

Artículo de Investigación

Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación inicial: Estudio desde la experiencia docente

Inclusion of students with special educational needs in initial education: Study from teaching experience

Ofelia Patricia Saldaña Pardavé: Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú.

opsaldanap@epgunheval.edu.pe

Edwin Roger Esteban Rivera¹: Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú.

resteban@unheval.edu.pe

Fecha de Recepción: 25/08/2025

Fecha de Aceptación: 26/09/2025

Fecha de Publicación: 01/10/2025

Cómo citar el artículo

Saldaña Pardavé, O. P. y Esteban Rivera, E. R. (2026). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación inicial: Estudio desde la experiencia docente [Inclusion of students with special educational needs in initial education: Study from teaching experience]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1658>

Resumen

Introducción: Una institución educativa inclusiva no solo matricula a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), sino que crea espacios para que puedan desarrollarse en el sistema educativo. El propósito del estudio es interpretar las experiencias de los docentes del nivel inicial en la inclusión de estudiantes con NEE en una Unidad de Gestión Educativa Local del departamento de Huánuco, Perú. **Metodología:** Se asumió el paradigma interpretativo, perspectiva metodológica cualitativa, método fenomenológico hermenéutico. Se recogió información de seis docentes a través de la entrevista en profundidad. **Resultados:** La inclusión de estudiantes con NEE constituye todo un reto para las docentes en la región Huánuco y el Perú, ellas no fueron formadas para asumir tan delicada función; sin embargo, se actualizan y buscan información por cuenta propia para brindar un

¹ **Autor Correspondiente:** Edwin Roger Esteban Rivera. Universidad Nacional Hermilio Valdizán (Perú).

mejor servicio. **Discusión:** No existe consenso en torno a la inclusión educativa, algunas docentes apoyan la inclusión y solicitan personal especializado; otras temen que los estudiantes NEE sean rechazados por sus compañeros y consideran que deben ser formados de manera personalizada. **Conclusiones:** Es necesario visibilizar realidades ocultas, revisar las políticas educativas y generar condiciones apropiadas para la inclusión.

Palabras clave: especial; discapacidad; discapacitado; desarrollo docente; inclusión; habilidades diferentes; necesidades especiales; educación personalizada.

Abstract

Introduction: An inclusive educational institution not only enrolls students with special educational needs (SEN), but also creates spaces so that they can develop in the educational system. The purpose of the study is to interpret the experiences of initial level teachers in the inclusion of students with SEN in a Local Educational Management Unit in the department of Huánuco, Peru. **Methodology:** Nunc viverra imperdiet enim. Fusce est. Vivamus a tellus. Pellentesque habitant morbi tristique senectus et netus et malesuada fames ac turpis eges The interpretive paradigm, qualitative methodological perspective, and hermeneutic phenomenological method were assumed. Information was collected from six teachers through in-depth interviews. **Results:** The inclusion of students with SEN constitutes a challenge for teachers in the Huánuco region and Peru, they were not trained to assume such a delicate role; However, they update and seek information on their own to provide a better service. **Discussions:** There is no consensus around educational inclusion, some teachers support inclusion and request specialized personnel; Others fear that SEN students will be rejected by their peers and consider that they should be trained in a personalized way. **Conclusions:** It is necessary to make hidden realities visible, review educational policies and generate appropriate conditions for inclusion.

Keywords: special; disability; disabled; teacher development; inclusion; different abilities; special needs; personalized education.

1. Introducción

La educación es un derecho fundamental de todas las personas (ONU, 1948; Congreso Constituyente Democrático, 1993; Congreso de la República, 2003; Ministerio de Educación, 2016), la misma que debe ser “integral y de calidad” (Congreso de la República, 2003, p. 1). Sin embargo, diversas investigaciones e informes develan deficiencias en la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (Defensoría del Pueblo, 2019, 2021; Red Regional por la Educación Inclusiva, 2019; UNESCO, 2020).

El término estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (estudiantes con NEE) hace referencia a las personas con alguna barrera educativa que obstruya su accesibilidad, continuidad, aprendizaje, participación y culminación de cada ciclo del proceso educativo, “independientemente de sus características (capacidades, formas de aprendizaje, situación de riesgo o vulnerabilidad, lengua, origen étnico, u otras características particulares)” (Ministerio de Educación, 2021, p. 28).

La atención a estudiantes con NEE está ligado indiscutiblemente con la educación inclusiva que, en las últimas décadas cobra importancia en América Latina (Sevilla Santo *et al.*, 2018). El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, considera que los Estados Parte deben garantizar una educación con enfoque inclusivo en todos los niveles de formación; un sistema educativo gratuito, de calidad, equitativo y flexible.

Ello requiere la inclusión de recursos y dispositivos acorde a las necesidades de los estudiantes, tales como: entornos amigables, sistema de escritura braille; y, la formación de maestros cualificados, mejor si son maestros con discapacidad (ONU, 2016).

El Perú ratificó su participación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, mediante Decreto Supremo N° 073-2007-RE; por esta razón, está obligado a promover y proteger los derechos de los niños con discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2012; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2018; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023).

A pesar de la normativa vigente y el esfuerzo de los Estados, el estudio realizado por la UNESCO (2020) en 14 países, devela que los niños con discapacidad representan el 15% del grupo no escolarizado; los niños con discapacidad intelectual, física o sensorial tienen más probabilidades de no asistir a una escuela que sus pares sin discapacidad. Solo 41 países en el mundo admiten el lenguaje de signos como idioma oficial, un tercio de los docentes de 43 países indican que no adaptan su enseñanza a la diversidad de los estudiantes y aproximadamente el 25% de docentes de 48 sistemas educativos, expresan la importancia de la formación profesional para atender a estudiantes con NEE. La discapacidad es una de las causas de discriminación.

En Latinoamérica se reporta avances en la inclusión de estudiantes con NEE, no obstante, a pesar de las medidas legislativas establecidas en distintos países, persisten obstáculos para que las personas con discapacidad formen parte de un sistema educativo que garantice y respete sus derechos (Red Regional por la Educación Inclusiva, 2019).

En el departamento de Huánuco, el 9.41% del total de habitantes presentan alguna discapacidad; 15 469 personas con discapacidad están en edad escolar, es decir de 0 a 29 años; sin embargo, solo 2 115 (14%) son parte del sistema educativo, reflejando que existe una brecha del 86%. El 67.1% de mujeres con discapacidad son analfabetas, a diferencia de los hombres que representan el 32.9%. El 25% de personas con discapacidad no tiene ningún nivel educativo. El nivel primario es el máximo nivel escolar alcanzado por el 40% de personas con discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2021).

En el mismo departamento existen 2 353 estudiantes con NEE, el 90% de ellos (2 115), son personas con discapacidad. El 77% se encuentran en la modalidad de Educación Básica Regular (EBR), el 2% en Educación Básica Alternativa (EBA), el 8% en Educación Básica Especial (EBE) y el 13% en Educación Superior. De los 1807 estudiantes de la EBR, 163 pertenecen al nivel inicial. De las 587 instituciones educativas que atienden a estudiantes con NEE en la EBR asociadas a discapacidad, 360 se encuentran en zona rural y 227 en zona urbana; 28 son de administración privada y 557 de administración pública (Defensoría del Pueblo, 2021).

Para revertir esta situación, en el Perú se formuló y aprobó la primera Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030, la que aún está en proceso implementación. Así mismo, se logró que anualmente se incorpore en la Ley de Presupuesto Público la asignación del 1% del presupuesto de los gobiernos regionales y locales para atender a las personas con discapacidad. Para el 2023 se destinó cinco millones seiscientos cinco mil y 00/100 soles (Congreso de la República, 2022).

Con relación a lo expuesto, surgen preguntas como: ¿cuáles son las experiencias reales de los docentes en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en la Educación Básica Regular?, ¿consideran los docentes que cuentan con las herramientas necesarias para atender a estos estudiantes?, ¿cuáles son sus demandas?, ¿cómo afrontan los maestros esta situación?, ¿qué servicio educativo se brinda a estos estudiantes, además de matricularlos? Por tanto, el propósito de este artículo es interpretar las experiencias de los docentes del nivel inicial en la atención a estudiantes con NEE en la EBR de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local de una provincia del departamento de Huánuco.

2. Metodología

2.1. Paradigma y método de investigación

El paradigma interpretativo orienta la presente investigación, porque permite analizar y comprender situaciones cotidianas de la experiencia docente en la atención a estudiantes con NEE en la EBR. Este paradigma se apoya en hechos reales, en las experiencias construidas socialmente, con diversos puntos de vista para acceder al conocimiento y comprender la realidad (Miranda Beltrán y Ortiz Bernal, 2021). Se asume la perspectiva metodológica cualitativa porque es dinámica e interactiva, abierta a la construcción y reconstrucción de estrategias, análisis, reflexión y comprensión del contexto y fenómeno de estudio (Piñero Martín *et al.*, 2019; Piñero Martín *et al.*, 2022).

Se optó por el método fenomenológico hermenéutico porque implica la reflexión de los agentes educativos con relación a su experiencia personal y labor profesional, así se examinan los elementos sustanciales de la experiencia (Fuster Guillén, 2019). La investigación se focalizó en las experiencias de las docentes del nivel inicial de la EBR, en la atención a estudiantes con NEE.

2.2. Participantes y técnicas para su elección

El estudio se desarrolló bajo el muestreo por conveniencia (Mendieta, 2015), se seleccionó a 6 docentes del nivel inicial que, en su experiencia laboral han atendido a estudiantes con NEE en la EBR. Todos los profesionales de la educación entrevistados son del sexo femenino puesto que en el Perú el 99.1% de profesores de educación inicial son mujeres (INEI, 2016). Ver Tabla 1.

Tabla 1.

Docentes informantes

| Código del docente | Condición laboral | Tiempo de servicio | Experiencia en atención a ENEE | Nivel de los estudiantes | Departamento |
|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------|
| Docente 1 | Nombrada | 28 años | 1 año | Ciclo II-EBR | Huánuco |
| Docente 2 | Nombrada | 28 años | 2 años | Ciclo II-EBR | Huánuco |
| Docente 3 | Contratada | 6 años | 2 años | Ciclo II-EBR | Huánuco |
| Docente 4 | Contratada | 7 años | 2 años | Ciclo II-EBR | Huánuco |
| Docente 5 | Nombrada | 26 años | 3 años | Ciclo II-EBR | Huánuco |
| Docente 6 | Contratada | 11 años | 3 años | Ciclo II-EBR | Huánuco |

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de evidencias

La técnica empleada para recabar información fue la entrevista en profundidad que, permitió hacer repreguntas a los entrevistados para extender o profundizar la información requerida y recoger sus apreciaciones (Piza *et al.*, 2019). El instrumento empleado fue la guía de entrevista con preguntas abiertas.

Al tratarse de un estudio fenomenológico hermenéutico, las entrevistas “deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes puedan expresar sus experiencias” (Vargas Jiménez, p. 6). Por tanto, la entrevista se constituye en un encuentro dialógico entre el entrevistador y el informante. Esta conversación es intencionada, dirigida y registrada por el entrevistador, con el propósito de favorecer la expresión libre, continua y reflexiva del discurso del informante, centrado en el significado de sus experiencias vividas. Lejos de un cuestionario cerrado o precodificado, la entrevista busca abrir un espacio interpretativo en el que emerjan sentidos profundos, no fragmentados, sobre un fenómeno delimitado dentro del marco de la investigación, permitiendo así comprender el mundo desde la perspectiva del otro (Alonzo, 2007; Piñero Martín *et al.*, 2019).

3. Resultados

3.1. Formación docente

Pese a la significación de la formación docente, el Estado, a través de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y Dirección Regional de Educación (DRE), no promueven la formación de los docentes de manera sostenida ni acorde a las necesidades de los docentes. De las seis docentes entrevistadas, cinco manifiestan no haber recibido capacitaciones por parte de la UGEL/DRE, las mismas que argumentan:

No, no he recibido ninguna..., pero sí creo el día lunes... recién vamos a recibir estas capacitaciones. No, no, no había por parte de la UGEL. (Docente 3).

La UGEL recién... ha abierto un taller para el día lunes para los docentes que tienen... niños con necesidades especiales. Pero hasta el día de hoy no, no he recibido. (Docente 4).

La docente que participó en las capacitaciones, organizadas por la DRE, manifiesta:

Especialización no [hubo], lo que estaba si participando en las capacitaciones que daba la DRE, la DRE Huánuco, especialmente para [trabajar con] niños con necesidades educativas especiales. (Docente 1).

Sin embargo, la capacitación no cubrió sus expectativas; ya que la docente requería información para atender a su estudiante con Síndrome de Down:

Mucho no hablaban ahí del Síndrome de Down, más era con niños autistas, niños sordomudos... Como te vuelvo a decir... no era solamente Síndrome de Down, abarcaban todas las otras; niños con diferentes necesidades educativas especiales. (Docente 1).

Frente a esta situación, los docentes optan por la autoformación y expresan:

Ahora tu misma, por tu medio investigas... Me guiaba este...el 2021 con lo que es... las estrategias de aprendo en casa ¿no?, porque ahí también te daban pautas para poder trabajar con niños con necesidades educativas especiales, y aparte ya buscando en el internet que estrategias puedo...trabajar con él. (Docente 1).

Por internet, que tratamiento darle, de cómo... trabajar con el niño, ósea por mis propios medios. (Docente 2).

Como docente, tú tienes que investigar ¿no?, indagar cómo puedes tratar con ese niño, cómo puedes hacerlo. (Docente 3).

Como parte de la autoformación, las docentes solicitan la orientación de docentes de mayor trayectoria y del personal de psicología a cargo de las terapias de los estudiantes con NEE en los establecimientos de salud de la jurisdicción. Las maestras expresan:

Comenté con una colega que tiene años trabajando, es una persona que ya se jubiló, y ella fue la que me orientó... cómo tenía que tratar... a esos pequeños... [En] los tres casos le pedí apoyo a la profesora... (Docente 6).

La psicóloga también me dijo "... no va a ser normal el desarrollo como los otros niños, pero vamos a seguir practicando para que se vaya afianzando su lenguaje" ... "No lo puedes exigir demasiado al niño" ... "No te aventures en la parte cognitiva, lo que vamos a trabajar es poco a poco, vamos a ir al ritmo del niño" ... "Ahí te vas a frustrar más" ... "Tiene que ir al mismo ritmo [del niño]... más que todo esos niños de lo que van a desarrollar son habilidades de rutina, ósea lo que él va a necesitar para su vida diaria, tanto cognitivas" me dijo... Porque yo también me valía de ella para ver de qué manera le puedo apoyar también en el aula. (Docente 1).

En estas experiencias, las docentes se enfrentan a distintas contrariedades:

Al inicio no más, cuando le he recibido, por ratos yo decía: Ay, Dios mío, pero ¿podré? ... Decía entre mi... esto va [a] ser un reto para mi aceptarlo... Nunca había tenido un niño con Síndrome de Down... Cuando hemos estudiado no nos han dado profundamente lo que es la parte de psicología, cómo tratar con ese tipo de niños... desconocemos algunos aspectos. (Docente 1)

Nosotros no estamos tan preparados que digamos para poder hacer eso ¿no? (Docente 2).

Si yo no entablo una comunicación con la mamá... no sabría cómo trabajar con ese niño..., al comienzo yo con él me sentía, así como que... ¿qué hago ahora?,... ¿cómo puedo trabajar con este niño? Y trabajé. (Docente 3).

Yo particularmente no sé cómo reaccionar ante estos casos, no sé cómo integrarlo... Quiero integrarlo y ya está haciendo una cosa, otra cosa, entonces no lo veo bien... Llegar hacia él es lo principal, no se puede, he intentado, pero no se puede..., nosotros... no estamos capacitados para esto. (Docente 4).

Como yo de repente hay muchos que desconocen, ... no se puede... La dificultad es no poder darle una enseñanza... personalizado [a]... No podía por los otros niños. (Docente 5).

El personal docente enfrenta desafíos al atender a estudiantes con NEE, al no estar preparado, busca apoyo externo para responder a demandas, implicando tiempo y recursos adicionales.

3.2. Desarrollo de actividades pedagógicas

Para alcanzar una educación inclusiva, se requiere de planes de estudio, libros o textos y formas de evaluación; los cuales deben ser adaptados y responder a las necesidades de los estudiantes, ya que, a través de estos, el sistema educativo mostraría su preocupación, interés y respeto por los grupos vulnerables. Estamos lejos del ideal, puesto que se contradice con la práctica, como se evidencian en las siguientes subcategorías:

3.2.1. Diseño del plan personalizado de enseñanza

El inicio de las actividades pedagógicas se da con el diseño del plan personalizado de enseñanza, actividad que no todas las docentes realizan. Ellas expresan:

Umhhh...no (Docente 2).

No lo consideraré... el niño no iba constante, iba pues una vez a la semana ¿no?, o una vez cada quince días... porque la mamá trabajaba y vivía lejos... No lo hice. (Docente 3).

¿Para el niño? específicamente no, ... Nosotros también atendemos a los otros niños..., entonces no podemos descuidar también a ellos, por ese motivo que no. (Docente 5).

Ahora este año...el plan, no tampoco no, no lo hago porque no sé de qué manera poder... hacerlo. (Docente 6).

Al no planificarse sesiones personalizadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales, la inclusión educativa de estos estudiantes no está garantizada. Sin embargo, gracias al apoyo emprendido por el Ministerio de Educación, las docentes están iniciando a diseñar sesiones personalizadas.

El primer año no, solamente lo adecuaba con lo que yo tenía en el trabajo... pero el año pasado... con el apoyo del Ministerio... a través de eso sí... nos apoyó ¿no? para desarrollar... [el] plan personalizado. (Docente 1).

3.2.2. Ejecución curricular

La ejecución de las sesiones con estudiantes con NEE son principalmente de movimiento, juego y de cuidado personal, como se expone a continuación:

Más era...juegos, porque el niño también recién estaba empezando a caminar... Entonces, más era la parte... psicomotor del niño ¿no?, jugábamos, gateábamos, subía, bajaba el sube y baja... La psicóloga me dijo: "lo que tienes que desarrollar con él habilidades para su vida diaria, como el aseo, vestirse, desvestirse, ósea esas cosas prácticas..., lo que más vamos a avocarnos es a las habilidades personales del niño, para que él se vuelva más independiente en sus quehaceres" ... Solamente en el área de psicomotricidad y personal social. (Docente 1).

Solamente se quedaba una hora, que solamente es el juego libre en los sectores, el niño se sentaba en un sector, jugaba,... se cansaba... y se iba a otro sector... Él jugaba en el sector que deseaba... Solamente era el juego, nada más con el niño. (Docente 3).

3.2.3. Adecuación de los materiales educativos

La labor pedagógica con estudiantes con NEE requiere de un conjunto de elementos, como la adecuación de los materiales educativos, actividad que no todas las maestras realizan, tal como refieren:

La verdad es que no sé qué materiales, pero lo que sí puedo decir que los materiales que nosotros tenemos en aula no le están ayudando al niño. (Docente 4).

Para ese niño no, no era adecuado, solamente usábamos, usábamos lo que el resto de los niños es lo mismo. (Docente 5).

Hay docentes que no adecúan los materiales educativos a la realidad del estudiante con NEE, emplean los materiales que tienen en el aula y que sirven a los estudiantes normales. También hay docentes que adecuan los materiales educativos:

Yo lo que elaboraba era fichas... con figuras, entonces, yo le mostraba la figura, el emitía el sonido del animalito, o... le ponía a la mesa toditas las figuras, lo desparramaba y le decía "vaca, vaca", entonces él apuntaba y hacía el sonido. Después le decía... cualquier animalito... él señalaba y hacía el sonido... Lo que más he visto que le llamaba la atención son los animales. (Docente 1).

Buscaba... fichas de acuerdo a su necesidad de él... Las mismas fichas que trabajaban mis niños... no le es válido a él; entonces, siempre trataba de buscar algunas fichas, buscando en el internet para niños especiales, sobre todo con su caso de él, con su diagnóstico de él. (Docente 2).

Trabajaba bastante con papelotes, he trabajado también con lo... audiovisual, trabajaba con el equipo de sonido,... a él le gustaba mucho la música... Le llamaba la atención cuando prendía también la laptop,... veía, señalaba... Le gustaba mucho pintar con pincel, las temperas... más que todo lo que es material concreto... Me ayudaba bastante con el material concreto para que él pueda armar, desarmar. (Docente 6).

Las profesoras emplean diversas estrategias para enseñar a un niño con necesidades especiales. Utilizan fichas con figuras y sonidos de animales, fomentando la interacción al señalar y emitir los sonidos correspondientes. Además, buscan materiales específicos en línea que se adapten al diagnóstico del niño en particular. Trabajan con papelotes y recursos audiovisuales, aprovechando el interés del niño por la música y la tecnología. También se enfatiza el uso de materiales concretos, como pinturas y herramientas para armar y desarmar, lo que facilita su aprendizaje y participación activa en las actividades.

3.2.4. Desarrollo de competencias

El desarrollo de competencias de los estudiantes con NEE no es igual al de los demás estudiantes. Las docentes mencionan:

Las más sencillas, sobre todo... competencias para niños de tres añitos, para eso él da, porque para otras competencias no tenía las capacidades. (Docente 2)

Hay algunas competencias que sí lo va a lograr y algunos que no lo va lograr y tienes que seguir y seguir repitiéndole... para que él pueda lograrlo..., más que todo... psicomotricidad ¿no? para él...por su condición. (Docente 3)

No he desarrollado mucho con él..., un poco de... la competencia se comunica oralmente, porque lo demás no podía desarrollar, matemáticas peor..., las actividades que... desarrollaba con los niños de 5 yo no lo podía hacer con él, para él yo tenía que graduar actividades de tres años, porque su desarrollo cognitivo estaba en ese límite. (Docente 1)

Las profesoras tienen dificultades para desarrollar competencias en un estudiante con NEE, desarrollan según la realidad del estudiante las más simples. Hay casos en que es difícil desarrollar la psicomotricidad, en otros se complica desarrollar competencias comunicativas y las de matemáticas. Es necesario adaptar las actividades a su nivel cognitivo, repitiendo y graduando los ejercicios para facilitar su aprendizaje y desarrollo.

3.2.5. Evaluación del estudiante con NEE

Las maestras evalúan a los estudiantes con NEE en función a la realidad de cada estudiante:

Le evaluaba de acuerdo a las fichas que él desarrollaba y de acuerdo a su diagnóstico pues, porque la evaluación no puede ser igual que los otros niños sanos. (Docente 2).

En el caso de la evaluación, se hace... a través de un cuaderno de campo donde... anotas todo lo que hace durante el día el niño..., qué cosa es lo que realiza, lo que no realiza... Ahí te vas dando cuenta qué es lo que cumple y no. (Docente 3).

El año pasado, ... yo estaba con el aula de 3 pero él estaba considerado en el aula de 5, y al inicio yo le evaluaba con ... los desempeños... de tres años, pero... la señorita del mismo Ministerio me dijo: "No, tienes que evaluarlo de acuerdo a la edad cronológica del niño" y entonces lo tenía que evaluar... psicomotricidad, lo que es personal social y la parte de comunicación..., hemos logrado como se dice en proceso, ... logro satisfactorio no, ... matemáticas, ciencia y tecnología quedó en inicio. (Docente 1).

Las docentes evalúan a los niños con NEE según su diagnóstico, algunas utilizan cuadernos de campo para registrar las actividades diarias de los niños y evaluar su progreso. Un docente menciona que, aunque inicialmente evaluó a un niño de 3 años según su desempeño, recibió instrucciones del Ministerio para evaluarlo según su edad cronológica. Esto incluyó áreas como psicomotricidad, desarrollo personal y social, y comunicación, logrando avances en algunas áreas, pero no en matemáticas, tampoco en ciencia y tecnología.

3.3. Integración de los estudiantes con NEE en el aula

Las docentes entrevistadas en su mayoría expresan sus dificultades para integrar a sus estudiantes con NEE a las actividades propuestas en el aula:

El niño no te hacía nada, solo... asistía y nada más... Le dabas alguna cosa para que trabaje... hacía bolitas [con] el papelito y lo ponía por ahí... No era un niño activo... no se integraba... ni siquiera jugaba..., le dabas juguetes, ahí se sentaba... Le querías hacer participar en alguna cosa, no participaba... no tomaba atención a nada. (Docente 2).

Le podías dar alguna hoja o algún papel para que lo pueda hacer, no lo realizaba..., con él era un poco más trabajoso poder entablar una conversación... Le enseñabas algo, pero él no te atendía... es como...ido... No capta... por más que tú quisieras tener alguna estrategia, no, no, no se podía. (Docente 3).

No se integra... es agotador... Cuando tú estás haciendo clases, el niño empieza a sacar los juguetes o a hacer ruido con algo... Estando la mamá ahí, y les dejamos algunas fichas o algo, la mamá es lo que lo hace... Como estaba en terapias, está empezando a, a socializar. (Docente 4).

El niño se rehúsa, lo integro y él empieza luego a botar, a molestar, a pelear, a jalar el pelo al niño... No se puede. (Docente 4).

Agarraba su lonchera y quería comer... fuera del horario, y yo estaba haciendo mi clase... con los demás de los niños... Se acercaba a mí y me jalaba de la mano para poderle abrir la lonchera... [En la] actividad de psicomotriz tratábamos... de involucrar al niño, pero no, definitivamente... no quería. (Docente 5).

Los docentes describen las dificultades que enfrentan al integrar a estudiantes con NEE en el aula. Generalmente no muestran interés en participar en actividades, no se integran y muestran comportamientos disruptivos, como pelear, hacer ruido durante las clases o intentan comer fuera del horario establecido. A pesar de los intentos de los profesores por integrarlo, los estudiantes se muestran desinteresados y distantes, dificultando la comunicación y el aprendizaje. La presencia de la madre en el aula hace que el niño se vuelva dependiente de ella, incluso es la madre quien realiza las tareas por él.

3.4. Estrategias empleadas por las docentes

Sobre las estrategias empleadas para atender a los niños con NEE, las docentes expresan:

A él si le gustaba mucho la música... incluso cuando lloraba... A eso de las diez, a la hora... de la comida... extrañaba a su mamá, empezaba a llorar; entonces, le ponía música y de lo que estaba llorando se ponía alegre, empezaba a aplaudir..., eso sí le gustaba..., lo disfrutaba... Apagaba la música, ya lloraba... se echaba al costadito del reproductor a escuchar y a veces se quedaba dormido escuchando..., era el único estímulo cuando estaba con la mirada perdida. (Docente 5).

Los primeros meses sí, me dedicaba bastante a él, claro... no dejando de lado a los otros pequeños... Era como dos grupos que yo tenía... Primero con los otros niñitos... les explicaba, miren, vamos a hacer esto, esto, esto, esto. "Ya, entonces, ya cualquier cosita, no entienden, no pueden, me avisan". "Levantán la manito, entonces, yo para poder ayudarlos" ... Y siempre hay un niño líder en el salón, ya entonces él... me ayudaba, "vas a ver ya, si están haciendo mal, ya, tú les vas a apoyar". Aprovechaba cuando él se dormía... mayormente siempre se tomaba una siesta de media hora, si estaba sano, pero si estaba enfermito de una hora hasta dos horas dormía; entonces, yo aprovechaba a avanzar con los otros pequeños.

Mucho lloraba, quería que lo tenga cargado... Empecé a... ver la manera de cómo tenerlo entretenido y seguro también... lo metía a la... piscina donde hay las pelotitas... en el colchón le daba crayolas. A medida que ya nos fuimos conociendo, ya él también ya me dejaba trabajar con los demás niños... Cuando yo desarrollaba mi unidad... le daba plastilina, le daba algo... que lo tenga... entretenido; porque si no se iba de mesa en mesa... le quitaba al niño lo que tenía ahí en su mesa... Mientras que yo desarrollaba con los niños la unidad... le ponía juguetes para insertar... encajar... le daba... plastilina, trataba... de tenerlo entretenido. (Docente 6).

También hay docentes que no brindan atención personalizada al estudiante con NEE, la incluye el aula, unifica estrategias para toda la sección.

Si, la misma estrategia para todo mi grupo, porque si yo hago solamente para él es como solamente... me enfocaría en él. (Docente 3).

Distintas son las estrategias empleadas por las docentes, así podemos observar que una de las docentes se apoya en el efecto terapéutico de la música; otra docente elige a un estudiante líder que le apoye en las actividades; otro testimonio revela que la docente trabaja con sus estudiantes mientras su estudiante con NEE duerme, otra manifiesta que su estudiante requería mantenerlo entretenido. Finalmente, una de las docentes emplea las mismas estrategias para todo el grupo.

3.5. Dependencia de los estudiantes con NEE

La experiencia de las docentes en el proceso de integración de estudiantes con NEE debela que ellos son dependientes:

Casi dos horas trabajábamos con él, casi personalizado era...el trabajo..., porque no participaba tanto..., era más dependiente, teníamos que estar al cuidado... La mama me apoyaba, teníamos que abrirle la lonchera, ayudarle a lavar la manito y todo eso. (Docente 1).

Le das... una hoja para que lo pueda desarrollar, pero con ayuda tuya, te sientas a su lado y tú trabajas con él y él lo hace; pero si tú lo dejas solo para que lo haga, no, él lo hace a su manera, a su criterio, o sea... hace lo que él desea..., lo que hago es... cuando ya termino la clase, me siento a su costado y yo con él empiezo a trabajar... (Docente 3).

Sí, cuando tenía sueño o cuando estaba malito, a veces... ¿qué comería en casa? ... ¿o qué se habría metido a la boca?, que se le hinchaba la barriga... A veces le encontraba en su boca... papel, encontraba plástico, siempre había algo en su boca, entonces... le sacaba, a veces me mordía... Entonces lo cargaba... como era un niño menudito, bien delgadito, no me pesaba..., ahí se dormía. Entonces, lo acomodaba en el... colchoncito y se dormía sus dos horas o una hora; y ya levantaba mejor, le daba su agüita de orégano y listo... A veces él llegaba muy bien al jardín, pero [a] eso de las nueve, [tenía sueño]... pedía que lo cargue..., como yo no sé cargar en la espalda, lo cargaba en la cintura... (Docente 6).

Las docentes no estamos permitidas a poder al niño tocarlo. El niño fue al baño y no sabía agarrar su parte íntima para que pueda miccionar... y pues no podía hacerlo y le decía que se agarre, pero no podía, y... se hizo, se hizo en el pantalón... Tú le dices quieres ir al baño... tienes que tenerlo al 100% tus ojos a él también. Si, en todo momento, porque él no te... avisa, por más que algo le pase, no te avisa... Sí, yo tenía que estar a su lado. (Docente 3).

Ese día que él venía, nos dedicábamos solo a él, a cuidarle... para que no se escape, ... porque también él tenía pues este... ¿cómo se llama? (silencio)..., y entonces, cuando le da eso, lo que más cuidábamos para que no se pueda golpear, otro para que no se asusten los niños... Cuando el asistía, prácticamente... todo el tiempo era solamente para él..., porque él copada nuestro tiempo prácticamente... Nosotros le teníamos a puerta cerrada porque en un descuido él se iba corriendo, se iba. (Docente 2).

Las docentes destacan la importancia de brindar atención especial a los niños con NEE, quienes dependen de ayuda para actividades cotidianas. Mencionan que requieren supervisión constante para evitar distracciones o accidentes. A pesar de su compromiso y esfuerzo por adaptarse a las necesidades de estos niños, enfrentan retos en el aula, donde la atención individualizada es crucial para su bienestar y aprendizaje. La dedicación de las maestras es fundamental para su progreso.

3.6. Sentimientos de los docentes

Distintos son los sentimientos experimentados por las docentes, en la atención a estudiantes con NEE, ellas expresan sentimientos de frustración, tristeza, preocupación, malestar por no lograr las metas propuestas, incertidumbre y temor:

Quería nivelarlo al mismo nivel de los demás, pero no pues, ¿cómo que te sientes?, un poco frustrada también... de no poder apoyar. (Docente 1).

Frustrada, porque no... llego pues como llego a los demás niños, uno hace una actividad y un niño normal te entiende, te responde, sabes que has llegado al niño, pero con él no pues... Haces tu clase y que el niño no...te haya entendido nada, no se haya integrado...para mi es frustración... La preocupación es que pueda hacer daño a un niño. (Docente 4).

Lo sentía en el alma, es decir me daba pena ver a mi niño así... me dolía el corazón y me dolía el alma y decía "Dios porque tanta injusticia, porque tanta cosa, sobre todo con mis niños pequeños que no deben sufrir esas cosas" y... el día que no le veía, no llegaba... me daba pena... Me preocupaba en caso de que se pueda caer y se pueda hacer daño... Los padres [pueden decir] "Yo a mi hijo le he dejado bien, y ahora está así". (Docente 2).

Me sentía mal porque no lograba con él lo que quisiera lograr... Me sentía preocupada... decía... este niño viene y no le estoy enseñando nada,... no estoy dando nada de mí,... prácticamente el niño está por gusto. (Docente 5).

Lo único que me preocupa es... que el niño ya debe de ir, pues... solo al baño, que ya él pueda ser autónomo. (Docente 3).

Me daba un poco de temor... soy muy nerviosa, lo peor que... no hay una posta. Si un niño se rompe la cabeza, me muero... Era un niño con necesidades especiales, a estos niños les... puede pasar muchas cosas en cuestión de cinco minutos... sus ataques, porque era epiléptico, cuando uno no sabe actuar en ese caso de epilepsia, se lastiman. (Docente 6).

Las docentes expresan su frustración y preocupación por la atención de niños con NEE. Una docente menciona sentirse incapaz de lograr que un niño entienda las actividades, lo que le genera frustración. Otra docente comparte su dolor al ver a un niño en dificultades, cuestionando la injusticia que enfrentan los pequeños. La preocupación por la seguridad de los niños es un tema recurrente, especialmente ante la posibilidad de accidentes, como caídas. En general, las docentes sienten una carga emocional al no poder ofrecer el apoyo necesario, lo que les provoca ansiedad y miedo ante situaciones imprevistas. La falta de recursos y formación para manejar emergencias con estos niños también es un factor que incrementa su preocupación.

3.7. Opinión de los docentes sobre la inclusión

Sobre la inclusión de los estudiantes con NEE, hay quienes están a favor y también quienes están en contra. Los que están a favor manifiestan:

Estoy de acuerdo..., pero sí, yo creo que la educación debe ser para todos. (Docente 6).

Quienes están de acuerdo, lo hacen con una condición, que se asigne un personal capacitado para atender a los estudiantes con NEE.

Si está bien la inclusión, pero que nos den un personal específicamente para esos casos. (Docente 2).

Las docentes que están en desacuerdo con la inclusión argumentan:

Hasta antes de tener... un niño con necesidades especiales en mi aula decía que sí, está bien porque todos necesitamos... acceder a una educación. Pero ahora que estoy teniendo ya la experiencia, para mí no... es dable incluirlos... Creo que ellos deben tener otro tipo de enseñanza... más personalizado... [con] un docente que esté capacitado para enseñar. (Docente 4).

Mi opinión... que no se debería dar eso. ¿Por qué te digo? Porque hay niños que...no quieren... socializarse con él. Por el mismo hecho... de sus características... como que sienten un rechazo, entonces pienso que eso le hace más daño al niño con necesidades educativas especiales. (Docente 5).

Viendo todas esas limitaciones, pues yo no estoy de acuerdo. (Docente 1).

La discusión sobre la inclusión educativa revela opiniones divididas entre las docentes. Algunas apoyan la inclusión, pero exigen personal capacitado para atender a estudiantes con NEE. Otras, al ejercer la docencia con estos niños, consideran que requieren un enfoque más personalizado y un docente especializado. Argumentan que la inclusión puede generar rechazo entre los compañeros, lo que podría perjudicar al niño con NEE. Las opiniones reflejan preocupaciones sobre la capacidad de los docentes para manejar la diversidad en el aula y la necesidad de recursos adecuados.

3.8. Demanda de los docentes

Las demandas que realizan las docentes se mencionan a continuación:

Estaría de acuerdo siempre y cuando nos apoyen... con especialistas..., y hay personas especializadas que si lo pueden hacer. Mucho mejor sería si tuviéramos... un equipo SAANEE [Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales], ellos nos apoyarían. (Docente 1).

Debe haber un personal especializado para ver [estos casos]... personal especializado de acuerdo al caso que se presenta... Aparte de personal, con los materiales y la programación de acuerdo a la realidad en que nosotros trabajamos. (Docente 2).

Necesitaría... profesores realmente capacitados para estos temas, que sepa llegar al niño, que... incluyan sus terapias... Que haya un personal de apoyo netamente especializado porque a un inicio, en la matricula sabemos... si tienes niños con necesidades educativas especiales o no... Necesitamos una orientación... también atendemos a los otros niños... no podemos descuidar también a ellos. (Docente 5).

Creo que para poder tener un niño especial en el aula tienes que tener bastante información, capacitación, charlas, monitoreo, ayuda de parte de una persona que ya había trabajado con estos estudiantes, porque no es nada fácil tener estos estudiantes en el aula..., pero tampoco es imposible. ... Todo docente necesita algún medio digital para poder aprender de cómo llegar al niño... (Docente 3).

Debe haber... capacitaciones antes de que empieces tu labor, porque tú no sabes con que niño te vas a encontrar... niños con... diferentes tipos de necesidades especiales... Debe haber... ambientes adecuados para ellos... Cuando no hay esos ambientes... olvídate, es un poquito difícil... También podría ser el apoyo... de un auxiliar... (Docente 6).

Las docentes expresan la necesidad de contar con personal especializado y capacitado para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. Consideran importante un equipo de apoyo, como el SAANEE, que pueda proporcionar la orientación y los recursos necesarios. La formación inicial y formación en servicio son fundamentales para que los profesores puedan integrar a los estudiantes con NEE en el aula sin descuidar a los demás, abordando adecuadamente las diversas necesidades de los niños en el aula. Mencionan la necesidad de crear ambientes adecuados y contar con materiales y programación adaptados a la realidad de los estudiantes. La colaboración de las familias también es crucial para el éxito del proceso educativo.

4. Discusión

La inclusión educativa está “vinculada al desarrollo de una sociedad justa, mediante el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad humana, a la vez que un derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad con equidad” (Echeita *et al.*, 2013, p. 352). Una educación de calidad implica contar con recursos humanos, financieros y materiales pertinentes (Reyna Rodríguez *et al.*, 2024); sin embargo, en el Perú no se cuenta con estos requerimientos básicos.

En el proceso de inclusión destaca la significación de la preparación docente para atender a estudiantes con habilidades diferentes, y la demanda de los docentes respecto a la necesidad de la preparación para la atención idónea a estudiantes con NEE, la misma que debe ser ampliada a los responsables de monitorear la práctica de la educación inclusiva (Congreso de la República, 2018; Defensoría del Pueblo, 2019; ONU, 2016; UNESCO, 2020). Sin embargo, la formación docente para atender a estudiantes con NEE es aún tarea pendiente (Reyna Rodríguez *et al.*, 2024), toda vez que el personal docente “no se encuentra capacitado para brindar un servicio óptimo con relación a la implementación de una educación inclusiva, con todo lo que esto implica” (Defensoría del Pueblo, 2021, p.56). Ante esta realidad, el docente investiga por su parte, busca ayuda en otros profesionales en su afán de responder a las demandas de los estudiantes con NEE, lo que implica tiempo adicional y la disposición de otros recursos.

El desarrollo de actividades pedagógicas con estudiantes NEE implica la adaptabilidad del currículo y el diseño de sesiones de aprendizaje personalizados. Es esencial el apoyo individualizado y una evaluación alineada con los objetivos educativos (Defensoría del Pueblo, 2019). Para lograr una educación inclusiva, los materiales y métodos de evaluación deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes NEE, reflejando así el compromiso del sistema educativo con grupos vulnerables. Mientras en otros países se incorpora la tecnología asistida o tecnología de apoyo para ayudar a personas con discapacidad (Chiu y Lim, 2020; Lamus de Rodríguez *et al.*, 2024; Zarceño García *et al.*, 2024), en Huánuco y en el Perú en general, se sigue trabajando con recursos tradicionales.

La integración de estos estudiantes NEE a la educación básica regular es complicada debido a comportamientos disruptivos y la dependencia fomentada por la presencia de sus madres. Para mejorar el aprendizaje, las profesoras implementan diversas estrategias como aprendizaje personalizado (Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018) música terapéutica (Miranda López *et al.*, 2022; Sánchez Sánchez, 2024.) y apoyo de compañeros, ajustándose a las necesidades del grupo (Ancaya Martínez *et al.*, 2024).

La inclusión educativa genera opiniones divididas entre docentes. Algunos apoyan la inclusión, pero demandan personal capacitado para atender a estudiantes NEE. Otros consideran que se requiere un enfoque personalizado con docentes especializados, temiendo que la inclusión pueda provocar rechazo entre compañeros. Las docentes destacan la importancia de contar con un equipo de apoyo y enfatizan en la necesidad de la formación inicial y continua para integrar a los estudiantes con NEE. Además, mencionan la creación de ambientes adecuados y la colaboración familiar como elementos clave para el éxito educativo (Camacho-Vallejo *et al.*, 2024).

5. Conclusiones

En las últimas décadas, el término educación inclusiva alcanzó notoriedad porque es un modelo que incorpora a los estudiantes con necesidades especiales en las instituciones educativas denominadas “regulares”, proceso que implica adecuar las condiciones de acceso al currículo y el currículo a sus necesidades. Se han emitido disposiciones normativas en favor de la inclusión, pero muchas de ellas quedaron en el plano discursivo.

La experiencia de las docentes en el departamento de Huánuco, Perú, evidencia que la inclusión de estudiantes con NEE es un proceso complejo y desafiante, marcado por desafíos pedagógicos, emocionales e institucionales. La atención personalizada que requieren los estudiantes con NEE genera a las docentes sobrecarga laboral, lo que a menudo desencadena sentimientos de frustración y dificulta brindar una atención adecuada a los demás estudiantes.

Esta situación se agrava debido a la falta de preparación profesional específica para enfrentar la diversidad en el aula. Las capacitaciones promovidas por la UGEL y la DRE son percibidas insuficientes y descontextualizadas, lo que impulsa a las docentes a recurrir a la autoformación y al apoyo entre colegas. Estas falencias deben ser superadas porque impiden que el derecho a la educación inclusiva de todo el alumnado sea pleno y real (Camacho-Vallejo *et al.*, 2024).

La inclusión de estudiantes con NEE a la educación básica regular requiere no solo decisiones técnicas; es esencial visibilizar lo que la mirada normalizadora oculta (Martínez, 2002) y revisar las políticas nacionales, políticas y prácticas en las instituciones educativas para apoyar un desarrollo inclusivo (Rojas Pernia y Olmos Rueda, 2016). También se requiere espacios adecuados, auxiliares en educación, la orientación de otros profesionales y que los padres de familia coadyuven con el docente (Camacho-Vallejo *et al.*, 2024; Defensoría del Pueblo, 2021).

Si bien existen numerosas experiencias internacionales con relación a la inclusión educativa, los esfuerzos para promover la inclusión y la equidad dentro de los sistemas educativos deben basarse en un análisis de contextos particulares (Ainscow, 2020). El método fenomenológico hermenéutico, como en el caso de la presente investigación es una vivencia humana compleja que revela tensiones, emociones y aprendizajes. Reconocer estas experiencias es clave para construir políticas inclusivas sensibles, sostenibles y contextualizadas.

En la investigación se tomó en cuenta las vivencias y significados que otorgan las docentes a la educación inclusiva, lo que constituye una mirada parcial, haciéndose necesario tomar en cuenta otras miradas, como la de los padres de familia, funcionarios de la UGEL, DRE y los estudiantes, para comprender de manera más holística la inclusión educativa.

6. Referencias

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M. Gutiérrez (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Editorial Síntesis.
- Ancaya Martínez, M., Távara-Sabalú, C. y Yarin Achachagua, A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Camacho-Vallejo, S., Collet-Sabé, J. y Soldevila-Pérez, J. (2024). Docentes, familias e inclusión: perspectivas divergentes, barreras e (in)comunicaciones entre docentes y familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 182-201. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/946>
- Chiu, T. K. F. y Lim, C. P. (2020). Strategic use of technology for inclusive education in Hong Kong: a content-level perspective. *ECNU Review of Education*, 3(4), 715-753. <https://doi.org/10.1177/2096531120930861>
- Congreso Constituyente Democrático. (1993). *Constitución Política del Perú*. Congreso Constituyente Democrático.
- Congreso de la República. (2003). Ley N° 28044. *Ley General de Educación*. Diario Oficial *El Peruano*, 29 de julio de 2003. <https://goo.su/0X277HY>
- Congreso de la República. (2018). Ley N° 30797. Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-a y 62-a en la Ley 28044, Ley General de Educación. Diario Oficial *El Peruano*, XXXV(14549), 4-5. <https://goo.su/3R0IvJ>
- Congreso de la República. (2022). Ley N° 31638. *Ley del presupuesto del sector público para el año fiscal 2023*. Diario Oficial *El Peruano*, 6 de diciembre de 2022. <https://goo.su/H2IOw>
- Defensoría del Pueblo. (2012). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Defensoría del Pueblo.
- Defensoría del Pueblo. (2019). *Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. Informe Defensorial N° 183.
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Alcances sobre la situación de las personas con discapacidad y el ejercicio de sus derechos*. Defensoría del Pueblo.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Amaru.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad*. UNICEF. <https://goo.su/mL9ShS>
- Fontana-Hernández, A. y Vargas-Dengo, M. C. (2018). Perceptions of disability: Implications for educational attention of students of the National University of Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 201 - 229. <https://goo.su/3UopCC>
- INEI. (2016). *Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) 2016*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Lamus de Rodríguez, T. M., Moreira-Choez, J. S., Campuzano-Rodríguez, S. M., Guevara-Sandoya, J. A. y Guillén Rodríguez, A. P. (2024). Differentiated attention: TLK proposal for the educational inclusion of children with special needs. *International Journal of Religion*, 5(7), 857-868. <https://doi.org/10.61707/52v5tm27>
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M. R. Rosselló (Coords.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 27-61). Universitat Illes Balears.
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <https://goo.su/xdww5j9>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2023). *El despliegue de la garantía infantil en las niñas y niños con discapacidad: programa de acción, informe de resultados*. Observatorio Estatal de la Discapacidad. <https://goo.su/EDFDoQ>
- Ministerio de Educación. (2020). *Resolución Ministerial N° 00094-2020-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>
- Ministerio de Educación. (2021). *Resolución Ministerial N° 108-2021-MINEDU*. <https://goo.su/XKSvMQ>
- Ministerios de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J. A. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Miranda López, X. C., Hernández Chérrez, E. A, Lozada Miranda, D. S. y Lozada Miranda, C. M. (2022). El pensamiento crítico en estudiantes con necesidades educativas intelectuales: su desarrollo desde la musicoterapia. *ConcienciaDigital*, 5(1), 171-187. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i1.2065>
- ONU. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://goo.su/mk8zAJ>
- ONU. (2016). *Comité Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://goo.su/oL9jvP0>

- Piñero Martín, M. L., Esteban Rivera, E. R., Vanga Arvelo, M. G. y Rivera Machado, M. E. (2022). Hacia una reconceptualización de la investigación cualitativa. *Revista De Filosofía*, 39, 524-536. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7312693>
- Piñero Martín, M. L., Rivera Machado, M. E. y Esteban Rivera, E. R. (2019). *Proceder del investigador cualitativo. Precisiones para el proceso de investigación*. Fabriray. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0001>
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A. y Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459 <https://goo.su/1s9Ez>
- Red Regional por la Educación Inclusiva. (2019). El Derecho a la Educación Inclusiva América Latina. RREI <https://goo.su/g2XMQZp>
- Reyna Rodríguez, I., Delgado Álvarez, L. I., Bodero Coello, J. J., Palacios Gómez, I. A., Rodríguez Vélez, Y. P. y Ortega Méndez, Y. X. (2024). Implementación de modelos educativos inclusivos: retos y oportunidades. *South Florida Journal of Development*, 5(2), 755-768. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n2-028>
- Rojas Pernia, S. y Olmos Rueda, P. (2016). Los centros de Educación Especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 323-339. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18590>
- Sánchez Sánchez, L. (2024). La música en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Aprendizaje del violín. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-600>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. <https://goo.su/mLJcjST>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139
- Zarceño García, A. J., Montoro, M. A. y Ortiz Colón, A. M. (2024). Digital teaching competence and educational inclusion in higher education: A systematic review. *Electronic Journal of E-Learning*, 22(1). <https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.3139>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: SALDAÑA PARDAVÉ, Ofelia; **Software:** ESTEBAN RIVERA, Edwin Roger **Análisis formal:** SALDAÑA PARDAVÉ, Ofelia **Curación de datos:** SALDAÑA PARDAVÉ, Ofelia Patricia; **Redacción-Preparación del borrador original:** SALDAÑA PARDAVÉ, Ofelia **Redacción-Re- visión y Edición:** SALDAÑA PARDAVÉ, Ofelia **Supervisión:** ESTEBAN RIVERA, Edwin Roger **Administración de proyectos:** SALDAÑA PARDAVÉ, Ofelia Patricia y ESTEBAN RIVERA, Edwin Roger. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** SALDAÑA PARDAVÉ, Ofelia Patricia y ESTEBAN RIVERA, Edwin Roger.

Financiación: Esta investigación no financiamiento externo.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco de la tesis de grado académico de magister en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Conflicto de intereses: No hay conflicto.

AUTOR/ES:

Ofelia Patricia Saldaña Pardavé

Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Licenciada en Educación Básica Inicial y Primaria; Licenciada en Enfermería; Maestranda en Educación, mención Investigación y Docencia Superior. Licenciada en Enfermería, Licenciada en Ciencias de la Educación, docente en educación inicial, maestranda en Educación, mención Investigación y Docencia Superior, en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú.

opsaldanap@epgunheval.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0003-7414-076>

Edwin Roger Esteban Rivera

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú.

Doctor en Ciencias de la Educación, docente de pre y posgrado en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú

resteban@unheval.edu.pe

Índice H: 12

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57221699605>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.pe/citations?user=Q3bG-VAAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Edwin-Esteban-Rivera>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/EdwinRogerEstebanRivera>