



UNIVERSIDAD NACIONAL DE JULIACA
FACULTAD DE GESTIÓN Y EMPRENDIMIENTO
EMPRESARIAL
ESCUELA PROFESIONAL DE GESTIÓN PÚBLICA Y
DESARROLLO SOCIAL



POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA
DE HUANCANÉ

Carina Condori Apaza

Tesis para optar el título de:
Licenciado en Gestión Pública y Desarrollo Social

Asesor: Dra. Mayda Yanira Flores Quispe



Juliaca - Perú, 2025



UNIVERSIDAD NACIONAL DE JULIACA
FACULTAD DE GESTIÓN Y EMPRENDIMIENTO
EMPRESARIAL
ESCUELA PROFESIONAL DE GESTIÓN PÚBLICA Y
DESARROLLO SOCIAL



POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA
DE HUANCANÉ

Carina Condori Apaza

Tesis para optar el título de:
Licenciado en Gestión Pública y Desarrollo Social

Asesor: Dra. Mayda Yanira Flores Quispe



Juliaca - Perú, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JULIACA
FACULTAD DE GESTIÓN Y EMPRENDIMIENTO
EMPRESARIAL
ESCUELA PROFESIONAL DE GESTIÓN PÚBLICA Y
DESARROLLO SOCIAL



POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LOS
ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE
HUANCANÉ

Carina Condori Apaza

Tesis para optar el título de:
Licenciado en Gestión Pública y Desarrollo Social

Asesor: Dra. Mayda Yanira Flores Quispe

Juliaca - Perú, 2025

Condori-Apaza, C. (2025). *Políticas y estrategias de inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de la provincia de Huancané*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Juliaca.

AUTOR: Condori Apaza, Carina.

TÍTULO: Políticas y estrategias de inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de la provincia de Huancané

PUBLICACIÓN: Juliaca, 2025

DESCRIPCIÓN: Cantidad de páginas (92 pp.)

NOTA: Tesis de la Escuela Profesional de Gestión Pública y Desarrollo Social – Universidad Nacional de Juliaca.

CÓDIGO: 05-000159-05/C76

NOTA: Incluye bibliografía.

ASESOR: Dra. Mayda Yanira Flores Quispe

PALABRAS CLAVE:

Estrategias inclusivas, inclusión social, instituciones educativas, necesidades educativas especiales, políticas educativas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JULIACA

FACULTAD DE GESTIÓN Y EMPRENDIMIENTO EMPRESARIAL

ESCUELA PROFESIONAL DE GESTIÓN PÚBLICA Y DESARROLLO SOCIAL

“POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIANTES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUANCANÉ”

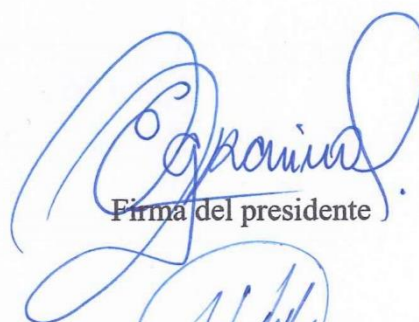
TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN GESTIÓN PÚBLICA Y
DESARROLLO SOCIAL

Presentada por:

Carina Condori Apaza

Sustentada y aprobada ante el siguiente jurado:

Dr. Enrique Gualberto Parillo Sosa
PRESIDENTE DE JURADO



Firma del presidente

Dr. Luis Martin Huailapuma Santa Cruz
JURADO



Firma del 2do miembro

M.Sc. Solanyela Naomi Medina Choque
JURADO



Firma del 3er miembro

Dra. Mayda Yanira Flores Quispe
ASESOR



Firma del asesor

Carina Condori Apaza

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES...

 Universidad Nacional de Juliaca

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:581400588

Fecha de entrega

21 abr 2026, 12:52 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

21 abr 2026, 12:54 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVA....docx

Tamaño del archivo

8.7 MB

92 páginas

20.327 palabras

122.974 caracteres



Firmado digitalmente por CALSINA
CALSINA Benito Pepe FAU
20448261272 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 21.04.2026 12:57:16 -05:00




11% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 8%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

 **UNW**
UNIVERSIDAD NACIONAL DE JULIACA

Firmado digitalmente por CALSINA
CALSINA Benito Pepe FAU
20448281272 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 21.04.2026 12:57:57 -05:00

DEDICATORIA

A mis padres, Ely y Teo, por su respaldo continuo, su afecto sin condiciones y por instruirme sobre el sentido del trabajo y la dedicación. Sin ustedes, este éxito no habría sido posible. Gracias por ser mi inspiración y mi fortaleza en cada paso del camino.

A mis hermanos/as y sobrinos/as, por su felicidad y afecto, que han resultado una causa de constante estímulo y felicidad. Su presencia en mi vida ha hecho de este viaje una experiencia más enriquecedora y gratificante.

A un ángel en el cielo, que siempre ha sido mi propósito de motivación. Tu espíritu y tus instrucciones continúan orientando todos mis pasos, a pesar de que ya no estés físicamente conmigo. Este logro también es tuyo.

AGRADECIMIENTO

Quiero, en primer lugar, manifestar mi gratitud más sincera a la Dra. Mayda Yanira Flores Quispe, quien me ha brindado un consejo, asistencia y serenidad invaluable durante todo este estudio. La realización de esta tesis ha dependido en gran medida de su compromiso y conocimiento, gracias por siempre motivarme a dar lo mejor de mí y por su constante disposición a compartir sus conocimientos.

A mi familia, debido a su apoyo continuo y su afecto sin condiciones. Agradezco por tener fe en mi persona y por estar siempre a mi lado, brindándome fuerzas para superar cada desafío. Sin ustedes, este logro no habría sido posible.

Finalmente, a mis mejores amigos, por su leal respaldo y afecto sincero. Gracias por acompañarme en cada etapa de esta travesía universitaria, por las risas compartidas, los consejos en los momentos difíciles y la motivación constante para no rendirme. Los quiero muchísimo y siempre estaré agradecida por haberlos tenido a mi lado en este camino.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Dedicatoria	4
Agradecimiento	5
Índice de contenido	6
Índice de tablas	8
Índice de figuras	9
Índice de anexos	11
Resumen	12
Abstract	13
Introducción	14
Capítulo I	
Planteamiento del problema	17
1.1 Problema de investigación	17
1.2 Preguntas de investigación	19
1.2.1 Pregunta general	19
1.2.2 Preguntas específicas	19
1.3 Objetivos de investigación	20
1.3.1 Objetivo general	20
1.3.2 Objetivos específicos	20
1.4 Justificación	20
1.4.1 Justificación práctica	20
1.4.2 Justificación metodológica	20
1.4.3 Justificación social	21
1.4.4 Justificación Teórica	21
1.4.5 Justificación Económica	22
1.4.6 Justificación Legal	22
Capítulo II	
Revisión de literatura	23
2.1 Antecedentes	23
2.1.1 Antecedentes Internacionales	23
2.1.2 Antecedentes Nacionales	28

2.2	Marco teórico	33
2.2.1	Políticas de educación	34
2.2.2	Educación básica regular	34
2.2.3	Educación inclusiva	37
2.2.4	Condiciones y estrategias para una educación inclusiva	38
2.2.5	Necesidades educativas especiales	39
2.3	Marco conceptual	41
2.3.1	Educación inclusiva	41
2.3.2	Políticas de inclusión educativa	41
2.3.3	Estrategias inclusivas	41
2.3.4	Currículo inclusivo	41
2.3.5	Necesidades Educativas Especiales (NEE)	42
2.3.6	Acceder al sistema educativo	42
2.3.7	Permanecer en el sistema educativo	42
2.3.8	Participar activamente	42
2.3.9	Desarrollar competencias	43
2.3.10	Barreras para el aprendizaje	43
2.3.11	Docente inclusivo	43
2.3.12	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	43
2.4	Marco legal	44
2.4.1	La Declaración Universal de Derechos Humanos	44
2.4.2	La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)	44
2.4.3	Ley N° 28044, Ley General de Educación	45
2.4.4	Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad	45
2.5	Hipótesis de investigación	46
2.6	Categorías de análisis	47
Capítulo III		
Materiales y métodos		49
3.1	Diseño de investigación	49
3.2	Ámbito de estudio	49
3.3	Población y muestra	49

3.4	Recolección de datos	51
3.5	Análisis de datos	52
Capítulo IV		
Resultados y discusión		53
4.1	Resultados	53
4.1.1	Proceso de implementación de políticas educativas inclusivas en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	53
4.1.2	Estrategias inclusivas vinculadas al desarrollo y aprendizajes aplicados en los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas de la provincia de Huancané	60
4.2	Discusión	69
4.2.1	Discusión sobre el proceso de implementación de políticas educativas inclusivas en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	69
4.2.2	Discusión sobre las estrategias inclusivas utilizadas para el desarrollo y aprendizaje aplicado en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	69
Conclusiones		73
Recomendaciones		75
Referencias		77
Anexos		81

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Categoría de análisis	47
Tabla 2	Población de estudiantes con necesidades educativas especiales de la IES 1	50
Tabla 3	Población de estudiantes con necesidades educativas especiales de la IES 2	51
Tabla 4	Relato de las entrevistas respecto a la accesibilidad de estudiantes con necesidades educativas especiales	54
Tabla 5	Relato de las entrevistas respecto a la disponibilidad de estudiantes con necesidades educativas especiales	56
Tabla 6	Relato de las entrevistas respecto a la aceptabilidad de estudiantes con necesidades educativas especiales	57
Tabla 7	Relato de las entrevistas respecto a la adaptabilidad de estudiantes con necesidades educativas especiales	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Categorías de las políticas de inclusión según MINEDU	53
Figura 2	Estrategias inclusivas usadas por los docentes en las dos instituciones educativas	62
Figura 3	Estrategias inclusivas usadas por los docentes: acompañamiento	64
Figura 4	Estrategias inclusivas usadas por los docentes: accesibilidad	65
Figura 5	Estrategias inclusivas usadas por los docentes: material didáctico y compañerismo	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Formato de guía de entrevista	81
Anexo 2	Formato de ficha de cotejo	82
Anexo 3	Solicitud de autorización para realizar las entrevistas	83
Anexo 4	Formato de validación de instrumento	85
Anexo 5	Galerías fotográficas del trabajo de campo	90

RESUMEN

El objetivo de la investigación es analizar la implementación de las políticas educativas y estrategias de inclusión dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de la provincia de Huancané. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño de estudio de caso, lo que permitió comprender la educación inclusiva desde la experiencia de los actores, considerando los significados y diferencias en sus vivencias. La población estuvo compuesta por 85 docentes pertenecientes a dos instituciones de nivel secundario del distrito de Taraco-Huancané: la I.E.S. Taraco y la I.E.S. San Francisco de Borja. A partir de esta población, se seleccionó una muestra estructural por conveniencia de 21 docentes, bajo criterios de inclusión como el uso de estrategias inclusivas y la interacción con estudiantes con necesidades educativas especiales. Para la recolección de datos se aplicaron dos técnicas principales: la entrevista estructurada a los docentes y el análisis documental, a través de una ficha de cotejo aplicada a directores para identificar evidencias en documentos institucionales como el Plan Estratégico Institucional, el Plan Anual de Trabajo, el Reglamento Interno, etc. Los resultados revelan que las instituciones han implementado progresivamente políticas inclusivas, reflejadas en adaptaciones curriculares, educación personalizada, formación docente y seguimiento pedagógico. No obstante, persisten limitaciones tales como la carencia de medios adecuados, la falta de formación específica y la carencia de personal de apoyo. De acuerdo con el Ministerio de Educación, las políticas clave para garantizar el enfoque hacia alumnos con requerimientos educativos especiales incluyen el Diseño Universal para el Aprendizaje, adecuaciones curriculares, fortalecimiento de la formación docente en inclusión, provisión de materiales y recursos adaptados, así como la articulación con los recursos de apoyo y orientación para atender las exigencias formativas especiales. En conclusión, las instituciones de Huancané evidencian avances en la inclusión educativa, pero requieren reforzar la capacitación docente, el monitoreo y los recursos especializados para lograr una implementación efectiva y sostenible.

Palabras clave: estrategias inclusivas, inclusión social, instituciones educativas, necesidades educativas especiales, políticas educativas.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the implementation of educational policies and inclusion strategies for students with special educational needs in educational institutions in the province of Huancané. The study was conducted using a qualitative approach, with a descriptive scope and a case study design, which allowed for an understanding of inclusive education from the experiences of the stakeholders, considering the meanings and differences in their experiences. The population consisted of 85 teachers from two secondary-level institutions in the Taraco-Huancané district: the I.E.S. Taraco and the I.E.S. San Francisco de Borja. From this population, a structural convenience sample of 21 teachers was selected based on inclusion criteria such as the use of inclusive strategies and interaction with students with special educational needs. Two main techniques were used for data collection: structured interviews with teachers and documentary analysis, using a comparison form administered to principals to identify evidence in institutional documents such as the Institutional Strategic Plan, the Annual Work Plan, the Internal Regulations, etc. The results reveal that institutions have progressively implemented inclusive policies, reflected in curricular adaptations, personalized education, teacher training, and pedagogical monitoring. However, limitations persist, such as a lack of specialized training, a shortage of adapted resources, and a lack of support staff. According to the Ministry of Education, key policies to ensure attention to students with special educational needs include Universal Design for Learning, curricular adaptations, strengthening teacher training in inclusion, provision of adapted materials and resources, as well as coordination with Support and Advisory Services for Special Educational Needs. In conclusion, Huancané's institutions have shown progress in inclusive education, but require strengthening teacher training, monitoring, and specialized resources to achieve effective and sustainable implementation.

Keywords: inclusive strategies, social inclusion, educational institutions, special educational needs, educational policies.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa ofrece numerosos beneficios, proporcionando una visión de la educación centrada en la participación y calidad para todos. Su objetivo es eliminar las barreras que enfrentan algunos sectores de la sociedad relacionadas con la exclusión y desigualdad. Por ello, es crucial garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y fomentar oportunidades de aprendizaje continuo para todos (UNESCO, 2023b).

A nivel global, la educación inclusiva se promueve mediante leyes y decretos, aunque persisten desafíos que dificultan su implementación y afectan negativamente el desarrollo integral de los niños y adolescentes. La (UNESCO, 2016) sostiene que cada estudiante es valioso, pero millones siguen siendo excluidos del sistema educativo por motivos de género, orientación sexual, origen étnico o social, idioma, religión, nacionalidad, situación económica o discapacidad.

En Perú, la normativa sobre educación inclusiva, que incorporó el artículo 19, inciso a, pretende garantizar la inclusión en todas las etapas y niveles educativos, instando a las instituciones a aplicar acciones que aseguren la facilidad de acceso, la flexibilidad, la entrega y la aplicación en el suministro de los servicios educativos para alumnos con requerimientos especiales. La educación inclusiva se considera esencial dentro de la política pública, pues integra a grupos que históricamente fueron excluidos y discriminados por sus particularidades. Cada institución educativa implementa medidas y estrategias para asegurar condiciones adecuadas y personalizar métodos educativos dirigidos a estudiantes con necesidades especiales, adoptando diversas acciones que facilitan su acceso a la educación y fortalecen el aprendizaje (Ley N° 30797, 2018).

En la región de Puno, a pesar de las políticas inclusivas, existen debilidades y cambios limitados. La crisis educativa y política, junto a los problemas en áreas rurales y urbanas, agravan la situación. Más del 25% de personas con discapacidad en Puno no han accedido a la educación, según un informe de la Defensoría del Pueblo regional. Además, según el censo escolar del año 2018 (Defensoría del pueblo, 2019), casi 29,000 personas en edad escolar no estaban incluidas en el sistema educativo. Falta de profesionales certificados en lengua de señas y la necesidad de mejorar la calidad de los profesionales y materiales didácticos también son desafíos. En dos instituciones del distrito de Taraco, provincia de

Huancané, un 10% de los alumnos tienen necesidades especiales, y los docentes carecen de conocimientos en estrategias inclusivas.

La implementación de políticas inclusivas no ha tenido un impacto significativo en el país, y la brecha entre áreas rurales y urbanas dificulta aún más su aplicación en zonas rurales. No se dispone de información local sobre la implementación exitosa de estas políticas.

La presente investigación se organizó en diferentes capítulos que permitieron abordar de manera ordenada la problemática planteada. En el **capítulo I**, se desarrolla el planteamiento del problema, partiendo de la realidad educativa peruana, donde persisten brechas significativas que limitan la inclusión y el mantenimiento de alumnos con requerimientos educativos particulares en el programa ordinario. Esta situación refleja una desigualdad estructural que afecta tanto en lo social como en lo educativo, especialmente en contextos rurales como la provincia de Huancané. Frente a ello, surge la pregunta central: **¿Cómo se implementan las políticas educativas y estrategias de inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de la provincia de Huancané?** Para dar respuesta a esta interrogante, se formularon las siguientes preguntas específicas: ¿Cómo se viene ejecutando el proceso de implementación de las políticas educativas inclusivas en estas instituciones? y ¿Qué estrategias inclusivas se aplican para favorecer el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales? Estos cuestionamientos orientan el objetivo general de la investigación, que busca **analizar la implementación de dichas políticas y estrategias inclusivas en las instituciones educativas de la provincia de Huancané**, contribuyendo a una mejor comprensión de la problemática y al rumbo que toma el estudio.

En el **capítulo II**, se expone el marco conceptual y el análisis de literatura. Este apartado comprende tanto los precedentes internacionales, nacionales y regionales como los fundamentos conceptuales y legales relacionadas con la educación inclusiva. Se abordan temas como políticas públicas educativas, accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y disponibilidad, así como el papel del docente inclusivo y el Diseño Universal para el Aprendizaje. Todo ello constituye el sustento académico que permite enmarcar el problema investigado y delimitar los alcances del estudio.

El **capítulo III** describe detalladamente los materiales y métodos aplicados. Se utiliza un método cualitativo, con una extensión descriptiva y un modelo de análisis de caso, lo que asegura la fiabilidad y relevancia de los hallazgos obtenidos. Asimismo, se precisa la población y la muestra escogidas, el campo de análisis, los procesos y las estrategias utilizadas para el examen de datos. Este capítulo tiene el propósito central mostrar la manera en que se realizó el trabajo de campo en instituciones del distrito de Taraco, Huancané, recogiendo las percepciones de los docentes y la evidencia contenida en documentos institucionales. De esta manera, se logra una visión contextualizada del fenómeno educativo investigado, resaltando las herramientas metodológicas que permitieron profundizar en la problemática.

En el **capítulo IV**, se presentan y discuten los resultados a la luz del contexto teórico y de los precedentes revisados. Los hallazgos reflejan avances en la implementación de políticas inclusivas, como adaptaciones curriculares, educación personalizada y formación docente, aunque también evidencian restricciones vinculadas con la falta de formación, medios centrados y escaso personal de apoyo. Estos resultados se contrastan con teorías y enfoques de la inclusión educativa, visibilizando la tensión entre la normativa existente y la práctica cotidiana en las aulas de Huancané.

Finalmente, los resultados permiten concluir que las instituciones educativas de la provincia han desarrollado avances importantes en materia de inclusión, pero aún persisten desafíos que requieren atención urgente. Entre ellos destacan la necesidad de reforzar la capacitación docente, garantizar recursos pedagógicos adaptados y establecer un sistema de seguimiento más riguroso. Pese a las dificultades, la investigación demuestra que la implementación de políticas y estrategias inclusivas constituye un pilar fundamental para mejorar la calidad de vida de los alumnos que requieren una formación específica y fomentar una formación equitativa en contextos rurales.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La inclusión educativa ofrece múltiples beneficios, al proponer una perspectiva de la educación apoyada en la participación activa y la calidad para todos y todas. Desde este enfoque, se busca superar las diversas barreras que enfrentan ciertos sectores de la sociedad vinculadas a la exclusión y la desigualdad (López & Valenzuela, 2015). Por ello, resulta fundamental garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2016).

A nivel mundial, la educación inclusiva se incorpora a través de leyes, decretos y políticas específicas que exhortan a su cumplimiento. No obstante, aún persisten obstáculos que dificultan su implementación efectiva, afectando directamente el desarrollo integral de niños y adolescentes. La UNESCO sostiene que cada estudiante tiene un valor intrínseco y derecho a una educación de calidad, sin embargo, millones continúan siendo excluidos por motivos de género, orientación sexual, origen étnico o social, lengua, religión, nacionalidad, situación económica o discapacidad (UNESCO, 2023a).

A nivel nacional, la (Ley N° 28044, 2018) incorporó el artículo 19, inciso a, con la finalidad de asegurar la incorporación en todas las fases, grados, tipos, maneras y etapas del modelo de educación. Esta disposición insta a las instituciones educativas a implementar acciones que garanticen condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad para los estudiantes con necesidades educativas especiales (Cosar, 2020). La educación inclusiva, en este contexto, representa un componente clave de la política pública, al proponer la integración de grupos históricamente marginados y discriminados por sus diferencias, las cuales han sido erróneamente consideradas inferiores o anormales (Arciniegas, 2019).

A consecuencia de ello cada institución educativa adquieren medidas y estrategias para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en el abasto de los servicios educativos y desarrollo de planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales, generando así estrategias de

inclusión, cuando hablamos de estrategias nos referimos a la gestión de diversos métodos, medios y materiales que nos permitan dirigir, descubrir, explorar o aprovechar oportunidades para facilitar el acceso a la educación, a las experiencias de aprendizaje que se presentan en el aula y cómo estas van a mejorar el aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales (MINEDU, 2021a).

En la región Puno, aunque existen políticas y estrategias orientadas a la educación inclusiva, los avances siguen siendo limitados y poco significativos. Al igual que en el resto del país, la crisis educativa y política continúa afectando con mayor intensidad a las zonas más olvidadas, especialmente al altiplano y sus provincias, donde la brecha entre lo rural y lo urbano se hace cada vez más evidente. Pese a la implementación de normas que promueven la inclusión, persisten vacíos importantes. Más del 25% de los individuos con limitaciones en Puno nunca accedieron a su derecho a la formación académica. Esta alarmante cifra fue revelada durante la presentación del informe nacional sobre la implementación de la política de educación inclusiva, cuyos resultados fueron difundidos por la Defensoría del Pueblo en Puno. Según dicho informe, el problema afecta a más de 40,000 personas con discapacidad. Además, el censo escolar de 2018 indica que 28,762 estudiantes en edad escolar no estaban incorporados al sistema educativo. A esto se suma la ausencia de profesionales certificados en idioma de señas y la urgencia de mejorar tanto la calidad docente como los materiales didácticos dirigidos a estudiantes con discapacidad. En el caso particular de dos escuelas de educación en el distrito Taraco, perteneciente a Huancané San Francisco de Borja y Taraco, la necesidad de aplicar de manera efectiva las políticas de educación inclusiva es evidente. En ambas instituciones, más del 10% del alumnado presenta necesidades educativas especiales. Sin embargo, aún se observa un conocimiento limitado y una aplicación insuficiente de estrategias inclusivas por parte de los docentes, lo que dificulta el aprendizaje y desarrollo de estos estudiantes. (Defensoría del pueblo, 2019).

Si bien en el Perú existe un marco normativo sólido que promueve la educación inclusiva y en Huancané se han efectuado políticas y estrategias que buscan garantizar el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales, los avances registrados siguen siendo fragmentados y con escaso impacto en la práctica pedagógica cotidiana. Las investigaciones previas a nivel nacional resaltan que, aunque la normativa exige

accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y disponibilidad, su aplicación real se basa en gran parte de la inventiva y el deseo de los profesores, quienes en muchos casos trabajan de forma empírica y sin acompañamiento institucional.

En este sentido, el vacío de conocimiento radica en la falta de estudios locales sistemáticos que analicen cómo se implementan efectivamente estas políticas y estrategias inclusivas en instituciones educativas específicas de la provincia de Huancané, particularmente en contextos rurales como Taraco. La ausencia de evidencia empírica sobre las experiencias, limitaciones y logros de estas instituciones impide comprender con claridad hasta qué punto las políticas inclusivas logran garantizar no únicamente la entrada, sino igualmente la continuidad, la implicación y el crecimiento integral de los alumnos con necesidades educativas especiales. Por tal motivo, se busca analizar cómo la implementación de las políticas educativas y las estrategias de inclusión contribuyen al aprendizaje y desarrollo de los alumnos con demandas formativas específicas en colegios de Huancané, con el propósito de generar evidencia que sirva como referente para futuras investigaciones y para la mejora de prácticas inclusivas en contextos rurales.

1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.2.1 Pregunta general

- ❖ ¿Cómo es la implementación de las políticas educativas y estrategias de inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de la provincia de Huancané?

1.2.2 Preguntas específicas

- ❖ ¿Cómo es el proceso de implementación de las políticas educativas dirigidas a los estudiantes con necesidades especiales en las instituciones educativas de la provincia de Huancané?
- ❖ ¿Cuáles son las estrategias inclusivas vinculadas al desarrollo y aprendizajes aplicados en los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas de la provincia de Huancané?

1.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo general

- ❖ Analizar la implementación de las políticas educativas y estrategias de inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de la provincia de Huancané.

1.3.2 Objetivos específicos

- ❖ Describir el proceso de implementación de las políticas educativas dirigidas a los estudiantes con necesidades especiales en las instituciones educativas de la provincia de Huancané.
- ❖ Describir las estrategias inclusivas vinculadas al desarrollo y aprendizajes aplicados en los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas de la provincia de Huancané.

1.4 JUSTIFICACIÓN

1.4.1 Justificación práctica

La presente investigación permite reconocer y valorar la relevancia de aplicar políticas educativas inclusivas y estrategias pedagógicas que ayuden a disminuir la brecha de cobertura y afrontar las desigualdades en el acceso, permanencia y calidad educativa de alumnos que tienen requerimientos académicos particulares. Mediante el análisis contextualizado en instituciones de la provincia de Huancané, se busca generar aportes significativos que sirvan como base para formular o ajustar políticas públicas orientadas hacia la equidad educativa. Los resultados obtenidos posibilitarán plantear recomendaciones precisas para optimizar la gestión institucional, la formación docente y la provisión de recursos pedagógicos adecuados, contribuyendo así al fortalecimiento del sistema educativo desde un enfoque inclusivo y humanista.

1.4.2 Justificación metodológica

Desde el enfoque metodológico, este estudio contribuye al desarrollo y validación de instrumentos de recolección de datos útiles para describir y analizar la implementación real de políticas y estrategias inclusivas en contextos rurales. El diseño cualitativo de tipo interpretativo se fundamenta en la urgencia de entender las vivencias, nociones y conductas de los agentes educativos involucrados como los profesores, los directores y los padres de familia, en relación a la integración escolar. Se utilizarán técnicas como entrevistas semiestructuradas, fichas de observación y registros de campo que permitirán obtener información primaria valiosa. Esta aproximación metodológica favorece una mirada profunda, comprensiva y contextualizada del fenómeno educativo, lo cual puede servir como referente para realizar estudios cualitativos venideros en el área del ámbito educativo integradora.

1.4.3 Justificación social

La investigación responde a una necesidad social urgente: garantizar el derecho a la educación de todas las personas, sin exclusiones, como lo establece la Constitución Política del Perú y (Ley N° 30797, 2018). A pesar de que la educación peruana es pública, gratuita y obligatoria, existen sectores de la población, especialmente aquellos con discapacidades o necesidades educativas especiales, que continúan enfrentando barreras estructurales, culturales y pedagógicas que limitan su plena inclusión. En este sentido, la presente investigación no solo busca visibilizar esta problemática, sino también promover una cultura educativa apoyada en el respeto, la equidad y la empatía. El desarrollo de políticas y las tácticas adaptadas no solamente favorecen a los alumnos con requerimientos particulares, sino que fortalece el tejido social al fomentar valores de convivencia, solidaridad y justicia social en toda la comunidad educativa.

1.4.4 Justificación Teórica

El presente estudio se sustenta teóricamente en el paradigma de la educación inclusiva como derecho humano, respaldado por autores (Booth & Vaughan, 2000), quienes sustentan que la inclusión no solo envuelve el acceso físico a la educación, sino también la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. Desde este

enfoque, se reconoce la diversidad como un valor y se fomenta la eliminación de obstáculos que impidan el estudio y la involucración. Asimismo, autor como (Arciniegas, 2019) resaltan que la exclusión educativa no es solo resultado de la falta de recursos, sino de concepciones sociales erróneas que etiquetan a ciertos grupos como inferiores o anormales. Esta investigación se articula con estos aportes, al analizar cómo las estrategias inclusivas como son la accesibilidad, aceptabilidad, disponibilidad y adaptabilidad, se están implementando en contextos rurales, permitiendo visibilizar las tensiones entre la normativa y la práctica.

1.4.5 Justificación Económica

La educación inclusiva, desde una visión económica, se entiende como una inversión social estratégica que genera beneficios sostenibles al mejorar las oportunidades de implantación en el sector laboral de los estudiantes con necesidades educativas especiales y reducir su dependencia futura. En contextos rurales como Taraco - Huancané, donde la pobreza y la exclusión son más marcadas, la implementación efectiva de políticas inclusivas se convierte en un mecanismo de movilidad social, ya que disminuye los costos asociados a la marginación **como** el desempleo o la dependencia y promueve un desarrollo más justo y equitativo en comunidades tradicionalmente relegadas como las del altiplano puneño.

1.4.6 Justificación Legal

La investigación se sustenta en un marco normativo internacional y nacional. A nivel global, se apoya en el Acuerdo de las libertades de los individuos con discapacidades y en el ODS 4, que aseguran el amparo a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En el Perú, (Ley N° 30797, 2018) respalda este derecho al establecer la obligación del Estado de asegurar el acceso a una educación sin discriminación, con ajustes razonables y estrategias inclusivas. En este sentido, el estudio se justifica legalmente porque evalúa el cumplimiento de dichas normas en contextos rurales, promoviendo el ejercicio efectivo de los derechos educativos de estudiantes con necesidades especiales y aportando evidencia para el diseño de políticas públicas más contextualizadas.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 ANTECEDENTES

El análisis de antecedentes resulta fundamental para comprender cualquier tipo de estudio, por ello en esta investigación se profundizó en distintos antecedentes. La revisión de la literatura muestra que, aunque existen avances significativos en políticas y estrategias, su implementación en las instituciones educativas todavía presenta limitaciones. En el ámbito internacional, los estudios destacan la relevancia del papel del maestro, la participación de la familia y la innovación pedagógica, sin embargo, también señalan carencias en la capacitación docente y la persistencia de actitudes discriminatorias. En el contexto nacional, los investigadores coinciden en que la formación insuficiente, las percepciones negativas sobre la discapacidad y la carencia de recursos constituyen las principales barreras, consiguientemente se dará a conocer los antecedentes internacionales y nacionales analizados en esta investigación:

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Ardila et al. (2021) en su trabajo de investigación titulada “Tácticas de integración formativa en el colegio Gimnasio Campestre de Guilford”, cuyo objetivo principal fue mediante la técnica, reconocer y explicar las iniciativas de integración educativa que se han puesto en marcha en esa escuela con el fin de dar asistencia a alumnos con variedad corporal mental de un enfoque cualitativo mediante conversaciones poco estructuradas con cuatro empleadas de diferentes roles (las psiquiátricas, la supervisora y la que dirige el grupo terapéutico), para obtener diversas perspectivas, cuyo resultado obtenido fue que la institución aplica un modelo de inclusión personalizado y multidimensional, que no se limita a la adaptación académica, sino que abarca dimensiones físicas, emocionales, sociales y afectivas del estudiante. Dicho modelo se organiza en cuatro categorías clave: participación, fomentando la participación dinámica de los alumnos en la actividad de la escuela; vínculos, que destacan la importancia de las relaciones interpersonales y del apoyo de la comunidad educativa; singularidad, que reconoce los ritmos y estilos de aprendizaje individuales; y competencias, enfocadas en potenciar las habilidades de cada estudiante para favorecer su desarrollo integral. Se evidenció, además, que el colegio

trabaja desde la interdisciplinariedad, articulando psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional y educación especial, lo que permite atender de forma más integral las demandas de los alumnos. Un hallazgo importante es que estas estrategias generan un clima escolar en el que la variedad es considerada como una oportunidad de crecimiento, y no como una barrera, lo cual facilita que los alumnos desarrollen confianza, autonomía y sentido de pertenencia dentro de la institución, concluyendo así que las estrategias implementadas por el Colegio Gimnasio Campestre de Guilford constituyen un avance significativo hacia la inclusión educativa, pues logran atender la diversidad funcional cognitiva desde un enfoque interdisciplinario y humanizado. Subrayan que la inclusión no debe ser comprendido solamente como incorporación al salón, sino que constituye un proceso integral que reconoce las particularidades de cada estudiante y busca potenciar sus capacidades en lo académico, social y emocional. Asimismo, señalan que, aunque los resultados del colegio son alentadores, todavía existen retos importantes relacionados con la necesidad de fortalecer la formación docente, ampliar la innovación pedagógica y garantizar la sostenibilidad de los programas inclusivos. En este sentido, la investigación concluye que la verdadera inclusión implica romper paradigmas tradicionales y avanzar hacia modelos educativos flexibles, participativos y centrados en el estudiante.

Panchez & Lara (2022) en su investigación “Atención de necesidades educativas especiales por el profesorado”, que como objetivo principal tuvo conocer la percepción del profesorado sobre la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en una institución educativa de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador, para ello uso una metodología de enfoque cualitativo, con un diseño documental, de campo, exploratorio y descriptivo; la población estuvo conformada por los 52 docentes de la institución, a quienes se aplicó una encuesta, analizada posteriormente con estadística descriptiva. En cuanto a los resultados, se observó que el 94% de los docentes ha trabajado con estudiantes con discapacidad, lo que refleja una experiencia frecuente, aunque con distintos niveles de continuidad. La mayoría manifestó una actitud positiva hacia la integración, pues el 62% declaró incluir siempre a los alumnos con NEE y el 71% afirmó favorecer su integración en el aula. Sin embargo, también se evidenció una percepción ambivalente: muchos docentes consideran que la presencia de estos estudiantes dificulta el aprendizaje de los demás, mostrando así la coexistencia de una visión inclusiva con una tendencia asistencial. En relación con las prácticas pedagógicas, el 50% de los

docentes aseguró realizar adaptaciones curriculares de manera sistemática, mientras que un 35% lo hace en gran medida. También se identificó una diversificación de actividades y metodologías, aunque los propios docentes señalaron que los contenidos no siempre se desarrollan de forma óptima debido a factores como el exceso de estudiantes, el tiempo reducido para planificar y la carencia de materiales adecuados. Finalmente, respecto a la evaluación, casi la mitad (48%) indicó que aplica estrategias diferenciadas según la discapacidad y las habilidades individuales, lo que muestra un esfuerzo por atender la diversidad dentro de la institución, En las conclusiones, resaltan que la actitud docente constituye un factor positivo para promover la inclusión, ya que la mayoría demuestra disposición para apoyar a los estudiantes con NEE. No obstante, también subrayan que la inclusión en la práctica aún se ve limitada por varios desafíos: la insuficiente capacitación del profesorado, las percepciones que asocian la discapacidad con un obstáculo para el progreso académico y las dificultades estructurales de las instituciones educativas. Por ello, los autores plantean la exigencia de robustecer la capacitación inicial y permanente de los maestros, mejorar las condiciones de trabajo (recursos, materiales, tiempo de planificación) y fomentar un cambio de mentalidad que valore la diversidad como una oportunidad, más que como un problema. De este modo, concluyen que la educación inclusiva requiere no solo la disposición de los profesores, sino también un apoyo institucional y políticas sostenidas que garanticen condiciones efectivas para la verdadera inclusión

Castillo (2023) En su tesis titulada “Diagnóstico del proceso de inclusión educativa en la Unidad Educativa Ingapirca del cantón Cayambe”, tiene como finalidad analizar cómo se lleva a cabo la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad dentro de la institución, evaluando la existencia de políticas, la práctica docente y la cultura institucional. El estudio se desarrolló bajo un enfoque descriptivo con base cualitativa y cuantitativa, utilizando cuestionarios, entrevistas y análisis documental como medios de recolección de información, aplicados a docentes, directivos, padres y estudiantes. Los resultados evidenciaron que, si bien existe una predisposición positiva hacia la inclusión, aún se presentan limitaciones importantes en la infraestructura escolar, carencia de materiales adaptados, escasa capacitación de los docentes y una falta de acompañamiento técnico especializado, lo que impide un proceso de inclusión equitativo y sostenido. Además, se detectó que las políticas institucionales de atención a la diversidad no se

aplican de manera uniforme, y que la inclusión depende en gran medida del compromiso personal de los maestros más que de una estrategia institucional planificada. También se observó que la comunidad educativa reconoce la necesidad de fortalecer el trabajo conjunto entre familia y escuela para mejorar el cuidado a los estudiantes con requerimientos educativos particulares. En cuanto a las conclusiones, la investigación destaca que la inclusión educativa en la Unidad Educativa Ingapirca aún se encuentra en una etapa de desarrollo incipiente, por lo que es indispensable fortalecer la formación pedagógica de los docentes en educación inclusiva, diseñar políticas internas claras que orienten la atención a la diversidad, y garantizar recursos humanos y materiales adecuados. Asimismo, se sugiere fomentar una tradición administrativa cimentada en la consideración hacia los demás, el cumplimiento y la cooperación, donde la diferencia se perciba como una oportunidad de aprendizaje y no como un obstáculo. Finalmente, la autora enfatiza que únicamente mediante el esfuerzo colectivo de los maestros, autoridades, estudiantes y familias es posible fortalecer una enseñanza integradora, justa y de alta excelencia que garantice el crecimiento vital de cada individuo de los miembros de la comunidad educativa sin distinción.

Macías (2021) en su investigación “Estrategias creativas para fortalecer la práctica docente en la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” que cuyo objetivo principal fue identificar y proponer estrategias innovadoras que permitan a los maestros mejorar su práctica pedagógica frente a la inclusión de alumnos con NEE. La metodología empleada fue de enfoque mixto, de tipo exploratorio, bibliográfico y descriptivo, con un esquema no experimentado; participaron 25 docentes de la Unidad Educativa Carlos Pólit Ortiz de Manta, aplicándose encuestas virtuales, entrevistas, grupos focales y revisión de la base de datos del Departamento de Consejería Estudiantil. En cuanto a los resultados, se identificaron 66 estudiantes con diferentes NEE, siendo las dificultades de aprendizaje las más frecuentes, seguidas de discapacidades intelectuales, auditivas, físicas y del lenguaje. Los maestros manifestaron limitaciones en la falta de entendimiento en la implementación de modificaciones educativas y la utilización de métodos adaptadas y complicaciones en la comunicación, sobre todo en la modalidad virtual. También señalaron falta de apoyo de los padres y necesidad de mayor capacitación. Se evidenció que los docentes requieren recursos y protocolos institucionales que respalden la inclusión, así como estrategias que fomenten

la participación activa de las familias y el uso de tecnologías educativas. Cuyas conclusiones destacan que, aunque los docentes conocen algunas estrategias inclusivas, pocas veces las aplican; de allí la importancia de fomentar una cultura inclusiva basada en derechos y acompañada de protocolos claros. Se resalta la necesidad de fortalecer la autoformación, la autocrítica y la humanización de la enseñanza, dejando de etiquetar a los estudiantes por sus limitaciones y reconociéndolos como personas con aspiraciones y capacidades. Asimismo, se concluye que el centro educativo debe generar sus propios procesos inclusivos en articulación con especialistas y la sociedad escolar para asegurar que los alumnos tengan superiores posibilidades de crecimiento y formación con NEE

Bizzio (2022) En su trabajo de investigación titulado “Formación inclusiva: Métodos educativos de las Ciencias Naturales en la formación secundaria”, con el propósito de analizar y describir las estrategias pedagógicas que los docentes del área de Ciencias Naturales planifican e implementan en contextos de Educación Inclusiva en una escuela suburbana de nivel secundario, en la provincia de San Juan, desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, empleando como método el estudio de casos, con la participación de tres docentes del área de Ciencias Naturales. Para la obtención de la información recurrió a técnicas combinadas, entre ellas el análisis documental de las planificaciones anuales que permitió identificar propósitos, objetivos, los resultados revelaron que la práctica docente aún se encuentra anclada en modelos tradicionales de enseñanza, donde la transmisión de contenidos, la repetición de ejercicios y el uso exclusivo del libro de texto siguen ocupando un papel dominante. A pesar de que los docentes manifiestan interés por atender la diversidad del aula, sus estrategias suelen reducirse a adaptaciones mínimas, como la simplificación de consignas o la disminución del número de actividades, sin promover metodologías realmente inclusivas. Se evidenció que el trabajo colaborativo y la experimentación activa, esenciales para un aprendizaje significativo en Ciencias Naturales, son poco frecuentes, lo que limita la involucración eficiente de los alumnos que tienen dificultades o con dificultades de aprendizaje. Se concluye que las estrategias aplicadas por los docentes no responden plenamente a la diversidad del alumnado, evidenciando que la inclusión educativa aún se limita a la integración física de los estudiantes, sin alcanzar una participación equitativa en el aprendizaje. Bizzio plantea que lograr una educación verdaderamente inclusiva exige repensar la planificación pedagógica desde una mirada innovadora que valore la diversidad como una oportunidad

para enriquecer las prácticas docentes. Asimismo, subraya la importancia de reforzar la capacitación constante de los maestros en Formación Diversa, especialmente en las ciencias, donde la complejidad conceptual suele generar barreras de acceso. Propone incorporar el **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)** como guía metodológica para construir clases flexibles que consideren distintas formas de enseñar y aprender, junto con el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y cooperativos que estimulen la participación activa. Finalmente, destaca que avanzar hacia una educación científica inclusiva implica derribar los obstáculos pedagógicos y consolidar políticas de apoyo sostenibles que aseguren un ambiente educativo de excelencia, justo y colaborativo para cada uno de los alumnos.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Mendoza (2024) En su investigación titulada “Acciones de profesores sobre la integración de alumnos con Condición del Espectro Autista en el primer año de primaria, pertenecientes a una escuela privada en Breña”, se planteó como propósito fundamental examinar las vivencias y opiniones vividas por los docentes en relación con el procedimiento de integración de niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro del aula regular. El estudio se efectuó desde una perspectiva cualitativa de tipo explicativo, lo cual permitió explorar de manera detallada las experiencias subjetivas de tres profesoras de primer grado, seleccionadas debido a su vínculo directo y continuo con estudiantes que presentan dicha condición. Para la obtención de la información se emplearon entrevistas semiestructuradas, organizadas a partir de categorías temáticas que representaron los aspectos formativo, práctico, reflexivo y socioemocional del quehacer docente, garantizando en todo momento el cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad, respeto y consentimiento informado. Respecto a los hallazgos, se identificó una marcada imperativa de fortalecer la capacitación docente en el campo de la educación inclusiva y en el conocimiento específico sobre el TEA. Las docentes señalaron que, pese a evidenciar una actitud positiva y un fuerte compromiso con la inclusión, no cuentan con los recursos conceptuales, metodológicos ni emocionales necesarios para enfrentar con seguridad los desafíos de un aula diversa. Se resaltó que las acciones pedagógicas aplicadas se sustentan principalmente en la intuición profesional, la disposición de agendas, la ajustación y el empleo de ayudas gráficas de las actividades

y el acompañamiento afectivo hacia los estudiantes. Sin embargo, asimismo se observaron serios problemas, como la ausencia de programas de capacitación continua, el limitado respaldo institucional, la sobrecarga de responsabilidades laborales y la escasez de materiales pedagógicos adaptados. Otro resultado relevante fue el impacto emocional que experimentan las docentes al trabajar con estudiantes con TEA sin un apoyo adecuado, ya que muchas manifestaron sentimientos de frustración y aislamiento frente a las demandas del proceso inclusivo. Asimismo, se puso de manifiesto la necesidad urgente de una mayor intervención y apoyo por parte del Estado, tanto en el diseño de políticas de financiamiento como en la ejecución de iniciativas de capacitación y concienciación que estén orientados a toda la población escolar. Finalmente, las conclusiones del estudio enfatizan que la inclusión de estudiantes con TEA no tiene que restringirse solamente a su aparición física en la clase, sino que conlleva un cambio radical de las técnicas pedagógicas, las actitudes institucionales y la comprensión de la diversidad como un valor enriquecedor y no como una dificultad. Las experiencias compartidas por las docentes evidencian que la inclusión auténtica se construye a partir de la empatía, la reflexión constante y el trabajo colaborativo entre docentes, familias, especialistas y autoridades educativas. Se concluye que la educación inclusiva será verdaderamente efectiva solo si se asegura la formación permanente del profesorado, la provisión de recursos pedagógicos pertinentes, el acompañamiento psicológico y emocional, así como el desarrollo de políticas públicas sostenibles que respalden la labor docente. En síntesis, el estudio demuestra que las maestras, a pesar de las limitaciones existentes, tienen un papel esencial en la fase de integración, y que su compromiso, sensibilidad y creatividad constituyen el pilar para consolidar una educación equitativa, humanista y de buena excelencia enfocada en los alumnos con dificultad del grupo autista.

Sánchez (2021) En su estudio titulado “Apostando por una mejor educación inclusiva: El caso de la Institución Educativa coronel José Gálvez de Comas”, la investigación tuvo como finalidad principal identificar y analizar las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa directora, docentes, estudiantes y familias respecto al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de dicha institución. El abordaje metodológico fue de tipo cualitativo, con un enfoque inductivo, diseño de campo y un nivel exploratorio-descriptivo. Para la recolección de información se emplearon entrevistas dirigidas a docentes, directivos y familias, así como la realización de grupos

focales con los estudiantes, lo que permitió recoger y contrastar diversas perspectivas en torno a la discapacidad y las prácticas inclusivas. En relación con los resultados, se evidenció la persistencia de estereotipos y prejuicios en algunos sectores de la comunidad educativa, los que tienen un impacto directo en la manera en que se comprende la discapacidad y el proceso de inclusión. Si bien existe un reconocimiento general del derecho a una educación inclusiva, las prácticas pedagógicas se desarrollan de manera heterogénea: mientras ciertos docentes fomentan espacios de integración, convivencia y participación, otros continúan reproduciendo enfoques asistencialistas o actitudes de sobreprotección hacia los estudiantes con discapacidad. Asimismo, se identificó que los procesos de admisión escolar presentan limitaciones para este grupo de estudiantes y que las adaptaciones curriculares, junto con los recursos materiales necesarios, no siempre se encuentran disponibles. Por su parte, las familias valoran el acceso de sus hijos a la institución educativa; sin embargo, en algunos casos manifiestan conductas de dependencia y sobreprotección que dificultan el desarrollo de la autonomía estudiantil. También se reconocieron aspectos positivos, como el compromiso de determinados docentes y la disposición de los compañeros para brindar apoyo, aunque en muchos casos la inclusión es percibida más como una exigencia normativa que como una convicción institucional compartida. Las conclusiones del estudio indican que la institución educativa atraviesa un proceso intermedio entre la integración y una inclusión auténtica, debido a que las políticas educativas nacionales se aplican de forma parcial y sin el respaldo suficiente de recursos. Se resalta que para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva es fundamental fortalecer la formación docente, promover procesos de sensibilización dirigidos a toda la comunidad educativa, garantizar la accesibilidad de materiales apropiados y fortalecer una comunidad escolar que valore la variedad como un valor enriquecedor. En síntesis, la inclusión no debe reducirse únicamente al acceso físico a la escuela, sino materializarse en prácticas pedagógicas y sociales que garanticen el involucramiento total y el estudio justo de los alumnos con discapacidades.

Vera (2021) en su investigación “La educación inclusiva: compromiso de una sociedad” que como objetivo principal fue analizar la actitud del docente frente a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y los factores que influyen en el logro de una inclusión efectiva en las aulas regulares. La metodología consistió en una revisión

documental y análisis crítico de investigaciones y experiencias previas relacionadas con la práctica inclusiva, los marcos normativos y la gestión escolar. En cuanto a los resultados, se identificó que la postura del docente es crucial para que haya logro o no de la inclusión. Entre los factores que la condicionan están las cualidades de los alumnos, la capacitación preliminar y constante, así como la trayectoria en la docencia y la disponibilidad de recursos de apoyo. Se observó que los maestros con mayor apertura al cambio, así como aquellos con experiencias previas en inclusión, tienden a mostrar actitudes más positivas. Sin embargo, persisten prejuicios hacia alumnos con discapacidades severas, problemas de conducta o dificultades emocionales, lo que genera actitudes de rechazo. Asimismo, se destacó la carencia de recursos materiales, de personal especializado y de apoyo del servicio SAANEE en muchas instituciones, lo que limita el trabajo inclusivo. También se constató que, aunque algunos docentes utilizan estrategias diferenciadas, la mayoría aún enseña bajo un enfoque homogéneo que no responde a la diversidad del aula. Las conclusiones señalan que avanzar hacia una verdadera educación inclusiva implica transformar la cultura escolar, fortalecer la formación docente, garantizar recursos adecuados y promover valores de respeto y equidad en toda la comunidad educativa. Una actitud positiva del profesor, acompañada de apoyo institucional y políticas inclusivas efectivas, es clave para asegurar que los alumnos con NEE no únicamente asistan a las aulas, sino también que contribuyan y aprendan en igualdad de condiciones.

Chirino & Huamanttica (2024) En el estudio académico denominado “Importancia de la inclusión educativa en la modalidad de básica regular para estudiantes con discapacidad auditiva”, se planteó como objetivo central analizar la importancia de la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva dentro del sistema de educación básica regular, con la finalidad de favorecer una educación justa, accesible y equitativa. El análisis se llevó a cabo con un método científico, de naturaleza gráfico y detallado, basado en el análisis y análisis crítico de diversas fuentes bibliográficas, tesis académicas, artículos científicos y normativas tanto nacionales como internacionales relacionadas con la educación inclusiva, lo que permitió interpretar la información disponible para comprender los avances alcanzados, así como las limitaciones y retos que persisten en la atención educativa de los estudiantes sordos en contextos escolares regulares. Los resultados evidenciaron que la inclusión de esta población demanda un compromiso institucional

constante, la formación docente en lengua de señas peruana, la aplicación de adaptaciones curriculares pertinentes y la supresión de obstáculos actitudinales, verbales y corporales que obstaculizan el proceso de formación. Asimismo, se identificó que, a pesar de los progresos normativos en materia de inclusión, numerosas instituciones educativas aún no tienen las características requeridas para brindarles a los alumnos que tienen dificultades auditivas una atención apropiada, debido a la ausencia de intérpretes, materiales pedagógicos adaptados y docentes capacitados en estrategias inclusivas. Del mismo modo, se destacó que la lengua de señas es un componente esencial para el progreso intelectual, social y verbal del alumnado, por lo que su reconocimiento y uso desde los primeros niveles educativos resulta indispensable. También se evidenció que la colaboración de los hogares, los docentes, la colectividad pedagógica y los expertos son fundamentales para la construcción de entornos inclusivos que promuevan la participación activa y el aprendizaje significativo. En cuanto a las conclusiones, se determinó que la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva fomenta de forma importante a asegurar el acceso al aprendizaje en igualdad de oportunidades, impulsando valores como la equidad, la diversidad y la justicia social; por ello, se concluye que la incorporación auténtica no se reduce a la mera participación física del alumno en la clase, sino que supone una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, la gestión institucional y la concepción docente, lo cual exige un enfoque interdisciplinario, el fortalecimiento de las políticas públicas y la implementación de recursos y estrategias acordes a las necesidades individuales de los alumnos sordos, concibiendo la enseñanza integradora entendida como un método permanente que fomente el respeto, la empatía y la valoración de la diversidad humana, entendiendo la discapacidad auditiva no como una limitación, sino como una condición que enriquece la convivencia escolar y social.

Charry (2020) En la investigación titulada “**Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica de Lima Metropolitana**”, se estableció como objetivo principal reconocer las condiciones existentes y las estrategias empleadas por los docentes para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro del aula regular. El análisis se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa con una estructura de tipo detallado recurriendo a entrevistas dirigidas a docentes y directivos, así como a la observación directa de sesiones de clase en diversas instituciones

educativas, lo que permitió obtener una visión cercana de la práctica pedagógica cotidiana. Los hallazgos revelaron que, aunque los docentes manifiestan una actitud favorable y un compromiso general hacia la integración, la cual está limitada por la falta de capacitación específica; circunstancia que genera inseguridad profesional y dificultades para realizar adecuaciones curriculares pertinentes. Asimismo, se evidenció que muchos maestros implementan iniciativas individuales para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales; sin embargo, estas acciones suelen ser aisladas, carecen de coherencia institucional y no cuentan con un seguimiento sistemático. También se identificaron limitaciones de tipo estructural, tales como la insuficiencia de recursos pedagógicos, la sobrepoblación en las aulas y las deficiencias en la accesibilidad de la infraestructura escolar. No obstante, se resaltó que la convivencia e interacción de los estudiantes con discapacidad en el aula regular contribuye al fortalecimiento de principios como la compasión, el cumplimiento y la compasión hacia los otros alumnos. En las conclusiones, la autora sostiene que la inclusión educativa en Lima Metropolitana se encuentra aún en una etapa de desarrollo y consolidación, dependiendo en gran medida del esfuerzo individual de ciertos docentes más que de un sistema institucional de apoyo sólido, por lo que enfatiza la necesidad de reforzar la capacitación docente, mejorar las condiciones de infraestructura y los recursos educativos, así como promover una cultura escolar que entienda la diversidad como una fortaleza y no como un obstáculo, advirtiendo que, de no implementarse estos cambios, la integración corre el peligro de convertirse en un precepto reglamentario sin repercusiones significativas en la práctica educativa.

2.2 MARCO TEÓRICO

En esta sección se analizan los marcos normativos y legales relacionados con la educación inclusiva en el contexto peruano, así como las políticas públicas orientadas a asegurar la facultad a recibir formación de los alumnos que tienen requerimientos educativos particulares. Asimismo, se examinan las condiciones sociales y formativas de la población objeto de estudio, poniendo especial atención en las dificultades y restricciones que enfrentan las instituciones educativas rurales de la provincia de Huancané.

2.2.1 Políticas de educación

La política pública no se limita a acciones gubernamentales aisladas, sino que representa un proceso continuo y socialmente arraigado. Surge de la complejidad de mediar entre diversas necesidades y motivaciones, buscando alinear intereses comunes y generar un impacto positivo en la sociedad. Es un conjunto dinámico de actividades que las instituciones públicas llevan a cabo para abordar las demandas y expectativas de grupos diversos. En esencia, la política pública es un mecanismo de respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad, buscando lograr resultados satisfactorios para una amplia gama de intereses y agendas. Esta práctica no solo refleja las decisiones gubernamentales, sino también la interacción constante entre el Estado y la sociedad, en un esfuerzo por promover el bienestar y la equidad social (Castro & Guzmán de Castro, 2021).

La política educativa no se limita a la aplicación de disposiciones aisladas, sino que constituye un conjunto articulado de acciones estratégicas y planificadas orientadas a generar cambios sociales significativos a través de la educación. Desde esta perspectiva, el Estado asume una responsabilidad fundamental al asegurar el acceso universal a una educación de calidad y con igualdad de oportunidades, sin distinción de origen ni condición socioeconómica. Ello supone el diseño y la ejecución de marcos legales, normas y disposiciones que regulen de manera integral el sistema educativo, definiendo tanto a los sujetos que acceden a la educación como las formas, principios y condiciones en que esta se desarrolla. Asimismo, la participación de la sociedad resulta indispensable, dado que una educación inclusiva y de calidad constituye un eje clave para el progreso social y la reducción de desigualdades. En consecuencia, la política educativa debe concebirse como un instrumento esencial para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática, en la que todas las personas cuenten con las condiciones necesarias para desarrollar plenamente sus capacidades. (Echaiz, 2019),

2.2.2 Educación básica regular

La educación básica se organiza en tres modalidades principales: educación básica regular (EBR), educación básica especial (EBE) y educación básica alternativa (EBA). La modalidad regular abarca los niveles de inicial, primaria y secundaria, y está orientada a niñas, niños y adolescentes que desarrollan su proceso formativo de acuerdo con los

tiempos establecidos del sistema educativo. El objetivo fundamental de la educación básica es promover el desarrollo integral del estudiante, fortaleciendo sus habilidades, competencias, conocimientos, actitudes y valores necesarios para interactuar de forma adecuada y eficiente en los distintos ámbitos de la vida social.

Objetivos de la educación básica regular

El objetivo principal implica atender su desarrollo físico, emocional y cognitivo, de modo que pueda construir una identidad sólida tanto a nivel personal como social. A través de este proceso, se busca que cada individuo ejerza plenamente su ciudadanía, tome decisiones responsables y proyecte un futuro coherente con sus aspiraciones. Asimismo, al involucrarse en actividades económicas y profesionales, los estudiantes adquieren herramientas para planificar sus proyectos de vida y, al mismo tiempo, aportar al progreso de la comunidad y del país.

Del mismo modo, la educación procura fortalecer un conjunto de habilidades, valores y actitudes que sostengan el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Este propósito abarca la incorporación de conocimientos en ámbitos científicos, humanísticos, tecnológicos, culturales y artísticos, así como en la educación física y el deporte. También incluye el desarrollo de competencias que permitan a los educandos utilizar y valorar adecuadamente las tecnologías emergentes, favoreciendo un desempeño responsable y creativo en distintos contextos.

Niveles de la educación básica regular

a) Nivel educativo inicial

La educación inicial está orientada a atender a niñas y niños menores de seis años y puede desarrollarse tanto en espacios escolares como en entornos comunitarios o familiares. Su finalidad es favorecer prácticas de crianza que involucren activamente a la familia y a la comunidad, impulsando un desarrollo integral que considere su crecimiento social, emocional y cognitivo, así como su capacidad de comunicarse, expresarse mediante el arte, fortalecer su motricidad y ejercer plenamente sus derechos desde los primeros años de vida. Del mismo modo, el Estado asume la responsabilidad de garantizar condiciones adecuadas de salud y nutrición mediante la articulación de diversos sectores que velan

por el bienestar infantil. Además, la educación inicial se articula con la educación primaria para asegurar la continuidad pedagógica y la coherencia entre las experiencias educativas y el currículo que acompañará su trayectoria escolar.

b) Educación primaria

La educación primaria corresponde al segundo nivel de la educación básica regular y se extiende durante un período de seis años. Al igual que los demás niveles educativos, tiene como finalidad promover el desarrollo integral de las niñas y los niños. Este nivel busca potenciar la comunicación en distintos contextos, la aplicación práctica de los conocimientos, el crecimiento personal y el desarrollo cognitivo, físico, emocional, social, vocacional y artístico. Asimismo, fomenta el razonamiento lógico, la creatividad y el robustecimiento de competencias esenciales que posibiliten a los alumnos entender y vincularse con las situaciones que se producen cerca de su ambiente ecológico, comunitario y familiar.

c) nivel de educación secundaria

La educación secundaria representa el tercer nivel de la educación básica regular y tiene una duración de cinco años. Este nivel brinda una formación integral sustentada en enfoques científicos, humanísticos y técnicos, orientados a consolidar la identidad personal y social del estudiante. Asimismo, amplía y profundiza los aprendizajes adquiridos durante la educación primaria, con el propósito de desarrollar competencias que faciliten el acceso a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente transformación. De igual manera, la educación secundaria prepara a los estudiantes para su inserción en la vida social y laboral, promueve la convivencia democrática, el ejercicio responsable de la ciudadanía y la continuidad de estudios en niveles superiores

Asimismo, considera las particularidades, necesidades y derechos de los niños y adolescentes en etapa de pubertad. Refuerza la orientación hacia el ámbito laboral y forma parte esencial de la formación básica de todos los estudiantes. Puede desarrollarse dentro de la institución educativa o, mediante acuerdos, en centros de capacitación técnica, empresas u otros espacios formativos que faciliten el desarrollo de aprendizajes

profesionales diversos, específicos y articulados con cada realidad local (Ministerio de Educación del Perú, 2018).

2.2.3 Educación inclusiva

Según (UNESCO, 2016) asegurar que todas las personas accedan y se beneficien de iguales oportunidades educativas para avanzar en su aprendizaje continúa siendo un desafío a nivel mundial. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, junto con su marco de acción, destaca la relevancia de promover la inclusión y la equidad como fundamentos de una educación de alta calidad. La Convención de la UNESCO relativa a la no discriminación en la educación, así como otros instrumentos internacionales de derechos humanos, prohíben cualquier forma de exclusión basada en factores como el género, la etnia, la religión o la situación económica.

Para enfrentar este problema, resulta indispensable diseñar e implementar políticas y programas que aseguren oportunidades educativas inclusivas y de calidad para los grupos más vulnerables. Este enfoque busca atender las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes, especialmente en contextos donde existe riesgo de exclusión social, y se aplica de manera universal sin considerar la procedencia cultural, condición socioeconómica, religión o raza de los estudiantes.

El Índice de Inclusión congrega un conjunto de instrumentos destinados a apoyar a las instituciones educativas que buscan impulsar cambios orientados a la educación inclusiva, con la finalidad de consolidar comunidades escolares colaborativas y promover altos niveles de logro estudiantil dentro de un enfoque inclusivo. Las políticas de inclusión aseguran que este principio forme parte del desarrollo institucional, valorando aquellas acciones que favorecen el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esta perspectiva se centra principalmente en las necesidades y el progreso del alumnado, más que en la escuela como mera gestora de aspectos académicos. A partir de ello, se establecen tres dimensiones esenciales para avanzar hacia la inclusión: a) generar una cultura inclusiva, b) formular políticas inclusivas y c) aplicar prácticas inclusivas. (Booth & Vaughan, 2000).

2.2.4 Condiciones y estrategias para una educación inclusiva

La educación inclusiva se desarrolla de manera transversal en todas las etapas, modalidades, niveles y ciclos del sistema educativo, por lo que las instituciones educativas ponen en práctica acciones orientadas a garantizar la facilidad de acceso, la disponibilidad, la adecuación y la capacidad de adaptación de las prestaciones que brindan, así como la elaboración de planes de atención educativa individualizada. En este marco, el Estado asume la responsabilidad de asegurar el diseño y la implementación de servicios de apoyo y seguimiento relacionados con la inclusión, promoviendo procesos de sensibilización, formación, supervisión y acompañamiento dirigidos a la comunidad educativa en la atención a la diversidad. Estas acciones se realizan sin sustituir la labor del personal especializado en inclusión educativa y con el propósito de garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y la no discriminación dentro del entorno escolar.

a) Accesibilidad: Alude a las labores gubernamentales que suprimen dificultades e impedimentos para lograr medidas que respetan la libertad a la autonomía de toda persona. estudiante, asegurando un aula diversa. El Estado debe maximizar el acceso al sistema educativo y eliminar cualquier barrera, abarcando tres dimensiones: i) No discriminación, ii) Accesibilidad física, y iii) Accesibilidad informacional.

b) Disponibilidad: Supone que el Estado tiene la responsabilidad de asegurar la provisión de escuelas, docentes y materiales didácticos suficientes, asegurando la existencia de un número adecuado de instituciones y programas educativos, así como la disponibilidad de docentes capaces de crear o elaborar materiales didácticos para sus clases.

c) Aceptabilidad: Las escuelas deben asegurar una formación de calidad, garantizando que los planes y métodos de enseñanza cumplan con los estándares educativos mínimos aprobados por el Estado y que la educación sea aceptable para padres e hijos. Esto también implica que docentes y estudiantes acepten a la población vulnerable sin hacer distinciones.

d) Adaptabilidad: El Gobierno tiene el deber de asegurar que la enseñanza se adecue a las necesidades de la sociedad y la comunidad, y que satisfaga las necesidades de

estudiantes de diferentes orígenes culturales y sociales. La adaptación debe aseverar la permanencia de los niños en el sistema educativo (Koester, 2016).

Otras estrategias de inclusión, según el MINEDU, (2021a), en el Perú, se utilizan diversas estrategias inclusivas para el desarrollo y aprendizaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), tales como:

- ❖ **Educación Personalizada:** Se implementan programas educativos individualizados que se adaptan a las necesidades específicas de cada estudiante con NEE. Esto incluye ajustes curriculares, metodologías diferenciadas y el uso de tecnologías de soporte.
- ❖ **Formación Docente:** La capacitación de los profesores en metodologías inclusivas es crucial. En Ventanilla, por ejemplo, se han identificado actitudes positivas en los docentes hacia la educación inclusiva, lo cual es fundamental para la implementación efectiva de estas estrategias.
- ❖ **Marco Legal y Normativo:** La legislación peruana ha sido modificada para fortalecer la educación inclusiva. El Decreto Supremo de 2021 modifica el Reglamento de la Ley N° 29973, estableciendo el derecho a una educación inclusiva y asegurando la provisión de servicios educativos personalizados.
- ❖ **Inclusión en el Aula:** Se promueve un enfoque inclusivo en el aula, beneficiando no únicamente a los alumnos con NEE, sino también enriqueciendo la práctica educativa de todos los estudiantes. Esto incluye la creación de ambientes de aprendizaje accesibles y el fomento de una cultura escolar inclusiva.
- ❖ **Evaluación y Seguimiento:** Se realiza una evaluación continua del progreso de los estudiantes con NEE, ajustando las estrategias y recursos según sea necesario para garantizar su desarrollo óptimo.

2.2.5 Necesidades educativas especiales

Cuando un alumno presenta problemas, se le estima con requerimientos formativos particulares más significativos que las de sus pares y no logra alcanzar los aprendizajes previstos en el Diseño Curricular Nacional (DCN), incluso cuando este ha sido ajustado

a su etapa de desarrollo y características personales. En estos casos, requiere modificaciones que le permitan superar las barreras que limitan su acceso y adecuación al currículo. Estas necesidades pueden manifestarse en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, con altas capacidades intelectuales, con ingreso tardío al sistema educativo, con condiciones personales o familiares particulares, con antecedentes escolares complejos o con algún tipo de discapacidad. (MINEDU, 2021a).

Tipos de necesidades educativas especiales

a) Discapacidad Intelectual o Mental: La discapacidad intelectual no es una condición fija, sino que puede cambiar con el crecimiento, desarrollo biológico y el apoyo recibido en la interacción con el entorno y las personas. Esta discapacidad, también conocida como retraso mental, se clasifica en cuatro niveles: leve, moderada, severa y profunda.

b) Discapacidad Visual: Se refiere a la pérdida, debilitamiento o defecto del sentido de la vista, diferenciándose entre ciegos y personas con baja visión. Las manifestaciones incluyen dificultad para distinguir colores, sensibilidad a la luz o visión parcial. Puede ser congénita o adquirida, y variar de parcial a total.

c) Discapacidad Auditiva: La pérdida auditiva es la capacidad reducida para escuchar sonidos normales, y puede variar en grado y forma. Su impacto depende de la gravedad y la edad de aparición, afectando el desarrollo perceptivo, lingüístico, físico, cognitivo, emocional y social. Las causas pueden ser genéticas, uso de antibióticos ototóxicos, complicaciones en el parto, meningitis, otitis media, exposición al ruido o envejecimiento (presbiacusia).

d) Discapacidad Motora: Los trastornos del movimiento son cambios temporales o permanentes en el sistema motor, causados por disfunciones óseas, musculares o nerviosas, resultando en dificultades de movimiento. La atención puede ser ambulatoria o semi ambulatoria, utilizando sillas de ruedas, muletas, andadores, etc (MINEDU, 2021a).

2.3 MARCO CONCEPTUAL

2.3.1 Educación inclusiva

La educación inclusiva constituye un enfoque pedagógico que concibe la diversidad como un elemento enriquecedor y procura que todos los estudiantes, sin importar sus particularidades, accedan a experiencias educativas de calidad. Su propósito va más allá de la simple presencia del alumnado en el aula, pues exige cambios en los contenidos, en las prácticas de enseñanza, en la cultura institucional y en la organización de la escuela. Según (Dominguez & Bobadilla, 2019) la educación inclusiva trasciende los enfoques de integración convencionales, fomentando que todos los estudiantes se sientan parte de la comunidad educativa y participen plenamente en condiciones de igualdad.

2.3.2 Políticas de inclusión educativa

Son el conjunto de normas, lineamientos y disposiciones que orientan al sistema educativo hacia la atención de la diversidad. Estas políticas buscan eliminar barreras de acceso, permanencia y participación en las instituciones educativas. En el caso peruano, la Ley General de Educación (Ley N.º 28044) y la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N.º 29973) constituyen el marco normativo fundamental. Investigaciones en América Latina muestran que, aunque existen avances normativos, la aplicación práctica enfrenta brechas y limitaciones (Dueñas, 2014).

2.3.3 Estrategias inclusivas

Las estrategias inclusivas son las prácticas pedagógicas y organizativas prediseñadas para atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con NEE. Estas incluyen la adaptación curricular, el uso de recursos accesibles, las metodologías activas y el acompañamiento personalizado. (Burón et al., 2021) sostiene que las estrategias inclusivas deben orientarse a eliminar barreras de aprendizaje y participación, favoreciendo entornos escolares que promuevan equidad.

2.3.4 Currículo inclusivo

Un currículo inclusivo se caracteriza por ser flexible y adaptable a las distintas necesidades del alumnado, incorporando ajustes en objetivos, contenidos, métodos y

evaluaciones. Busca responder a la diversidad y garantizar aprendizajes significativos para todos. Un estudio realizado en Lima Sur mostró que, aunque las instituciones reconocen la importancia del currículo inclusivo, aún enfrentan dificultades en recursos y preparación docente (Ley N° 28044, 2018).

2.3.5 Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Se entiende por NEE aquellas condiciones permanentes o temporales que requieren apoyos adicionales para lograr aprendizajes. Pueden estar asociadas a discapacidades físicas, sensoriales, intelectuales, trastornos de la comunicación, o dificultades específicas de aprendizaje. (Haataja et al., 2014) destacan que identificar estas necesidades es esencial para adecuar el currículo y garantizar el derecho a la educación inclusiva.

2.3.6 Acceder al sistema educativo

Acceder implica que los estudiantes con NEE puedan matricularse en escuelas regulares en igualdad de condiciones, sin restricciones discriminatorias. Esto supone garantizar infraestructura accesible, procesos administrativos inclusivos y la eliminación de barreras legales o sociales. Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el acceso es el primer paso hacia una educación inclusiva (ONU, 2023).

2.3.7 Permanecer en el sistema educativo

La permanencia se refiere a que los estudiantes con NEE no solo ingresen, sino que continúen y culminen su trayectoria educativa. Esto exige apoyos pedagógicos, adaptación curricular y acompañamiento socioemocional. Un estudio en Perú muestra que la falta de materiales y docentes capacitados son factores que afectan la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo (Torres et al., 2023).

2.3.8 Participar activamente

La participación implica que los estudiantes con NEE tomen parte en actividades académicas, culturales y sociales, siendo escuchados y valorados. Booth y Ainscow (2002) señalan que la participación plena fortalece el sentido de pertenencia y la autoestima, elementos clave en el éxito escolar. La participación no se limita a la

asistencia, sino que requiere inclusión en la toma de decisiones y en la vida escolar cotidiana (Chiroleu, 2012).

2.3.9 Desarrollar competencias

Este concepto se refiere a lograr que los estudiantes con NEE alcancen aprendizajes significativos que integren conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para su vida personal y social. La inclusión debe orientarse no solo a la escolarización, sino al desarrollo de competencias que promuevan autonomía y participación social. Estudios actuales destacan el rol de metodologías inclusivas como el DUA para favorecer este desarrollo (Marzari et al., 2023)

2.3.10 Barreras para el aprendizaje

Son obstáculos físicos, pedagógicos, sociales o actitudinales que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Booth y Ainscow (2002) introducen el concepto en su *Índice de Inclusión*, señalando que estas barreras deben ser identificadas y eliminadas para alcanzar la equidad. Entre las más comunes están la falta de recursos accesibles, la escasa capacitación docente y los prejuicios sociales (López et al., 2018)

2.3.11 Docente inclusivo

El docente inclusivo es aquel que adapta su práctica pedagógica para atender la diversidad, fomentando ambientes de respeto, equidad y aprendizaje cooperativo. Requiere competencias en adaptación curricular, gestión de la diversidad y uso de metodologías flexibles. Un estudio reciente en el contexto peruano resalta que los docentes reconocen la importancia de estas competencias, aunque aún demandan mayor formación especializada (Hincapie et al., 2019)

2.3.12 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un enfoque pedagógico que propone planificar ambientes educativos flexibles, capaces de ofrecer diversas formas de presentar la información, de actuar, de expresarse y de involucrarse en el aprendizaje. Su finalidad es prever la diversidad del alumnado y prescindir de ajustes excepcionales. Investigaciones recientes muestran que la aplicación del DUA favorece un aprendizaje

equitativo tanto en estudiantes con necesidades educativas especiales como en aquellos que no las presentan. (Ley N° 30797, 2018).

2.4 MARCO LEGAL

2.4.1 La Declaración Universal de Derechos Humanos

Esta norma afirma que la paz, la equidad y la libertad global solo son sostenibles si se acepta que cada ser humano tiene una dignidad inherente y ciertos derechos equitativos e inapropiados. Asimismo, señala que la vulneración y el desconocimiento de estos derechos han conducido a actos de extrema crueldad que hieren profundamente la conciencia humana. Al considerar indispensable una comprensión compartida de tales derechos y libertades para garantizar su plena realización, la Asamblea General declara la Declaración Universal de Derechos Humanos como un ideal común hacia el cual deben orientarse todas las naciones. En consecuencia, tanto individuos como instituciones, guiados por este documento, están llamados a fomentar el respeto por estos derechos a través de la educación, la difusión y el ejemplo, y a asegurar su protección y aplicación efectiva, tanto en el plano nacional como internacional, mediante acciones progresivas. Esta declaración está integrada por un total de 30 artículos. (ONU, 2023).

2.4.2 La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)

El objetivo de dicha Convención es promover, proteger y garantizar que los individuos con discapacidades realicen, con igualdad, cada uno de los derechos humanos y privilegios esenciales, valorando y considerando su integridad propia. Se entiende por individuos con limitaciones a quienes que tienen carencias perceptivas, cognitivas, psicológicas o corporales prolongadas y que, al enfrentarse con diferentes obstáculos del medio ambiente, les impiden o les complican participar de manera completa y eficiente dentro de la sociedad.

Los principios que orientan esta Convención incluyen: a) el respeto por la dignidad y la autonomía personal, incluida la libertad de tomar decisiones; b) la prohibición de la discriminación; c) la participación plena y efectiva en la vida social; d) la valoración de la diversidad y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la condición

humana; e) la igualdad de oportunidades; f) la accesibilidad; g) la igualdad de género; y h) el reconocimiento del desarrollo de las capacidades de los niños con discapacidad y su derecho a mantener su identidad. (Pastor, 2019).

2.4.3 Ley N° 28044, Ley General de Educación

Esta norma tiene como finalidad impulsar la educación inclusiva, asegurando que todas las modalidades educativas incorporen de manera efectiva este enfoque e integren a profesionales especializados en su implementación. La inclusión se aplica en todos los niveles, etapas, ciclos y formas del sistema educativo. Cada institución debe adoptar acciones y estrategias que garanticen accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en los servicios que ofrece, además de elaborar planes educativos individualizados para estudiantes que requieren apoyos específicos. El Estado asegura la creación y ejecución de servicios de apoyo educativo que fortalezcan la atención inclusiva, promoviendo procesos de sensibilización, formación y acompañamiento dirigidos a la comunidad educativa en temas de diversidad, sin reemplazar al personal especializado encargado de la educación inclusiva (Ley N° 28044, 2018).

2.4.4 Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad

Esta ley establece un marco legal firme para fomentar, salvaguardar y asegurar el ejercicio íntegro de los beneficios de los individuos con limitaciones, orientado a impulsar su desarrollo y asegurar su participación plena y efectiva en los ámbitos político, económico, social, cultural y tecnológico, siempre en igualdad de condiciones y libres de discriminación. La norma contempla medidas para garantizar la accesibilidad y los ajustes razonables que faciliten su desenvolvimiento en todos los espacios sociales, además de resaltar la necesidad de sensibilizar a la población y fortalecer la comprensión sobre la discapacidad y los derechos asociados. Del mismo modo, subraya la importancia de la colaboración entre el Estado, las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado para asegurar una aplicación efectiva de sus disposiciones; y aun cuando alguna de ellas no cuente con reglamentación específica, ello no limita su vigencia ni su cumplimiento, reafirmando el compromiso estatal con una inclusión plena, real y significativa en todos los ámbitos de la vida social. (Ley N° 29973, 2023).

2.5 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación no se plantea una hipótesis, debido a que se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual no busca comprobar una proposición previa, sino explorar, describir e interpretar fenómenos sociales a partir de la experiencia y percepción de los participantes. Este tipo de estudios se centra en la comprensión recóndita del contexto y de los significados que construyen los actores involucrados, empleando técnicas como entrevistas, observaciones o análisis de documentos que generan datos de carácter descriptivo y narrativo en lugar de información numérica. Por ello, en lugar de formular hipótesis, el estudio se orienta a responder preguntas de investigación y a construir interpretaciones que permitan explicar la realidad investigada, respetando su complejidad y particularidad.

2.6 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Tabla 1

Categoría de análisis

Categoría	Sub categoría	Definición conceptual	Definición operacional	Medición
Políticas educativas inclusivas	Accesibilidad	Las políticas de educación inclusiva brindan a los estudiantes sin discapacidad la oportunidad de convivir con compañeros diversos, lo que les permite ampliar su comprensión, apreciación y respeto por la diversidad humana como parte natural de la vida. Esta interacción fortalece valores como la igualdad, la consideración y la solidaridad hacia quienes presentan necesidades educativas especiales. Del mismo modo, dichas políticas orientan la implementación de prácticas inclusivas en las instituciones educativas, asegurando que se apliquen los enfoques necesarios para mejorar tanto el aprendizaje como el desarrollo integral de todos los alumnos.	Ficha de cotejo: se recolectará documentación, plan de acción y otros, sobre la implementación de políticas educativas en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> • SI • NO
	Aceptabilidad		la ficha de cotejo tendrá un total de 10 ítems.	

Estrategias de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales	Disponibilidad	<p>Cuando hablamos de estrategias, nos referimos al uso de diferentes formas de enfoques, herramientas y materiales que permitan la enseñanza, el descubrimiento, la exploración y el aprovechamiento de oportunidades para aumentar el acceso de los estudiantes con habilidades especiales, así como lo muestra (MINEDU, 2021), encontramos estrategias para</p>	<p>Guía de entrevista: se utilizará una entrevista estructurada, contará con un total de 7 ítems repartidos en 2 categorías y una general.</p>
	Adaptabilidad	<p>la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, tales como: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad</p>	

Nota. Elaborado en base del índice de inclusión (Booth & Vaughan, 2000) y las estrategias plasmadas en la ley general de educación (Ley N° 28044, 2018).

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este estudio se opta por un enfoque cualitativo, con el propósito de comprender la educación inclusiva desde la mirada de quienes participan directamente en ella, resaltando tanto los significados que le atribuyen como las diferencias en sus experiencias. Se define un alcance descriptivo, orientado a caracterizar a los actores involucrados y a registrar de manera detallada sus vivencias relacionadas con la práctica inclusiva en el ámbito docente de instituciones de nivel secundario. Asimismo, se emplea el diseño de estudio de caso, considerado especialmente pertinente en investigaciones cualitativas que buscan un análisis profundo de un fenómeno en un contexto delimitado. Esta estrategia permitió examinar percepciones, saberes y prácticas de los docentes respecto a la puesta en marcha de políticas y estrategias de inclusión dirigidas a garantizar una educación con enfoque inclusivo (Hernández et al., 2014).

3.2 ÁMBITO DE ESTUDIO

La investigación se desarrolló en la región de Puno, ubicada en el altiplano del Perú, territorio reconocido por la riqueza de su herencia cultural andina y por la singularidad de sus paisajes. El trabajo de campo se concentró específicamente en el distrito de Taraco, perteneciente a la provincia de Huancané, localidad caracterizada por la conservación de sus tradiciones y su valor histórico. Para el estudio se eligieron dos instituciones educativas de nivel secundario: la Institución Educativa Secundaria Taraco y la Institución Educativa Secundaria San Francisco de Borja, donde se aplicaron las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

El estudio consideró como población a un total de 85 docentes pertenecientes a dos instituciones educativas de nivel secundario. De ellos, 72 profesores correspondían a la Institución Educativa Secundaria Taraco y 13 docentes a la Institución Educativa Secundaria San Francisco de Borja. A partir de esta población, la muestra se organizó de la siguiente manera:

Institución Educativa 1 (I.E.S. Taraco)

- ❖ Contratados: 25 docentes (29.41%)
- ❖ Nombrados: 47 docentes (55.30%)

Institución Educativa 2 (I.E.S. San Francisco de Borja)

- ❖ Contratados: 9 docentes (10.59%)
- ❖ Nombrados: 4 docentes (4.7%)

La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo estructural por conveniencia, obteniéndose un total de 21 participantes. Este procedimiento fue escogido por su utilidad en la conformación de grupos representativos desde una perspectiva cualitativa, en concordancia con los propósitos planteados en la investigación. Los criterios de inclusión considerados para la participación de los docentes fueron los siguientes:

- ❖ Uso de estrategias de inclusión educativa.
- ❖ Interacción con estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ❖ Participación de dos docentes por curso presente en la institución.

Asimismo, se tomó en cuenta a la población de estudiantes con necesidades educativas especiales, los cuales se dividen de la siguiente manera:

Tabla 2

Población de estudiantes con necesidades educativas especiales de la IES 1

Estudiante	Tipo de discapacidad	Carnet CONADIS
Raul	Discapacidades físicas o motrices	No
Sara	Discapacidad intelectual	No
Ruben	Discapacidades auditivas	No
Malu	Discapacidad intelectual	No
Jose	Discapacidad intelectual	No

Nota. La población recolectada figura con seudónimos ya que se cuida su integridad personal (2024).

Tabla 3*Población de estudiantes con necesidades educativas especiales de la IES 2*

Estudiante	Tipo de discapacidad	Carnet CONADIS
Ray	Discapacidades físicas o motrices	No
Jav	Discapacidades físicas o motrices	No
Su	Discapacidades físicas o motrices	No
Sil	Discapacidades físicas o motrices	No
Jos	Discapacidad intelectual	No
Mil	Discapacidad intelectual	No
Mar	Discapacidad intelectual	No

Nota. La población recolectada figura con seudónimos ya que se cuida su integridad personal (2024).

3.4 RECOLECCIÓN DE DATOS

La investigación empleó dos técnicas principales para la recolección de datos. En primer lugar, se aplicó la entrevista estructurada, dirigida a los docentes de las instituciones educativas secundarias del distrito de Taraco. El instrumento utilizado fue una guía de entrevista que tuvo como finalidad comprender las percepciones de los docentes respecto a la implementación de las políticas educativas y las estrategias inclusivas. Esta entrevista estuvo compuesta por un total de siete ítems, organizados en dos categorías temáticas.

En segundo lugar, se utilizó el análisis documental, cuyo instrumento fue una ficha de cotejo utilizada en los directores de las entidades educativas. El propósito de esta técnica fue recopilar y contrastar información contenida en documentos institucionales, tales como planes de acción y otros registros oficiales, vinculados a la implementación de políticas educativas. La ficha estuvo conformada por diez ítems con respuestas dicotómicas (sí/no), lo que permitió una evaluación objetiva de la presencia o ausencia de elementos clave en las políticas y estrategias de inclusión. Esta característica facilitó una identificación rápida, clara y precisa de los aspectos documentados en cada institución.

3.5 ANÁLISIS DE DATOS

El tratamiento de la información se llevó a cabo a través del análisis temático, tomando como referencia las orientaciones propuestas por Hernández y Mendoza (2018). Para este propósito se empleó el software Atlas. Ti 23.2.3, el cual facilitó la organización de los datos y la detección de patrones que permitieron agrupar ideas y extraer temas relevantes a partir de las evidencias obtenidas. La combinación de entrevistas estructuradas y fichas de cotejo, junto con el análisis temático apoyado en Atlas. Ti, configuró un procedimiento sólido para la recopilación y el examen de los datos, contribuyendo a garantizar tanto la validez como la confiabilidad de los hallazgos.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 RESULTADOS

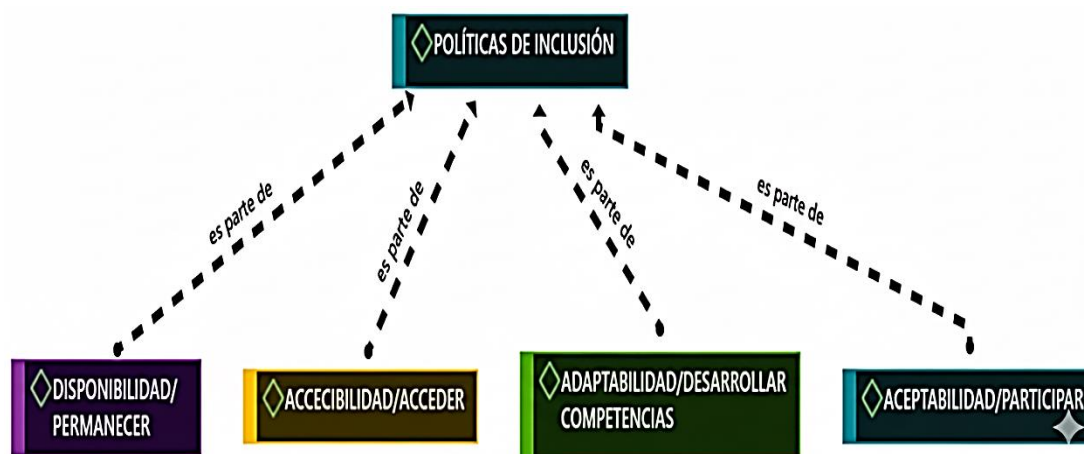
Este capítulo presenta los hallazgos y lleva a cabo el análisis empírico, de acuerdo con la lógica explicada en la metodología de investigación. Los resultados se muestran de acuerdo con los objetivos propuestos y las categorías de evaluación, enmarcados en las políticas educativas inclusivas, las estrategias aplicadas por los docentes y las condiciones de aprendizaje de los alumnos con requerimientos educativos especiales en centros de la provincia de Huancané.

Asimismo, Se debate si los precedentes y el marco teórico tienen conexión con los resultados, aportando elementos que permiten comprender mejor las categorías de análisis y valorar las consecuencias de la inclusión educativa en la mejora del acceso, permanencia y desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales en un contexto rural.

4.1.1 Proceso de implementación de políticas educativas inclusivas en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Figura 1

Categorías de las políticas de inclusión según MINEDU



Nota. Elaborado en base de las políticas inclusivas usadas por el Ministerio de Educación y a las categorías de análisis de esta tesis.

Para el Ministerio de Educación del Perú, una política inclusiva en educación se entiende como el conjunto de normas, planes, estrategias y recursos destinados a asegurar que todos los estudiantes tengan la posibilidad de ingresar al sistema educativo sin obstáculos, mantenerse en él a lo largo de su trayectoria escolar, participar de manera equitativa en las actividades académicas, sociales y culturales, y potenciar sus competencias de acuerdo con sus propias capacidades, circunstancias y ritmos de aprendizaje, es decir el estudiante debe acceder, permanecer, participar y desarrollar competencias.

Tabla 4

Relato de las entrevistas respecto a la accesibilidad de estudiantes con necesidades educativas especiales

Categoría	Sub categoría	Seudónimo	Fragmento de entrevista
Política educativa inclusiva	Accesibilidad	Mat	...es cierto que antes los estudiantes con necesidades educativas especiales eran derivados a centros especializados, pero ahora los tenemos en las aulas regulares. Eso es positivo, aunque a veces me resulta difícil trabajar con ellos y con el resto de estudiantes al mismo tiempo.
		Com	...en el colegio donde enseñé sí estamos incluyendo a los estudiantes con dificultades motoras o de aprendizaje. Sin embargo, necesitamos más apoyo y materiales para poder trabajar con ellos de manera adecuada.
		Ami	... Las políticas inclusivas han abierto oportunidades, pero considero necesario que los docentes recibamos más capacitación.
		Inti	...la inclusión es un gran avance, aunque implica más esfuerzo.

Cori	...sí se está incluyendo a los estudiantes en las aulas regulares, aunque carecemos de materiales y apoyo especializado para darles un mejor seguimiento.”
------	--

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas de la investigación.

El proceso de implementación de las políticas educativas inclusivas en las instituciones educativas del distrito de Taraco se caracteriza por avances formales, pero con una ejecución limitada y desigual. En términos de accesibilidad, los docentes reconocen que gracias a las normas emitidas por el MINEDU los alumnos con demandas formativas especiales (NEE) tienen derecho a que se les permita acceder al entorno educativo aunque en la práctica todavía enfrentan barreras físicas, pedagógicas y de recursos. Algunos maestros destacan el esfuerzo por incluirlos en las aulas regulares, pero admiten que carecen de preparación y materiales adaptados.

Interpretación:

Los testimonios de los profesores muestran que la disponibilidad para los alumnos con requisitos formativos especiales ha mejorado formalmente gracias a la normativa inclusiva del MINEDU, lo cual coincide con el principio de **disponibilidad y acceso universal** señalado por la UNESCO. Sin embargo, la implementación práctica aún presenta limitaciones importantes, lo que confirma la distancia entre la **normatividad inclusiva** y su **aplicación real en contextos escolares rurales**. Desde la perspectiva del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, si bien se está avanzando en la incorporación de estudiantes en aulas regulares, persisten deficiencias en la provisión de apoyos, materiales adaptados y capacitación docente, elementos fundamentales para garantizar no solo el ingreso, sino también la **participación activa y el aprendizaje significativo**. Asimismo, el **modelo social de la discapacidad** señala que no basta con permitir el acceso físico al aula, sino que deben eliminarse las barreras pedagógicas y actitudinales, las cuales aún se evidencian en el discurso de los maestros entrevistados.

En síntesis, este resultado confirma que la inclusión en Taraco ha transitado de un enfoque de exclusión hacia una apertura formal, pero todavía carece de los recursos y condiciones necesarias para consolidar una **educación inclusiva efectiva**, lo que refleja las brechas.

Tabla 5

Relato de las entrevistas respecto a la disponibilidad de estudiantes con necesidades educativas especiales

Categoría	Sub categoría	Seudónimo	Fragmento de entrevista
Política educativa inclusiva	Disponibilidad	Tesa	...en el colegio si hay en el reglamento interno y en otros documentos items que hablan de inclusión y acoso de este tipo de estudiantes
		Albet	...si contamos con políticas educativas en nuestros documentos de gestión ya que la institución cuenta con estos estudiantes NEE.
		Su	...Se implementa más que todo en documento, pero poco seguimiento tenemos para el cumplimiento.
		Ros	...aparecen en los documentos, pero en la práctica no se cumplen por falta de apoyo.
		Lu	...sí están escritas, pero no hay forma de aplicarlas sin recursos ni capacitación.
		Rau	...las políticas están escritas, pero aquí en lo rural es difícil implementarlas.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas de la investigación.

En cuanto a la disponibilidad, se constata que las políticas inclusivas aparecen en los documentos de gestión (PEI, POI, PCI), lo que refleja un marco institucional favorable; sin embargo, muchos docentes coinciden en que “todo queda en el papel” porque no existe suficiente seguimiento ni apoyo para garantizar su cumplimiento, especialmente en zonas rurales donde la brecha es mayor.

Interpretación:

Los relatos de los docentes muestran que la disponibilidad de la educación inclusiva se reconoce formalmente en los documentos de gestión institucional (PEI, POI, etc.), en

cumplimiento de la Ley General de Educación N.º 28044 y los principios establecidos por el MINEDU. Esta presencia normativa refleja un avance hacia un marco institucional favorable.

Tabla 6

Relato de las entrevistas respecto a la aceptabilidad de estudiantes con necesidades educativas especiales

Categoría	Sub categoría	Seudónimo	Fragmento de entrevista
POLITICA EDUCATIVA INCLUSIVA	ACEPTABILIDAD	Sol	...en el colegio procuramos que los estudiantes con NEE participen en todas las actividades, pero a veces no sabemos cómo hacerlo de la mejor manera por falta de capacitación.
		Suy	...valoramos mucho la igualdad y evitamos discriminarlos, sin embargo, sentimos que necesitamos acompañamiento para crear un entorno realmente inclusivo.
		Ray	...siempre buscamos que los estudiantes con NEE se integren a las dinámicas escolares, aunque carecemos de preparación suficiente para responder a sus necesidades.
		May	...la intención de dar un trato igualitario está, pero se requiere formación docente para que la inclusión sea culturalmente pertinente y efectiva.
		Piter	...promovemos la participación de todos los estudiantes, pero sin capacitación ni recursos se nos hace difícil lograr un ambiente verdaderamente inclusivo.

Gre	...evitamos cualquier tipo de discriminación, aunque reconocemos que todavía faltan estrategias claras y apoyo para aplicar bien la inclusión en el aula.
-----	---

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas de la investigación.

Sin embargo, según el modelo social de la discapacidad, no basta con que las políticas estén escritas: se requieren recursos, capacitación docente y estrategias pedagógicas para su aplicación real. La falta de seguimiento y apoyo limita el cumplimiento de lo previsto, generando una inclusión más formal que práctica.

Respecto a la aceptabilidad, los maestros valoran la importancia de tratar con igualdad a los estudiantes con NEE, evitando la discriminación y promoviendo su participación en actividades escolares. No obstante, señalan que esta intención choca con la falta de capacitación y acompañamiento, lo que limita la generación de entornos realmente inclusivos y culturalmente pertinentes.

Interpretación:

Los testimonios de los docentes reflejan que, en términos de **aceptabilidad**, existe una clara disposición a tratar con igualdad a los estudiantes con necesidades educativas especiales, evitando prácticas discriminatorias y fomentando su participación en actividades escolares. Esta actitud coincide con los principios de **equidad y justicia educativa** promovidos por la UNESCO (2016) y con la idea de la inclusión como un proceso cultural y social, más allá de lo meramente normativo.

Sin embargo, de acuerdo con el **modelo social de la discapacidad**, la buena intención no es adecuado si no viene acompañado de recursos, estrategias pedagógicas y capacitación docente que permitan responder adecuadamente a la diversidad. La falta de acompañamiento institucional y de formación específica evidencia que la inclusión se limita a esfuerzos individuales de los maestros, sin consolidarse como una práctica sistemática y efectiva.

Desde la perspectiva del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, la aceptabilidad no solamente abarca la inclusión de alumnos con NEE en las dinámicas escolares, sino

también garantizar que las actividades sean cultural y pedagógicamente pertinentes para favorecer su participación plena. En el contexto rural de Huancané, esta limitación se agudiza por las desigualdades estructurales, lo que debilita la capacidad de las instituciones para generar entornos inclusivos sólidos.

En síntesis, los docentes valoran la igualdad y la no discriminación, pero la falta de formación y acompañamiento convierte la aceptabilidad en un desafío pendiente para consolidar una inclusión educativa real y sostenible en la provincia de Huancané.

Tabla 7

Relato de las entrevistas respecto a la adaptabilidad de estudiantes con necesidades educativas especiales

Categoría	Sub categoría	Seudónimo	Fragmento de entrevista
POLITICA EDUCATIVA INCLUSIVA	ADAPTABILIDAD	Illary	...he cambiado mis materiales y evaluaciones para que los estudiantes con NEE avancen, aunque lo hago por experiencia propia, sin una guía clara.
		Sus	...en mis clases adapto algunas actividades y dedico más tiempo a quienes lo necesitan, pero siento que trabajo de forma aislada
		Quilla	...sí personalizo ciertas estrategias para los estudiantes con NEE, pero no conozco los lineamientos específicos del MINEDU.
		Rut	...he modificado mis sesiones pensando en sus ritmos de aprendizaje, aunque lo hago de manera empírica porque no tenemos orientación suficiente.
		Mat	...en ocasiones ajusto las evaluaciones y materiales, pero estas adaptaciones dependen de lo que uno como docente pueda improvisar.

Tesa	...procuro dedicarles más tiempo y cambiar las dinámicas de clase, sin embargo, reconozco que todo lo hago sin un acompañamiento formal.
------	--

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas de la investigación.

Finalmente, en el eje de adaptabilidad, algunos docentes relatan que han modificado sus sesiones, materiales y evaluaciones para ajustarse al ritmo de los estudiantes con NEE, incluso dedicándoles tiempo adicional o personalizando estrategias. Sin embargo, la mayoría reconoce que estas adaptaciones se hacen de manera empírica y aislada, sin lineamientos claros ni orientación del MINEDU o la UGEL.

En síntesis, la implementación de las políticas educativas inclusivas en las instituciones educativas secundarias revela un proceso incipiente y fragmentado: existe un marco normativo y un compromiso expresado en documentos, pero la realidad muestra limitaciones en capacitación docente, recursos, acompañamiento institucional y materiales adaptados. Esto evidencia que, si bien las políticas inclusivas han abierto las puertas a los estudiantes con NEE, su permanencia, participación y desarrollo pleno aún dependen, en gran medida, de los esfuerzos individuales de los docentes y de la necesidad de mayor apoyo del Estado.

4.1.2 Estrategias inclusivas vinculadas al desarrollo y aprendizajes aplicados en los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas de la provincia de Huancané.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) impulsa diversas estrategias inclusivas orientadas al desarrollo y aprendizaje de los alumnos con requerimientos formativos especiales. Entre ellas destacan el Servicio de Apoyo Educativo (SAE), que acompaña a instituciones, familias y docentes para eliminar barreras de aprendizaje; la capacitación docente en lengua de señas, atención a la diversidad y metodologías inclusivas; y la aplicación de ajustes razonables en procesos de evaluación, como el uso de lectura fácil, lengua de señas o macro tipo. Asimismo, promueve el acceso a materiales pedagógicos adaptados, infraestructura accesible y tecnologías inclusivas, además de programas

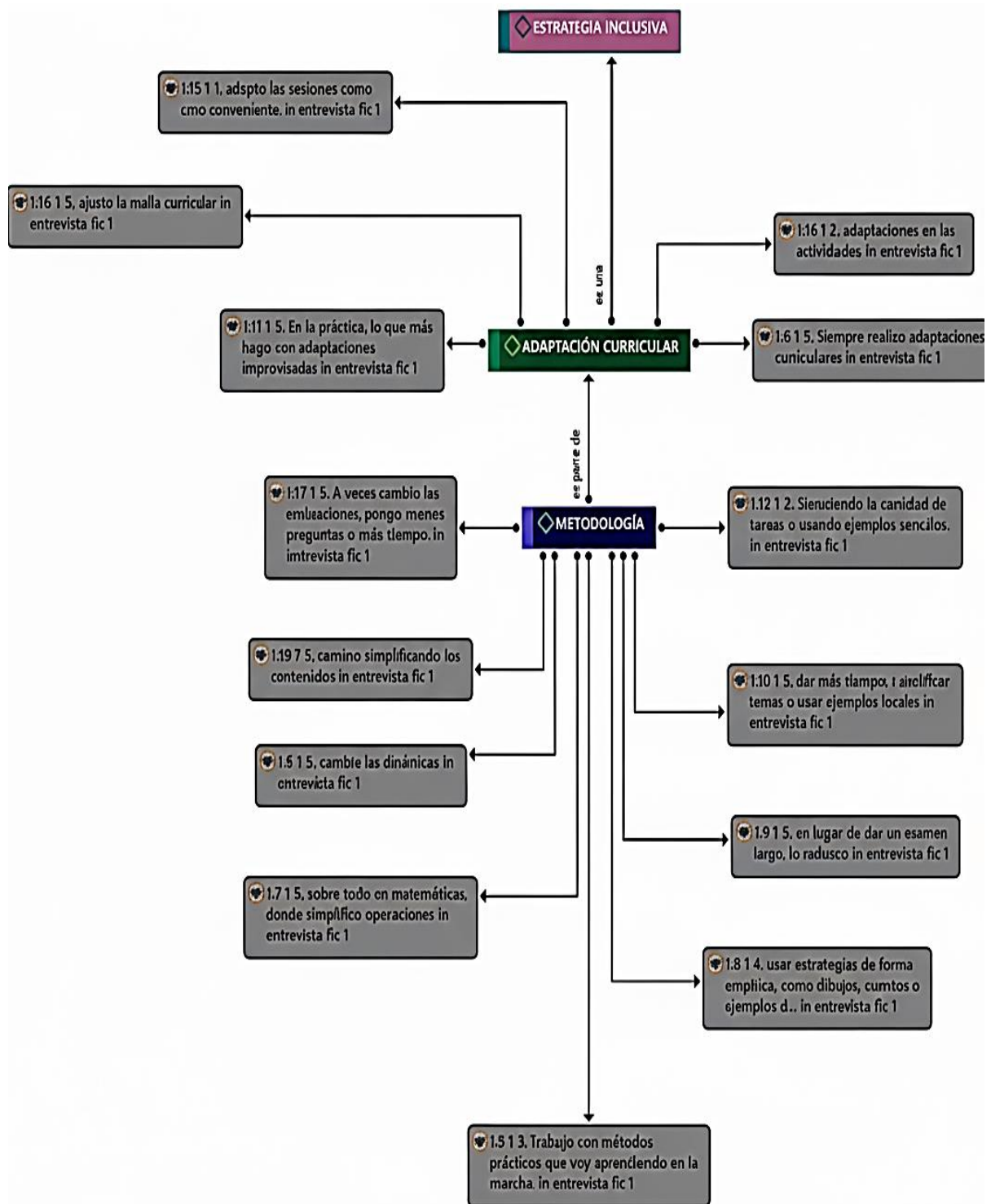
especializados como los Planes de Atención Temprana (PRITE) y los establecimientos de Formación Básica Especial (CEBE).

Consecuentemente a esta premisa, cabe mencionar que es muy importante saber la discapacidad de nuestros estudiantes y en esta investigación se halló lo siguiente; En las instituciones educativas de la provincia de Huancané, las estrategias inclusivas aplicadas a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) se desarrollan principalmente desde la práctica cotidiana de los docentes, aunque con diferentes niveles de planificación y sistematización.

Una primera estrategia identificada es la adaptación curricular y metodológica, donde los docentes ajustan las sesiones, actividades y evaluaciones según las capacidades y ritmo de cada estudiante. Esto implica, por ejemplo, simplificar contenidos, emplear recursos visuales, fomentar el aprendizaje práctico o brindar mayor tiempo en la resolución de tareas y exámenes. Aunque dichas adaptaciones no siempre siguen lineamientos oficiales, los maestros coinciden en que permiten al estudiante desenvolverse mejor en el aula.

Figura 2

Estrategias inclusivas usadas por los *docentes* en las dos instituciones educativas



Nota. Elaboración personal basada en las conversaciones que se llevaron a cabo con los docentes de las dos instituciones educativas secundarias de Taraco (2024).

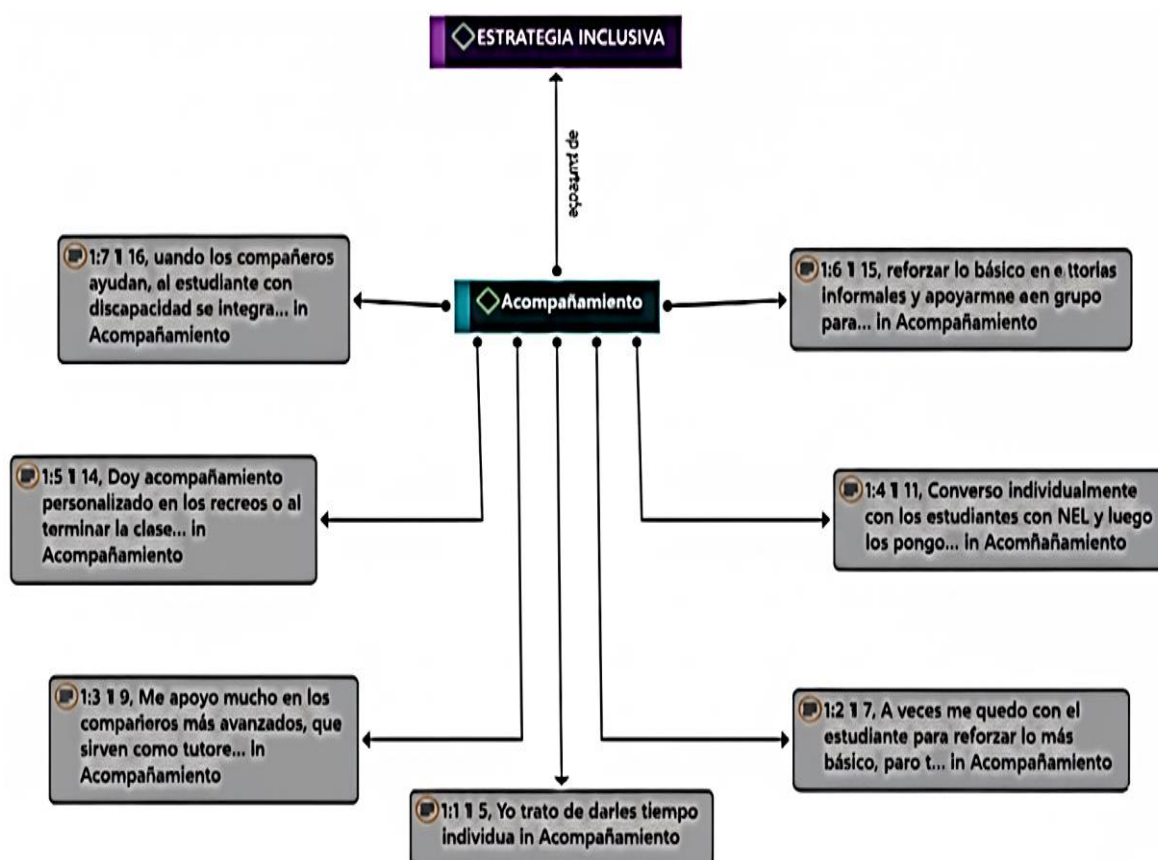
En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, los docentes recurren a adaptaciones curriculares como la simplificación de contenidos, la repetición constante de las explicaciones, el uso de ejemplos concretos y la elaboración de tareas más breves. Se enfatiza el acompañamiento personalizado, donde el maestro dedica momentos individuales para reforzar aprendizajes básicos y desarrollar habilidades sociales y emocionales. En estudiantes con discapacidades físicas o motrices, los docentes señalaron que, en estos casos, las estrategias más comunes se centran en garantizar la accesibilidad y la participación en el aula. Se busca que los estudiantes puedan desplazarse y realizar las actividades adaptando el mobiliario escolar, brindándoles más tiempo para sus tareas y exámenes, y apoyándose en los compañeros como parte de un trabajo colaborativo. En este grupo, las estrategias apuntan a que el estudiante no quede aislado y participe con normalidad en las actividades escolares. Algunos entrevistados indicaron que trabajan mucho con el apoyo de los compañeros, promoviendo el aprendizaje cooperativo, lo cual fortalece la integración del estudiante con discapacidad intelectual en el grupo. Sin embargo, se reconoce que la falta de formación en metodologías inclusivas lleva a que estas estrategias muchas veces sean improvisadas.

Interpretación:

Desde la perspectiva del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, estas acciones muestran un esfuerzo inicial por diversificar las formas de enseñanza y evaluación; sin embargo, al no estar sistematizadas ni acompañadas de recursos suficientes, se corre el riesgo de que las adaptaciones sean parciales y no garanticen una inclusión plena. Además, el **modelo social de la discapacidad** señala que la falta de formación docente y de herramientas adecuadas mantiene barreras pedagógicas que limitan el aprendizaje.

Figura 3

Estrategias inclusivas usadas por los docentes: Acompañamiento



Nota. Elaboración personal basada en las conversaciones que se llevaron a cabo con los docentes de las dos instituciones educativas secundarias de Taraco (2024).

Interpretación:

Los docentes señalan que el **acompañamiento** constituye una estrategia clave para la inclusión de estudiantes con NEE, principalmente mediante apoyos individuales, tutorías personalizadas y el trabajo colaborativo con los compañeros más avanzados. Estas prácticas, aunque informales, reflejan un esfuerzo por garantizar la participación activa de los estudiantes, evitando su aislamiento y reforzando contenidos básicos en espacios adicionales como recreos, tutorías o tiempos extra en el aula.

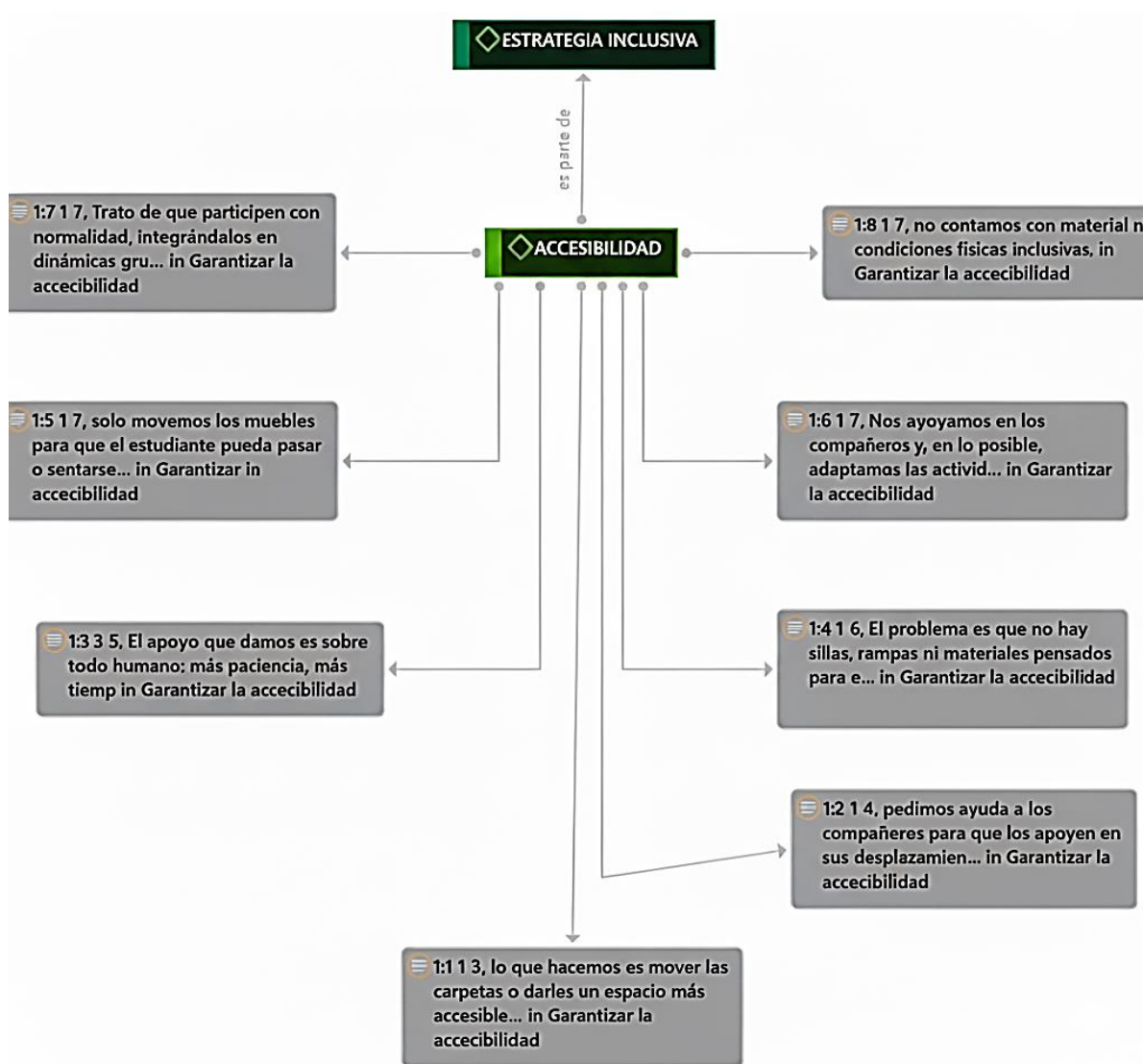
Desde el enfoque del **modelo social de la discapacidad**, estas acciones muestran un intento de remover barreras actitudinales y sociales al promover la solidaridad y el aprendizaje entre pares. Al mismo tiempo, responden a la categoría de **adaptabilidad**

definida por la UNESCO, pues los docentes ajustan los tiempos, espacios y dinámicas de instrucción a las exigencias de cada alumno.

Por otro lado, el **DUA** resalta que la personalización del acompañamiento favorece la equidad, ya que diversifica las formas de acceso y participación en el aprendizaje. No obstante, la dependencia en la iniciativa individual de los docentes y en el apoyo de los compañeros refleja la ausencia de una estructura institucional sólida que garantice la sostenibilidad de estas prácticas.

Figura 4

Estrategias inclusivas usadas por los docentes: Accesibilidad



Nota. Elaboración personal basada en las conversaciones que se llevaron a cabo con los docentes de las dos instituciones educativas secundarias de Taraco (2024).

Se muestra las principales acciones implementadas por los docentes para garantizar que los alumnos con requerimientos formativos especiales tengan la oportunidad de involucrarse completamente en el método de aprendizaje. Los resultados evidencian que los docentes priorizan la adecuación de los espacios físicos, la adaptación de materiales didácticos y el uso de recursos tecnológicos accesibles. Asimismo, se observa una clara disposición por parte de los docentes para eliminar barreras arquitectónicas, comunicativas y actitudinales, promoviendo un entorno educativo más equitativo e inclusivo.

Interpretación:

Estas prácticas coinciden con lo señalado en el marco conceptual, donde la accesibilidad se entiende como la eliminación de barreras físicas, informacionales y actitudinales. Sin embargo, también se observa que las medidas implementadas son limitadas, pues los docentes reconocen la falta de sillas, rampas y materiales adaptados, lo que refleja la brecha entre el marco legal (Ley N.º 28044 y Ley N.º 29973) y la realidad de los centros educativos.

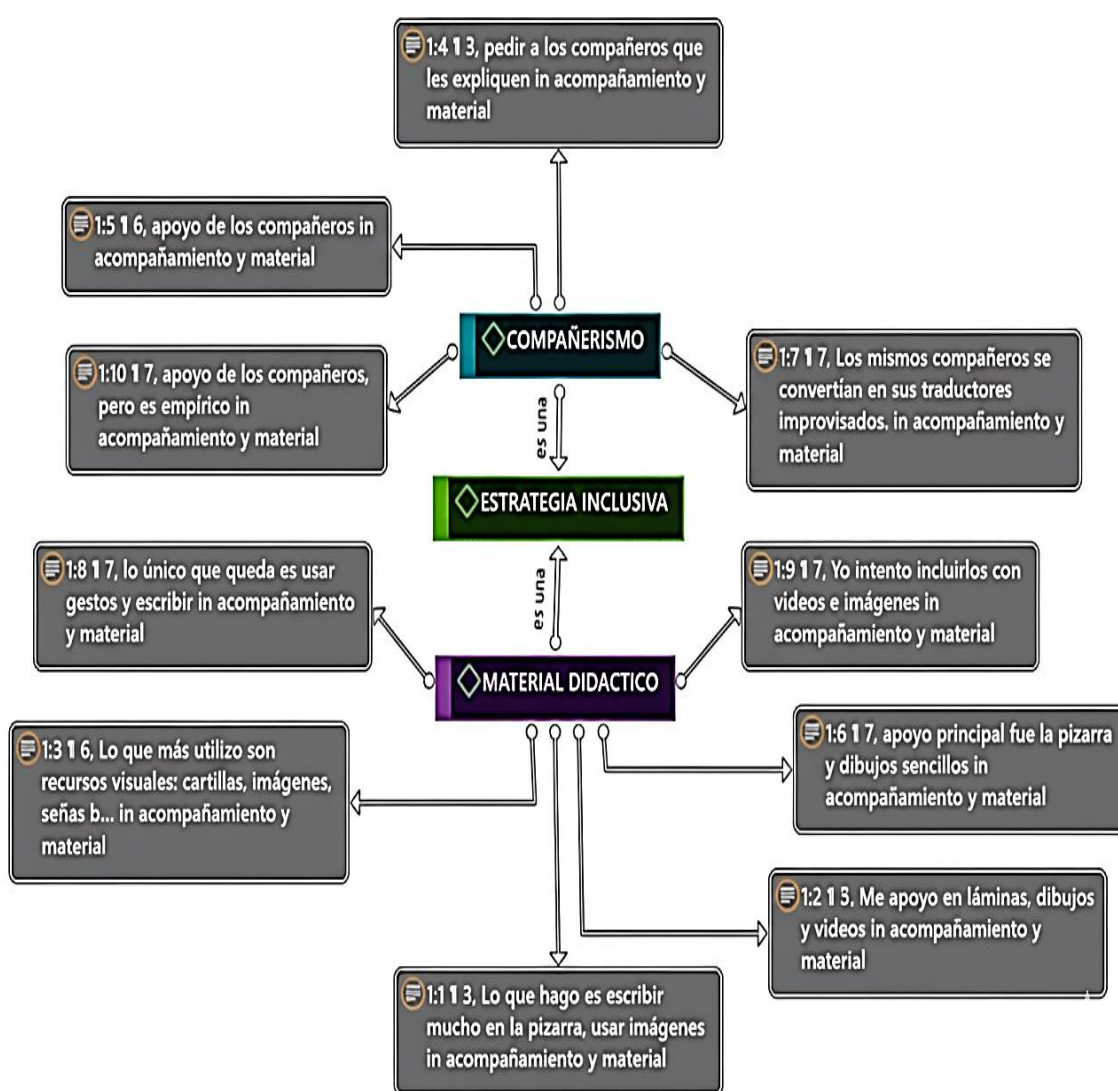
Cuando se analiza el caso específico de los alumnos con afección auditiva, se confirma la insuficiencia de recursos accesibles y la falta de capacitación en lengua de señas, lo cual restringe la participación plena. La accesibilidad debe garantizar no solo el ingreso físico, sino también la comunicación y el aprendizaje sin discriminación. Ante estas limitaciones, los docentes recurren a estrategias de adaptación improvisadas: uso de recursos visuales, escritura en la pizarra, gestualidad y apoyo de compañeros. Estas coinciden con las estrategias inclusivas planteadas por la Estructura Global para el Aprendizaje (DUA) fomenta diversas maneras de explicación y esquema con el fin de garantizar que todos los alumnos comprendan.

En suma, los hallazgos reflejan que la accesibilidad en las instituciones educativas de Huancané aún se concibe de manera parcial y reactiva, centrada en resolver problemas inmediatos, más que en implementar cambios estructurales sostenibles. Si bien se desarrollan prácticas inclusivas desde la solidaridad y el apoyo entre pares, el marco conceptual subraya la necesidad de transformar estas prácticas en políticas institucionales que garanticen accesibilidad integral: infraestructura adecuada, recursos adaptados,

capacitación en lengua de señas e incorporación de intérpretes. Solo así se avanzará hacia una inclusión plena que supere la dependencia del esfuerzo individual de los docentes y estudiantes.

Figura 5

Estrategias inclusivas usadas por los docentes: Material didáctico y compañerismo



Nota. Elaboración personal basada en los diálogos que se llevaron a cabo con los docentes de las dos instituciones educativas secundarias de Taraco (2024).

Las estrategias inclusivas aplicadas en las instituciones secundarias en el distrito de Taraco abarcan desde la adaptación curricular hasta la socialización y el acompañamiento individualizado, con el objetivo de atender las demandas de los alumnos con NEE. Sin

embargo, su implementación se da de forma desigual, dependiendo más del compromiso y creatividad de los docentes que de un soporte sistemático de las instancias educativas.

Interpretación:

En torno al compañerismo y al uso de material didáctico visual, donde la participación activa de los pares se reconoce como un medio esencial para reducir barreras y favorecer la integración de estudiantes con NEE. El hecho de que los compañeros actúen como “traductores improvisados” o mediadores se interpreta como una forma de inclusión social que genera sentido de pertenencia y solidaridad, aunque, al ser empírica y no institucionalizada, corre el riesgo de depender solo de la buena voluntad y no de una política sostenida.

En cuanto al material didáctico, la recurrencia al uso de imágenes, videos, láminas y la pizarra se relaciona con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que fomenta la entrega de variadas maneras de muestra para atender a la variedad. Estas prácticas coinciden también con la noción de currículo inclusivo, entendido como aquel que se adapta a las necesidades individuales mediante ajustes flexibles en objetivos, métodos y recursos. Sin embargo, la aplicación que se observa en los testimonios docentes es más reactiva que planificada, lo cual refleja la brecha señalada en el marco teórico entre las disposiciones normativas y la práctica real en contextos rurales.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva como derecho humano, estas estrategias, aunque valiosas, resultan limitadas porque no garantizan de manera plena las dimensiones de accesibilidad, disponibilidad y adaptabilidad. El énfasis en recursos improvisados y en el apoyo entre pares confirma que la inclusión se sostiene más en la creatividad docente y la colaboración estudiantil que en mecanismos estructurados respaldados por el sistema educativo.

En síntesis, el análisis muestra que se trata de promover la participación y eliminación de barreras inmediatas, pero requieren consolidarse en políticas y estrategias institucionales sostenibles para trascender la informalidad y asegurar un aprendizaje equitativo y de calidad para todos los estudiantes.

4.2 DISCUSIÓN

4.2.1 Discusión sobre el proceso de implementación de políticas educativas inclusivas en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian que el establecimiento de directrices pedagógicas adaptadas en los centros educativos de la provincia de Huancané ha mostrado avances significativos, especialmente en la incorporación del enfoque inclusivo en los documentos de gestión institucional y en la sensibilización del personal docente. No obstante, persisten limitaciones relacionadas con la escasez de formación específica, la insuficiencia de medios técnicos ajustados y las dificultades para atender de manera equitativa a estudiantes con discapacidad física, motriz, auditiva e intelectual. Estos hallazgos se encuentran en consonancia con lo señalado por Castillo (2023), quien en su estudio sobre la Unidad Educativa Ingapirca identificó que, aunque existe predisposición favorable hacia la inclusión, las instituciones aún carecen de infraestructura adecuada, materiales adaptados y acompañamiento técnico especializado. Al igual que en el contexto de Huancané, Castillo advierte que la implementación de la educación inclusiva radica, en gran parte, de la dedicación individual de los docentes antes que, de una política institucional sólida, lo que refleja que el proceso de inclusión en el ámbito educativo peruano continúa siendo incipiente y desigual.

Asimismo, los resultados de la presente investigación coinciden con lo expuesto por Panchez & Lara (2022), quienes analizaron la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Ecuador y encontraron que, pese a la actitud positiva del profesorado hacia la integración, las prácticas inclusivas se ven afectadas por la falta de formación continua, el exceso de carga laboral y la carencia de recursos pedagógicos adecuados. En el caso de Huancané, esta situación se manifiesta en la limitada aplicación de estrategias diferenciadas y en la dificultad para adaptar los contenidos curriculares ante las demandas particulares de los alumnos con discapacidades intelectuales y auditivas. Al igual que en el estudio de Panchez & Lara, se observa que la inclusión educativa se sostiene más en el esfuerzo y disposición de los maestros que en un sistema de apoyo estructurado y permanente. Esto demuestra que la actitud docente, aunque fundamental, no basta para garantizar una inclusión efectiva si no está acompañada de capacitación constante y de condiciones institucionales favorables.

Por otro lado, los resultados también revelan que la inclusión educativa en Huancané presenta mayores avances en el ámbito físico y motriz donde se han realizado mejoras en accesibilidad e infraestructura, mientras que en los casos de discapacidad auditiva e intelectual las brechas son más amplias debido a la ausencia de materiales especializados y de personal formado en lengua de señas o en estrategias de apoyo cognitivo. Esta desigualdad coincide con lo señalado por Castillo (2023), quien enfatiza que las políticas de atención a la diversidad no se aplican de manera uniforme y que las instituciones priorizan los aspectos visibles de la inclusión, como la infraestructura, pero descuidan los componentes pedagógicos y comunicativos. De este modo, tanto en el estudio de Castillo como en los resultados actuales se sostiene que la integración debe entenderse como un método completo que involucre la adaptación curricular, la capacitación docente y el fortalecimiento institucional.

En suma, los hallazgos de la investigación confirman que la implementación de las políticas educativas inclusivas en Huancané ha progresado, pero aún enfrenta limitaciones estructurales y pedagógicas similares a las descritas por Castillo (2023) y Panchez & Lara (2022). Los avances observados como la mayor sensibilización docente y la incorporación del enfoque inclusivo en los planes institucionales representan pasos importantes, aunque insuficientes para lograr una inclusión plena. Coincidiendo con ambos autores, se concluye que la verdadera inclusión no se alcanza solo con normas o actitudes positivas, sino mediante un compromiso institucional sostenido que garantice formación docente especializada, recursos adecuados y políticas que aseguren la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente del tipo de discapacidad que presenten.

4.2.2 Discusión sobre las estrategias inclusivas utilizadas para el desarrollo y aprendizaje aplicado en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Los hallazgos del estudio muestran que los maestros de las entidades formativas de la provincia de Huancané emplean diversas estrategias inclusivas orientadas al desarrollo y enseñanza de los alumnos con requerimientos formativos especiales. Entre las más frecuentes destacan las adaptaciones curriculares, el uso de recursos visuales, la diversificación de actividades y la aplicación de metodologías participativas. Sin embargo, se observa que estas estrategias no siempre responden de manera adecuada a la

diversidad de discapacidades presentes física, motriz, auditiva e intelectual, debido principalmente a la insuficiencia de capacitación educativa específica y a la carencia de materiales pedagógicos ajustados. Esta realidad guarda relación directa con lo encontrado por Macías (2021), quien concluyó que, aunque los docentes poseen conocimientos básicos sobre estrategias inclusivas, su aplicación práctica resulta limitada y poco sistemática. En ambos contextos, la práctica pedagógica se ve condicionada por la escasez de medios, la pobre coordinación institucional y la ausencia de acompañamiento técnico que oriente al profesorado en la implementación de estrategias efectivas.

Asimismo, se identificó que algunos docentes de Huancané promueven la participación activa del estudiante a través de dinámicas grupales, trabajo colaborativo y apoyo entre pares, lo que contribuye positivamente al desarrollo social y emocional de los alumnos con NEE. No obstante, estas prácticas dependen más del compromiso individual del docente que de una política institucional estructurada. Esta tendencia coincide con los hallazgos de Bizzio (2022), quien sostiene que las estrategias de enseñanza en contextos inclusivos suelen limitarse a adaptaciones mínimas como simplificar consignas o reducir actividades sin promover metodologías realmente participativas ni inclusivas. Al igual que en el caso de Huancané, Bizzio advierte que el trabajo cooperativo y la experimentación activa, fundamentales para un aprendizaje significativo, son escasos, lo que reduce las oportunidades de los estudiantes con discapacidad para desarrollarse plenamente dentro del aula regular.

Por otro lado, los resultados muestran que los docentes aplican con mayor efectividad estrategias inclusivas para los estudiantes con discapacidad física y motriz, principalmente mediante la adecuación de espacios, la asistencia personalizada y la priorización de la participación en actividades grupales. En contraste, para los estudiantes con discapacidad auditiva e intelectual, las estrategias resultan menos eficaces debido a la ausencia de formación en idioma de señas y en el uso de recursos tecnológicos de apoyo. Este panorama es coherente con lo expresado por Macías (2021), quien plantea que la formación continua y el trabajo interdisciplinario son indispensables para atender adecuadamente la diversidad, destacando la necesidad de integrar especialistas y familias en el proceso educativo. Del mismo modo, los hallazgos actuales evidencian que la participación de los padres de familia y el acompañamiento del personal del SAANEE

son factores determinantes para el éxito de las estrategias inclusivas, pero su presencia aún es irregular y limitada. Los resultados de esta investigación confirman que las estrategias inclusivas aplicadas en Huancané reflejan una intención pedagógica positiva, pero enfrentan debilidades estructurales y formativas similares a las descritas por Macías (2021) y Bizzio (2022). Si bien los docentes muestran sensibilidad y compromiso hacia la inclusión, la carencia de capacitación, la eficacia de sus medios y asistencia gubernamental se ve limitada por acciones. En coincidencia con ambos autores, se reafirma que la verdadera inclusión educativa no se logra únicamente mediante adaptaciones curriculares, sino por medio de una modificación radical de las prácticas docentes, sustentada en la innovación pedagógica, la educación continua y la construcción de una tradición educativa que se fundamenta en la consideración por la variedad, la colaboración y la compasión.

En síntesis, los antecedentes revisados resultaron fundamentales para comprender y enriquecer el análisis del estudio, ya que cada uno aportó una visión complementaria sobre los desafíos y avances de la educación inclusiva. Sus aportes permitieron interpretar con mayor profundidad los resultados obtenidos, destacando la importancia del trabajo articulado entre docentes, familias e instituciones para atender las diversas necesidades educativas. De esta manera, cada antecedente contribuyó de forma significativa a consolidar una comprensión integral del proceso inclusivo y de las condiciones necesarias para su desarrollo efectivo en el contexto educativo.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Se concluye que la implementación de las políticas educativas inclusivas en las instituciones educativas de la provincia de Huancané ha mostrado un avance progresivo, reflejado tanto en los documentos de gestión (PEI, POI, Etc.) como en las prácticas pedagógicas. Dichas políticas han abierto las puertas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), garantizando su acceso al sistema educativo. No obstante, los testimonios evidencian que su permanencia y participación se ven limitadas por la falta de capacitación docente, el escaso acompañamiento institucional y la insuficiencia de recursos pedagógicos y materiales adaptados. Esto muestra que, aunque existe un marco normativo favorable, su aplicación real todavía depende en gran medida de los esfuerzos individuales de los docentes.

SEGUNDA: Se identificó que las estrategias inclusivas implementadas por los docentes incluyen la adaptación curricular, la flexibilización metodológica, el aprendizaje cooperativo, la socialización y el acompañamiento individualizado. En estudiantes con discapacidad intelectual, estas estrategias se orientan a la simplificación de contenidos, repetición constante y apoyo personalizado; en el caso de estudiantes con discapacidad física o motriz, se priorizan la accesibilidad, la adaptación del mobiliario y la participación en igualdad de condiciones; mientras que en los estudiantes con discapacidad auditiva, las estrategias se centran en el uso de recursos visuales, escritura en la pizarra y apoyo de compañeros, aunque la ausencia de formación en lengua de señas y de intérpretes especializados limita la inclusión plena.

TERCERA: En síntesis, las políticas y estrategias educativas inclusivas en Huancané constituyen un avance significativo al permitir que estudiantes con discapacidades físicas o motrices, intelectuales y auditivas ingresen al sistema educativo regular. Sin embargo, su desarrollo pleno aún enfrenta obstáculos relacionados con la capacitación insuficiente de los docentes, la falta de lineamientos claros del MINEDU y el escaso apoyo institucional. Por tanto, se recomienda fortalecer los procesos de formación continua, proveer recursos pedagógicos adaptados y establecer sistemas de evaluación y seguimiento que permitan garantizar la sostenibilidad y efectividad de las políticas

inclusivas. Solo de esta manera se podrá consolidar una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

CUARTA: finalmente se concluye que de poco sirve la predisposición de los docentes o la existencia de políticas inclusivas si no se garantiza un control real y sostenido sobre su cumplimiento. La inclusión no puede quedarse en el plano normativo ni en documentos oficiales; requiere acciones concretas, seguimiento y compromiso institucional que aseguren su efectividad en las aulas. Tal como se plantea en la justificación, la educación inclusiva no solo representa un principio ético, sino también una inversión social estratégica capaz de generar desarrollo sostenible y equidad. En contextos rurales como Taraco - Huancané, donde la desigualdad y la exclusión aún persisten, su implementación efectiva trasciende el discurso: es una vía tangible hacia la movilidad social y la construcción de comunidades más justas y solidarias.

RECOMENDACIONES

Con base en los hallazgos y experiencias obtenidas en esta investigación, se plantean las siguientes recomendaciones para fortalecer la implementación de las políticas educativas inclusivas y mejorar la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la provincia de Huancané:

Primera: Se recomienda que el Ministerio de Educación fortalezca prioritariamente la formación continua de los docentes en atención a la diversidad, incorporando metodologías inclusivas diferenciadas según cada tipo de discapacidad. Esto incluye: capacitación en lengua de señas peruana y comunicación inclusiva para estudiantes con discapacidad auditiva; estrategias de adaptación curricular y apoyos visuales para estudiantes con discapacidad intelectual; así como formación en accesibilidad, ergonomía y adecuación de mobiliario para estudiantes con discapacidad física o motriz. Asimismo, el MINEDU debe garantizar el abastecimiento de recursos pedagógicos adaptados materiales visuales, tecnología asistida y mobiliario accesible y asegurar la disponibilidad de servicios especializados como intérpretes de lengua de señas, psicólogos, fisioterapeutas y especialistas en inclusión.

Segunda: Se recomienda que la Dirección Regional de Educación supervise y brinde acompañamiento técnico permanente a las instituciones educativas en la implementación, monitoreo y evaluación de las políticas inclusivas. Para ello, debe promover la conformación de comités escolares de inclusión, integrados por directivos, docentes, estudiantes y familias, asegurando que las disposiciones normativas se apliquen de manera efectiva. Además, la DRE debe gestionar y asignar presupuestos exclusivos para inclusión, destinados a infraestructura accesible, materiales adaptados y contratación de profesionales de apoyo, con el fin de garantizar que la inclusión se traduzca en prácticas reales dentro del aula.

Tercera: Se recomienda que la UGEL emita orientaciones claras y operativas para la atención de estudiantes con discapacidad física, motriz, auditiva, intelectual u otras, de modo que se unifiquen criterios y se brinde un marco de acción preciso para directivos y docentes. Estas orientaciones deben incluir lineamientos de adaptación curricular y evaluativa, protocolos para el uso de tecnologías como tableros de comunicación,

software especializado o dispositivos auditivos, y estándares básicos de infraestructura accesible (rampas, señalización visual, baños adaptados y mobiliario ergonómico). La UGEL debe, además, realizar el seguimiento y control posterior de la implementación de estas políticas para asegurar su cumplimiento efectivo.

Cuarta: Finalmente, se recomienda que las instancias gubernamentales y educativas locales consoliden una política integral de educación inclusiva, articulada en torno a los ejes de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. En primer lugar, resulta fundamental realizar un reconocimiento y diagnóstico de la población estudiantil con necesidades educativas especiales, con el fin de registrar y visibilizar su situación. Posteriormente, esta información debe ser comunicada a las entidades responsables, permitiendo una adecuada implementación y seguimiento de las políticas de inclusión. Asimismo, se sugiere promover convenios de las municipalidades y las entidades de la comunidad civil, con el propósito de complementar los recursos del sector educativo y garantizar una atención integral, equitativa y sostenible a los estudiantes con discapacidad en la provincia de Huancané.

REFERENCIAS

- Arciniegas, M. (2019). Entre la política pública, la educación inclusiva y los modelos de atención. *Educación Inclusiva Un Debate Necesario*, 103–129.
<https://unae.edu.ec/editorial/portal-de-libros/educacion-inclusiva-un-debate-necesario/>
- Ardila, J., Cante. Sebastián, Cruz, D., & Gonzáles, D. (2021). *Estrategias de inclusión Educativa en el colegio Gimnasio Campestre de Guilford*.
- Bizzio, M. (2022). *Educación Inclusiva: Estrategias de enseñanza de las Ciencias Naturales en educación secundaria*.
- Booth, T., & Vaughan, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Burón, D., Aguilar-González, Á., & Muñiz-Rodríguez, L. (2021). Secondary Mathematics Teachers' Perception of Their Readiness for Emergency Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic: A Case Study. *Education Sciences*, 11(5), 228. <https://doi.org/10.3390/educsci11050228>
- Castillo, E. (2023). *Diagnóstico del proceso de inclusión educativa en la Unidad Educativa "Ingapirca" del cantón Cayambe*.
- Castro, S., & Guzmán de Castro, B. J. (2021). Políticas educativas basadas en el pensamiento sistémico y la gestión del conocimiento. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 35–61.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1346>
- Charry, P. (2020). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 225–246.
- Chirino, S., & Huamanttica, C. (2024). *Importancia de la inclusión educativa en la modalidad básica regular para estudiantes con discapacidad auditiva*.
<https://orcid.org/0000-0001-5886-7043>
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad? *Education Policy Analysis Archives*, 20, 13.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v20n13.2012>

- Cosar, R. (2020). *Educación inclusiva en el Perú y en el mundo*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/ods/educacion-inclusiva-en-el-peru-y-en-el-mundo/>
- Defensoria del pueblo, D. (2019). *Más de 40 mil personas con discapacidad sin acceder a educación en Puno*. <https://www.defensoria.gob.pe/actividades/mas-de-40-mil-personas-con-discapacidad-sin-acceder-a-educacion-en-puno/>
- Dominguez, J. B., & Bobadilla, M. D. R. A. (2019). Educación inclusiva en Latinoamérica. *Cadernos PROLAM/USP*, 18(35), 55–76. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.164124>
- Dueñas Buey, M. L. (2014). Educación inclusiva = Inclusive education. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Echaiz, C. (2019). *Diseño, aplicación y evaluación de políticas educativas*. 26. <https://www.usmp.edu.pe/iced/carpeta-2019-1/pdfs/materiales/de/5/diseno-aplicacion-evaluacion-politicas-educativas.pdf>
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology*, 52(5), 479–493. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.07.001>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. In *Antimicrobial agents and chemotherapy* (6ta ed., Vol. 58, Issue 12). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf> <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25246403> <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=PMC4249520>
- Hincapie, D., Duryea, S., & Hincapié, I. (2019). *Education for All: Advancing Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean*. <https://doi.org/10.18235/0001673>
- Koester, A. J. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad*, 11(1). <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.03>

- Ley N° 28044. (2018). Ley General de Educación. *Sobre Educación*, 36.
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ley N° 29973. (2023). *Ley General de la Persona con Discapacidad*.
- Ley N° 30797. (2018). 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. *El Peruano*, 14549, 4–5.
<https://busquedas.elperuano.pe/download/full/0qx-yD5cqoi8-pRYfluskb>
- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42–51.
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 157.
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Macías, J. (2021). Estrategias creativas para fortalecer la práctica docente en la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Repositotrio de La Universidad San Gregorio de Portoviejo*.
- Marzari, A., Di Mauro, M., Tommaso, R., Onorato, P., & Malgieri, M. (2023). Investigating the Principle of Relativity and the Principle of Equivalence in Classical Mechanics: Design and Evaluation of a Teaching–Learning Sequence Based on Experiments and Simulations. *Education Sciences*, 13(7), 712.
<https://doi.org/10.3390/educsci13070712>
- Mendoza, F. (2024). *Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña*. <http://orcid.org/0000-0002-1834-1626>
- MINEDU. (2021a). Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE. *Dirección General de Educación Básica Especial*, 1, 1–110.
<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saane.pdf>

- MINEDU. (2021b). Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE. *Dirección General de Educación Básica Especial, 1*, 1–110.
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. *Libro*, 1–227.
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- ONU. (2023). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Organización de Las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Panchez, M., & Lara, F. (2022). *Atención de Necesidades Educativas Especiales por el profesorado*.
- Pastor, N. (2019). Reservas a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales, 37*.
<https://doi.org/10.17103/reei.37.08>
- Sánchez, G. (2021). *Apostando por una mejor educación inclusiva: El caso de la Institución Educativa Coronel José Gálvez de Comas*.
- Torres Paz, L. E., Granados Barreto, J. C., Torres Lozada, E. J., Bustamante Cerna, D., & Hernández-Fernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú (Approach to the inclusion of students with disabilities in the Initial Teacher Training of Physical Education in Peru). *Retos, 47*, 962–968.
<https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493>
- UNESCO. (2016). *Desglosar: el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030 GUÍA*.
- UNESCO. (2023a). *Inclusion en educacion*.
<https://www.unesco.org/es/articles/inclusion-en-educacion>
- UNESCO. (2023b). *La inclusión en la educación*. La Organización de Las Naciones Unidas. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Vera, M. (2021). *La educación inclusiva: compromiso de una sociedad*.

ANEXOS

Anexo 1. Formato de guía de entrevista



ENTREVISTA ESTRUCTURADA

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUANCANÉ

Nombre/ Seudónimo:
Género: FEMENINO MACULINO ()
Curso:
Fecha:

INTRODUCCION: El objetivo de esta entrevista es analizar el conocimiento y experiencias sobre la implementación de las políticas educativas y estrategias de inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Una vez firmado el consentimiento informado, usted puede responder a las siguientes interrogantes:

PREGUNTAS

1. PREGUNTA GENERAL:

- a) ¿Qué sabe usted sobre las políticas educativas y estrategias inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales?

2. PREGUNTAS ESPECIFICAS:

Categoría 1: Políticas educativas inclusivas (Accesibilidad y Aceptabilidad)

- b) En su institución, ¿Se han estado implementando políticas de educación inclusiva dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales, en sus documentos de gestión educativa y se llegan a cumplir?
- c) En su institución desde la dirección, ¿Se adapta la malla curricular para plantear, mejorar, rediseñar sesiones y evaluaciones bajo la iniciativa de implementación de la política educativa inclusiva?
- d) ¿Qué recomendación daría usted, para una buena implementación de políticas educativas inclusivas dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales?

Categoría 2: Estrategias inclusivas (Disponibilidad y Adaptabilidad)

- e) ¿Qué estrategias inclusivas vinculadas al desarrollo y aprendizaje han sido aplicados por usted, en estudiantes con necesidades educativas especiales?
- f) ¿Se capacito/capacita y adapta cada sesión con estrategias inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales?
- g) ¿Qué estrategia resalta como la más adecuada, por qué?

NOTA: adaptado de la investigación titulada "ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE TACNA, 2022" de la Bach. Velarde Cáceres Mercedes Lourdes, según la Ley de educación N° 28044.

Anexo 2. Formato de ficha de cotejo

FICHA DE COTEJO				
INSTITUCION EDUCATIVA:	Institución 1 () Institución 2()			
FECHA DE ENTREVISTA :				
<p>INDICACIONES: El objetivo de esta <u>ficha de cotejo</u> es verificar sobre la implementación de las políticas educativas y estrategias de inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Una vez firmado el <u>consentimiento informado</u>, usted puede responder lo siguiente:</p>				
N°	INDICADOR	SI	NO	¿CUAL(ES)/CUANTOS?
01	¿Cumplen con las políticas educativas inclusivas?			
02	¿En los instrumentos de gestión se contempla la implementación de políticas y estrategias inclusivas?			
03	¿La institución cuenta con materiales y recursos adecuadas para atender estudiantes con necesidades educativas especiales?			
04	¿La institución acoge a estudiantes con necesidades educativas especiales sin ningún tipo de discriminación?			
05	¿La institución cuenta con estudiantes con necesidades educativas especiales?			
06	Desde la dirección, ¿Los docentes reciben o son incentivados a asistir a capacitaciones sobre técnicas y estrategias de educación inclusiva?			
07	¿Los docentes emplean estrategias de inclusiones en sus sesiones de aula?			
08	Desde la dirección, ¿Se indica adaptar constantemente las sesiones con estrategias inclusivas?			
09	¿Evalúa a los docentes sobre el cumplimiento de las políticas educativas y estrategias inclusivas?			
10	¿La institución educativa brinda facilidades para la continuidad del servicio educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales?			

NOTA: elaboración propia según la Ley de educación N° 28044.

Anexo 3. Solicitud de autorización para realizar las entrevistas

0000067

MINISTERIO DE EDUCACIÓN UGEL - HUANCANE INSTITUCIÓN EDUCATIVA "CONDOR APAZA CARINA" - TARACO	
Expediente N°	19 MAR 2024
Apellidos y Nombres	
Asunto:	
N° EXPEDIENTE	03
HORA	7:00

centenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la
memoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Solicito: Permiso para recabar datos de mi
investigación para mi título profesional.

Silayme

I.E.S. TARACO

Yo, Condori Apaza Carina, natural de Juliaca,
Identificada con DNI N° 75540250 y código de
matrícula N° 9275540250, con domicilio en el Jr.
Sillustani s/n en el distrito de Juliaca, ESTUDIANTE
del X semestre de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE
JULIACA, ante Usted me presento y expongo:

En consideración, es grato dirigirme a usted para expresarle mi saludo y
me encuentro realizando mi tesis para obtener el título profesional de
Educación Pública y Desarrollo Social en la universidad Nacional de Juliaca,
con el tema **POLITICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSION EN LOS ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE
E HUANCANE**, asimismo hago mención que este proyecto se encuentra
en fase de recolección de datos, en tal sentido solicito por su intermedio se me
proporcione o las facilidades para aplicar mis instrumentos de investigación al
interior de la institución educativa que usted dignamente dirige.

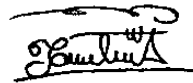
Asimismo, también que la información recabada será tratada con la mayor
confidencialidad ya que será usada con fines investigativos y completamente

Por lo tanto, hago propicio la ocasión para reiterarle las muestras de mi especial
agradecimiento y estima personal.

En el presente adjunto:

2. Acta de aprobación del proyecto de tesis.

Taraco, 19 de marzo de 2024



Condori Apaza Carina
DNI 75540250
CEL. 946757658

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Solicitó: Permiso para recabar datos de mi investigación para mi título profesional.

Señor:

Filber Miguel Vilca Quispe

DIRECTOR DE LA I.E.S. SAN FRANCISCO DE BORJA

Yo, Condori Apaza Carina, natural de Juliaca, identificada con DNI N° 75540250 y código de matrícula N° 9275540250, con domicilio en el Jr. Sillustani s/n en el distrito de Juliaca, ESTUDIANTE del X semestre de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE JULIACA, ante Usted me presento y expongo:

De mi mayor consideración, es grato dirigirme a usted para expresarle mi saludo y manifestarle que, me encuentro realizando mi tesis para obtener el título profesional de licenciada en Gestión Pública y Desarrollo Social en la universidad Nacional de Juliaca, cuya tesis es titulada **POLITICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSION EN LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUANCANE**, asimismo hago mención que este proyecto se encuentra en la etapa de recolección de datos, en tal sentido solicito por su intermedio se me brinde el permiso y las facilidades para aplicar mis instrumentos de investigación al personal docente de la institución educativa que usted dignamente dirige.

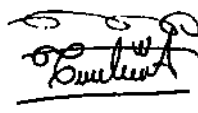
Debo mencionar también que la información recabada será tratada con la mayor confidencialidad ya que será usada con fines investigativos y completamente académicos.

Sin otro particular, hago propicio la ocasión para reiterarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

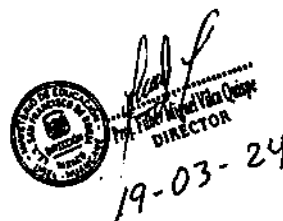
Documentos que adjunto:

1. Copia de D.N.I.
2. Acta de aprobación del proyecto de tesis.

Taraco, 19 de marzo de 2024



Condori Apaza Carina
DNI 75540250
CEL. 946757658



19-03-24

Anexo 4. Formato de validación de instrumento

JUICIO DE ESPERTO DEL INSTRUMENTO

INSTRUMENTO: ENTREVISTA ESTRUCTURADA, adaptado de la investigación titulada “ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE TACNA, 2022” de la Bach. Velarde Cáceres Mercedes Lourdes, según la Ley de educación N° 28044.

INVESTIGACIÓN: POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUANCANÉ

TESISTA: CONDORI APAZA CARINA

EXPERTO: Yanina Larico Apaza

GRADO ACADÉMICO: Licenciado en educación

Redacción: El ítem se comprende fácilmente; es decir, su redacción sintáctica y semántica son adecuadas.

Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

Relevancia: El ítem es esencial o importante; es decir, debe ser incluido.

1. Inaceptable 2. Deficiente 3. Aceptable 4. Bueno 5. Excelente

N°	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	ITEM	REDACCION					COHERENCIA					RELEVANCIA					SUB TOTAL	COMENTARIO			
				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
01	Políticas educativas inclusivas	Accesibilidad	En su institución, ¿Se han estado implementando políticas de educación inclusiva dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales, en sus documentos de gestión educativa y se llegan a cumplir?					X						X								15	
02			En su institución desde la dirección, ¿Se adapta la malla curricular para plantear,																				

JUICIO DE ESPERTO DEL INSTRUMENTO

INSTRUMENTO: FICHA DE COTEJO, elaboración propia según la Ley de educación N° 28044.

INVESTIGACIÓN: POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUANCANÉ - 2024

TESISTA: CONDORI APAZA CARINA

→ *pedagogías*
SECUNDARIAS

EXPERTO: Percy Neptali Paucara Hamari

→ Sugerencia: El trabajo de investigación se podría delimitar.

GRADO ACADÉMICO:

Licenciado en educación

↓
mencionar la institución.

Redacción: El ítem se comprende fácilmente; es decir, su redacción sintáctica y semántica son adecuadas.

Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

Relevancia: El ítem es esencial o importante; es decir, debe ser incluido.

1. Inaceptable 2. Deficiente 3. Aceptable 4. Bueno 5. Excelente

N°	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	ITEM	REDACCION					COHERENCIA					RELEVANCIA					SUB TOTAL	COMENTARIO	
				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
01	Políticas educativas inclusivas	Accesibilidad	¿Cumplen con las políticas educativas inclusivas?				X						X					X		12	
02			¿En los instrumentos de gestión se contempla la implementación de políticas y estrategias inclusivas?				X					X					X		11		
03		Aceptabilidad	¿La institución cuenta con materiales y recursos adecuadas para atender con necesidades educativas especiales?				X						X					X		12	
04			¿La institución acepta <i>acepta</i> a estudiantes con necesidades educativas especiales sin ningún tipo de discriminación?				X						X					X		12	
05			¿La institución cuenta con estudiantes con necesidades educativas?				X						X					X		11	

Anexo 5. Galerías fotográficas del trabajo de campo



Fotografía 01. Entrevistando a una de las docentes de la IES San Francisco de Borja
(Lia)



Fotografía 02. Entrevistando a uno de los docentes de la IES San Francisco de Borja
(Mat)



Fotografía 03. Entrevistando a una de las docentes de la IES Taraco (Illary)



Fotografía 04. Entrevistando a uno de los docentes de la IES Taraco (Piter)



Fotografía 05. Entrevistando a uno de los docentes de la IES Taraco (Gre)



Fotografía 06. Entrevistando a uno de los docentes de la IES Taraco (Ray)

