

Artículo de Investigación

Educación y discapacidad: un análisis de la implementación de las políticas inclusivas en Perú

Education and disability: an analysis of the implementation of inclusive policies in Peru

Edwin Córdova-Ramirez: Universidad César Vallejo, Perú.

edwincr@ucvvirtual.edu.pe

Elier Nieto-Rivas: Universidad Privada Antenor Orrego, Perú.

enietor1@upao.edu.pe

Jury Medina-Uribe: Universidad César Vallejo, Perú.

jmedinau@ucvvirtual.edu.pe

Isabel Ramos-Perez: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

iramos@une.edu.pe

Luis Alberto Preciado-Farias: Universidad César Vallejo, Perú.

lpreciado@ucv.edu.pe

Ricardo Iván Vertiz-Osores¹: Universidad César Vallejo, Perú.

rivertizv@ucvvirtual.edu.pe

Fecha de Recepción: 17/09/2025

Fecha de Aceptación: 18/10/2025

Fecha de Publicación: 23/10/2025

Cómo citar el artículo

Córdova-Ramirez, E., Nieto-Rivas, E., Medina-Uribe, J., Ramos-Perez, I., Preciado-Farias, L. A. y Vertiz-Osores R. I. (2026). Educación y discapacidad: un análisis de la implementación de las políticas inclusivas en Perú [Education and disability: an analysis of the implementation of inclusive policies in Peru]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2131>

¹ **Autor Correspondiente:** Ricardo Iván Vertiz-Osores. Universidad César Vallejo (Perú).

Resumen

Introducción: Este estudio abordó las políticas de educación inclusiva en instituciones educativas peruanas de educación básica regular para comprender los procesos de educación inclusiva y atención a la discapacidad desde la perspectiva de diferentes actores educativos.

Metodología: Enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. La muestra fue de 30 docentes con más de 15 años trabajando en educación y con más de 5 años trabajando en aulas inclusivas. Se aplicaron guías de entrevista en dos grupos focales y entrevistas en profundidad.

Resultados: Quedó develado que, en la implementación de políticas inclusivas con el respaldo de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales, ha habido mejoras en la infraestructura y adaptaciones pedagógicas, sin embargo, la adaptación curricular y la disponibilidad de recursos siguen siendo desafíos. **Discusión:** La educación es un derecho de la persona con discapacidad, pero en la praxis las municipalidades ejecutan presupuestos enfocados en otros programas que no van en función de las personas con discapacidad. **Conclusiones:** Los maestros expresan la necesidad de apoyar a estudiantes con discapacidad, pero la falta de capacitación y herramientas dificulta su inclusión, por lo cual, es esencial la articulación interinstitucional entre las Municipalidades con el Ministerio de Educación.

Palabras clave: educación especial; educación inclusiva; interculturalidad; discapacidad; gestión de la educación; políticas inclusivas; participación y aprendizaje; prácticas pedagógicas inclusivas.

Abstract

Introduction: This study addressed inclusive education policies in Peruvian educational institutions of regular basic education in order to understand the processes of inclusive education and attention to disability from the perspective of different educational actors.

Methodology: Qualitative approach with phenomenological design. The sample consisted of 30 teachers with more than 15 years working in education and more than 5 years working in inclusive classrooms. Interview guides were applied in two focus groups and in-depth interviews. **Results:** It was revealed that, in the implementation of inclusive policies backed by support and advisory services for special educational needs, there have been improvements in infrastructure and pedagogical adaptations. However, curriculum adaptation and resource availability remain challenges. **Discussion:** Education is a right of the person with disabilities, but in praxis municipalities execute budgets focused on other programs that do not go in function of persons with disabilities. **Conclusions:** Teachers express the need to support students with disabilities, but the lack of training and tools hinders their inclusion, therefore, inter-institutional articulation between the Municipalities with the Ministry of Education is essential.

Keywords: special education; inclusive education; interculturality; disability; education management; inclusive policies; participation and learning; inclusive pedagogical practices.

1. Introducción

Países como Alemania, España, Australia y los Estados Unidos han logrado innovar las políticas educativas no solo en el ámbito de la educación básica, sino también en la universitaria, su éxito basado en un enfoque integral ha permitido, no solo consolidar los derechos de los estudiantes con discapacidad, sino también se ha cambiado la perspectiva de la persona en sí (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2017; López *et al.*, 2013).

Por su parte la Organización Mundial de la Salud recomendó que la educación es un derecho humano de la persona con discapacidad, asumiendo un valor agregado en el desarrollo personal y social mediante la educación inclusiva, y para ello es necesario que las naciones contribuyan en su implementación (Apaza, 2019; Bakhshi *et al.*, 2018; Echeita *et al.*, 2014; Folguera, 2025; Messiou *et al.*, 2022; Palomo *et al.*, 2024)

Una educación inclusiva de calidad exige la firme convicción no solo de instituciones públicas, también de las entidades privadas, a fin de lograr los objetivos de Desarrollo Humano agendado hacia el 2030 (Abraham, 2025; De la Mata *et al.*, 2025; Vértiz-Osores *et al.*, 2019). En este mismo orden de ideas, las experiencias de los países latinoamericanos han explorado la necesidad de abordar el fenómeno de la discriminación persistente en las instituciones educativas, así como también la importancia de fomentar la diversidad cultural y la dignidad de la persona (Burke *et al.*, 2024; Cavkaytar y Yildiz, 2025; Coleman *et al.*, 2025).

De esta manera, los avances progresivos han significado la integración y socialización de los estudiantes, beneficiando no solo a la persona, sino a la sociedad y desde luego a las naciones manifestado en la cotidianidad de la convivencia y en las dificultades de aprendizaje de estos (Clapham *et al.*, 2017; Folguera, 2025; Simón *et al.*, 2016). Al respecto, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006) destaca que la persona con discapacidad tiene todo el derecho a una educación superior de calidad, puesto que el problema no solo es normativo, sino también de evaluar la políticas y hacerles fiscalización.

No obstante, cabe destacar el trabajo continuo y arduo que se ha venido haciendo desde la Declaración de Salamanca, celebrada en 1994, donde la Unesco normó las orientaciones y la atención exclusiva en la educación especial a nivel mundial de las personas con discapacidad, hasta el día de hoy con el soporte de la informática en la educación virtual (Briceño *et al.*, 2025; Cavkaytar & Yildiz, 2025; Verbree *et al.*, 2025).

En este contexto, es importante destacar que a pesar de las normativas de la Unesco en Salamanca y en otras declaraciones internacionales, aún persisten prejuicios, tales como el bullying y la discriminación hacia las personas con discapacidad. Lo que conlleva incrementar los desafíos cognitivos, actitudinales, físicos, políticos, sociales y de transporte en las personas que padecen estas condiciones. En tal sentido, es urgente que las instituciones educativas del siglo XXI, asuman la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad mas equitativa que supere los estereotipos y las diferencias subjetivas tanto en la familia como en la misma sociedad (Arsyad Subu *et al.*, 2025; Martin, 2025; Taddese *et al.*, 2025).

A razón de ello, en Perú, el D. S. N° 026-2003-ED, del Ministerio de Educación ha impulsado planes y proyectos tanto para la educación básica regular (EBR) como también para la educación especial, de ese modo se garantiza una educación inclusiva (art. 24) asegurando la accesibilidad y ajustes razonables para todos los estudiantes.

Sin embargo, el nuevo Proyecto Educativo Nacional al 2036 diagnosticó y propuso las estrategias de la inclusión y diversidad social en la educación básica regular (Consejo Nacional de Educación, 2020). Una normativa que se ha ejecutado durante la pandemia COVID-19 como parte de las políticas estatales dentro del sistema educativo híbrido, y la modernización del Estado generando procesos de transformación educativa e inclusión social (Andrei *et al.*, 2025; Bešić, 2020; Le Fanu *et al.*, 2025; Taylor *et al.*, 2025).

Si bien es cierto, las políticas educativas inclusivas en el Perú, se enmarcan dentro de la Ley de la educación 28044, la cual ha incorporado las modificaciones necesarias de acuerdo a la Ley de la persona con discapacidad 29973. También, es oportuno señalar la falta de coordinación operativa entre el marco regulatorio de la educación inclusiva y el sistema educativo representado en las direcciones regionales de educación (DRE) y las unidades de gestión local (UGEL). Así pues, esta debilidad en la articulación de directrices ha perjudicado la implementación de la política educativa inclusiva ya que se requiere un cambio profundo en la actitud de los docentes, personal directivo, así como del resto de actores sociales de la comunidad educativa.

Ahora bien, en los últimos 20 años de haber incorporado a personas con discapacidad en la educación básica regular en los distintos niveles y modalidades ejecutados en los centros de educación especial, aún falta implementar políticas alternas de inclusión social como dar oportunidades laborales a los jóvenes que egresan de las escuelas superiores, institutos y universidades. En efecto, la accesibilidad (art. 9) no es solo de infraestructura, sino también a la información, a la comunicación, a los materiales educativos, al transporte.

Pero también se lleva ejecuta los ajustes razonables (art.2 y art. 24) como adaptaciones concretas que debe responder a cada caso para que la persona con discapacidad pueda participar en igualdad de condiciones, y no convertirse en una “carga social” ni para las familias ni para el Estado (Organización de Naciones Unidas, 2006). Aun cuando, se haya creado un servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales “SAANEE”, como una especie de grupos multidisciplinarios para la atención, orientación y monitoreo en las instituciones educativas, es deber de todos los actores sociales involucrarse en el desarrollo humano de la persona con discapacidad en cualquier condición social que tenga, sin discriminación.

Por lo anteriormente expuesto, surgen las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cómo se vienen evaluando las políticas educativas inclusivas en el Perú? ¿Cómo experimentan los agentes educativos la gestión e implementación de las políticas educativas inclusivas en las instituciones públicas? ¿Qué significado atribuyen los docentes, estudiantes y demás actores involucrados a la inclusión educativa en su contexto? ¿Cuáles son las actitudes y percepciones de los docentes y otros actores educativos respecto a las prácticas inclusivas y su impacto en los estudiantes con discapacidad?.

En tal sentido, se planteó como objetivo general: Analizar las percepciones, experiencias y significados de los actores educativos en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Los objetivos específicos fueron:

- a) Explorar las experiencias vividas en la gestión e implementación de políticas educativas inclusivas;
- b) Interpretar el significado de la inclusión educativa para los actores involucrados;
- c) Comprender las actitudes y percepciones de los docentes y demás actores educativos en cuanto a las prácticas inclusivas que favorecen a los estudiantes con discapacidad.

2. Metodología

Desde el enfoque cualitativo la construcción de datos se interpreta como abanico de posibilidades en el camino de la exploración, dándose mayor énfasis a la investigación profunda para no solo captar los hechos reales.

Su diseño se enmarca en el fenomenológico, entendiéndose como “fenómeno” a los eventos realizados por las personas dentro de un sistema integrado. Este debe estar orientado a ciertos criterios como también a la comprensión de algo más concreto.

El arte de la hermenéutica permitió describir los hechos más trascendentes de la realidad objetiva. Frente a ello, el estudio es reflexivo y se caracteriza en plasmar lo que se percibe de la realidad social (Flick, 2015). En parte, centrada en la experiencia personal, abordando los hechos desde perspectivas grupales e interaccionales (Álvarez-Gayou, 2009).

Este tipo de investigación tiene dos premisas; la primera hace referencia a las percepciones de los actores sociales sobre la inclusión educativa de las personas con discapacidad, reflejando tanto barreras estructurales como posibilidades de reconocimiento dentro de su contexto, la segunda alude a la comprensión de la experiencia vivida de los estudiantes con discapacidad, lo cual permite identificar que la inclusión no depende solo de las políticas educativas o normativas estatales, sino de los ajustes razonables y de la accesibilidad en la práctica educativa (Gurdián-Fernández, 2007; Organización de Naciones Unidas, 2006).

Por lo general, una investigación cualitativa comprende un todo, exige que el investigador sea imparcial, emplee asimismo un análisis exploratorio, indague la naturaleza y proceda a su discurso científico.

2.1. Muestra

El escenario de investigación se llevó a cabo en ocho regiones del Perú, mediante el contacto directo con las Direcciones Regionales de Educación (DRE), en un periodo que va desde septiembre de 2023 hasta marzo de 2024. La muestra estuvo constituida por 30 sujetos vinculados a la educación inclusiva del nivel primaria distribuidos de la siguiente manera: 14 docentes de aula, 8 funcionarios especialistas de la DRE y 8 directivos de la DRE adscritos a una región.

Estos sujetos fueron seleccionados por medio de una estrategia de muestreo no probabilística por conveniencia con el fin de contar con profesionales de larga experiencia y con conocimientos específicos en cuanto al acompañamiento pedagógico de aulas inclusivas del nivel primario (Bisquerra Alzina, 2009). En cuanto a los criterios de inclusión, se consideró: profesionales con más de 15 años de experiencia en educación y gestión educativa, que estuvieran vinculados en los últimos 5 años a contextos educativos inclusivos e interculturales, haber atendido al menos un estudiante con discapacidad en su aula o contexto de trabajo. Fueron excluidos del estudio docentes y directivos de instituciones educativas privadas, así como también, aquellos profesionales que en su labor hayan interrumpido su participación en escenarios inclusivos.

El acopio de datos fue por medio de dos grupos focales, el primero con directivos de las DRE adscritas a las regiones, la segunda con funcionarios especialistas del SAANEE, cada una contó con 8 sujetos. Asimismo, se ejecutaron 14 entrevistas a profundidad a docentes de aula que en su día a día desarrollan actividades con estudiantes en situación de discapacidad hasta alcanzar el punto de saturación de los datos.

De igual modo, se empleó la técnica de la observación a fin de registrar el fenómeno de estudio en su entorno natural. Por otro lado, el grupo focal y entrevista a profundidad estuvieron constituidos por una guía de entrevista compuesta inicialmente de 10 preguntas y que con el transcurrir del tiempo se incrementó en 20 preguntas para profundizar sobre las categorías C1: SAANEE y C2: Discapacidad; en función de abordar los desafíos en políticas de inclusión educativa en Perú, puesto que se considera que la inclusión desde temprana edad y el diseño universal para el aprendizaje son esenciales para una educación de calidad.

Tabla 1.

Datos sociodemográficos de las docentes de aulas inclusivas

Código de entrevista	Edad	Género	Años de experiencia	Región
Doc1	48	Masculino	15	Piura
Doc2	53	Femenino	21	Piura
Doc3	52	Femenino	17	Piura
Doc4	54	Femenino	19	La Libertad
Doc5	53	Masculino	17	La Libertad
Doc6	49	Masculino	22	Ucayali
Doc7	49	Femenino	15	Ucayali
Doc8	46	Femenino	23	Madre de Dios
Doc9	50	Femenino	19	Lima
Doc10	59	Femenino	20	Lima
Doc11	54	Masculino	15	Huánuco
Doc12	38	Femenino	24	Arequipa
Doc13	54	Femenino	21	Arequipa
Doc14	40	Femenino	24	Tacna

Fuente: Elaboración propia (2025).

Tabla 2.

Datos sociodemográficos de los funcionarios especialistas de la DRE adscritos a una Región

Código de entrevista	Edad	Género	Años de experiencia	Región
Func1	58	Femenino	17	DRE Piura
Func2	52	Masculino	18	DRE La Libertad
Func3	59	Femenino	15	DRE Ucayali
Func4	60	Femenino	16	DRE Madre de Dios
Func5	58	Femenino	19	DRE Lima
Func6	55	Femenino	18	DRE Huánuco
Func7	58	Femenino	17	DRE Arequipa
Func8	42	Femenino	22	DRE Tacna

Fuente: Elaboración propia (2025).

Tabla 3.

Datos sociodemográficos de los directivos de la DRE adscritos a una región

Código de entrevista	Edad	Género	Años de experiencia	Región
Dir1	52	Femenino	25	DRE Piura
Dir2	46	Masculino	24	DRE La libertad
Dir3	65	Masculino	28	DRE Ucayali
Dir4	48	Femenino	25	DRE Madre de Dios
Dir5	48	Masculino	23	DRE Lima
Dir6	54	Masculino	27	DRE Lima
Dir7	67	Femenino	24	DRE Tacna
Dir8	54	Masculino	27	DRE Arequipa

Fuente: Elaboración propia (2025).

2.2. Procedimiento

Con respecto a la generación de información, fue necesario la elaboración de una guía de entrevista semiestructurada que fue implementada por medio de 12 preguntas exploratorias desarrolladas a partir de la revisión del marco teórico orientadas para profundizar en las categorías:

- a) Gestión educativa
- b) Ética profesional
- c) Proceso inclusivo y
- d) Tipos de discapacidad.

De ese modo, se tuvo acceso a las perspectivas, creencias y puntos de vista de los informantes clave con respecto a las reformas educativas en el Perú, orientadas hacia la discapacidad e inclusión en las instituciones EBR.

Para ello, se implementó el proceso de interpretación hermenéutica por medio de la codificación inductiva, siguiendo el modelo de análisis planteado por Pineda *et al.*, (2011). En aras de buscar la reducción de datos, puesto que hay un gran volumen de información superflua y redundante fue necesario conseguir una segmentación de nuevas unidades de significado pertinentes, partiendo del agrupamiento de categorías a la vez que se fue construyendo un nuevo tinglado narrativo de nuevos núcleos temáticos emergentes: Todo ello, llevado a cabo por medio de aproximación al dato de manera deductiva e inductiva, en la cual, se crearon citas y códigos en el software ATLAS.ti.

Se adoptó la estrategia de acopio de datos combinada, en la cual, se ejecutó 14 entrevistas a profundidad y dos grupos focales, hasta lograr el punto de saturación de los datos. Asimismo, por medio de la técnica de la observación en el escenario de estudio, a fin de registrar directamente el fenómeno de estudio en su contexto natural sin generar incomodidades en los informantes (Taylor y Bogdan, 1994).

Asimismo, se llevó a cabo un proceso de revisión bibliográfica en las principales bases de datos científica para construir de forma apriorística categorías exploratorias que se plasmaron en la guía de entrevista y fueron confirmadas en los grupos focales y entrevistas. Los informantes, fueron notificados acerca de los alcances de la investigación y aceptaron participar de forma voluntaria.

El equipo investigador, realizó los grupos focales y entrevistas de manera virtual, debido a que, un solo grupo no manifiesta la saturación de datos que plantea (Álvarez-Gayou, 2009) ; no obstante, el contacto inicial se hizo de manera presencial en los contextos laborales de los sujetos participantes, tomando en consideración los principios de ética de la investigación científica: principio de beneficencia y no maleficencia, principio de integridad, principio de privacidad y confidencialidad.

Luego, se aplicó en primera instancia los grupos focales, siendo el primero de ellos con 8 funcionarios especialistas del SAANEE, el segundo con docentes directivos de la DRE, finalmente, se aplicaron 14 entrevistas a profundidad a docentes de aula de a EBR.

Todo ello, fue aplicado de enero a marzo de 2024. El tiempo aproximado de ejecución fue de 45-60 minutos y se grabó en la herramienta Zoom y esas grabaciones se transcribieron con la herramienta *Google pinpoint transcription*, posteriormente se descargó limpiamente en formato *.docx. Luego, dichos documentos se importaron al programa ATLAS.ti, así como también los registros de la bitácora del investigador, convertidos en memos.

Finalmente, todos los informantes clave fueron debidamente avisados sobre las consideraciones y alcances de la investigación, esto, por medio del consentimiento informado para participar en el estudio. Desde luego, al realizar un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad, fue importante considerar que los actores son funcionarios públicos y se les garantizó el respeto y la protección de sus datos y fueron tratados de forma confidencial preservando el anonimato.

Asimismo, fueron informados con respecto a los derechos que tienen sobre la investigación. De igual modo, los posibles beneficios y riesgos asociados, entre otros. Además, se indicó de manera verbal y por escrito que tienen libertad de tomar una decisión informada sobre su participación, sin presiones ni coerción. Por último, se tomaron acciones para garantizar a los informantes clave que no serían perjudicados física o emocionalmente como resultado de su participación en el estudio.

3. Resultados

Aunque el Perú sí cuenta con un marco normativo sólido que respalda la educación inclusiva (Ley General de Educación 28044, Ley General de la Persona con Discapacidad 29973 y la ratificación de la Convención de 2006), la implementación de estas políticas enfrenta desafíos significativos, especialmente en accesibilidad, ajustes razonables, capacitación docente y cambio de actitudes. Estas limitaciones impiden garantizar plenamente una educación de calidad para todos los estudiantes con discapacidad. Así pues, en la reconstrucción del fenómeno de estudio, a partir de las aportaciones de los informantes clave, se ha identificado la categoría principal educación y discapacidad y cuatro subcategorías emergentes:

- a) Actitudes y percepciones de los actores educativos.
- b) Gestión de políticas educativas inclusivas.
- c) Participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y
- d) Prácticas inclusivas.

3.1. Actitudes y percepciones de los actores educativos

La red semántica planteada en la Figura 1, referida a las actitudes y percepciones de los actores educativos revela varios aspectos significativos relacionados con la inclusión y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. En primer lugar, se destaca la barrera actitudinal, donde muchos docentes muestran resistencia a involucrarse con estudiantes inclusivos, lo que se traduce en una falta de adaptación curricular y en la perpetuación de enfoques tradicionales de enseñanza.

Además, se destaca la importancia de la socialización y la participación de los estudiantes en el aula, lo que es fundamental para su desarrollo integral. La percepción de que los estudiantes con discapacidad pueden ser una carga para sus compañeros también se aborda, sugiriendo que es necesario trabajar con las familias para fomentar actitudes positivas.

En otros casos, se observa resistencia de algunos docentes a trabajar en aulas inclusivas, lo cual genera un impacto negativo no solo en los estudiantes con discapacidad, sino también en el clima de aprendizaje en general. Este escenario evidencia la urgencia de garantizar ajustes razonables y condiciones de accesibilidad, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Además, se remarcó la necesidad de implementar un enfoque por competencias que reconozca y potencie las habilidades individuales de cada estudiante, promoviendo así un aprendizaje significativo y adaptado a sus necesidades.

En este contexto, es fundamental las buenas prácticas de los docentes, dado que: “a veces hay logros donde evalúan el proceso y cada 5 años 10 años y vamos replanteando todos estos procesos y ver cómo están evaluando las escuelas para que sean inclusivas para apoyar a los niños con discapacidad” (3:8 ¶ 23 en entrevista docente 7).

Subcategoría actitudes y percepciones de los actores educativos



3.2. Gestión de políticas educativas inclusivas

La red semántica planteada en la Figura 2, referida a la subcategoría gestión de políticas educativas inclusivas se centra en la implementación y efectividad de políticas que promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica regular. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) señala que los Estados tienen la obligación de capacitar a los maestros para que puedan atender a todos los estudiantes en entornos inclusivos.

Se ha observado por medio del análisis inductivo a la narrativa ofrecida por los informantes clave que algunas escuelas han adoptado las políticas inclusivas. Sin embargo, muchas de estas aún carecen de comprensión sobre su magnitud y aplicación “30% o 20% de docentes que sí estaban dispuestos a aceptar a los estudiantes inclusivos, tenían como primera reacción ¿por qué no se van a un colegio especial? ¿por qué los tienen que traer acá? ” (6:6 ¶ 27 en Focus Group docentes 1).

Otro elemento significativo que ha sido develado, tiene que ver con la colaboración interinstitucional, en la cual, diversas direcciones del Ministerio de Educación trabajan juntas para abordar la inclusión desde múltiples perspectivas. Esto incluye la creación de redes de apoyo y la capacitación continua de los docentes, lo que permite un enfoque más holístico hacia la atención a la diversidad. Sin embargo, persisten vacíos normativos y falta de recursos, lo que limita la implementación efectiva de estas políticas en todas las escuelas.

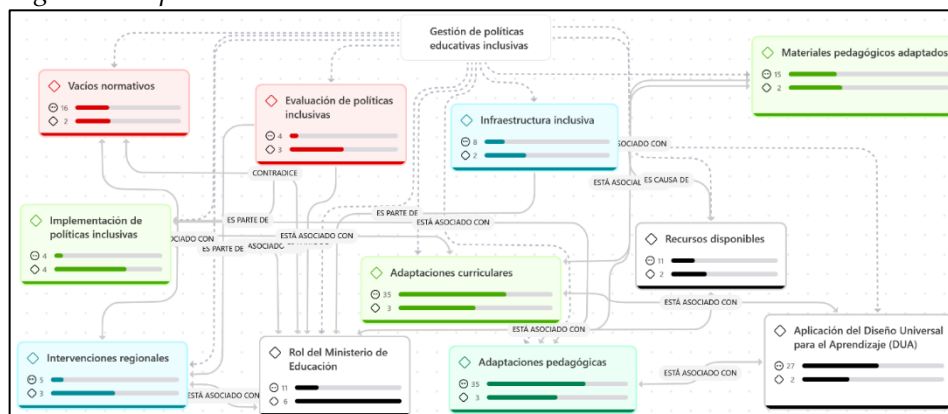
Por otro lado, la adaptación curricular y la creación de ajustes razonables son esenciales para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan acceder a una educación de calidad. Por lo que se hace necesaria una evaluación de las políticas educativas inclusivas. Esto implica no solo modificaciones en el contenido, sino también en la metodología de enseñanza y en la evaluación. Finalmente, se destaca la importancia de la evaluación formativa de estas políticas, para identificar logros y áreas de mejora. Así pues, la inclusión no debe verse solo como un objetivo, sino como un proceso dinámico que requiere compromiso y adaptación constante por parte de todos los actores educativos.

En consecuencia, la red identificada para la subcategoría gestión de políticas educativas inclusivas, es un esfuerzo colectivo que busca transformar la educación en un espacio accesible y equitativo para todos. Está conformada por 11 códigos (adaptaciones curriculares, adaptaciones pedagógicas, aplicación del diseño universal para el aprendizaje, evaluación de políticas inclusivas, implementación de políticas inclusivas, infraestructura inclusiva, intervenciones regionales, materiales pedagógicos adaptados, recursos disponibles, rol del ministerio de educación, vacíos normativos).

En cuanto a la importancia de las adaptaciones pedagógicas, se encontró que “el material educativo es el elaborado por los docentes ya que el Ministerio de Educación no proporciona materiales contextualizado al trabajo pedagógico inclusivo de acuerdo con las habilidades que tienen los niños” (2:12 ¶ 19 en entrevista docente 3).

Figura 2.

Subcategoría gestión de políticas educativas inclusivas



Fuente: Elaboración propia (2025).

3.3. Participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad

La red semántica planteada en la Figura 3, referida a la subcategoría participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad destaca varios aspectos cruciales para garantizar una educación inclusiva y efectiva. En primer lugar, se enfatiza la importancia de la presencia y participación de los estudiantes en el aula, no solo como un requisito administrativo, sino como un derecho fundamental que debe traducirse en logros educativos significativos. La socialización es otro componente esencial, donde se observa que la interacción con compañeros es vital para el desarrollo de habilidades sociales. Sin embargo, se reconoce que la integración social puede ser un desafío, especialmente para estudiantes con condiciones como el autismo, que pueden tener dificultades en la comunicación y la interacción.

Además, se menciona la necesidad de que los docentes adopten un enfoque flexible y adaptativo en su enseñanza, utilizando diversas estrategias y recursos para atender las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes. Esto incluye la creación de materiales didácticos adaptados que beneficien a todos los alumnos y no solo a aquellos con discapacidad.

De igual modo, la formación continua de los docentes es crucial para superar las barreras actitudinales y metodológicas que aún persisten en el sistema educativo. Se destaca que muchos educadores aún operan bajo enfoques tradicionales, lo que limita la efectividad de la inclusión. Seguir con métodos tradicionales no solo limita la inclusión, sino que también retrasa el cumplimiento efectivo de un derecho reconocido internacionalmente.

Finalmente, la red identificada para la subcategoría participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, subraya que la inclusión no solo se trata de la presencia física de los estudiantes con discapacidad, sino de su participación y significativa en todas las actividades escolares, lo que contribuye a su desarrollo integral y a la creación de un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso. Dicha red se conformó por 8 códigos: apoyo al aprendizaje desde el hogar, barreras para el aprendizaje, enfoque por competencias, integración en actividades escolares, logros académicos, relación escuela-familia, resistencia familiar, socialización de los estudiantes.

Figura 3.

El diagrama de flujo ilustra las relaciones entre la participación y aprendizaje de los estudiantes y otros factores. Los nodos están representados por rectángulos con formas de diamante y barras de progreso. Las flechas indican la dirección y el tipo de influencia (Contribuye o Disminuye).

- Participación y aprendizaje de los estudiantes con** (Nodo central superior) contribuye a:
 - Enfoque por competencias** (Nodo izquierdo superior).
 - Logros académicos** (Nodo central superior).
 - Integración en actividades escolares** (Nodo derecho superior).
- Enfoque por competencias** contribuye a:
 - Logros académicos**.
 - Integración en actividades escolares**.
 - Apoyo al aprendizaje desde el hogar** (Nodo derecho inferior).
- Logros académicos** contribuye a:
 - Integración en actividades escolares**.
 - Apoyo al aprendizaje desde el hogar**.
- Integración en actividades escolares** contribuye a:
 - Apoyo al aprendizaje desde el hogar**.
- Apoyo al aprendizaje desde el hogar** contribuye a:
 - Relación escuela-familia** (Nodo inferior derecho).
- Socialización de los estudiantes** (Nodo izquierdo inferior) contribuye a:
 - Barreras para el aprendizaje** (Nodo central inferior).
 - Resistencia familiar** (Nodo inferior central).
- Barreras para el aprendizaje** contribuye a:
 - Resistencia familiar**.
- Resistencia familiar** contribuye a:
 - Relación escuela-familia**.
- Las flechas de color naranja indican contribuciones positivas, mientras que las de color verde indican disminuciones o efectos negativos.

3.4. Prácticas inclusivas

La cultura inclusiva dentro de las instituciones educativas es otro elemento clave. Se ha observado que cuando los directores y docentes adoptan una mentalidad inclusiva, se generan cambios significativos en la práctica pedagógica. Lo cual, implica no solo la aceptación de estudiantes con discapacidad, sino también la promoción de un ambiente donde todos los alumnos se sientan valorados y respetados. Además, se destaca la importancia de los ajustes razonables en el aula, que permiten adaptar el entorno físico y curricular para que todos los estudiantes puedan participar plenamente, incluyendo modificaciones en la infraestructura, así como en los métodos de enseñanza y evaluación.

Por su parte, la evaluación psicopedagógica es esencial para conocer las características y necesidades de cada estudiante, lo que permite a los docentes diseñar estrategias personalizadas que fomenten el aprendizaje y la socialización. Sin embargo, persisten barreras actitudinales que dificultan la implementación de prácticas inclusivas, como la falta de conocimiento y la resistencia al cambio por parte de algunos educadores.

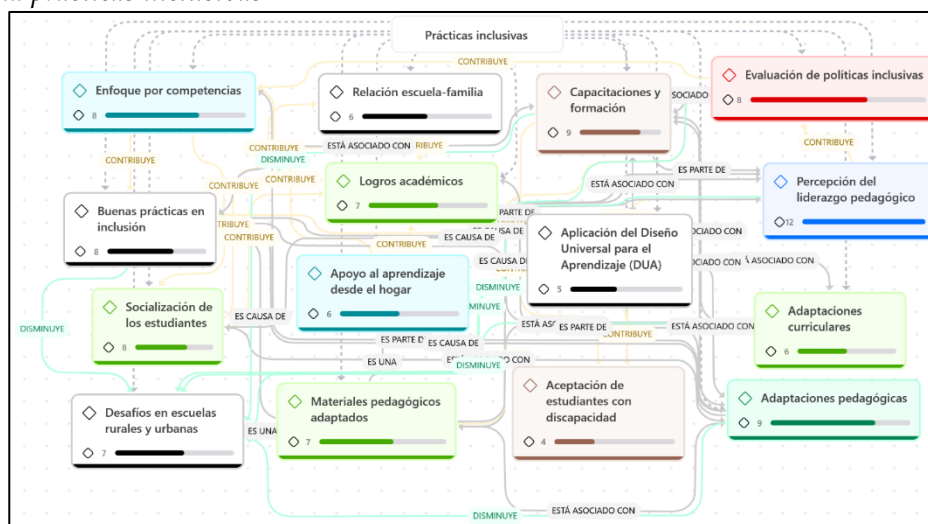
Asimismo, la colaboración entre diferentes actores educativos, como los equipos de apoyo (SANEE), es crucial para garantizar que las políticas inclusivas se traduzcan en prácticas efectivas en el aula. Esto implica un trabajo conjunto que fomente la atención a la diversidad y el desarrollo de competencias en todos los estudiantes, no solo en aquellos con discapacidad.

De tal manera que, las prácticas inclusivas requieren un enfoque integral que contemple la formación docente, la cultura institucional, los ajustes razonables y la colaboración interinstitucional. Dicha red se conformó por 15 códigos (aceptación de estudiantes con discapacidad, adaptaciones curriculares, adaptaciones pedagógicas, aplicación del diseño universal para el aprendizaje, apoyo al aprendizaje desde el hogar, buenas prácticas en inclusión, capacitaciones y formación, desafíos en escuelas rurales y urbanas, enfoque por competencias, evaluación de políticas inclusivas, logros académicos, materiales pedagógicos adaptados, percepción del liderazgo pedagógico, relación escuela-familia, socialización de los estudiantes). Esto, en función de crear un entorno educativo que valore y respete la diversidad.

En este escenario, se ha encontrado dificultades para implementar las políticas inclusivas desde el enfoque por competencias actual: “Es un poco difícil pero sí, sí se está haciendo se está trabajando el enfoque por competencias en la medida de lo posible” (2:18 ¶ 23 en entrevista directivos de la DRE 1). Esto, se debe en parte a la resistencia de algunos docentes que no están acostumbrados a aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que “el aula es diversa y los profesores no saben las características de los educandos para ir preparando su plan de aula con sus unidades didácticas” (3:7 ¶ 18 en entrevista directivos de la DRE 3). De modo que, con esos primeros pasos se pueda ir contextualizando la enseñanza para brindar una respuesta educativa acorde a las necesidades de aprendizaje.

Figura 4.

Subcategoría prácticas inclusivas



Fuente: Elaboración propia (2025).

3.5. Educación y discapacidad

La red semántica planteada en la Figura 5, referida a la categoría principal educación y discapacidad, evidencia que la reforma de las políticas inclusivas en Perú ha sido un proceso complejo que busca garantizar el acceso y la calidad educativa para todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad. En efecto, se trata de un esfuerzo colectivo que busca transformar la educación en un espacio accesible y equitativo para todos, aunque aún enfrenta desafíos significativos que deben ser abordados para lograr una inclusión efectiva y sostenible.

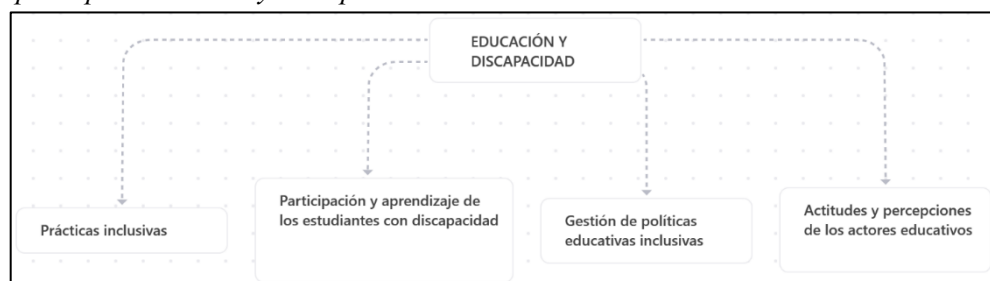
En tal sentido, las experiencias de los informantes clave reivindica como un aspecto fundamental la formación docente, que se ha identificado como crucial para implementar prácticas inclusivas efectivas. A pesar de que se han realizado esfuerzos significativos, muchos docentes aún carecen de la capacitación necesaria para atender adecuadamente a la diversidad en el aula. La cultura inclusiva dentro de las instituciones educativas es otro elemento clave. Se ha observado que cuando los directores y docentes adoptan una mentalidad inclusiva, se generan cambios significativos en la práctica pedagógica. Esto implica no solo la aceptación de estudiantes con discapacidad, sino también la promoción de un ambiente donde todos los alumnos se sientan valorados y respetados. Sin embargo, persisten barreras actitudinales que dificultan la implementación de estas políticas, como la falta de conocimiento y la resistencia al cambio por parte de algunos educadores.

Asimismo, la colaboración interinstitucional es esencial para el éxito de estas reformas, siendo la creación de redes de apoyo y la capacitación continua de los docentes permiten un enfoque más holístico hacia la atención a la diversidad. Sin embargo, se ha señalado que los equipos de apoyo, como los SAANEE, son insuficientes para cubrir la demanda existente en las escuelas, lo que limita la implementación efectiva de las políticas educativas inclusivas.

Además, la evaluación continua de estas políticas es necesaria para identificar logros y áreas de mejora. La inclusión no debe verse solo como un objetivo, sino como un proceso dinámico que requiere compromiso y adaptación constante por parte de todos los actores educativos. Finalmente, se destaca que la inclusión educativa no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece el aprendizaje de todos los alumnos, promoviendo un ambiente de respeto y diversidad.

Figura 5.

Categoría principal educación y discapacidad



Fuente: Elaboración propia (2025).

4. Discusión

La perspectiva que se tiene de la educación inclusiva está basada en las políticas educativas de la Educación Básica Regular. Después de dos décadas en el Perú se viene implementado con otro paradigma educativo, ya no tanto desde el criterio del estudiante de facultades “normales” sino que ha considerado la importancia y el rol que tiene persona con discapacidad en la sociedad, a par que se ha focalizado también en la nueva tendencia del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Bakhshi *et al.*, 2018; Echeita *et al.*, 2014; Folguera, 2025; Messiou *et al.*, 2022; Simón Rueda *et al.*, 2016).

Pese a ello, es necesario romper la barrera actitudinal que tienen muchos docentes al involucrarse con estudiantes inclusivos. Ya sea por la falta de adaptación curricular o por la perpetuación de los enfoques tradicionales de enseñanza. A razón de ello, en el Perú se impulsó la educación inclusiva como parte del componente de cerrar las brechas sociales que luego se afianzó con los objetivos de Desarrollo Humano agendado hacia el 2030, lo cual concuerda con los compromisos internacionales reflejadas en el art. 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Abraham, 2025; De la Mata *et al.*, 2025; Vértiz-Osores *et al.*, 2019). De esa manera, se dio prioridad a la creación del Consejo Nacional para la integración de la Persona con Discapacidad en 1999, como la institución rectora para salvaguardar los derechos de todas las personas con discapacidad. Doce años después, la Ley 29973, Ley de la Persona con Discapacidad, dotó de muchos derechos más (accesibilidad, educación, salud y trabajo como desarrollo humano).

Por años, la educación especial asumió la responsabilidad de centrarse expresamente en estudiantes afectados por cualquiera de las discapacidades, es decir, incluían un estudiante con discapacidad física o motora con uno que padecía discapacidad intelectual, sensorial o mental (Lino *et al.*, 2024; Palomo *et al.*, 2024; Taddese *et al.*, 2025). Todos los estudiantes bajo la orden de uno/a docente realizan la clase de manera monótona y tediosa. Sin embargo, fue importante la socialización no solo de los estudiantes, sino también de los actores involucrados directamente de la comunidad, con el propósito de sensibilizar al personal docente y el compromiso de los gestores para crear un ambiente inclusivo.

Este proceso de sensibilización resulta importante para superar las barreras actitudinales y se alinea con lo señalado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, art. 24), que obliga a los Estados a garantizar ajustes razonables y condiciones de accesibilidad que favorezcan la plena participación de todas las personas. En tal sentido, las experiencias de los informantes clave reivindican como aspecto fundamental la formación docente para la implementación de las prácticas inclusivas efectivas. A pesar de ello, los esfuerzos significativos realizados por los docentes siguen siendo carente para la atención adecuada a la diversidad en el aula.

Por otro lado, la cultura inclusiva dentro de las instituciones educativas es otro factor clave que se debe promover. Se ha observado que cuando los directores y docentes adoptan una mentalidad inclusiva, se generan cambios significativos en la práctica pedagógica. Esto implica no solo la aceptación de estudiantes con discapacidad, sino también la promoción de un ambiente donde todos los alumnos se sientan reconocidos, valorados y respetados. Sin embargo, persisten barreras como la falta de conocimiento y la resistencia de algunos docentes, lo que va en contra de lo que exige la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, art. 24) en cuanto a formación docente, accesibilidad y ajustes razonables.

No obstante, las políticas educativas inclusivas centrada en la implementación y efectividad de políticas promueve la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas de básica regular (EBR), en los centros de educación técnico productivo (CETPRO), universidades e institutos superiores como del desarrollo social; por lo que en pocos años se identificado la apertura e incorporación a la sociedad y al mercado laboral, expresándose que la inclusión no debe entender solo como un objetivo, sino como un proceso dinámico que requiere de compromiso y adaptación constante por parte de todos los actores educativos (Arsyad Subu *et al.*, 2025; Batz *et al.*, 2025; Dor-Haim, 2025). De ese modo, los avances progresivos han significado la integración y socialización de los estudiantes, beneficiando no solo a la persona, sino a la sociedad y desde luego a las naciones, más aún si se trata de impulsar el desarrollo humano, con las asperezas de cada realidad, manifestado en la cotidianidad de la convivencia y en las dificultades de aprendizaje autónomo (Clapham *et al.*, 2017; Simón Rueda *et al.*, 2016).

La colaboración interinstitucional es esencial para el éxito de estas reformas, siendo la creación de redes de apoyo y la capacitación continua de los docentes permiten un enfoque más holístico hacia la atención a la diversidad. Aun cuando se cuente con los equipos de apoyo, como los SAANEE, es aún insuficiente para cubrir la demanda existente en las escuelas, lo que limita la implementación efectiva de las políticas educativas inclusivas. Por tanto, la educación inclusiva no solo implica la presencia física de los estudiantes con discapacidad, sino también de la participación y significancia en todas las actividades escolares. Lo que favorece un clima positivo en las aulas regulares, fortaleciéndose las capacidades de los docentes para adaptar sus metodologías y recursos a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo materiales didácticos accesibles y utilización de tecnologías que faciliten el aprendizaje (Burke *et al.*, 2024; Cavkaytar & Yildiz, 2025; Coleman *et al.*, 2025).

Otro aspecto, de suma importancia es la evaluación psicopedagógica para conocer las características de cada estudiante, lo que permite a los docentes diseñar estrategias personalizadas que fomenten el aprendizaje y la socialización. Sin embargo, persisten barreras actitudinales que dificultan la implementación de prácticas inclusivas, como la falta de conocimiento y la resistencia al cambio por parte de algunos educadores (Bakhshi *et al.*, 2018; Briceño *et al.*, 2025; Chan *et al.*, 2018; Contreras *et al.*, 2020; Martin, 2025; Maurya *et al.*, 2025; Paz-Maldonado *et al.*, 2025; Rueda *et al.*, 2025). Así mismo, la colaboración entre diferentes actores educativos, como los equipos de apoyo (SAANEE), es crucial para garantizar que las políticas inclusivas se traduzcan en prácticas efectivas en el aula. Esto implica un trabajo conjunto que fomente la atención a la diversidad y el desarrollo de competencias en todos los estudiantes, no solo en aquellos con discapacidad (Russo *et al.*, 2025; Stolz *et al.*, 2025; Taylor *et al.*, 2025; Verbree *et al.*, 2025; Zhang *et al.*, 2025).

En esta línea de acción, la propuesta de este estudio es justamente, descentralizar la responsabilidad que recae en el Ministerio de Educación, y generar espacios de compromiso no solo en la sociedad civil, sino que la responsabilidad de seguimiento y monitoreo no solo sea de registro civil o padrón de casos en la Oficina Municipal de Atención a la Persona con Discapacidad (OMAPED), sino de ejecutar el acompañamiento continuo por parte de las gerencias de desarrollo social mediante esta oficina municipal, puesto que según la Ley 29973 la educación es un derecho de la persona con discapacidad.

Por tanto, las municipalidades reciben un presupuesto exclusivo para la atención a la persona con discapacidad, pero que en la praxis se ejecuta en otros programas presupuestales. Por ende, el binomio interinstitucional Municipalidad-Ministerio de Educación, es urgente ante la necesidad de tener mejores recursos humanos para el servicio continuo de las personas con discapacidad, encontrar estrategias de intervención que fomenten la educación de calidad inclusiva y estos a su vez generen recursos propios sostenibles: trabajo digno, derecho a la salud, participar en el campo sociopolítico, educación de calidad a fin de tener un mercado laboral competitivo e igualitario.

Por tanto, la colaboración interinstitucional es esencial para el éxito de estas reformas. La creación de redes de apoyo y la capacitación continua de los docentes permitirán un enfoque más holístico hacia la atención a la diversidad, además de crear una cultura inclusiva, donde se evidencie que la discapacidad no signifique incapacidad o frustración social, por el contrario, sea este estudio, un insumo para generar consciencia crítica y acogida al cambio de mentalidad para ofrecer mayor atención a la diversidad.

5. Conclusiones

En cuanto a las actitudes y percepciones de los actores educativos, se logró analizar las percepciones, experiencias y significados de los actores educativos en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Refejeándose que aún hay resistencia de algunos docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad refleja una barrera actitudinal significativa que debe ser abordada; de modo que, la sensibilización y formación continua son esenciales para cambiar estas percepciones y fomentar un ambiente educativo más inclusivo, que refleje las obligaciones jurídicas en accesibilidad, ajustes razonables y formación docente, así como también, la colaboración con las familias y la comunidad también es crucial para promover actitudes positivas hacia la diversidad en el aula.

Con respecto a las experiencias en la gestión e implementación de políticas educativas inclusivas, se concluye que la implementación efectiva de políticas inclusivas en Perú requiere un enfoque colaborativo entre diversas instituciones educativas y organismos gubernamentales. Además, la falta de recursos y a pesar que existe un marco legal y políticas educativas (Ley 29973, D.S. 026-2003ED, PEN al 2036), la dificultad no está en la ausencia de normativa, sino en la brecha que existe entre la normatividad y la puesta en práctica de la misma. Por tanto, se subraya la necesidad de una evaluación continua y ajustes razonables en las estrategias para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a una educación de calidad.

En atención al significado de la inclusión educativa para los actores involucrados, se concluye que la participación de los estudiantes con discapacidad en el aula es fundamental para su desarrollo integral. Sin embargo, la socialización y la interacción con sus compañeros pueden ser desafiantes, siendo crucial que los docentes adopten enfoques flexibles y adaptativos que reconozcan y valoren las habilidades individuales de cada estudiante, promoviendo así un aprendizaje significativo y colaborativo.

Sobre las prácticas inclusivas, se concluye que la creación de un entorno educativo inclusivo depende de la formación y el compromiso de los docentes para implementar prácticas inclusivas efectivas que permitan consolidar una cultura institucional, ya que una mentalidad inclusiva entre el personal educativo puede transformar la experiencia de aprendizaje para todos los estudiantes. Aun cuando, falte mucho para las adecuaciones curriculares, materiales, infraestructura.

En tal sentido, los ajustes razonables y la atención a la diversidad son esenciales para garantizar que cada estudiante pueda participar plenamente en su educación. En cuanto a la comprensión de las actitudes y percepciones de los docentes y demás actores educativos en cuanto a las prácticas inclusivas que favorecen a los estudiantes con discapacidad, se concluye que la reforma de las políticas inclusivas en Perú, es un proceso en evolución que enfrenta desafíos significativos, como la falta de capacitación docente y la insuficiencia de recursos.

Sin embargo, sin accesibilidad, ajustes razonables y capacitación obligatoria, la inclusión se queda en discurso., pues la inclusión educativa no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece el aprendizaje de todos los alumnos, siendo fundamental que todos los actores educativos trabajen juntos para crear un sistema educativo que valore y respete la diversidad, garantizando así un acceso equitativo a la educación para todos.

6. Referencias

- Abraham, M. (2025). *The School Experiences of Twice Exceptional Students: A Review of Recent Research*. Exceptionality. <https://doi.org/10.1080/09362835.2024.2446214>
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología* (2^{da} ed.). Paidós Ibérica.
- Andrei, E., Jackson, D. K. y Banks, T. (2025). Redefining inclusive teacher education: All students means all students. *TESOL Journal*, 16(1), e910. <https://doi.org/10.1002/tesj.910>
- Apaza, E. (2019). Evaluación de logros de aprendizaje en niños con necesidades educativas derivadas de discapacidad. *Revista Digital EOS Perú*, 13(1), 53-61.
- Arsyad Subu, M., Mottershead, R., Mahmoud Sallam, A., Maria Dias, J., Kavumpurath, J., Refaat Ahmed, F., Hesham Hijazi, H., Sara Abraham, M., Mohamed Al Marzouqi, A., Seshan, V., Mohammed Elabed, S., Rajeh Saifan, A., Azizur Rahman, S. y Al Yateem, N. (2025). Experiences of Students with Disabilities Enrolling in Higher Education: A Qualitative Study in the United Arab Emirates. *F1000Research*, 14, 14. <https://doi.org/10.12688/f1000research.158481.1>
- Bakhshi, P., Babulal, G. M. y Trani, J. F. (2018). *Education and disability in a conflict affected context: Are children with disabilities less likely to learn and be protected in Darfur?* <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.019>
- Batz, R., Walter, M. C., Burnham, M. M. y Fiore, L. B. (2025). *Holding up the mirror: The role of teacher educators and syllabi in perpetuating or disrupting inequity*. *Infant Mental Health Journal*. <https://doi.org/10.1002/imhj.22158>
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49(3-4), 111-122. <https://doi.org/10.1007/S11125-020-09461-6>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2^{da} ed.). Editorial La Muralla.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva : desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, Trans.). MINISTERIO DE EDUCACION, 1-199. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>
- Briceño, R., Martínez, C. y Davidoff, A. (2025). Normality, Disability, and Special Educational Needs: Perspectives and Experiences of Caregivers of Children in Early Childhood Education. *Revista de Investigacion Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.609861>
- Burke, K. M., Kurth, J. A., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Raley, S. K. y Ruppar, A. L. (2024). Instructional Content and Self-Determination in Individualized Education Program Annual Goals for Students With Extensive Support Needs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 62(1), 44-58. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-62.1.44>
- Cavkaytar, S. y Yildiz, G. (2025). Functional reading teaching in special education: Experiences of teacher candidates. *Support for Learning*. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12520>
- Chan, K. L., Lo, C. K. M. y Ip, P. (2018). Associating disabilities, school environments, and child victimization. *Child Abuse & Neglect*, 83, 21-30. <https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2018.07.001>
- Clapham, K., Manning, C., Williams, K., O'Brien, G. y Sutherland, M. (2017). Using a logic model to evaluate the Kids Together early education inclusion program for children with disabilities and additional needs. *Evaluation and Program Planning*, 61, 96-105. <https://doi.org/10.1016/J.EVALPROGPLAN.2016.12.004>
- Coleman, O. F., Aiono-Conradi, L., Walker, V. L., Huntington, R. N. y Afriyie, P. (2025). *An Analysis of Behavior Goals in Individualized Education Programs of Students With Extensive Support Needs*. *Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1177/00224669241308847>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena. In MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Contreras, D., Brante, M., Espinoza, S. y Zuñiga, I. (2020). The effect of the integration of students with special educational needs: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 74, 102163. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDUDEV.2020.102163>
- De la Mata Agudo, C., Vértiz Osores, R. I., Flórez Ibarra, J. y Villaécija, J. (2025). Social programs for adults with cognitive disabilities and at risk of exclusion: what does it mean for those who need them? *European Public and Social Innovation Review*, 10. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1832>
- Dor-Haim, P. (2025). Understanding self-fulfillment: principals' perspectives in special education for complex disabilities. *Journal of Educational Administration*, 63(1), 34-47. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2024-0178>
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 8(2), 25-48.

- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.46.2.2017.17-24>
- Flick, U. (2015). El diseño de la investigación Cualitativa. Morata.
- Folguera Bellmunt, C. (2025). *Supported internships: vocational training and labor inclusion for students with intellectual and developmental disabilities*. Equality, Diversity and Inclusion. <https://doi.org/10.1108/EDI-05-2024-0218>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa (M. Herrera Araya, Ed.). CECC : AECI
- Le Fanu, G., Kawane, M. y Tesni, S. (2025). Inclusion into what? Education provision for students with disabilities and additional learning needs in Papua New Guinea. *International Journal of Educational Development*, 113, 103216. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103216>
- Lino, A. M., Alberto, I. y Nobre-Lima, L. (2024). Childhood Polyvictimization: A Systematic Review of Risk Factors and Outcomes. *Psychology of Violence*. <https://doi.org/10.1037/VIO0000520>
- López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472. <https://doi.org/10.1174/021037013808200285>
- Martin, P. C. (2025). Learning to become a teacher with a disability: the personal journey of a professor of teacher education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2451708>
- Maurya, J., Swaroop, N., Sadar, P. y Misra, D. (2025). Higher Education and Disability: A Systematic Literature Review and Agenda for Research. *Higher Education Quarterly*, 79(1), e70001. <https://doi.org/10.1111/hequ.70001>
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M. y Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (Gilberto Rincón Gallardo, Ed.; Versión comentada). Gobierno de la Ciudad de México, SIBISO. <https://share.google/hO5Vu7WnNrXOFGDd2>
- Palomo, R., Simón, C. y Echeita, G. (2024). The role of educational psychologists in the framework of the right to inclusive education: between reality and desire. *European Journal of Special Needs Education*, 39(4), 550-566. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242031>
- Paz-Maldonado, E., Calvo-Álvarez, M. I. y Silva-Peña, I. (2025). Perspective of Students with Disabilities on Barriers, Facilitators, and Mechanisms for Inclusion at University: a Systematic Review. *Revista de Investigacion Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.605401>

- Pineda, M. C., Leyva-Moral, J. M. y Moya, J. L. M. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 96-100. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>
- Rueda, R. Z., Peralta, J. C. L. y Villamizar, Y. I. B. (2025). Technological Tools and Inclusive Pedagogy for Students with Disabilities in Higher Education: A Systematic Review. *Revista de Investigacion Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.590831>
- Russo, G., Masini, A., Dallolio, L. y Ceciliani, A. (2025). Primary and middle school students' views on inclusive physical education: Perceptions, practices, and future directions. *Heliyon*, 11(1), e41232. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41232>
- Simón Rueda, C., Giné, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://acortar.link/skvMYt>
- Stolz, E., Oberndorfer, M. y Freidl, W. (2025). Education-related inequalities in disability during the last years of life: a full population register-based study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 79(2), 82-86. <https://doi.org/10.1136/jech-2024-222669>
- Taddese, E. T., Gebresilase, B. M., Aboudahr, S. M. F. M., Dinsa, M. T. y Aslam, S. (2025). The practice of inclusive education in Central Ethiopia Regional State: a case study of primary schools. *Education*, 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2449462>
- Taylor, J. L., Proffitt, W. A., Cornett, J. y Sailor, W. (2025). Unintended Consequences of Special Education and Consideration of Change. *Journal of Special Education*, 58(4), 187-197. <https://doi.org/10.1177/00224669241256959>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (John Wiley and Sons, Ed.; 2da reimpresión). Paidós Ibérica.
- Verbree, A. R., van der Schaaf, M., Wijngaards-de Meij, L. y Dilaver, G. (2025). Students' sense of belonging and authenticity in higher education. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4114>
- Vértiz-Osores, R. I., Pérez-Saavedra, S., Faustino-Sánchez Miguel Angel, Vertiz-Osores, J. y Alain, L. (2019). Tecnología de la Información y Comunicación en estudiantes del nivel primario en el marco de la educación inclusiva en un Centro de Educación Básica Especial. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 83-94. <https://doi.org/10.20511/PYR2019.V7N1.266>
- Zhang, Z., Ferreira, G. E., Downes, J. S., Cockburn, J. V., Burke, W. J., Malliaras, P., Sousa Filho, L. F., Maher, C. G. y Zadro, J. R. (2025). The effectiveness of education for people with shoulder pain: A systematic review. *Musculoskeletal Science and Practice*, 75, 103246. <https://doi.org/10.1016/j.msksp.2024.103246>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los autores:

Conceptualización: Córdova-Ramirez, Edwin; **Software:** Nieto-Rivas, Elier; **Validación:** Medina-Uribe, Jury; **Análisis formal:** Nieto-Rivas, Elier; **Curación de datos:** Ramos-Pérez, Isabel; **Redacción-Preparación del borrador original:** Vertiz-Osores, Ricardo Iván **Redacción-Re- visión y Edición:** Preciado-Farias, Luis Alberto; **Visualización:** Medina-Uribe, Jury; **Supervisión:** Vertiz-Osores, Ricardo Iván, Nombres **Administración de proyectos:** Vertiz-Osores, Ricardo Iván. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:**

Financiación: Esta investigación no ha recibido financiamiento externo.

Agradecimientos: Este estudio nació como una idea para mitigar las desigualdades en temas sobre educación inclusiva en el marco de las reformas educativas dadas en las escuelas de educación básica regular e inclusión social, género y derechos humanos.

Conflicto de intereses: No existe ningún conflicto de interés entre los autores.

AUTORES:

Edwin Córdova-Ramirez
Universidad César Vallejo, Perú.

Licenciado en Educación en Historia y Geografía, con Maestría en Problemas de Aprendizaje por la Universidad César Vallejo. Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad. Premio Nacional de Educación (2011). Docente en Universidad César Vallejo.
edwincr@ucvvirtual.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1223-2784>

Elier Nieto-Rivas
Universidad Privada Antenor Orrego, Perú.

Licenciado en Educación Matemática Mención Informática por la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela. Magister Scientiae en Educación Mención Informática y Diseño Instruccional, Venezuela. Doctor en Educación por la Universidad César Vallejo, Perú.
enietor1@upao.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4958-4890>

Jury Medina-Uribe

Universidad César Vallejo, Perú.

Doctor en Educación, Magister en Docencia Universitaria y Gestión Educativa. Catedrática de la asignatura de investigación de instituciones militares, universidades Nacionales y particulares del Perú.

jcmedinau@ucvvirtual.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8338-7404>

Isabel Ramos-Perez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Licenciada en Historia y Ciencias Sociales, con Maestría en Educación de la Creatividad por la Universidad de Cuba Enrique José Varona. Docente en Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

iramos@une.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6255-9737>

Luis Alberto Preciado-Farias

Universidad César Vallejo, Perú.

Licenciado en educación en Fuerza Motriz, con una segunda especialidad en Informática Educativa por la Universidad Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta, con una maestría en Ingeniería de Sistemas con mención a las TI.

lpreciado@ucv.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5718-7599>

Ricardo Vertiz-Osores

Universidad César Vallejo, Perú.

Doctor, Investigador Senior. Educador y Humanista. Docente Universitario en Universidad César Vallejo. Registro RENACYT nivel VI.

rivertizv@ucvvirtual.edu.pe

Indice H: 2

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1223-2784>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218366176>