias que se dan de manera diferenciada en las diversas partes del país (Defensoría del Pueblo, 2019).

En este contexto, resulta de interés conocer cómo está realizándose la inclusión en las aulas, pues más allá de la matrícula, es el aula, el lugar en el que se produce el proceso de aprendizaje y el espacio en el que la inclusión debería enriquecer a todos los estudiantes, como resultado de la interacción de diversos factores particulares de cada escuela tales como; la calidad docente, el compromiso de la familia y la comunidad local, entre otros. (Bernal & Rodríguez, 2021; Ponce & Barcia, 2020). Por todo ello, el objetivo de la investigación fue recoger la percepción docente respecto al proceso de inclusión del ECD y su vinculación con el cumplimiento de la normativa que rige la inclusión educativa de la persona con discapacidad, en una provincia de la Región Arequipa del Perú.

2. Marco teórico

La comprensión de la discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia, desde el modelo de la prescindencia por el cual la persona con discapacidad era menospreciada, escondida o eliminada, pasando al modelo médico o rehabilitación que ve a la persona con discapacidad como un problema individual a solucionar aplicando la ciencia para acercarlo a la “normalidad”, hasta el modelo social de la discapacidad que traslada la discapacidad del campo médico hacia el político, es decir asignando, a la sociedad, la responsabilidad de asegurar las condiciones para el ejercicio de los derechos humanos, de todas las personas sin excepción (Fuentes et. al., 2021; Palacios, 2008). Cada uno de estos modelos, ha tenido su correlato en la educación, comenzando por la exclusión del sistema durante el modelo de prescindencia, la relegación en escuelas especiales como parte del modelo médico-rehabilitador, hasta las aulas inclusivas, insertas en instituciones educativas regulares, propias del modelo social de la discapacidad (Dueñas, 2010; González, 2009; Martín, et al 2017).

El aula inclusiva puede ser definida como aquella que se organiza de manera heterogénea con la finalidad de estimular e impulsar a alumnos y maestros para desarrollar un proceso de aprendizaje flexible y centrada en las particularidades de cada uno de los estudiantes las cuales son valoradas como oportunidades de aprendizaje (Stainback & Stainback, 2001). Los estudios sobre aulas inclusivas revisados, describen estrategias institucionales para la implantación de una buena actitud de docentes y estudiantes frente a la discapacidad, destacando la progresión del cambio que puede no lograrse a la velocidad deseada (Delgado, et. al., 2029). Otros estudios cualitativos destacan la necesidad de fomentar que el docente reconozca la heterogeneidad del alumnado y cultive valores democráticos como la equidad y la justicia social (Sanahuja-Ribes, 2019; Centella & Jurado, 2018).

Las características de un aula inclusiva en la literatura revisada son diversas, sin embargo se han identificado como elementos relevantes los siguientes: 1) Partir de un proyecto compartido por todos los integrantes de la comunidad educativa, es decir una política institucional e incluso interinstitucional con actores gubernamentales o de la comunidad local 2) Implantación de una filosofía o cultura inclusiva basada en la valoración de la diversidad como oportunidad de aprendizaje para todos y el desarrollo de valores como medio de sentar las bases para una sociedad mejor 3) Contar con la posibilidad de aplicar adaptaciones o ajustes que se adecue a las características de los

estudiantes, para hacer la educación tan versátil que todos los estudiantes puedan aprovechar el proceso educativo, en particular los ECD (Cruz-Picón & Hernandez-Correa, 2022; Darretxe, et. al., 2021; Maquiera-Caraballo, et. al., 2023; Martín et. al. 2017; Stainback & Stainback, 2001).

Las características desarrolladas en la literatura, han sido recogidas en la normativa peruana y por tanto deberían estar presentes en las escuelas que atienden a ECD. Si bien la normativa contempla el derecho de los ECD de ser atendidos por las escuelas regulares y restringe la atención en los CEBE solo de las personas con discapacidad severa y multidiscapacidad, resultaría inconsciente medir los avances de la política solo en función de la matrícula sin asegurar que las escuelas estén preparadas para brindar un servicio educativo a los ECD acorde con sus necesidades y características. Entonces la pregunta es: ¿cuentan las instituciones educativas que tienen matriculados a ECD, con las condiciones de inclusión previstas en la normativa peruana? ¿cómo lo perciben los docentes?

En la Tabla 1, se definen las categorías determinadas en base al marco teórico y normativo que se espera estén presentes en la percepción de inclusión educativa expresada por los participantes en la investigación (Ver Tabla 1)

Tabla 1

Característica del aula inclusiva (categorías)

Categoría	Descripción	Normativa (ver nota)
1. Proyecto compartido	El aula inclusiva debe contar con el respaldo de toda la institución educativa, y aún de otras instancias del sector y la comunidad, esto quiere decir que la incorporación de ECD en el aula no debe ser un resultado casual sino que debe darse como parte de una política institucional alineada con la política gubernamental. Esto implica como mínimo, el asesoramiento especializado para la atención de los ECD.	Art. 11 dice que la educación inclusiva es una forma de atención diversificada, entre otras y los programas educativos y redes para generar un entorno seguro, que acoja, valore, fortalezca y respete la diversidad, así como el sentido de comunidad, en todos los ciclos, niveles, modalidades y etapas del sistema educativo

Categoría	Descripción	Normativa (ver nota)
2. <i>Cultura inclusiva</i>	<i>Se propicia la cultura inclusiva al interior del aula y en toda la comunidad, lo que implica la valoración de la diversidad y la comprensión de la discapacidad como una oportunidad de aprendizaje para todos los integrantes de la comunidad y el cultivo de valores democráticos y solidarios para la construcción de una sociedad mejor</i>	Art. 11 El Estado fortalece la cultura y las prácticas inclusivas en todas las instituciones educativas (...) para generar un entorno seguro, que acoja, valore, fortalezca y respete la diversidad, así como el sentido de comunidad, en todo el sistema educativo
3. <i>Adaptación al estudiante</i>	Se aplica como práctica constante, la flexibilidad de las programación y uso de estrategias para lograr los objetivos de aprendizaje acordes a las condiciones y necesidades de los estudiantes	Art 11, 11-A, 11-B y 29-A Se refieren a la aplicación de estrategias para la atención de la diversidad, tales como el DUA, el Plan educativo personalizado, modelos de servicios diversificados, servicios de apoyo educativo, centros de recursos, entre otros que sean coherentes con las características de los estudiantes.

Nota: Elaboración propia en base al marco teórico y el Reglamento de la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2012)

Desde un enfoque de derechos la inclusión educativa es mucho más que la incorporación de los ECD al interior de las escuelas regulares, implica el aseguramiento de condiciones para el aprendizaje. Para ello, el docente debe contar con apoyo formativo, asesoramiento y dotación de materiales adaptados a cada potencialidad, pero además implica insertar en su práctica pedagógica el aprendizaje colaborativo en el que las características del ECD se constituyan en una oportunidad real para la incorporación creativa de nuevas dinámicas de interacción con materiales adaptados que sean de utilidad no solo para el ECD sino para toda la comunidad educativa (Estay et. al., 2019).

3. Método

La investigación tiene un diseño cualitativo que aplica el método del análisis temático, para identificar patrones, en base a datos recopilados empíricamente. (Escudero, 2020). El análisis temático tiene una metodología flexible apropiada para las investigaciones que analizan percepciones u opiniones de los protagonistas de un fenómeno. lo que le permite al investigador comprender el fenómeno desde la óptica de los actores considerados relevantes (Braun & Clarke, 2006; Flick, 2022; Willig, 2022). La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada que brinda mayor libertad a entrevistado y entrevistador para guiar la conversación para al logro de los objetivos (Packer et. al., 2018). Para el procesamiento de información se transcribieron las grabaciones de las entrevistas y se realizó el análisis de los textos para identificar los temas destacados por cada entrevistado y se organizaron los mismos en función de las categorías pre-establecidas a partir del marco teórico (Romero, 2005) y normativo revisado (Ver Tabla 2). Se compararon los datos obtenidos de los diferentes actores entrevistados, por categoría, para enriquecer las interpretaciones. Una vez culminado el análisis de la primera rueda de entrevistas, se realizó una segunda rueda para presentar los resultados iniciales y confirmar las interpretaciones con los propios actores entrevistados (Moral, 2016)

3.1. Contextualización

La investigación se sitúa en la provincia de Condesuyos - Región de Arequipa, ubicada en la costa sur occidental del Perú. (INEI, 2024). De acuerdo al análisis documentario realizado la situación del servicio educativo de la Región Arequipa es como sigue:

- En el reporte de Veeduría para el buen inicio del año escolar 2019, se indicó que el 46% de las IIEE de la región tienen al menos un estudiante con algún tipo de discapacidad acreditada, siendo la de mayor frecuencia, la discapacidad intelectual (61%) TEA - Trastorno de Espectro Autista (14%) motora (10%) auditiva (9%) y visual (8%). (citado por Mesa de Concertación para la Lucha contra la pobreza (MCLCP) Arequipa correspondiente al año 2021- MCLCP, 2021).
- En el año 2021 ninguna escuela inclusiva reportó haber recibido material educativo adaptado para NEE (MCLCP, 2021)
- En el Proyecto educativo regional que corresponde al periodo 2017 – 2030, no se ha incluido ninguna política respecto a la educación inclusiva para la atención

de estudiantes con alguna discapacidad. Las menciones sobre inclusión educativa se refieren a la interculturalidad (Gobierno Regional de Arequipa, 2017)

En relación específica a la provincia de Condesuyos se tiene la siguiente información:

- La UGEL de Condesuyos cuenta con 110 instituciones educativas distribuidas entre todos sus distritos, todas son públicas y de ellas 90 son rurales y 20 urbanas (Ministerio de Educación, 2022)
- La situación de las instituciones educativas se describe en la Tabla 2.
- En la provincia de Condesuyos, no hay ningún CEBE ni especialistas para la atención de las NEE (Defensoría del Pueblo 2019 b).

Tabla 2:

Situación de las instituciones educativas de la UGEL de Condesuyos

Aspecto evaluado	Cobertura	Detalle
Servicios básicos (agua, luz, desagüe)	42.7%	<i>Es la de más baja cobertura en toda la región</i>
Acceso a internet	25%	<i>Es la más crítica de la región sobre todo en IE primaria después de La Unión que están en 0% de acceso</i>
Infraestructura y mobiliario		<i>Está entre las 3 provincias con mayor déficit en infraestructura</i>

Nota: Elaboración propia en base al Proyecto Educativo Regional de Arequipa al 2030 (Gobierno Regional de Arequipa, 2017)

Un aspecto relevante para la selección del contexto, fue la respuesta favorable obtenida desde el primer contacto con la autoridad de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) quien manifestó tener interés en conocer la percepción de los docentes respecto al proceso de inclusión de los ECD en las escuelas de su jurisdicción, reconociendo que no se contaba con información estadística respecto a dichos estudiantes. Con el apoyo de la autoridad se realizó una invitación no oficial a los docentes para que los que tuvieran interés de compartir su experiencia inclusiva en el aula, participaran de la investigación. Se obtuvieron solo tres respuestas favorables.

3.2. Participantes

Los participantes en la investigación, son docentes que laboran en escuelas públicas de la UGEL de Condesuyos de la Región de Arequipa, con más de 10 años de experiencia laboral que se ofrecieron voluntariamente a participar en la investigación para contar su experiencia guiando aulas inclusivas. También se incluyó como informante al director de la UGEL para que nos compartiera su percepción de la inclusión desde la gestión. Las características de los participantes se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3

Características de los participantes en la investigación

Código	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Característica				
Género	Masculino	Masculino	Femenino	Masculino
Cargo que ocupa	Docente de aula	Docente-de aula y Director	Docente de aula	Director de UGEL
Tiempo experiencia profesional	18 años	25 años	28 años	Más de 30 años
Tiempo de experiencia en aula inclusiva	2 años	2 años	1 año	N/A
Nivel educativo en el que enseña	Primaria	Primaria	Primaria	N/A
Tipo de discapacidad en el aula	Discapacidad intelectual	Discapacidad intelectual	Discapacidad intelectual	N/A

Otro relevante	Tiene un hijo con síndrome de down	Tiene 6 años en el cargo de Director de UGEL
-----------------------	------------------------------------	--

4. Resultados

Los resultados han sido organizados en función de las categorías predeterminadas (Tabla 1), por razones de espacio se transcriben solo unos breves extractos de las entrevistas que se consideran más representativas (solo una entrevista por categoría), describiendo las coincidencias o diferencias entre los actores, de ser el caso.

Categoría 1: Proyecto compartido

De acuerdo a la definición de la categoría de análisis, los docentes de aula inclusivas deberían realizar su labor en un contexto institucional de respaldo, no solo con personal especializado de apoyo sino además con un acompañamiento de sus pares y superiores para convertir a toda la institución educativa en un escenario de inclusión de los ECD,(Martín, et al. 2017). Al respecto, el análisis documentario arrojó que pese a que la información oficial recoge la presencia de ECD en las escuelas (MCLCP, 2021) el Proyecto educativo regional no ha incluido ninguna política ni directiva para su atención (Gobierno Regional de Arequipa, 2017) y tampoco se han adoptado acciones para que los docentes puedan acceder a asesoramiento de algún CEBE de la región. Los informantes transmitieron una sensación de desamparo de parte de las autoridades institucionales para la realización de su labor educativa, concretamente la inclusión del ECD, reconocieron recibir apoyos esporádicos y poco contundentes que difieren de las condiciones previstas en el marco normativo. Los dos temas identificados en las declaraciones fueron la ausencia de asesoría técnica (Tema C-1.1), la desconexión entre la normativa y la realidad (Tema C1-2) y la ausencia de información estadística que evidencia una invisibilización de los ECD que están matriculados en las escuelas de la provincia (Tema C1-3).

Tema C1-1: Ausencia de asesoría técnica

Según se indicó en la contextualización la provincia de Condesuyos carece de especialistas en inclusión de personas con discapacidad que puedan apoyar a los docentes en la atención de los ECD. Este dato ha sido corroborado por los tres docentes entrevistados, sin que se haya reportado ninguna alternativa de solución para dotar de conocimiento especializado para la atención de los ECD.

A 2 horas de aquí hay un Centro de educación básica especial entonces hay personal (...) sin embargo como le digo aquí no hay, aquí vamos al centro de salud una visita una consulta nada más así someramente y nada más (Participante 3 : E4 L 144-151)

Tema C1-2: Normativa divorciada de la realidad

Durante la conversación, se comentó sobre la normativa y las condiciones con las que deben contar las instituciones educativas de acuerdo a la ley, tales como la presencia de un psicólogo por escuela, y los profesionales de apoyo para la atención de la discapacidad ya sea provenientes de los CEBE de la localidad o de la propia instancia de gestión educativa local (Ministerio de educación 2012/2021), en reacción se recibieron comentarios respecto a que ninguna de tales condiciones se cumple en la provincia por lo que existe un divorcio entre la normativa y la realidad, lo que denota una seria debilidad institucional:

la norma está muy bonita pero en la práctica no se ejecuta y cuando queremos ejecutar la norma (...) necesitaremos un especialista siquiera, uno, dos o tres mejor, especialistas que apoyen a los maestros en el tema de la educación inclusiva (...)entonces necesitamos el tema presupuestal (Participante 4: E-9 L 234- L263)

Tema C1-3: Falta de información estadística

Otro tema institucional preocupante, se refiere a la falta de información estadística, lo que denota una total invisibilización de los ECD, contraria a la ley y que afecta la planificación del proceso de implementación de la política inclusiva: Ni autoridades ni profesores tienen un conocimiento oficial del número de ECD que reciben en las aulas. Así lo expresó el entrevistado:

Recibí a una delegación de más o menos 10 a 12 padres representando a muchos otros padres más que tenían niños inclusivos y recién me enteró yo sabía que había, pero no de esa magnitud que había muchos niños tanto en secundaria, primaria en inicial niños inclusivos que no recibían la atención necesaria (Participante 4: E6 L25-L33)

Categoría 2: Cultura inclusiva

Las aulas inclusivas requieren de una filosofía compartida que valore la diversidad y entienda la discapacidad como una oportunidad para el aprendizaje colaborativo de todos los integrantes del aula (Martín et al., 2017; Stainback & Stainback, 2001) Además el modelo social de la discapacidad también promueve una comprensión particular de la discapacidad que no se debe a la condición de la persona sino a la imposibilidad de la sociedad de brindar las facilidades para que todas las personas sin excepción puedan ejercer sus derechos, en este caso el derecho a una educación de calidad (Palacios, 2008). En este caso, los informantes evidencian haber recibido capacitaciones que han posicionado algunos conceptos generales (como que todos los estudiantes tienen derecho a estudiar en las escuelas regulares) pero al parecer, no han logrado consolidar un cambio cultural coherente con el modelo social de la discapacidad. Se han identificado 5 temas en esta categoría, las cuáles se describen a continuación:

Tema C2-1: Empatía desde la culpa

Si bien los docentes se muestran comprometidos con la inclusión educativa del ECD, su discurso no evidencia necesariamente la valoración de la discapacidad como oportunidad de aprendizaje, sino más bien como un acto de solidaridad con el desfavorecido lo cual no es compatible con el paradigma del modelo social de la discapacidad (Ferrante, 2020).

definitivamente uno se pone en el lugar del padre de la mamá y eso nos hace más sensible tratar a las personas porque uno empieza pensando que esos pequeños no tienen la culpa de nada ellos no pidieron estar así (...) . (Participante 2 E4 L378 – L 388)

Tema C2-2: Negación por parte de los padres

En el caso de los padres de familia los docentes entrevistados manifestaron tener dificultades para abordar la diversidad que debe ser atendida en el proceso de aprendizaje de los ECD, lo que implica que no existe una valoración de la diversidad sino que esté se está enfrentando como un problema individual y no social, no rescatan su valor como oportunidad para aprender algo nuevo asumirlo como un desafío no solo para el ECD sino para toda la clase.

porque el otro problema que tenemos es que cuando nosotros hablamos de un niño inclusivo algunos padres de familia no les parece bien como que no quieren

aceptar que su hijo tiene cierta dificultad o algún tipo de problema (**Participante 1 : E7 L116 – L118**)

Tema C2-3: Temor a la discapacidad

También se recogen evidencias respecto a la percepción problemática y atemorizante de la inclusión por parte de los otros docentes de la escuela, lo cual también evidencia una ausencia de valoración de la diversidad sino por el contrario se hace manifiesta la connotación negativa que se le da. Un entrevistado expresó: “a veces mis colegas dicen ay no que nunca me toque a mi ese niño” (Participante 3: E2 L 57-L71)

Tema C2-4: Actitudes negativas de los estudiantes

Igualmente, los docentes entrevistados reconocen la ausencia de una cultura inclusiva entre los propios estudiantes, reconociendo actitudes negativas que afectan al ECD al ser objeto de burlas o exclusión de parte de los compañeros de aula. Un entrevistado expresó: “La educación inclusiva es atender a estos niños en iguales condiciones que los demás estudiantes, sin embargo, como le digo he palpado que no, mucho de estos niños que hay aquí les hacen bullying” (Participante 3: E4- L50-52)

Tema C2-5: Oportunidad para reflexionar

No obstante las barreras declaradas, también se recogen aspectos positivos y evidencias respecto a la riqueza que encierra la educación inclusiva como oportunidad de transformación social: En este caso el docente destaca la oportunidad que le da el ECD para reflexionar con el aula sobre las diferencias entre todas las personas, en un esfuerzo por promover la valoración de la diversidad en general, no necesariamente la asociada a la discapacidad.

En cuanto a ello si siempre hemos conversado con los estudiantes, con todos y siempre he tratado de darle la orientación directa, en que no todos sabemos lo mismo, no todos somos igual yo sé que algunos lo hacen bien en matemática, pero sin embargo por más bueno que sea en estudios tal vez educación física para mí no es fácil o tal vez comunicación para mi sea un poco complejo (...) siempre hay personas que tienen un lado diferente (Participante 2: E2 – L122-131).

Categoría 3: Adaptación al estudiante

En el aula inclusiva debe gestionarse todo con flexibilidad, contemplando las modificaciones y ajustes sobre las actividades de aprendizaje y los recursos educativos que resulten necesarios para favorecer el desarrollo de las capacidades previstas en el

currículo, para todos los estudiantes, aprovechando sus potencialidades y particularidades. Los informantes manifestaron su frustración por no saber aplicar las adaptaciones necesarias, confirmando la superficialidad de las capacitaciones recibidas las mismas que no han logrado empoderar el docente en el campo de la educación inclusiva para ECD. Los 2 temas identificados tienen que ver con la capacitación para los ajustes necesarios y la falta de materiales educativos adecuados, esto último debería ser proporcionado por la institución educativa por lo que está vinculado también con la categoría 1 sobre Proyecto institucional.

Tema C3-1: Falta de capacitación

Los docentes reconocen que las capacitaciones no han desarrollado en ellos las habilidades necesarias para la inclusión del ECD:

Hemos recibido (...) orientaciones de que es la educación especial de que es importante tratar a los niños, recibirlos incluirlos porque se les debe incluir, que tienen también derechos que son personas que deben adaptarse a la sociedad (...) y a veces se nos citan las discapacidades más comunes (...) pero de manera teórica (...) pero en el caso de discapacidad intelectual (...) es totalmente diferente y no sabemos que hacer (...) (Participante 1: E1 L 199 – 263)

Tema C3-2: Falta de materiales

(explica que no tiene...) Material estructurado y no estructurado eso, porque él hace secuencias de colores hace secuencias de tamaños, el material que uno tiene entonces para él va a ser un poco repetitivo como que ya llega a aburrirse entonces rompecabezas todo ese material pero no proporciona la UGEL exclusivamente para los niños con habilidades diferentes no proporciona, proporcionan material para todos los niños de los cursos normales (Participante 2: E2 L157 – L162)

5. Discusión:

En esta investigación se ha utilizado como referentes las categorías construidas en base al marco teórico y la normatividad vigente, y se ha podido conocer que, desde la percepción de los docentes, no existe la coherencia esperada entre la normativa y la realidad. Las declaraciones de los informantes evidencian que las escuelas en las que laboran los docentes entrevistados, no cuentan con un Proyecto inclusivo compartido pues no cuentan con directivas para la gestión de las aulas inclusivas, ni reciben asesoría técnica, ni presupuesto, ni siquiera tienen la información estadística necesaria para hacer

seguimiento a la atención de los ECD. Además de la normativa, la literatura describe a la educación inclusiva como una construcción colaborativa en la que participa toda la comunidad educativa y la comunidad local, en este caso, la revisión documentaria realizada, evidencia que el Proyecto educativo regional, no contempla ninguna política para la inclusión de los ECD, de manera explícita, lo que acarrea la falta de condiciones para brindar una educación inclusiva de calidad (Bernal & Rodríguez, 2021). En relación a la cultura inclusiva, si bien se han registrado declaraciones de empatía de parte de los docentes, se percibe una comprensión problemática y lastimera de la discapacidad, tanto en docentes, padres de familia como los propios estudiantes, lo que es incompatible con el paradigma del modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008; Rosero-Calderón, et. al., 2021; Sanahuja-Ribés, 2019, Sanahuja-Ribes et. al., 2020). La inclusión educativa de los ECD debería ser considerado como una oportunidad para generar habilidades en todos los estudiantes para aprender a vivir con los demás (Delors, 1996), a través de la práctica de la tolerancia, la empatía, y el descubrimiento de nuevas formas de aprender (Bernal & Rodríguez, 2021) En relación a las adaptaciones al estudiante, los docentes manifiestan su falta de preparación para enfrentar los desafíos que implica un aula inclusiva, si bien reconocen haber recibido capacitaciones organizadas por las autoridades del sector, se indica que tales capacitaciones son muy generales y no permiten desarrollar capacidades para liderar un aula inclusiva con efectividad, lo que resulta condición indispensable para la implementación de una aula inclusiva (Salas-Subía, et. al., 2024; Stainback & Stainback, 2001). Lo manifestado contrasta con la normativa que describe la obligación de hacer adaptaciones y aplicar estrategias como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Contrastó también con la literatura que contempla una amplia gama de recursos (como sistemas de comunicación aumentativos, estrategias para los diferentes ritmos de aprendizaje, lengua de señas, dactilología, pictogramas, sistema Braille, entre otros) que deben tener las escuelas para poder brindar una educación inclusiva de calidad que beneficia no solo al ECD sino a toda la población estudiantil (Bernal & Rodríguez, 2021) En síntesis, aunque la normativa es moderna y plenamente alineada al marco teórico promovido por la UNESCO, sobre la discapacidad, existe una brecha significativa por cubrir, en el proceso de implementación de la normativa., lo que significa una atención inadecuada del ECD que no cumple con el propósito de la política de inclusión. Sin perjuicio de lo antes indicado, se aprecia en los informantes un esfuerzo por cultivar genuinamente la valoración de la diversidad en los estudiantes,

aunque su discurso no se logra identificar del todo con el paradigma del modelo social de la discapacidad. Adicionalmente, hace falta descubrir nuevas formas de llegar a la totalidad de los estudiantes para generar espacios para la valoración recíproca de la diferencia (Marulanda-Paez & Sánchez-Vallejo, 2021; Sanahuja-Ribes, 2019). De acuerdo a los antecedentes revisados, esta problemática es común en varios países, es decir que se cuenta con normativa acorde con los paradigmas inclusivo promovido por la UNESCO, sin que existan evidencias de una implementación efectiva de tales normativas, en la realidad (Meléndez, 2019). La inclusión educativa de la persona con discapacidad, es una tarea que se encuentra en proceso y que la inclusión no puede ser medida con indicadores de cobertura solamente pues la matrícula podría denotar avances que lejos de ser beneficiosos pueden impedir la visibilidad de las múltiples barreras que aún enfrentan los ECD al interior de las escuelas regulares (Cruz-Vadillo, 2021; Latorre-Coscalluela et al., 2023; Tuneu, 2009; Vega, 2021). La falta de información estadística sobre el rendimiento educativo de los ECD, aparentemente es otro problema compartido por toda Latinoamérica, lo que es una limitante significativa para la implementación de una educación inclusiva de calidad (Meléndez, 2019).

6. Conclusiones:

La presente investigación ha permitido recoger la percepción de tres docentes de escuelas inclusivas que se encuentran ubicadas en una provincia del Perú. Como resultado los docentes han manifestado que no cuentan con el respaldo institucional lo que implica la no aplicación de la normativa para la inclusión del ECD que está vigente desde el año 2021. Asimismo, los docentes declaran no sentirse aptos para aplicar adaptaciones adecuadas para los ECD y tampoco cuentan con materiales adaptados. De todo esto se infiere una debilidad en el proceso de inclusión de los ECD en las escuelas regulares de esta provincia, con la evidente limitación que ofrece el reducido número de participantes en la investigación, lo que ameritaría mayor investigación, de tipo cualitativo para conocer la percepción de docentes de otras aulas inclusivas de la misma provincia y Región. Adicionalmente, es oportunidad de advertir que medir la meta del OP4 de los ODS solo con indicador de cobertura (Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables, 2021), debería ser complementado por investigaciones de enfoque cualitativo que recojan los avances que se están produciendo en las aulas inclusivas, más allá de la matrícula. En este contexto, resulta destacable, la conclusión de Meléndez (2019) respecto a que en Latinoamérica se ha avanzado mucho en la emisión de

normativa para la inclusión educativa de la persona con discapacidad, pero dichas normativas no han sido acompañadas de los planes de trabajo interinstitucionales, ni los presupuestos necesarios para la implementación de tales políticas, ni se cuenta con la información cuantitativa ni cualitativa que permitan comprobar los avances en la calidad del servicio educativo inclusivo. Es pertinente también la propuesta, del mismo autor, para construir una agenda de investigación universitaria (tanto cuantitativa como cualitativa) que permita hacer seguimiento en la implementación de tales políticas públicas (Meléndez, 2019).

Limitaciones:

El número de informantes no permite generalizar las conclusiones, asimismo la forma de reclutamiento (convocatoria no oficial para voluntarios), redujo la posibilidad de contar con una muestra representativa de la realidad.

Aspectos éticos

En aplicación de las normas éticas, los docentes suscribieron la declaración de consentimiento informado, en el cual se declara su derecho a la confidencialidad de sus identidades. Asimismo, las entrevistas se ejecutaron en un ambiente de respeto a sus opiniones sin aplicación de juicio, evitando toda pregunta que les resultará incomoda y confirmando la veracidad de las interpretaciones en una segunda entrevista con cada uno.

Agradecimientos:

Esta investigación fue realizada gracias a la generosa colaboración de los docentes informantes y al apoyo de la autoridad de la UGEL de la provincia de Condesuyos, que desde el inicio prestó las facilidades del caso. Se agradece también a la Universidad Marcelino Champagnat que financió la investigación como parte del Concurso de investigación docente del año 2022.

Referencias

- Bernal Cerza, R., & Rodríguez Fleitas, X. (2021). Políticas educativas inclusivas para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(2), 252-259.
- Braun,,V & Clarke, V (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [Uso del análisis temático en psicología, *Investigación cualitativa en psicología*] 3:2, 77-101
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, J. A. (2015). Políticas públicas para la inclusión educativa, el caso del Programa de Estímulos a la Educación Superior en Terrenate, Tlaxcala. *Espacios Pùblicos*, 18(44), 125-144.

- Cruz-Picón, P.E. & Hernández-Correa, L.J. (2022). Una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula. *Revista Investigum Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, 13(1), 57-70.
<https://investigumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/369>
- Cruz-Vadillo, R. (2021). Las inclusiones "razonables" en materia de discapacidad en México: Política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 91-117. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.20>
- Darretxe Urrutxi, L., Rementería Álvarez, M. Á., & Ozerinjauregi Beldarrain, N. (2021). Escuelas y aulas inclusivas apostando por proyectos educativos compartidos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778665002.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2019) *El derecho a la educación inclusiva*. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-183-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>
- Defensoría del Pueblo (09.12.2019 b) Noticia *Pedimos acortar brecha de educación inclusiva que alcanza a 91 de estudiantes con discapacidad en Arequipa*. <https://www.defensoria.gob.pe/pedimos-acortar-brecha-de-educacion-inclusiva-que-alcanza-al-91-de-estudiantes-con-discapacidad-en-arequipa/>
- Delgado, K., Barrionuevo, L., y Essomba , M. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial: Estudio de caso. *Espacios*, 42(3), 27-41. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p03>
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Dueñas Buey, M. L., (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- El Peruano (16/10/2021) Noticia *Estudiantes con discapacidad matriculados en la educación básica superan los 80 000*. <https://elperuano.pe/noticia/131310-estudiantes-con-discapacidad-matriculados-en-la-educacion-basica-superan-los-80000/#:~:text=Seg%C3%A3An%20el%20censo%20de%202020,presentan%20alg%C3%A3An%20tipo%20de%20discapacidad.>
- Estay Sepúlveda, J. G., Soto Salcedo, A. G., Moreno Leiva, G., Peña Testa, C. L., & Crespo, J. E. (2019). Educación y discapacidad intelectual: Entre la utopía de una sociedad abierta y la praxis de una sociedad cerrada. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 116-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961579010>
- Ferrante, R (2020) *En Memoria de Mike Oliver: Un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad*. *Boletín científico Sapiens Research* 9(2) 2019 p 80-90 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500832>
- Flick, U. (Ed.). (2022). *The SAGE handbook of qualitative research design* [El manual SAGE de investigación cualitativa] (Vols. 1-2). SAGE Publications
- Fuentes, X., Damián, E., & Carreño, M.. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9 (SPE1), e898. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>
- González García, E. (2009). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva*. En M. R. Berrueto Albéniz & S. Conejero

- López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (Vol. 1, pp. 429–440). Universidad Pública de Navarra.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665>
- Gobierno Regional de Arequipa (2017). *Proyecto Educativo Regional de Arequipa 2017-2030.*
https://www.transparencia.gob.pe/enlaces/pte_transparencia_enlaces.aspx?id_entidad=18659&id_tema=5&ver=#.YqFOBnbMLIU
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2024). *Resultados definitivos del departamento de Arequipa* (Tomo I). INEI.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1609/04TOMO_01.pdf
- Latorre-Coscalluela C., Flores-Santolaria M., Vázquez-Toledo S. y Liesa-Orús M. (2023). ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 437-447. <https://doi.org/10.5209/rced.79383>
- Ley N.º 28044, Ley General de Educación. (2003). *Diario Oficial El Peruano*. 29 de julio de 2003.
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ley N.º 30797, Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, (2018). Diario Oficial El Peruano. 21 de junio de 2018.
<https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1662055-2>
- Martín González, D. M., González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñan, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90–104. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/176>
- Marulanda-Páez, E. & Sánchez-Vallejo, A. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>
- Maqueira-Caraballo, G., Guerra-Iglesias, S., Isaac-Martinez, R., Velasteguí-López, E. (2023), La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of science and research*. 8(3), 210-228.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Meléndez Rojas, R.E. (2019) Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*. 19 (2), 291-319. DOI:10.15517/aie.v19i2.36916
- Mesa de Concertación para la Lucha contra la pobreza (MCLCP) Arequipa, (2021) *La educación en Arequipa más allá de la pandemia. Análisis y recomendaciones*.
<https://www.mesadeconcertacion.org.pe/storage/documentos/2021-12-20/reporte-la-educacion-en-arequipa-mas-allá-de-la-pandemia.pdf>
- Mesias Crespin, K. C., Castillo Salazar, R. N., & Vargas Montalvo, A. H. (2023). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *EduSol*, 22(78), 56–68.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475769827005>

Ministerio de Educación. (2012). Reglamento de la Ley General de Educación, aprobado por el Decreto Supremo N.º 011-2012-ED y modificado por el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU. Diario Oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138240-007-2021-minedu>.

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *ESCALE: Unidad de Estadística Educativa*. <https://escale.minedu.gob.pe/>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2021). Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030. <https://www.gob.pe/es/i/1952667>

Moral, C. (2016) Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XXI* 19 (1), 159-177

Packer, M., Cera Alonso, C. y Torres, P. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes <https://elibro.net/es/ereader/umch/118338?page=1>

Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA

Ponce Solórzano, M. J., & Barcia Briones, M. F. (2020). *El rol del docente en la educación inclusiva*. Revista Dominio de las Ciencias, 6(2), 51–71. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>

Ramos, G., Cueto, S., Felipe, C. (2021) *La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del Covid-19*. Grade <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi119.pdf>

Romero, C (2005) *La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa*. Revista de Investigaciones Cesmag (11) p113-118 https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=7xOmD0sAAAAJ&citation_for_view=7xOmD0sAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC

Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A., & Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Revista UNIMAR, 39(1), 96–106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>

Sanahuja-Ribés, A. (2019). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 403-429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>

Sanahuja Ribés A., Moliner García O. y Moliner Miravet L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas?. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>

Salas-Subía, J. C., Salas-Subía, M. A., & Osorio Lloré, J. N. (2024). Aula Inclusiva como Estrategia para Atender Necesidades Educativas Específicas: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Revista Científica Hallazgos21*, 9(3), 336–352. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i3.675>

Stainback, S. y Stainback, W. (2001) Aulas inclusivas un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo NARCEA S.A. https://books.google.com.pe/books?id=36TU1qoSh3cC&printsec=copyright&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Tuneu, N. P. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. In El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruña, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 171-180). Universidad Pública de Navarra= Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

Unesco (1994) “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales” https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Inclusión y educación: todas y todos sin excepción* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Vega Gonzales, E. O. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>

Willig, C. (2022). *Introducing qualitative research in psychology* (4.^a ed.). Open University Press.