



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN  
INICIAL**

**TESIS**

**Para optar el título profesional de Licenciada en Educación  
Inicial**

Actitudes docentes frente a la educación inclusiva en el nivel inicial

**PRESENTADO POR**

Calla Vara, Leydi Fabiola  
Calle Solis, Nicole Coraima

**ASESOR**

Ivan Iraola Real

**Lima - Perú, 2025**

## INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

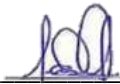
---

Mediante la presente, Yo:

1. Leydi Fabiola Calla Vara; identificada con DNI 77369327
2. Nicole Coraima Calle Solis; identificada con DNI 73035726

Somos egresados de la Escuela Profesional de EDUCACIÓN INICIAL del año 2023 – II, y habiendo realizado la <sup>1</sup> TESIS para optar el Título Profesional de <sup>2</sup> LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 12 de FEBRERO de 2026, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud de <sup>3</sup>: 14% (catorce por ciento)

En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento el día 19 del mes de Febrero del año 2026.



**Egresado 1**



**Egresado 2**



**Ivan Iraola Real**  
**DNI: 10818596**

---

<sup>1</sup> Especificar qué tipo de trabajo es: tesis (para optar el título), artículo (para optar el bachiller), etc.

<sup>2</sup> Indicar el título o grado académico: Licenciado o Bachiller en (Enfermería, Psicología ...), Abogado, Ingeniero Ambiental, Químico Farmacéutico, Ingeniero Industrial, Contador Público ...

<sup>3</sup> Se emite la presente declaración en virtud de lo dispuesto en el artículo 8°, numeral 8.2, tercer párrafo, del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI, aprobado mediante Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD, modificado por Resolución de Consejo Directivo N° 174-2019-SUNEDU/CD y Resolución de Consejo Directivo N° 084-2022-SUNEDU/CD.

# Actitudes docentes frente a la educación inclusiva en el nivel inicial

## INFORME DE ORIGINALIDAD

14%

INDICE DE SIMILITUD

13%

FUENTES DE INTERNET

9%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1

Submitted to Universidad de Ciencias y Humanidades

Trabajo del estudiante

1%

2

repositorio.uch.edu.pe

Fuente de Internet

1%

3

rixplora.upn.mx

Fuente de Internet

1%

4

helvia.uco.es

Fuente de Internet

<1%

5

Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru

Trabajo del estudiante

<1%

6

hdl.handle.net

Fuente de Internet

<1%

7

www.dykinson.com

Fuente de Internet

<1%

8

Submitted to Corporación Universitaria Iberoamericana

Trabajo del estudiante

<1%

9

education-profiles.org

Fuente de Internet

<1%

10

repositorio.unbosque.edu.co

Fuente de Internet

<1%

11

repositorio.unamad.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

12

revistaselectronicas.ujaen.es

Fuente de Internet

<1%

13

Submitted to AULA VIRTUAL

Trabajo del estudiante

<1%

Dedico este logro a Dios, por ser un orientador constante y proporcionarme sabiduría en todo este proceso. A mi familia por su amor y apoyo incondicional, en particular a mi madre por su dedicación y sustento emocional. A mi esfuerzo y convicción para alcanzar mis metas. A mi asesor Iván Iraola Real por su orientación y paciencia durante todo este transcurso en la investigación.

Attn: Leydi.

Dedico este triunfo a Dios, por la fuerza y la voluntad que me dio; a mi familia, por su apoyo emocional, especialmente a mi madre, por su apoyo incondicional; a mi hija, por ser mi mayor motivación para seguir adelante y lograr mi objetivo; a mi esfuerzo, por superarme cada día para alcanzar mis metas y mi superación; y a mi asesor, Iván Iraola Real, por sus consejos, paciencia y orientación durante todos estos meses.

Attn: Nicole.

## Tabla de Contenidos

Resumen.....	5
Introducción.....	6
Metodología.....	27
Diseño.....	27
Participantes.....	28
Instrumentos.....	28
Procedimientos.....	28
Resultados.....	30
Análisis y discusión de resultados.....	30
Conclusiones.....	62
Referencias.....	63
Apéndice.....	75

## Lista de tablas

Tabla 1: codificación selectiva de la primera categoría.....	48
Tabla 2: codificación selectiva de la segunda categoría.....	61

## Resumen

La actitud docente es muy importante para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje que se brindan para estudiantes con habilidades diferentes. Por ello, el presente estudio se orientó según el objetivo de identificar las actitudes de las docentes de Educación Inicial frente a la educación inclusiva en una escuela privada de Lima Norte (Perú). De acuerdo a ello, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de un nivel descriptivo y de un método fenomenológico. En la cual participó una muestra por conveniencia formada por cinco docentes del nivel inicial; de las cuales dos enseñaban estudiantes de cinco años, dos a cuatro años y una a estudiantes de tres años. Se aplicó una guía de entrevista semiestructurada organizada por tres categorías: sentimientos hacia la educación inclusiva, conocimientos hacia la educación inclusiva y acciones hacia la educación inclusiva. Que orientaron el desarrollo de un total de nueve preguntas abiertas. Las respuestas a la entrevista fueron organizadas y analizadas a través de la triangulación y codificación (abierta y axial). Los resultados mostraron que las actitudes que tienen las docentes influyen mucho en la educación a los infantes con habilidades diferentes. Finalmente, en cuanto a ello, es importante que las docentes se sientan preparadas para enseñar en este tema tan importante y delicado que es la educación inclusiva.

***Palabra clave:** actitud del docente, educación inclusiva, educación de la primera infancia, investigación pedagógica, investigación cualitativa.*

## Abstract

The teacher's attitude is very important for the development of learning sessions provided for students with different abilities. Therefore, this study aimed to identify the attitudes of early childhood educators towards inclusive education in a private school in North Lima (Peru). Accordingly, the research was conducted under a qualitative approach, descriptive level, and phenomenological method. It involved a convenience sample of five teachers from the early childhood level; of which two taught five-year-old students, two taught four-year-olds, and one taught three-year-olds. A semi-structured interview guide was applied, organized into three categories: feelings towards inclusive education, knowledge about inclusive education, and actions towards inclusive education. This guided the development of a total of nine open-ended questions. The responses to the interview were organized and analyzed through triangulation and coding (open and axial). The results showed that the attitudes of teachers have a significant impact on the education of children with different abilities. Finally, it is important that teachers feel prepared to teach on this very important and sensitive topic, which is inclusive education.

***Keyword:** teaching attitudes, inclusive education, early childhood education, educational research, qualitative research.*

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza inclusiva en el nivel inicial representa un desafío en el ámbito educativo, al tratarse de un período excepcional del desarrollo infantil, marcado por características propias de la edad. Esta etapa, además de ser innovadora en sus propuestas pedagógicas, reconoce la diversidad como un factor clave para favorecer aprendizajes verdaderamente inclusivos. En este marco, se reconoce que todo el alumnado tiene derecho a aprender en cada institución (Ainscow, 2020a, 2020b), principio que se sustenta en los aportes de Feuerstein y colaboradores (1997), quienes plantean que las personas pueden aprender y reaprender mediante la modificación de la estructura de su cerebro, superando así los límites biológicos y sociales preestablecidos. Más adelante, estos autores (Feuerstein et al., 2008) profundizan en la idea de que la inteligencia no es una capacidad fija, sino una cualidad psicológica en constante construcción, moldeada por las experiencias personales y orientada hacia la adaptación social. En este proceso, el entorno social —familia, escuela y comunidad— cumple un rol fundamental en el desarrollo intelectual del individuo (Feuerstein, 1996). Estas perspectivas sobre la modificabilidad cognitiva y el aprendizaje mediado se relacionan directamente con las teorías socioculturales del aprendizaje, como las planteadas por Vigotsky (1938), y constituyen una base teórica relevante para la implementación de políticas de educación inclusiva en la actualidad.

Con respecto a ello, las iniciativas educativas deben crearse y desarrollarse teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes, de modo que sean accesibles y relevantes para todos (Fernández-Blázquez y Echeita, 2021). Asimismo, indican que las docentes deben valorar y adaptarse a las diversidades que tendrá cada infante, siendo conscientes de las distintas diferencias que se dan en el aprendizaje con un buen recurso educativo (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2014). Por lo tanto, es importante que se aborde una educación inclusiva dentro de las instituciones educativas y que se implementen estrategias basadas en las necesidades y características de los estudiantes, con el fin de desarrollar sus habilidades, promover la diversidad de sus culturas sociales y reducir la discriminación existente en la sociedad (Martínez, 2017). Por otro lado, la educación inclusiva es flexible y transformadora; en otras palabras, debe ser una parte fundamental del proceso de formación docente, a fin de garantizar la eliminación de barreras como el racismo, la discriminación y los prejuicios en las escuelas, y así dar cabida a la diversidad, las actitudes y las expectativas de los infantes (Cruz, 2019).

La inclusión educativa es comprendida como una evolución que busca responder a las distintas carencias que presentan los infantes para el logro eficaz de sus aprendizajes, dejando

de lado el rechazo en los centros educativos (Quintero, 2020). Asimismo, este modelo se incorporó y fortaleció durante los años 80, sustentado por la Iniciativa de Educación Regular (REI, por sus siglas en inglés), conocida como inclusión (Garzón et al., 2016). Posteriormente, en la década de los 90, con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se impulsaron mejoras significativas para los infantes con habilidades diferentes, quienes comenzaron a integrarse en las instituciones de Educación Básica Regular (EBR). En este contexto, se hacen notables los esfuerzos orientados hacia un enfoque de derechos para las personas con diversas habilidades, promoviendo la valoración de estas diferencias que anteriormente eran vistas con indiferencia (Rojas-Salgado, 2023).

Por otro lado, uno de los acontecimientos más importantes fue la Declaración de Salamanca en 1994; fue parte de un movimiento global hacia la educación inclusiva, mediante el cual se decreta que los infantes con estas necesidades educativas especiales (NEE) deberán tener acceso a una educación. Esta declaración afirma que las escuelas inclusivas son una necesidad que eficazmente ayuda a combatir las discriminaciones, creando así una educación en unión e integración a todos (Yadarola, 2019). Por lo tanto, integrar a los infantes con habilidades diferentes contribuye a que sean más independientes, desarrollando la capacidad de autodefinirse en relación con los demás de una manera integradora, junto a los niños que los rodean (Hidalgo, 2024). Es por ello que, en muchos casos, la autonomía en los niños, antes de fomentar la responsabilidad, puede dar paso a comportamientos de dependencia, en los que se valoran más las órdenes que el aprendizaje de la responsabilidad en sí (Herrera et al., 2024; Quijije & Flores, 2022). Asimismo, la educación especial se redefine de una manera adaptable y accesible. Sin embargo, la educación inclusiva también busca conservar estas características a partir de los aportes de Feuerstein et al. (1997). Desde el plano educativo, se debe tener en cuenta que el desarrollo de las personas va más allá de los límites preestablecidos biológica y socialmente. Es decir, todo puede modificarse; incluso la propia estructura del cerebro puede ser transformada, permitiendo así aprender y reaprender. De esta manera, la inteligencia no debería analizarse como un aspecto de la personalidad que sea medible, sino como una construcción constante de la actividad personal. Así, cada individuo está en capacidad de utilizar sus experiencias para adaptarse a nuevas situaciones (Feuerstein et al., 2008), lo que posibilita que todas las personas, independientemente de sus habilidades, puedan aprender y ser incluidas en el sistema educativo.

Además, de modo particular en el contexto peruano, entre los años 2000 y 2005 se creó un proyecto piloto dirigido a colegios públicos con situaciones de inclusión, aunque se

implementó únicamente en cuatro departamentos: Junín, Lambayeque, Loreto y Lima (Tapia, 2014). Esta iniciativa formó parte del primer objetivo estratégico del *Proyecto Educativo Nacional al 2021* (PEN 2021), denominado “Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos” (Consejo Nacional de Educación del Perú [CNE], 2007). En particular, dentro del *Resultado 2: Trece años de buena educación sin exclusiones*, se incluye la *Política 4.4: Superar discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo*, que plantea en su medida B la necesidad de desarrollar programas de educación inclusiva en la Educación Básica Regular (EBR), “mediante una pedagogía inclusiva e intercultural, que enfatice sus potencialidades, facilite las adaptaciones curriculares, asegure la pertinencia de materiales educativos y recursos tecnológicos y la formación de docentes en esta perspectiva” (CNE, 2007, p. 64).

En este contexto, a nivel mundial, en 2015 se plantearon los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que buscan lograr, como parte de la Agenda 2030, una educación de calidad para todos, superando las desigualdades y garantizando la inclusión educativa (Sustainable Development Goals Foundation [SDGF], 2020). Como respuesta a ello, en el Perú se desarrolló el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN 2036), elaborado por el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2020), el cual propuso la “Orientación Estratégica 5”, en la que se afirma que:

El sistema educativo asegura que todas las personas, particularmente las poblaciones en situación de vulnerabilidad, aprendan a lo largo de sus vidas gracias a experiencias educativas diversificadas, pertinentes, oportunas, articuladas e inclusivas, haciendo posible el acceso y el uso competente de las tecnologías disponibles (p. 112).

A partir de estos dos proyectos, se asume que, en la actualidad, la inclusión es un gran desafío para todas las docentes, ya que deben ser estimuladoras, con planes pedagógicos accesibles que motiven la participación de todos los infantes. Se centra la atención en el área de Educación Inicial, donde se requiere mayor minuciosidad, pues se están formando futuros profesionales, y qué mejor que hacerlo desde la primera infancia (Rojas, 2019). Por ende, la educación inclusiva implica la introducción de un nuevo sistema educativo que requiere tiempo para su implementación. Existen muchos mecanismos para comenzar el trabajo, ya que no se trata simplemente de integrar a todos en un centro regular, sino de incluir a todas las personas en igualdad de condiciones, de acuerdo con sus necesidades particulares (Souto, 2022). En este contexto, la inclusión en el sistema educativo peruano representa un gran desafío, debido al dilema existente sobre el cumplimiento de los derechos igualitarios de los infantes en las escuelas. Además, es fundamental que se les brinden oportunidades para el logro de sus aprendizajes, basados en valores, recursos y metodologías, con el fin de garantizar un

aprendizaje integral (Carrillo, 2021). La educación inclusiva es un derecho humano para todos los infantes; esto implica una transformación en la cultura, las políticas y los entornos educativos, para brindar un espacio a cada estudiante. Asimismo, es importante el compromiso de la maestra para hacer frente a los obstáculos que se presenten, lo que incluye el fortalecimiento del sistema educativo, enfocado en una colaboración completa y segura para el rendimiento de los infantes (Mesías et al., 2021).

Respecto a ello, existe la Ley General de Educación n.º 28044, que establece que la educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades y niveles. Las instituciones educativas deben adoptar medidas para garantizar la accesibilidad, disponibilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos, así como desarrollar planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Asimismo, no basta con la normativa ni con el respaldo del marco legal a favor de la inclusión, sino que resulta fundamental el trabajo del docente inclusivo, siendo este un factor clave para la eficacia de la inclusión, a través de las actitudes y percepciones que las docentes asumen frente a este gran desafío (Vera, 2018). El aprendizaje personalizado en infantes se basa en brindar atención individual a todos, sin distinción de sus diferentes habilidades especiales, reconociendo así el estilo de aprendizaje de cada uno, ya sea que presenten dificultades graves, leves o moderadas (Martínez, 2023). Una escuela inclusiva, además, puede acoger a todos los infantes en un mismo grado y ofrecer un programa educativo apropiado que considere las habilidades y necesidades de cada estudiante, contando con la ayuda y el apoyo del personal docente, para que todos puedan alcanzar el éxito (Bravo & Miñano, 2022).

Además, las instituciones educativas conciben un espacio en el que se puedan visibilizar estrategias clave, así como la interculturalidad y la inclusión, enfatizando su importancia como entorno formativo para los infantes (Lara et al., 2021). Por ende, en los centros educativos se refleja que, en los contextos de aulas regulares, se acepta a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Este planteamiento busca ser transformador en los sistemas educativos, promoviendo una mejor enseñanza en todos los niveles y entornos (Ayala & Aravena, 2022). Con respecto a ello, para responder a la diversidad de los infantes, es necesario fomentar un aprendizaje exitoso, de modo que todos reciban una educación igualitaria y equitativa en cuanto a oportunidades, niveles y ambientes (Peché, 2019). Señala que la educación inclusiva es una pieza clave en la época moderna, la cual debe ser promovida y regulada por las gobernaciones internacionales, sectoriales y locales, con el fin de reglamentar su práctica en el ámbito escolar, garantizando así el derecho a la igualdad educativa y la promoción de valores en la práctica pedagógica (Escobar et al., 2020). Asimismo, la educación

inclusiva consiste en brindar atención a todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad. Esto permite ofrecer una enseñanza de calidad, adecuada a los intereses y requerimientos de cada alumno, eliminando cualquier obstáculo que impida su plena inclusión (Ortiz & Macías, 2023). Por lo tanto, la educación inclusiva busca permitir que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad, y no la perciban como un problema, sino como una oportunidad para potenciar el aprendizaje (Agurto-Agurto et al., 2021).

Por otro lado, los colegios, en su proceso inclusivo, no suelen integrar a los infantes con alguna necesidad especial, por lo cual se requiere un nuevo enfoque y cambios, basados en un servicio y una atención de calidad, especialmente al momento de implementar la inclusión en las aulas (Escalante et al., 2022). Por ende, la inclusión y la integración aún resultan distantes, debido a la carencia de infraestructura adecuada (Rojas-Salgado, 2023). Con el paso del tiempo, se ha evidenciado que los principales obstáculos para la inclusión educativa surgen cuando se discrimina a los infantes por su condición social o cultural. Ante esto, los centros educativos no deben tener prejuicios hacia los estudiantes con diferentes habilidades, sino aceptarlos sin ninguna dificultad (Echavarría & Herrera, 2023). Asimismo, se indica que la educación inclusiva enfrenta una gran problemática, ya que no puede definirse dentro de los límites de una sola disciplina, debido a que su alto nivel de complejidad lo impide. Esto se debe principalmente a que las actividades creativas dentro del ámbito educativo son dinámicas y diversas, por lo que es necesario recurrir a la comprensión interdisciplinaria para tener una visión más clara del proceso que implica la inclusión educativa (Meitani, 2022).

Además, el interés por trabajar en torno a la educación inclusiva en los centros educativos de nivel inicial recae, en gran medida, en la responsabilidad de las docentes. Para ayudar a los infantes a desarrollarse de manera integral, es necesario potenciar sus habilidades dentro del entorno educativo. Asimismo, la capacitación docente es fundamental para lograr una educación verdaderamente integradora y para propiciar un espacio abierto de discusión sobre inclusión, diversidad y necesidades educativas (Sevilla et al., 2018). En este sentido, formar a las docentes para trabajar con infantes con discapacidad es indispensable, ya que les permite buscar recursos de aprendizaje adecuados y ser conscientes de cómo llegar efectivamente a sus educandos (Prince, 2022). Por otro lado, las docentes deben manejar métodos de enseñanza que incluyan a todos los infantes, conociendo y reconociendo los mecanismos de discriminación y exclusión. Por ello, el rol docente es esencial, ya que es prioritario que tanto maestras como alumnos se familiaricen con la diversidad y comprendan este gran reto como una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 2019). De ese modo, los métodos de enseñanza adaptados a las necesidades de los

infantes ayudan a dar una respuesta clara y efectiva frente a la diversidad (Muñoz et al., 2020). Asimismo, se pretende fomentar el conocimiento, la identidad, las habilidades y la convivencia de manera integral, considerando el qué, cómo y cuándo se lleva a cabo la enseñanza y la evaluación, así como los recursos y apoyos complementarios disponibles para asegurar la inclusión y el aprendizaje, desde la solidaridad y el respeto por las diversidades (Arámbulo, 2024). Es decir, es importante contar con un currículo que atienda las diferentes necesidades que presentan los infantes, promoviendo una convivencia basada en oportunidades y valores (Arcos et al., 2023). Por ende, uno de los grandes retos es adaptar el currículo de manera efectiva, desarrollando estrategias y pautas que respondan a la diversidad (Delgado, 2021). Finalmente, en el ámbito educativo, también se construye el entorno y el currículo de las docentes, quienes desempeñan un papel fundamental para potenciar el talento y la creatividad en el aula (Suárez et al., 2019).

Por ende, el rol docente es clave para establecer distintas bases en el aula que permitan a los infantes ser escuchados y tomados en cuenta sin generar conflictos, de una manera pacífica y saludable (Jumbo-Jumbo, 2024). El desarrollo del infante, por su parte, es una secuencia de estímulos, ya sean psicomotrices o socioafectivos, que forman parte de lo que se conoce como habilidades sensoriomotrices. A esto se suman la concentración y el lenguaje, tanto verbal como no verbal, que les permiten descubrir diferentes aspectos del entorno social (Lluco, 2023). De esta manera, se plantea que, desde la primera infancia, los niños comienzan a desarrollar su autocontrol; por ello, su desarrollo integral es clave para un mejor manejo de las emociones (Valarezo-Cueva et al., 2022). En este sentido, es necesario establecer una educación inclusiva con la participación activa de los padres de familia, quienes apoyan el desarrollo integral y emocional de los infantes. Esta participación constituye un aliado fundamental para las docentes, al fortalecer el interés de los niños en su etapa escolar (Cáceres & Gómez-Baya, 2021). Además, la familia es esencial en la construcción de una educación inclusiva, ya que su involucramiento favorece el desarrollo social, emocional, integrador y racional de los infantes (Nogales et al., 2020). Incluso durante la pandemia por la COVID-19, la educación inclusiva se vio gravemente afectada, incrementando las brechas existentes para los estudiantes con habilidades diferentes. Esto evidenció la urgente necesidad de atender la problemática del acceso a recursos educativos, tecnológicos y de apoyo específico para estudiantes con algún tipo de discapacidad (Tébar et al., 2025). A raíz de esta situación, muchas familias comprendieron que los aprendizajes dependían en gran medida del trabajo de las docentes, es decir, de cómo estas organizaban e impartían sus clases para facilitar la comprensión de los contenidos. Así, los padres pudieron observar tanto los procesos de

aprendizaje de sus hijos como las carencias en cuanto a espacios adecuados, herramientas y materiales, lo que implicó un enorme esfuerzo por parte de las familias al realizar diferentes actividades cada día.

Asimismo, el desarrollo de las habilidades de interacción social contribuirá a la preparación futura de los infantes, permitiéndoles alcanzar sus potencialidades (Valdés et al., 2020). De esta manera, se puede afirmar que tiene un gran valor promover la inclusión educativa de estudiantes con diferentes habilidades, ya que esto favorece el desarrollo de sus destrezas de interacción social, permitiéndoles comunicarse y enfrentar diversas situaciones que puedan surgir en su entorno (Mounkoro, 2024). También se debe considerar que:

[...] las habilidades de interacción social deben formarse y desarrollarse en el alumno, en su sentido estratégico, desde las primeras edades, de manera que se conviertan en herramientas para la compensación de las insuficiencias que estos presentan en su actividad cognoscitiva y, con ello, provoquen un mejoramiento progresivo de su funcionamiento no solo en el orden intelectual sino en general, es decir, en lo socio afectivo, lo cognitivo y lo comportamental. (Valdés et al., 2020, p. 88).

Además, para el desarrollo infantil desde la Educación Básica Regular y la educación inclusiva, es necesario tener en cuenta la orientación a las familias, ya que, a partir de ahí, se forman las bases necesarias para que el infante pueda desarrollarse a nivel cognitivo, emocional y motriz; por ello, es fundamental estimularlo desde temprana edad (Carrillo, 2021). Particularmente, la inclusión educativa ayuda a proyectar una diversidad distinta, promoviendo una sociedad que acepte las diferentes habilidades de cada infante, con el apoyo de las familias y la comunidad, quienes pueden respaldar las propuestas educativas (Valdés et al., 2020). Esto implica que se debe promover un espacio cómodo: una escuela para todos, donde se fortalezcan los valores mediante la confianza en la familia y en la educación, de tal manera que predominen la responsabilidad y la colaboración de todos (Aguilar et al., 2020).

Adicionalmente, la educación inclusiva es concebida de diversas maneras, mejorando las estrategias para lograr una integración sin restricciones. Se enfatiza el reconocimiento de la igualdad, sin desigualdades, con el fin de promover cambios tanto en la familia como en la sociedad (Mounkoro, 2024). Asimismo, los vínculos afectivos son fundamentales para los infantes, no solo por parte de la familia, sino también de las personas que conforman su entorno. Por lo tanto, el desarrollo del área afectiva requiere la atención conjunta del sistema educativo, las familias, los educadores y los propios educandos (Gudiño et al., 2023). En cuanto al vínculo, este constituye la esencia del aprendizaje, ya que, mediante la motivación, la atención y el trabajo en equipo, se puede brindar una educación de calidad a los infantes con habilidades especiales. Esto contribuye al fortalecimiento de valores como la generosidad y la empatía

(Bartolomé, 2024). Además, este vínculo resulta fundamental, ya que se convierte en un soporte para la inclusión: desde el aula, los estudiantes establecen lazos con sus compañeros y docentes, poniendo en práctica el apoyo emocional y social. Las interacciones que ocurren tanto en el aula como en la vida cotidiana son esenciales, ya que se transforman en pilares que sostienen la inclusión, satisfaciendo las necesidades individuales de cada infante (Figuerola et al., 2017).

Por otro lado, las docentes se han formado con un régimen académico basado en su vocación, estudios, preparación, desarrollo profesional y personal, las cuales educarán fundamentadas en la comunicación y empatía hacia los infantes y padres de familia, concientizando sobre las distintas maneras de enseñanza en la educación inclusiva (Gudiño et al., 2023). Además, los padres encargados de la crianza del infante desempeñan un papel fundamental en la educación de valores, ya que, en los primeros años de vida, los infantes absorben todo lo que observan en su entorno (Núñez, 2023). Por otro lado, las docentes deben continuar con su preparación continua para enseñar y ejercer desde las perspectivas de la educación inclusiva, utilizando así las herramientas metodológicas y teóricas fundamentales (Sierra y García, 2020). Esto quiere decir que es fundamental que las docentes tengan un compromiso ético, ya que, en base a ello, lograrán proyectar una educación de calidad, organizada y donde podrán innovar sus estrategias para la educación inclusiva (Mounkoro, 2024). También, las docentes deben ser creativas, organizadas, expresivas, tener libertad, ser innovadoras y poseer la habilidad de construir ideas (Vásquez, 2022). Además, es primordial que las docentes fomenten un aprendizaje significativo mediante el cual el infante se sienta seguro en un espacio que promueva el trabajo en equipo, la cooperación y la empatía (Bartolomé, 2024). Para ello, es necesario que las docentes se mantengan en constante formación o capacitación para atender las distintas diversidades que se presenten en el aula y así responder a cada una de las necesidades de los infantes (Álvarez et al., 2024; Prince, 2022). Por otro lado, en el aula no existen materiales; por lo tanto, es necesario que la maestra comprenda esta situación y desarrolle estrategias para resolver los problemas que se presenten. Para ello, es importante que implemente renovaciones en las diferentes tecnologías que ayuden a los infantes en sus aprendizajes (Alcívar y Baquero, 2022).

### **Actitudes de las docentes frente a la educación inclusiva**

Las actitudes son formas de comportamiento aprendidas socialmente, comprendidas como un conjunto de apreciaciones, sentimientos y creencias que pueden ser positivas o negativas; esto hace que se expresen en diferentes formas de responder en el trabajo educativo para el logro del aprendizaje de los infantes (Araya et al., 2020). En particular, las actitudes

docentes hacia la inclusión son un gran soporte cuando se desarrollan de manera efectiva de acuerdo con las políticas educativas; en consecuencia, deben ser incentivadas por las instituciones educativas a través del apoyo y recursos adecuados. Sin embargo, en este proceso es necesario comprender que la implementación de las políticas inclusivas no es responsabilidad de las docentes, sino que debe ser llevada a cabo por la gestión de las entidades gubernamentales y sociales (Díaz-Asto et al., 2022). De esta manera, las docentes cuentan con las herramientas teórico-prácticas necesarias para su labor pedagógica, actuando de forma eficiente en las diferentes circunstancias que se presenten en el aula. Lo que resulta necesario es fortalecer la implementación de la educación inclusiva (Serna y Serna, 2023).

Asimismo, si las actitudes son formas de aprobar o desaprobado algo, resultan necesarias para la aceptación de lo establecido por la sociedad (Araya et al., 2020). En este sentido, respecto a la aceptación de la inclusión, es necesaria para que las docentes puedan adecuarse de forma comprometida y prepararse con el propósito de brindar una educación equitativa a los infantes (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). Esto contribuye a que las docentes estén en constante capacitación para innovar las estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades educativas estudiantiles (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020). Por ende, es importante que las docentes tengan la preparación necesaria en cuanto a su formación para enseñar a diferentes grupos de infantes y satisfacer las diversas necesidades para su aprendizaje (Macayo et al., 2020). En consecuencia, se establece la necesidad de garantizar una relación basada en la empatía de las docentes hacia los infantes, estableciendo un espacio de reflexión para desarrollar nuevas potencialidades de cada infante con habilidades diferentes (Gudiño et al., 2023).

Así, si las actitudes representan un grado de aceptación (Araya et al., 2020), resultan ser necesarias porque se ha observado que, para el personal docente, le es complicado aplicar metodologías y materiales en los procesos de enseñanza, lo que podría representar poca susceptibilidad respecto a la diversidad de los infantes, así como un nivel bajo para la participación y el aprendizaje (Murillo et al., 2020), demostrando algunos inconvenientes para apoyar a la diversidad, lo que podría indicar necesidades formativas para optimizar el desempeño docente con los estudiantes que presentan NEE, optimizando también las estrategias metodológicas que estimulen su motivación y participación (Ramírez, 2022). Por otro lado, a pesar de que se han observado docentes con actitudes positivas hacia la inclusión, también se han identificado otros con actitudes negativas cuando se trata de infantes con habilidades diferentes (Díaz-Asto et al., 2022), evidenciando la necesidad de que las docentes tengan formación, herramientas y conocimientos, así como actitudes motivadoras para

fomentar un ambiente adecuado al ejercer su rol en el contexto inclusivo (Murillo et al., 2020). Sin embargo, también existen actitudes de indiferencia por parte de docentes, estudiantes y familiares, que perjudican el progreso de la inclusión de los infantes con discapacidad, siendo esta una situación a la que también se suma la falta de políticas públicas que ayuden a la inclusión de los infantes con habilidades diferentes (Rosero-Calderón et al., 2021).

Otra problemática importante es que algunas docentes no se sienten preparadas para hacerse cargo de este tipo de educación, ya que no cuentan con la formación necesaria para proporcionar un espacio inclusivo. En algunos casos, esto podría indicar que no están comprometidas con aceptar a los infantes con NEE e integrarlos (Knight et al., 2018). Además, tanto para las instituciones como para las docentes, el infante con habilidades especiales se percibe como un problema; es decir, no existe voluntad para apoyar a los infantes en el logro de sus aprendizajes y metas. Por ello, las docentes deben crear y desarrollar una verdadera inclusión (Escobar et al., 2020), lo cual podría reflejar las necesidades formativas para fomentar un ambiente inclusivo en la escuela (Murillo et al., 2020). Esta necesidad está planteada en los objetivos estratégicos del PEN 2021 y del PEN 2036 (CNE, 2020) como parte de las políticas de educación de calidad, las cuales proponen formar docentes comprometidos con la educación y orientados a reducir las brechas de exclusión. En ese sentido, las capacitaciones docentes (Prince, 2022) y la implementación de políticas dirigidas a la inclusión permiten que docentes y orientadores educativos motiven y apoyen a las familias, además de fortalecer las estrategias pedagógicas para lograrlo (Reyes-Parra et al., 2020). Para ello, es necesario considerar los cambios contextuales que han generado nuevas exigencias, comprendiendo que las herramientas pedagógicas y tecnológicas son fundamentales para que las docentes mejoren el aprendizaje de los infantes con habilidades diferentes (Macías y Zúñiga, 2022). Esto motiva a reflexionar sobre el déficit formativo en aspectos pedagógicos y tecnológicos, ya que, mediante estas herramientas, las escuelas pueden mejorar la educación inclusiva para todos los infantes (Vega-Gea et al., 2021). Además, las docentes utilizan herramientas adecuadas para desarrollar sus clases, no solo abordando los contenidos curriculares, sino también buscando desarrollar hábitos de estudio, así como el desarrollo emocional y de valores que ayuden a los infantes para el futuro (Fontanilla, 2021).

Otro aspecto importante en relación a las actitudes docentes son las actitudes de las familias. Al respecto, las actitudes de las familias pueden ser positivas y negativas, expresándose principalmente cuando observan trabajar a las docentes con los infantes (Cáceres y Gómez-Baya, 2021). Conllevando a la reflexión sobre la importancia del apoyo entre las familias y docentes como un aspecto esencial para que los infantes reciban atención de calidad;

por lo que es primordial decir que todas las familias participen de acuerdo a las necesidades de los infantes y de esta manera trabajar en equipo (Gudiño et al., 2023). Es de vital importancia que las docentes y familias promuevan una actitud de honestidad, interés y sobre todo de calidad. Asimismo, es esencial una relación entre la escuela y la familia, a las cuales permite expresarse de una manera abierta (CNE, 2007; Montaña-Contreras et al., 2019). Además, es necesario establecer una unión entre los padres de familia y las docentes con el fin de promover nuevas estrategias que permitan el aprendizaje de los infantes en el aula y en el entorno (Veléz-Miranda et al., 2020). De igual forma, la familia tiene una función importante en la vida de los niños, ya que es una entidad que facilita la socialización y guía en su educación; por ello, es fundamental que se establezcan vínculos que les ayuden a relacionarse con el entorno escolar, de manera que se pueda formar una conexión entre lo que se aprende en el hogar y las experiencias que ocurren en la escuela (Lucas et al., 2023). Por ende, la colaboración de los familiares es fundamental en la enseñanza de los infantes que pasan en los ciclos durante su educación; por consiguiente, gracias a esta colaboración, ha sido posible el avance en el grado de organización y gestión, así como en los infantes con habilidades diferentes (Cabello y Miranda, 2020). Esto representa un cambio de actitud en las familias y en las docentes. Y este cambio de actitudes en el transcurso de los años ha favorecido que las docentes busquen nuevas formas de afrontar el gran reto de la educación inclusiva con resultados eficaces, beneficiosos y sobre todo positivos (Aguar et al., 2020).

Sin embargo, es necesario enfatizar que, para mejorar la educación en las escuelas, no basta solo con asignar recursos; también es fundamental formar docentes que desarrollen sus competencias profesionales y contribuyan a garantizar una educación de calidad en las instituciones inclusivas (Maya et al., 2019). Esto demanda una formación en inclusividad que sea completa y amplia en pedagogía (Carrillo et al., 2022), que les permita ofrecer una enseñanza adecuada en cualquier contexto, tomando en cuenta la realidad educativa (Acho et al., 2021). De este modo, las docentes podrían gestionar teorías pedagógicas y didácticas que implican reconocer las competencias, conocimientos, actitudes y valores esenciales que deben ser desarrollados en el aula (O'Higgins y Ayala, 2019).

A este respecto, las docentes y sus actitudes hacia el desempeño inclusivo juegan un papel crucial en el desarrollo de procesos educativos exitosos (Tello, 2022). Asimismo, estas actitudes pueden ser una barrera o un facilitador para la enseñanza de todos los alumnos y repercuten en la utilización de estrategias inclusivas por las docentes (Garzón et al., 2016). Por otro lado, para que la institución sea de calidad, debe haber un apoyo común entre el personal escolar, donde el director sea conductor, motivador e interesado en los objetivos (Maya et al.,

2019). Además, es importante capacitar críticamente a las docentes, de modo que puedan replantear su práctica a partir del cuestionamiento y la reflexión sobre su experiencia. Esto les permitirá aplicar el conocimiento teórico en contextos reales, muchas veces adversos, en los que se encuentran inmersas. Conocer a los estudiantes y a sus familias les permitirá trabajar en el reconocimiento de sus necesidades y potencialidades (Reyes-Parra et al., 2020). Las actitudes de las docentes pueden tener un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo que es fundamental propiciar una reflexión profunda sobre las actitudes y emociones que ellas mismas generan (Andrade y Rodríguez, 2020). Además, las docentes tienen que creer en su labor, ser analíticas y receptivas a las modificaciones que necesiten implementar para lograr los resultados anhelados (Amanqui et al., 2023). Por ende, las actitudes docentes son esenciales para poner en práctica en el sistema inclusivo (Moreno et al., 2022).

### **Componentes de las actitudes de las docentes frente a la educación inclusiva**

Al hacer referencia a las actitudes de las docentes, también es necesario analizar el concepto de actitud, el cual, desde la perspectiva de la psicología social, se comprende como una disposición evaluativa que se aprende socialmente y que se expresa cuando las personas manifiestan aprobación o desaprobación, aceptación o rechazo; es decir, cuando están a favor o en contra de algo (Instituto de Ciencias y Humanidades [ICH], 2008). De acuerdo con esto, las actitudes poseen tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. El componente cognitivo alude a la manera de comprender lo actitudinal; es decir, se trata de un conjunto de ideas que se adquieren respecto a una actitud, así como la información que pueda tener el infante sobre esta (Rosero-Calderón et al., 2021). Las actitudes reflejan los pensamientos, creencias y percepciones sobre el objeto que se acepta o se rechaza (Bermúdez y Antola, 2020). De esta manera, el componente cognitivo se relaciona con los resultados del aprendizaje individual o colectivo en torno a una situación, concepto o actitud, así como con los pensamientos previos formados a partir de la interacción y la experiencia (Tello, 2022). Asimismo, representa la capacidad del ser humano para procesar la información recibida a través de los sentidos y convertirla en conocimiento (Torres, 2020). Por ejemplo, en el presente estudio, las docentes a cargo de la educación inicial en escuelas peruanas podrían haber adquirido conocimientos y desarrollado ideas que las lleven a aceptar o rechazar la educación inclusiva y a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Según Knight et al. (2018), dicho rechazo podría ser una expresión de la falta de compromiso para admitir estudiantes con NEE e integrarlos en su sistema de trabajo.

Por otro lado, el segundo componente de la actitud es el afectivo, el cual se manifiesta e influye en la labor de la docente, siendo un factor importante para crear una organización del aula inclusiva centrada en el niño. Esto resulta vital para los infantes que carecen de atención y apoyo en ciertos aspectos de su vida personal (Gudiño et al., 2023). Asimismo, este componente se percibe a través de la emoción que despierta el infante en la docente, de manera igualitaria (Rodríguez et al., 2021). Es decir, las actitudes comprenden también los sentimientos que una persona experimenta, los cuales pueden reflejar patrones de valoración positivos o negativos (Andrade y Rodríguez, 2020). Así, por ejemplo, mediante el componente afectivo, una persona podría expresar alegría o miedo, sentimientos de aprecio o desprecio, agrado o desagrado (Instituto de Ciencias y Humanidades [ICH], 2008); lo cual también aplica a los sentimientos positivos hacia la inclusión y a la enseñanza de infantes con NEE (García-Martínez y Checa-Domene, 2024). En el presente estudio, podrían observarse ejemplos de docentes que se sienten malhumoradas, frustradas o desmotivadas ante la educación inclusiva, o por tener que trabajar con estudiantes con NEE. Sin embargo, también podrían encontrarse docentes que expresan alegría, entusiasmo o motivación por educar en estas condiciones, demostrando amor hacia su profesión (Serna y Serna, 2023).

Finalmente, el componente conductual implica la inclinación a actuar, ya sea acercándose, distanciándose o enfrentándose al objeto (Bermúdez y Antola, 2020). Este componente también hace referencia a las nociones, visiones, reflexiones, puntos de vista, interpretaciones o convicciones que el individuo posee en relación con el objeto actitudinal o referente (Moreno et al., 2022). Dichas actitudes se expresan finalmente en comportamientos o acciones observables de aceptación o rechazo hacia determinado objeto (Instituto de Ciencias y Humanidades [ICH], 2008). En el presente estudio, el objeto actitudinal es la educación inclusiva. Las docentes investigadas evidenciarían el componente conductual, por ejemplo, cuando al percibir que no pueden controlar a un estudiante con NEE, deciden finalmente aislarlo en lugar de integrarlo al grupo (Escalante et al., 2022). Este tipo de conducta puede justificarse, en parte, por la falta de preparación adecuada para educar a niños con necesidades educativas especiales, lo que a su vez puede derivar en actitudes de rechazo hacia estos infantes (Díaz-Asto et al., 2022). Esta situación constituye una manifestación observable de los sentimientos docentes, los cuales se analizan en la siguiente sección.

### **Sentimientos de las docentes frente a la educación inclusiva**

Desde el inicio, las docentes son conscientes de que ejercer y estudiar la carrera de docencia no es una tarea sencilla, lo cual se refleja en su vocación por enseñar a las nuevas

generaciones (Eguren y Belaunde, 2019). No obstante, hay docentes que destacan que el amor por su profesión es aún más fuerte, lo que las motiva a enseñar a todos los infantes por igual, fomentando así la inclusión en el aula. Esta actitud contribuye a favorecer el acceso y la participación de los infantes en las actividades propuestas dentro de la planificación del aula (Serna y Serna, 2023). Es así que el sentimiento en la actitud docente es importante, ya que ayudará a impulsar la inclusión en las aulas; sin embargo, las docentes tienen temores frente a infantes con habilidades diferentes, principalmente porque no se encuentran preparadas y dudan de ser competentes y no saber cómo apoyar a los infantes. Esto implica un desafío para las docentes que prefieren permanecer en la educación tradicional o adaptarse a los infantes (Corral, 2019). Algunas docentes manifiestan que no se encuentran preparadas para tratar a niños inclusivos; es por ello que se ve el rechazo y no la aceptación de las docentes hacia los infantes (Díaz-Asto et al., 2022). Por consiguiente, en la actualidad las docentes también actúan con sentimientos positivos, tienen preocupación hacia la inclusión y también demuestran una mejor actitud a la hora de presentar sus clases de aprendizaje hacia los infantes (García-Martínez y Checa-Domene, 2024).

En ese sentido, las docentes expresan que la vocación y la apreciación por la carrera no se limitan únicamente a contar con una formación académica, sino que también involucran profundamente el estado emocional con el que desempeñan su labor. Por ello, la docente debe tener verdadera vocación por la carrera que ha elegido, lo cual le permitirá desarrollarse profesionalmente y comprometerse con las distintas necesidades que presenta cada infante (Sánchez et al., 2021). A raíz de ello, muchas docentes encuentran dificultades para implementar una enseñanza adecuada a los infantes con habilidades diferentes, especialmente cuando no cuentan con una formación continua en temas de inclusión y se sienten limitadas al momento de aplicar sus estrategias pedagógicas (Vega y Rivera, 2023). Sin embargo, algunas docentes manifiestan sentirse motivadas y comprometidas con la enseñanza y la promoción de la educación inclusiva dentro del aula, ya que eligieron esta profesión con el propósito de enfrentar cualquier reto que implique su labor docente (Romero et al., 2020). Se enfatiza, además, la importancia de que la docente promueva una enseñanza basada en la valoración de la inclusión, con el fin de ofrecer una educación de calidad (Rojas-Avilés et al., 2020). Esto permite que los sentimientos que expresan las docentes hacia sus estudiantes se orienten hacia la empatía, especialmente entre aquellas que se encuentran en proceso de formación (Díaz-Asto et al., 2022), quienes recibirán los conocimientos especializados necesarios para garantizar una educación inclusiva (MINEDU, 2022), aspecto que se abordará a continuación.

## **Conocimientos de las docentes frente a la educación inclusiva**

El docente inclusivo es el camino hacia la atención de los infantes, donde se integran diferentes ritmos de aprendizaje, habilidades y formas de obtener conocimiento (Royo et al., 2019). Por ende, la falta de conocimiento puede restringir la habilidad de las docentes para abordar de manera adecuada la diversidad en el aula. Así, es esencial que los educadores se actualicen en métodos pedagógicos inclusivos y en la identificación de las necesidades particulares de sus alumnos para asegurar un entorno educativo justo y enriquecedor (Álvarez et al., 2024). También es importante la formación profesional de calidad de las docentes para alcanzar una educación inclusiva. Esta capacitación, aunque limitada a un grupo, debería incluir conocimientos sólidos relacionados con la educación inclusiva (Rojas-Salgado, 2023). Lo cual es necesario si se tiene en cuenta que las docentes tienen un rol fundamental en el ámbito educativo, ya que son capaces de poner en marcha el proceso educativo, formando un grupo de conocimientos, habilidades y competencias necesarias para el infante con diferentes habilidades especiales, sino que también ayuda a poder adaptarse (Zapata, 2023). Por lo que es primordial que las docentes reciban formación sobre la inclusión sociocultural en el aula para alcanzar esta inclusión; además, es esencial fortalecer a las docentes, tanto en su rol profesional como pedagógico, dotándolas del conocimiento necesario para implementar y mantener el proceso dentro del sistema educativo (Fonseca, 2021). Esto quiere decir que las docentes deben tener ciertos conocimientos que les faciliten identificar las características de sus estudiantes y, de esta manera, realizar una auténtica inclusión.

Ante ello, se proponen una serie de saberes fundamentales que todo docente debe poseer respecto a la educación inclusiva. Según Cárdenas et al. (2019), estos incluyen: contar con una sólida y detallada formación en pedagogía; desarrollar habilidades y estrategias didácticas que faciliten la comprensión de los contenidos por parte de los infantes; y, finalmente, formarse e innovar constantemente en sus prácticas inclusivas para alcanzar aprendizajes significativos en contextos diversos. En otras palabras, se resalta la importancia de la formación docente como base para establecer un ambiente educativo verdaderamente inclusivo. Esta formación debe ser concebida como un proceso continuo, dinámico y ajustado a las necesidades particulares de cada contexto (Álvarez et al., 2024). Asimismo, es fundamental que el entorno educativo se construya y se desarrolle mediante el uso de recursos didácticos pertinentes, relevantes y adecuados a la realidad del alumnado (Ramírez et al., 2019). Por ello, las docentes deben estar en continua formación, lo que les permitirá atender cualquier requerimiento que exija la educación inclusiva en la institución o en el aula, dado que la capacitación de los profesores es

un elemento clave para facilitar el proceso de inclusión educativa (Cárdenas et al., 2019). Así, con esta capacitación, se desarrolla la competitividad, la didáctica y los cambios de conductas favorables para la educación inclusiva (Ponce-Solórzano y Barcia-Briones, 2020).

Además, para lograr el aprendizaje y la participación de los infantes, las docentes deben revisar y transformar constantemente sus enfoques y metodologías para que cada infante perciba que es respetado y tomado en cuenta. Esto quiere decir que los infantes no recibirán una enseñanza diferenciada, sino que será de acuerdo a sus necesidades y características (Orozco y Moriña, 2020). Por ello, una enseñanza con metodologías favorece al infante, adquiriendo una mejor visión a las docentes en la concepción de espacios flexibles y abiertos (Berní, 2023). La labor de las docentes requiere asumir riesgos y reflexionar sobre sus prácticas, para que de esta manera pueda transformar y evaluar esto como un enriquecimiento (Simari, 2021). Además, con respecto a las docentes, es necesario decir que al momento de cuestionar y reflexión personal con cada una como profesional en educación inicial, con el fin de encontrar prejuicios, actitudes y disponibilidad para trabajar (Lagos y Mujica, 2022). Por ende, es crucial actualizar aquellos conocimientos sobre la inclusión, pues gran parte de las restricciones de esta transformación se encuentran en la desinformación de las docentes para tratar de manera efectiva la diversidad de los estudiantes (Royo et al., 2019). También es necesaria la participación de las docentes y de las instituciones educativas, ya que esto ayudará a establecer una colaboración mutua y de esta manera compartir recursos y conocimientos sobre el enfoque inclusivo (Hurtado et al., 2019). En ese sentido, esto contribuirá hacia la evolución pedagógica de la institución educativa donde se promueve la diversidad (Royo et al., 2019).

### **Acciones de las docentes frente a la educación inclusiva**

Al respecto, el Marco de Buen Desempeño Docente enfatiza la necesidad de que el profesorado desarrolle empatía y la capacidad de adaptar los procesos de enseñanza según las diferencias de los educandos (MINEDU, 2022). Además, la adaptación curricular comprende estrategias que ofrecen respuestas específicas para adecuarse a las necesidades de los infantes con habilidades diferentes (Yenchong-Meza y Barcia-Briones, 2020). Por otro lado, la atención a la diversidad requiere un ambiente colaborativo en el que la docente aporte sus opiniones y experiencias, asumiendo responsabilidades que contribuyan a la calidad educativa y a garantizar el derecho a la educación de todos los infantes, eliminando los obstáculos para el

aprendizaje y la participación (Cuero et al., 2022). Asimismo, el interés por la diversidad es una acción fundamental en el desarrollo de una educación inclusiva, ya que permite romper barreras que limitan el acceso a una educación de calidad, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Mateus et al., 2023). En este sentido, la labor principal de las docentes consiste en observar y reconocer la diversidad de sus estudiantes, desarrollando metodologías que se ajusten a sus distintas capacidades, estilos y habilidades de aprendizaje; motivándolos, acompañándolos y haciendo un seguimiento constante de sus avances (Méndez, 2020a). Por ende, las docentes deben plantear nuevas propuestas pedagógicas que promuevan el aprendizaje sin sobrepasar las capacidades individuales de los infantes, evitando situaciones estresantes. Esta actitud evidencia un verdadero interés por comprender y apoyar a los niños con habilidades diferentes (Palacio y Gutiérrez, 2023). Además, es fundamental identificar acciones educativas innovadoras desarrolladas por las docentes dentro de las instituciones, es decir, establecer estrategias pedagógicas basadas en sus propias experiencias (Rojas de Francisco et al., 2020).

Considerando que la planificación de acciones objetivas y precisas es fundamental para el desarrollo de los procesos formativos docentes (Granados et al., 2020), resulta necesario repensar el funcionamiento escolar a fin de asegurar procesos inclusivos. Estos procesos representan una oportunidad para que las y los infantes interactúen entre sí y enriquezcan constantemente sus aprendizajes. Esto contrasta con aquellos modelos escolares que restringen el aprendizaje y la participación del estudiante (Cárdenas et al., 2019). En este sentido, desde el enfoque pedagógico y a partir de experiencias inclusivas, es posible generar vínculos significativos que respondan a las necesidades específicas de cada infante. Para lograrlo, se requiere que las docentes desarrollen habilidades y capacidades con un enfoque innovador. Estas acciones deben ser impulsadas de manera deliberada desde una gestión académica y directiva comprometida con la inclusión (Royo et al., 2019). Por ello, el presente trabajo de investigación propone como objetivo general *identificar las actitudes de las docentes de Educación Inicial frente a la educación inclusiva en una escuela privada de Lima Norte (Perú)*. Teniendo como objetivos específicos *describir los sentimientos que tienen las docentes de educación inicial frente a la educación inclusiva*. Luego, *describir los conocimientos de las docentes de educación inicial frente a la educación inclusiva*. Finalmente, *analizar las acciones que tomarían las docentes de educación inicial frente a la educación inclusiva*.

Al concluir, la tesis destacará la importancia fundamental de las actitudes hacia la educación inclusiva, pues estas constituyen la base de las prácticas educativas inclusivas (Moreno et al., 2022). Asimismo, se enfatizará la aplicación de estrategias efectivas para el

acompañamiento en la etapa preescolar, donde el profesorado desempeña un rol clave, sustentado en una comunicación fluida, respetuosa y bidireccional, que siempre considera las características y necesidades particulares de cada estudiante (MINEDU, 2022). Por ejemplo, un ambiente inclusivo exitoso requiere que los maestros reevalúen sus estilos de enseñanza y sus actitudes hacia los estudiantes, siendo uno de los principios clave el compromiso del profesorado; compromiso que debe partir de un cambio en sus actitudes, el cual conlleva nuevas prácticas educativas, logrando un cambio real en la educación y no solo un espacio de escolarización (Solís y Arroyo, 2022). De esta manera, este estudio contribuirá, de forma teórica y parcial, al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, particularmente garantizando una educación de calidad e inclusiva, y reduciendo las brechas sociales (SDGF, 2020), objetivos que también se esperan alcanzar en el Perú con el PEN al 2036 (CNE, 2020). Así, para lograr lo propuesto, a continuación se explica la metodología de investigación empleada.

## **METODOLOGÍA**

El presente trabajo de investigación se desarrolló de acuerdo al enfoque cualitativo, permitiendo reconocer cómo los fenómenos educativos o las problemáticas adquieren un sentido más enfocado en un ámbito, y cómo se interpretan, se experimentan o se responden en situaciones (Valle et al., 2022). De esta manera, analizar los fenómenos relacionados con las actitudes docentes ante la educación inclusiva. De acuerdo a este enfoque, este estudio corresponde con un diseño fenomenológico que adopta la exploración en base al juicio; es decir, que se orienta a comprender la forma en cómo es percibida la vida mediante la experiencia, el significado en el entorno y la definición que esta tiene en lo psicológico de los observadores (Fuster, 2019). Así, la fenomenología se expresa en el momento de interpretar subjetivamente las actitudes de las docentes involucradas en procesos de inclusión educativa. Por ello, debido a la particularidad de la problemática a investigar, se busca obtener un conocimiento con un nivel descriptivo y profundo, que permita caracterizar detalladamente la realidad educativa estudiada, una situación específica o las acciones, sentimientos y percepciones de un grupo de personas en un contexto determinado (Guevara et al., 2020). Por ejemplo, en el presente estudio se describen las actitudes de docentes de educación inicial respecto a los procesos de inclusión educativa en escuelas peruanas.

## **PARTICIPANTES**

Las participantes fueron seleccionadas por un muestreo por conveniencia debido a que este tipo de selección se aplica cuando la muestra es de fácil acceso al investigador (Stratton, 2021). Por ello, la muestra estuvo constituida por cinco docentes de Educación Inicial, quienes ejercían la docencia en una escuela privada ubicada en Lima Norte (Perú). Entre sus características demográficas se observó que la edad de las participantes oscilaba entre 25 y 60 años. Particularmente, el total se encontraba en calidad de egresadas de la carrera de Educación Inicial.

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Como técnica se empleó la entrevista, que se caracteriza por la interacción oral entre los participantes y el investigador (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017). Pero, como instrumento, se aplicó una guía de entrevistas que ayudó a proporcionar un conjunto de instrucciones, temas y secuencia para los entrevistadores. Asimismo, se consideró para su adecuada aplicación seguir esta guía en el transcurso de la entrevista (Feria et al., 2020). Específicamente, para la información cualitativa, se empleó como técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, diseñadas a partir del proceso de observación y análisis de los investigadores sobre la realidad de estudio. Esto ayudó a profundizar las creencias y opiniones de las participantes, así como en su entorno, entendido este como la interpretación individual y subjetiva de lo relevante para cada persona que repercutirá en su discurso (Casado et al., 2023). Además, se seleccionó la entrevista semiestructurada porque ofrece un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio (Díaz-Bravo et al., 2013). Respecto a la guía de entrevista semiestructurada para el presente estudio, esta contó con nueve preguntas abiertas, que se elaboraron según las categorías de estudio; para la categoría “Sentimientos hacia la educación inclusiva”, una de las preguntas fue “*¿Hasta dónde cree usted que va a poder ayudar a los infantes con dichas habilidades especiales?*”. *¿Y por qué cree que debería ayudarlos?*”. Luego, en la categoría “Conocimientos hacia la educación inclusiva”, por ejemplo, se propuso la pregunta “*¿Cuáles son los principales retos a los que deben hacer frente las docentes para garantizar efectivamente la educación inclusiva en el aula?*”. Y en la tercera categoría, “Acciones hacia la educación inclusiva”, una de las interrogantes fue “*¿Para usted qué debería cambiar en el ámbito educativo para adaptarse e integrar a las necesidades de los infantes con habilidades diferentes?*”. Finalmente, este instrumento de investigación fue validado por juicio de expertos (Colson &

Cooke, 2018), en el cual participaron un total de tres docentes con formación y experiencia profesional en educación inicial, con estudios de posgrado y con experiencia en educación inclusiva (ver Apéndice 1).

## **PROCEDIMIENTOS**

Para empezar, se tomó en cuenta la teoría para la elaboración del proyecto de investigación. Posteriormente, se evaluó el instrumento de investigación mediante la aprobación del juicio de experto, un método de validación útil que verifica la fiabilidad de la investigación (Pérez-Escoda et al., 2021); para ello, se contó con el apoyo de docentes con experiencia en la temática a investigar. Luego de la validación de la guía de entrevista semiestructurada, se procedió a su aplicación a cinco docentes del nivel inicial de Lima Norte (Perú) (ver Apéndice 1). Seguidamente, se realizaron las entrevistas de manera formal, tomando en cuenta el respeto y la confiabilidad; además, se formularon las preguntas adecuadamente para las entrevistadas. Asimismo, se entregó una solicitud de consentimiento informado, en la que se explicó que la participación era anónima y voluntaria (Loza-Rebolledo et al., 2020), garantizando así los criterios éticos. Se respetó la confidencialidad de los datos, conforme a lo establecido en la Ley n.º 29733 (Ley de Protección de Datos Personales). Finalmente, las entrevistas se realizaron mediante la aplicación WhatsApp (2025).

Finalmente, se realizó, en orden, la transcripción y la triangulación (Fusch et al., 2018), obteniendo los respectivos resultados para luego llevar a cabo el análisis de categorización y codificación de datos. Como paso inicial, se aplicó la codificación abierta y axial (Flick, 2012), mediante la cual se tomaron fragmentos o respuestas textuales de las entrevistadas; posteriormente, estas permitieron la elaboración de etiquetas o subtítulos correspondientes a las categorías emergentes. Este proceso se llevó a cabo de manera manual, sistemática y rigurosa, con un análisis y conceptualización mediante diferentes estrategias para identificar las categorías emergentes (Díaz, 2009). Así, las categorías emergentes surgieron a medida que se indagó y recolectó la información, permitiendo organizar los datos recopilados y diferenciándolas de aquellas categorías que se establecen antes de los procesos de análisis y recolección (Gil y Cortés, 2020). Esto posibilitó el proceso de discusión de resultados, que se presenta a continuación.

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

A continuación, el análisis y la discusión de resultados se organizaron conforme a la forma en que se obtuvieron los datos. Estos provienen de la entrevista semiestructurada (Díaz-

Bravo et al., 2013), cuya elaboración se basó en nueve preguntas específicas. La transcripción de los resultados está estructurada en función de los objetivos específicos y las categorías de la investigación (Flick, 2012). Las respuestas de las entrevistadas se presentarán a través de categorías y subcategorías derivadas de la matriz de triangulación (Fusch et al., 2018). Finalmente, se expondrán los resultados según las categorías emergentes identificadas (Díaz, 2009). De esta manera, a continuación, se inicia con lo siguiente:

### **Concientizar a los padres de familia sobre la educación inclusiva**

De acuerdo a esta categoría, se enfatiza la importancia que tiene concientizar a los padres de familia frente a la educación inclusiva, teniendo en cuenta que es el entorno donde se deben promover recursos de apoyo que contribuyan a generar la mejor adaptación, transformar paradigmas de tal manera que se pueda fomentar la confianza en las familias para potencializar las capacidades de cada uno de ellos (Fonseca et al., 2019). Por ello, las docentes deben orientar a las familias en el desarrollo de la autoestima, el funcionamiento emocional relacionado con la exploración de sentimientos y emociones, así como promover la integración social con otras familias, compartir experiencias e identificar emociones, creando así espacios de comunicación (Montaño-Contreras et al., 2019). Así, al considerar que el papel de los padres es un factor importante para fortalecer el modelo de educación inclusiva a través de actividades culturales inclusivas (Nogales et al., 2020). Con respecto a ello, una docente entrevistada mencionó lo siguiente:

Lo que sería era concientizar a los padres de familia porque ellos son los principales agentes educativos y es de suma importancia que es a los niños ya sea por una discapacidad o algún problema que tengan los niños no tenemos por qué excluirlos sino hacerles partícipes en cada cosa que el niño quiere realizar (ED2).

El testimonio permite analizar que la concientización de las familias dentro de la comunidad escolar es fundamental para lograr una educación inclusiva auténtica. Esto implica que, para avanzar en este camino, se requiere un consenso claro sobre el significado de la educación inclusiva, lo cual es clave para unir esfuerzos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Lara et al., 2021). Por ello, es necesario que los padres de familia, como parte integral de la comunidad educativa, tengan una participación más activa en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En consecuencia, la institución educativa debe promover actividades sociales integrales que reduzcan situaciones de aislamiento, conflicto y falta de diálogo (CNE, 2007; Cuero et al., 2022). Así, se destaca que el papel de la familia es esencial para la calidad

de la interacción con los centros escolares y constituye uno de los factores determinantes para el avance hacia la educación inclusiva (Simari, 2021). A continuación, se presentará la siguiente categoría emergente.

### **Todos los niños con diferentes habilidades tienen derecho a una educación**

El derecho de los estudiantes a una educación inclusiva es una exigencia y obligación social de los centros educativos (SDGF, 2020), donde todos los niños aprenden y conviven en un ambiente libre de cualquier exclusión, ya sea por sus características socioculturales o socioeconómicas (CNE, 2020; Escalante et al., 2022; Ley General de Educación N.º 28044). Por ello, la educación inclusiva ha cobrado importancia para garantizar el derecho a la educación de los niños más vulnerables, caracterizada por una educación de alta calidad y respeto a la diversidad, reduciendo la deserción escolar y la exclusión escolar (Méndez, 2020b). Educación inclusiva significa la educación igualitaria para todos los infantes sin excepción, satisfaciendo las necesidades educativas de aquellos infantes que la necesitan, pero en las mismas condiciones que los demás estudiantes mediante la educación individualizada en un aula de educación general regular (Souto, 2022). Con respecto a ello, una docente entrevistada mencionó lo siguiente:

Tiene mucha importancia y considero que la educación inclusiva es un derecho que todos deben tener sin excepción alguna entonces es totalmente importante que en los centros educativos trabajen en unión, para fomentar la inclusión, ya que esto ayudará a los estudiantes a ser integrados y formen parte del grupo (ED5).

Respecto a lo analizado, es fundamental que el ámbito educativo adopte un enfoque inclusivo, cuyo propósito es integrar a los infantes en un proceso de transformación personal y social (Ainscow, 2020a; 2020b). Este enfoque les permite percibirse como ciudadanos en construcción cognitiva e intelectual, contribuyendo así a la transformación de la sociedad desde la perspectiva educativa. Esta premisa es esencial para sentar las bases de una educación innovadora (Veléz-Miranda et al., 2020). Desde esta perspectiva inclusiva, es crucial reconocer y valorar las diversas capacidades de los estudiantes para que puedan disfrutar de un desarrollo integral. Por ello, es necesario trabajar en este sentido para asegurar el logro efectivo de sus aprendizajes futuros (Cáceres y Gómez-Baya, 2021). La importancia del reconocimiento de los derechos radica en entender que la educación es un derecho para todos, incluyendo la atención a las necesidades básicas de aprendizaje. Sin embargo, esto va más allá del simple acceso a la escuela; es indispensable crear condiciones dentro del aula para que cada niño ocupe un lugar adecuado conforme a sus posibilidades de desarrollo, mediante adaptaciones en el diseño

curricular que respondan a sus necesidades específicas de aprendizaje (MINEDU, 2022; Sierra y García, 2020). A continuación, se presentará la siguiente categoría emergente.

### **La responsabilidad del docente frente educación inclusiva**

Una verdadera educación inclusiva requiere de una gran responsabilidad por parte de las docentes, ya que para eliminar barreras tienen que modificar contenidos y adaptar estrategias innovadoras que ayuden a favorecer las diferentes habilidades y llegar a todos los infantes, lo que supone una transformación en el ámbito educativo (Arcos et al., 2023). En otras palabras, las docentes son responsables de incorporar a los estudiantes en un espacio que responda a la diversidad y les permita crecer y aprender (Zapata, 2023). De esta manera, en el contexto peruano, las docentes actúan de acuerdo al PEN al 2021 (CNE, 2020) y en el PEN al 2036 (CNE, 2020) al evidenciar compromiso y reducir las brechas educacionales. Con respecto a ello, la quinta docente entrevistada mencionó lo siguiente:

Sí soy consciente que como maestra me dan gran responsabilidad de poder ayudar y enseñar a los niños con habilidades diferentes y es importante poder fomentar la educación inclusiva, al enseñar también gano experiencia y en base a ello saco lo bueno para poder mejorar cada día (ED5).

Respecto a lo mencionado, se analiza que el rol del docente conlleva una gran responsabilidad. Sin embargo, también se reconoce que la experiencia propia es uno de los caminos más valiosos para aprender, aceptar los errores y continuar avanzando. Aprender implica crecer personalmente, superando obstáculos y desafíos, y reflexionando sobre cada acción realizada a lo largo del proceso educativo y de vida (Fontanilla, 2021). El rol del docente se constituye como el elemento central en estos procesos educativos; por ello, resulta fundamental fomentar actitudes positivas que generen un ambiente de confianza y conexión entre los infantes y sus compañeros (Ponce-Solórzano y Barcia-Briones, 2020). A través del testimonio recogido, se evidencia que la docente entrevistada cumple con lo establecido en el Marco de Buen Desempeño Docente, al brindar apoyo y orientación a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto implica la elaboración de estrategias y materiales educativos ajustados a las características y requerimientos de los educandos (MINEDU, 2022). A continuación, se presentará la siguiente categoría emergente asociada a lo analizado.

### **La creatividad de la docente al elaborar sus propios materiales**

La creatividad en los materiales educativos inclusivos elaborados por las docentes representa recursos pedagógicos útiles, diseñados para ser accesibles a todos. Estos materiales

son fundamentales, ya que se adaptan a las características de los infantes, permitiendo que se sientan seguros y participen activamente en el proceso de aprendizaje (Muñoz et al., 2020). El material didáctico funciona como un recurso de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, muchos de estos materiales no están diseñados originalmente con un propósito pedagógico. No obstante, gracias a la creatividad, innovación e imaginación de las docentes, dichos contenidos son transformados para atender las necesidades de los infantes, con el objetivo de que estos logren las competencias previstas (Ramírez et al., 2019). De este modo, las habilidades de una docente creativa generan cambios en los procesos de enseñanza, ofreciendo así una respuesta asertiva ante el desafío de construir conocimiento (Alcívar y Baquero, 2022). Con respecto a ello, una docente entrevistada planteó que:

Es todo un desafío al no tener recursos; es por ello que, nosotras como maestras somos todas un genio porque la verdad buscamos la manera de poder hacer nuestros propios materiales y así poder realizar estas herramientas en base a las características de nuestros estudiantes que le permitan alcanzar sus aprendizajes, ya que así siento que los niños aprenden más (ED5).

Respecto a lo analizado, se concluye que ser creativo representa un gran desafío para el docente en el contexto de la inclusión, ya que esta cualidad contribuye significativamente a fomentar el amor y el respeto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La creatividad permite generar cambios positivos, favorecer un ambiente de libertad con calidez humana, responder a las nuevas exigencias educativas y desaprender aquellas actitudes que limitan el desarrollo creativo (Amanqui et al., 2023). La educación enfrenta el reto de desarrollar procesos pedagógicos que estimulen el pensamiento creativo del docente, permitiéndole ampliar ideas, generar hipótesis y buscar soluciones innovadoras ante diversas situaciones. En este sentido, es fundamental que las docentes sean creativas al momento de elaborar sus propios materiales, para así lograr un mayor impacto en el aprendizaje de sus estudiantes (Suárez et al., 2019). Además, la creatividad desempeña un papel esencial en la vida cotidiana de las docentes, ya que contribuye a la resolución de problemas, la adaptación a los cambios, la expresión artística y la generación de nuevas ideas (Vásquez, 2022). A partir de ello, se presenta la siguiente categoría emergente.

### **Importancia de la integración a niños con habilidades especiales en colegios regulares**

Al respecto de esta categoría emergente, se puede plantear que, de acuerdo con la Ley General de Educación N.º 28044, se espera que, para garantizar la educación inclusiva, en todas las modalidades y niveles, las escuelas deben adoptar medidas para favorecer la accesibilidad a los servicios educativos mediante planes educativos personalizados para los estudiantes con

NEE. Lo que involucra a todos los infantes que tienen habilidades diferentes; así, los colegios deben aceptar y ver la importancia de integrarlos; entonces, las instituciones educativas tienen que eliminar esas barreras para fomentar la participación y el aprendizaje (Yenchong-Meza y Barcia-Briones, 2020). Apostar por la integración y eliminar la marginación a través de métodos que aseguren la igualdad de oportunidades, utilizando centros educativos que integren a niños y niñas con requerimientos educativos especiales. Para lograr esto, ha sido esencial una colaboración conjunta entre las instituciones educativas, las docentes y las familias para alcanzar un compromiso sólido hacia la integración en toda la sociedad (Souto, 2022). Con respecto a ello, una docente entrevistada mencionó lo siguiente:

Bueno los beneficios son que uno que no se sienta excluidos no por tener una habilidad distinta o diferente; quiere decir que, no puedan socializar con los niños regulares, entonces para mí es siento que es muy beneficioso eh, que haya la educación inclusiva para poder integrar a estos niños a los colegios regulares (ED1).

A partir del testimonio brindado, se analiza que es fundamental evitar que los infantes se sientan excluidos, especialmente dentro de las instituciones educativas, ya que es en este entorno donde se evidencia su desenvolvimiento junto a sus pares de la Educación Básica Regular (EBR). Esta inclusión genera resultados positivos, como la socialización, el desarrollo de nuevos aprendizajes y la integración sin distinción alguna (Echavarría y Herrera, 2023). En este sentido, la educación inclusiva no solo busca que los infantes accedan a las instituciones educativas, sino también que desarrollen plenamente sus habilidades y potencialidades (Hurtado et al., 2019). Este objetivo se alinea con la quinta Orientación Estratégica del Proyecto Educativo Nacional al 2036, que establece como meta garantizar “experiencias educativas diversificadas, pertinentes, oportunas, articuladas e inclusivas” (CNE, 2020, p. 112). Para alcanzar esta meta, el PEN señala la necesidad de que las docentes estén debidamente capacitadas y comprometidas con la inclusión. A continuación, se presenta la siguiente categoría emergente.

### **La importancia de la capacitación docente frente a la educación inclusiva**

La implementación de capacitaciones sobre la formación de docentes inclusivas promoverá un desarrollo teórico y práctico en los contextos en el ámbito educativo que están enfocados en las adaptaciones y planificaciones curriculares (Carrillo et al., 2022). Esta capacitación del profesorado debe ser respecto a los escenarios congruentes con la inclusión en cuanto al conocimiento; por lo que se requiere que tenga una formación en cursos pedagógicos y científicos para el mejoramiento profesional cuando se detecte el contacto con personas con discapacidad (Prince, 2022). Así, se atiende a las necesidades formativas para mejorar la

enseñanza ante estudiantes con NEE (Ramírez, 2022). Además, las docentes deberán tener información y formación sobre los nuevos métodos para educar y mejorar los mecanismos de la discriminación y exclusión (Rodríguez, 2019). Con respecto a ello, otra docente entrevistada mencionó que:

Es de suma importancia que cada centro educativo donde laboren, cada maestra se capacite a sus trabajadores, pero también es primordial que por sí misma busquemos programas que brinden estas capacitaciones sobre la educación inclusiva y de esta manera tener conocimiento sobre el tema, porque al no tener información o capacitación las docentes les impedirán avanzar y no podrán brindar una enseñanza adecuada a estos niños (ED5).

En relación con lo analizado, la falta de formación adecuada de las docentes y la adquisición de conocimientos erróneos sobre educación inclusiva conllevan consecuencias negativas para el desarrollo de los niños, quienes pueden experimentar desadaptaciones al no recibir una atención pedagógica apropiada. En este sentido, es fundamental destacar que la educación inclusiva favorece la integración de los infantes en un proceso de transformación personal y social (Ainscow, 2020a; 2020b), al tratarse de un enfoque que busca identificar y reducir las barreras para el aprendizaje, al tiempo que maximiza los recursos que facilitan dicho proceso (Ortiz y Macías, 2023). Asimismo, las docentes deben enfrentar diversos desafíos en su práctica inclusiva, tales como la falta de capacitación inicial, la escasez de recursos o la ausencia de estrategias específicas. No obstante, estas limitaciones pueden superarse cuando existe voluntad, compromiso y vocación por parte del personal docente (Berní, 2023). En este marco, emergen otros elementos clave vinculados a la educación inclusiva, como el currículo, tema que será abordado en la siguiente categoría emergente.

### **Actualización del currículo para la educación inclusiva**

Si bien se va por el camino hacia el cambio de la educación inclusiva, debería también actualizarse el currículum en base a nuevas metodologías y estrategias con las que un docente debe basarse para la enseñanza (Martínez, 2023). Por lo tanto, las docentes deben poner en práctica las orientaciones educativas y del monitoreo formativo del Currículo Nacional. Estas directrices deben tratarse de manera continua y adaptable; de esta manera, no se debe plantear de manera secuencial o como listas fijas (MINEDU, 2016). Esto quiere decir que, si se va por una educación inclusiva en que todos los infantes deben ser atendidos teniendo diferentes habilidades, es pertinente considerar que el currículo es un recurso para un mejor aprendizaje de los infantes (Delgado, 2021). Con respecto a ello, una de las docentes entrevistadas planteó el punto de vista siguiente:

Creo que el currículo también debe de estar siempre en actualización como lo es, pero a veces quedan vacíos lo importante es que se logre cubrir y mencionar que cada derecho o cada necesidad que tenga el niño se debe de respetar y tratar de proveer ello para la mejoría de los niños (ED4).

Mediante el testimonio brindado, se analiza que es necesario que el currículo se actualice de acuerdo con las necesidades de cada infante y con un enfoque inclusivo, de modo que se garantice la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes en cada una de las instituciones educativas (Escobar et al., 2020). Esto confirma lo establecido en la Ley General de Educación n.º 28044, la cual propone que las instituciones educativas deben adecuar sus planes y programas educativos según las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Además, durante el desarrollo de los procesos de enseñanza, se requiere que las docentes posean ciertas cualidades que fomenten la participación activa del estudiantado. Este aspecto se vincula con la siguiente categoría emergente.

### **La confianza y empatía para fomentar la participación de los niños con NEE**

Respecto a estas cualidades, es un reto para las docentes tener esa conexión con los estudiantes con habilidades especiales para que ellos tengan la confianza necesaria y la empatía que el docente les brinda (Palacio y Gutiérrez, 2023). Así, esta participación es producto de la transformación de las metodologías de enseñanza diferenciada de acuerdo a sus necesidades y características (Orozco y Moriña, 2020). Sin embargo, esta participación y las transformaciones educativas van a depender de la confianza y la empatía que el docente transmite a los educandos para generar un ambiente educativo adecuado; actuando así de acuerdo con el Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2022). Así, respecto a estas cualidades docentes, una de las entrevistadas mencionó que:

Primero ante todo como docentes debemos de ganarnos la confianza en ellos no mostrar una actitud pues empática asertiva que vean que ellos puedan confiar en nosotros. Luego también hacer dinámicas para que ellos poco a poco vayan perdiendo esa timidez y así logren socializar también no incentivar a los demás niños que sean pues empáticos flexibles antes sus palabras, o sea que sean asertivos que sean sociales con los demás entonces yo creo que todo eso va a influir también para que se se pueda pues incluir con los demás y no se aparte (ED4).

Mediante el testimonio brindado se observa la importancia de ganar la confianza necesaria para que el infante pueda participar de manera constante y tener más seguridad de sí mismo (Núñez, 2023). En definitiva, las docentes deben ser flexibles y adoptar actitudes de empatía y comprender las necesidades de afecto de los estudiantes, y desarrollar estrategias para que los demás estudiantes y los padres de familia se comporten afectiva y empáticamente (Palacio y Gutiérrez, 2023). Además, esto favorece la interacción adecuada entre los estudiantes, que en consecuencia permitirá el adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDU, 2022). Asimismo, estas condiciones fomentarán en los estudiantes la autonomía necesaria para su desarrollo integral. Con respecto a ello, la tercera docente entrevistada mencionó en su respuesta lo relacionado con la siguiente categoría emergente:

## **La importancia de incentivar la autonomía para su aprendizaje**

Es de suma importancia que los infantes desarrollen su autonomía, ya que esta habilidad no solo les brinda herramientas para enfrentar diversas situaciones, sino que también contribuye de manera significativa a su calidad de vida y bienestar. Por lo tanto, no se trata únicamente de una capacidad, sino de un camino hacia una vida satisfactoria, plena y equilibrada (Herrera et al., 2024). Es fundamental que, al trabajar con infantes desde la educación inicial, se fomente la independización de cada uno, permitiéndoles desenvolverse de manera autónoma y en función de sus necesidades y del entorno en el que se encuentran (Quijije & Flores, 2022). Es decir, la maestra debe otorgarles libertad en su proceso de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades para aprender por sí mismos (Lagos y Mujica, 2022). Con respecto a ello, una docente entrevistada mencionó lo siguiente:

Creo que como todo niño la autonomía ser autónomo les va ayudar un montón les va a ayudar a poder desenvolverse en diferentes situaciones estando ellos solo sin la compañía de papá o mamá entonces yo creo que eso que la familia también lo tenga claro va ayudar mucho porque ya no solamente se va a practicar en el colegio sino también en casa van a ser autónomos y eso también se refleja luego en el colegio (DE3).

Mediante el testimonio brindado, se analiza que es importante que los infantes con habilidades diferentes desarrollen la autonomía porque favorece los comportamientos que ayudan a los niños a alcanzar su independencia, compromiso y capacidad para decidir por sí mismos con un sentido de resolución, iniciativa y aceptación (Hidalgo, 2024). Por ende, se confirma lo que se espera lograr con el Currículo Nacional; así los infantes tienen la capacidad de aprender y desarrollarse desde su autonomía, interactuando socialmente, lo cual será esencial para sus aprendizajes con su entorno y favorecer así su desarrollo integral (MINEDU, 2016). Desarrollo en el cual los padres y la familia tienen un rol esencial (CNE, 2007). De esta manera, se presentará la siguiente categoría emergente.

## **Orientación a los padres de familia e infantes sobre la educación inclusiva**

Al respecto, el tener conocimiento de lo que es la educación es de suma importancia, saber de este tema tan delicado, y qué mejor que empezar orientando tanto a los padres, que son la cabeza del hogar, como de igual manera orientar a los infantes sobre la educación inclusiva (Lucas et al., 2023). Es decir que, al tener conocimiento de este tema importante, ellos podrán saber cómo integrarse sin distinción alguna (Muñoz et al., 2020). Por otro lado, es fundamental orientar a la integración a los padres de familia con una responsabilidad mutua con las docentes para valorar la diversidad y así poder lograr una mejor equidad en la educación (Montaño et al., 2019). En este sentido, una docente entrevistada mencionó que:

Es una pregunta muy difícil, pero no imposible, hablaría tanto a los padres como a los niños, ya que deben saber sobre los niños con habilidades diferentes, al conocer de este tema tan importante podrán entender por qué se le debe incluir a los estudiantes con habilidades diferentes y la importancia de promover una educación igual para todos (ED5).

Mediante el testimonio brindado, se analiza que es fundamental que tanto los padres como los infantes sean orientados sobre la educación inclusiva, ya que esto permite prevenir la discriminación y fomentar la integración. Todos los niños, sin excepción, tienen derecho a una educación (Mateus et al., 2023). En definitiva, la capacitación de los padres es clave, pues favorece el intercambio de ideas sobre la cultura educativa que se desea construir. De esta manera, se hace evidente la importancia de la educación inclusiva, las habilidades necesarias y los retos que enfrentan las docentes; además, se consideran las vivencias actuales en la institución relacionadas con la diversidad y cómo las familias perciben la inclusión, aspectos fundamentales para fortalecer su relación con la escuela (Lara et al., 2021). Asimismo, es de suma importancia que los infantes, a partir de su autonomía en el aprendizaje, desarrollen sus propias herramientas para trabajar en el aula, utilizando los materiales que tienen a su alrededor y a su alcance. Al fomentar este enfoque, se contribuye al logro de las competencias y capacidades planteadas en el Currículo Nacional (MINEDU, 2016), promoviendo la adecuación de los programas y de las instituciones educativas, con el fin de garantizar una educación para todos, tal como lo establece la Ley General de Educación N.º 28044.

## **CONCLUSIONES**

En la presente investigación se trabajó de acuerdo con el objetivo general de *identificar las actitudes de las docentes de Educación Inicial frente a la educación inclusiva en una escuela privada de Lima Norte (Perú)*. A partir del análisis y la discusión de los resultados, se concluye que existen diversas actitudes por parte de las docentes frente a la educación inclusiva, las cuales están influenciadas por sus experiencias a lo largo de su trayectoria laboral. En cuanto a la primera categoría, se concluye que los sentimientos de las docentes hacia la educación inclusiva implican compartir experiencias e identificar emociones, creando así espacios para expresar, comunicar y aclarar estos sentimientos. Esto contribuye al desarrollo de la autoestima y al funcionamiento emocional relacionado con la exploración emocional y la integración social. Asimismo, se destaca la importancia de involucrar los sentimientos desde una perspectiva basada en los derechos de los infantes, especialmente porque los niños con diferentes capacidades tienen el mismo derecho a una educación de calidad. Por ende, es fundamental trabajar en este aspecto para lograr aprendizajes efectivos en el futuro. Además, se concluye que las docentes representan un elemento central en estos procesos educativos; por

ello, es indispensable que desarrollen actitudes positivas, de modo que los infantes se sientan en confianza y en armonía con sus compañeros. Gracias a la creatividad, innovación e imaginación, las docentes están en capacidad de transformar sus contenidos pedagógicos para atender adecuadamente las necesidades de cada estudiante, con el fin de alcanzar las competencias propuestas en el currículo.

De igual manera, en cuanto a la segunda categoría, los conocimientos de las docentes frente a la educación inclusiva, es fundamental que tanto las docentes como las instituciones educativas cuenten con una formación adecuada, eliminando así las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje. Es por ello que resulta beneficioso que los infantes no se sientan excluidos en las instituciones educativas, ya que es en ese entorno donde se evidenciará su desenvolvimiento con otros estudiantes, permitiéndoles socializar e integrarse sin distinción alguna. Además, la capacitación docente contribuye significativamente a mejorar sus conocimientos sobre la educación inclusiva, promoviendo el desarrollo tanto teórico como práctico en los distintos contextos educativos, especialmente mediante las adaptaciones curriculares y las planificaciones pertinentes. En ese sentido, contar con un adecuado conocimiento del currículo es esencial para desarrollar una enseñanza de calidad. Si se apuesta por una educación inclusiva, en la que todos los infantes, con diferentes habilidades, sean atendidos, entonces el currículo debe ser adaptado para favorecer un aprendizaje significativo y equitativo.

Por último, en cuanto a la tercera categoría, las acciones de las docentes frente a la educación inclusiva, es importante tomar medidas necesarias para brindar confianza y empatía a los estudiantes con NEE. Es decir, las docentes deben promover actividades o estrategias que permitan la participación continua de los infantes con habilidades diferentes dentro del aula. Por ello, es fundamental que los infantes desarrollen su autonomía en el aprendizaje, ya que esto les permitirá crear sus propias herramientas para trabajar utilizando los materiales que están a su alcance y alrededor de ellos. Además, es necesario orientar a los padres e infantes sobre la educación inclusiva, para evitar la discriminación y fomentar una integración igualitaria. Para finalizar, respecto a las actitudes de las docentes frente a la educación inclusiva, se concluye que estas varían ante esta realidad educativa. Sin embargo, se identifican acciones que fomentan en los infantes valores como la empatía y el respeto, promoviendo una integración basada en la enseñanza colaborativa. Esto contribuye a obtener buenos resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues las actitudes hacia los infantes influyen de manera significativa. Por lo tanto, se recomienda a las docentes tener presente que su actitud frente a la educación inclusiva influirá notablemente en su desempeño educativo y en el

desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, garantizando una educación sin exclusión alguna.

## REFERENCIAS

- Acho, S., Díaz, M., Criollo, V. y García, O. (2021). La realidad de la educación inclusiva en el Perú y los retos desde la virtualidad. *EduSol*, 21(77), 153-168. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912021000400153&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912021000400153&script=sci_arttext&tlng=es)
- Aguiar, G., Demothenes, Y. y Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación*, 8(1), 120–133. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v18n1/1815-7696-men-18-01-120.pdf>
- Agurto-Agurto, S. J., Napoleón, M., y Mendoza, B. (2021). Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa: Tony Booth and Mel Ainscow's Model for Strengthening Inclusion in Religious Education. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 8252–8267. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-139>
- Ainscow, M. (2020a). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. (2020b). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Albán-Martínez, A. y Naranjo-Hidalgo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 56-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898156>
- Alcívar, M. y Baquero, M. (2022). Competencias del docente creativo y aprendizaje significativo de los estudiantes de la comunidad El Ceibo de Chone. *Revista Sinapsis*, 1(21), 1390–9770. <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/603/1377>
- Álvarez, T., Ramones, L., Astudillo, E., Barros, F., y Barros, F. (2024). Las actitudes y conocimientos de los docentes frente a la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 5683-5698. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.15278](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15278)
- Amanqui, M., Gómez, C. del R., Obregón, L., Pareja, C., Samaniego, F., y Sichi, A. (2023). La creatividad, competencia del siglo XXI como un factor de calidad en áreas curriculares del nivel de educación primaria. *Educación*, 29(1), 27–42. <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n1.2889>
- Andrade, S. y Rodríguez, M. (2020). Las actitudes, sentimientos y creencias de los docentes hacia la inclusión en la Unidad Educativa “Las Palmas” provincia del Azuay, 2019-2020. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación, Perú]. Repositorio Digital UNE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1630>
- Araya, A., Alvarez, Y., Garin, L., Pallero, F., Puchi, N., y Veliz, B. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista Interedu, Investigación, Sociedad y Educación*, 2(3), 61–81. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000369>

- Arámbulo, J. (2024). Una mirada a la educación inclusiva de las escuelas en Lima Metropolitana, 2023: A look at inclusive education in schools in Metropolitan Lima, 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 1211 – 1226. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1667>
- Arcos, N., Garrido, C., & Balladares, J. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607-6623. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6656](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656)
- Ayala, L., y Aravena, M. (2022). Las prácticas pedagógicas en el nivel preescolar desde la diversidad funcional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4326-4345. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1802](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1802)
- Bartolomé, R. (2024). *El vínculo afectivo y la cooperación en el aula*. Universidad de Alcalá, Grupo LEIDE. <https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2024/11/Roci%CC%81o-Bartolome%CC%81-El-vi%CC%81nculo-afectivo-1.pdf>
- Bermúdez, M. y Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459564063004>
- Bermúdez, M. M., y Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e2107. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Berní, J. (2023). La construcción de un docente inclusivo. Competencias y desafíos. Una mirada hacia la discapacidad. Aportes desde una investigación cualitativa en el departamento de Cerro Largo, Uruguay. *Fronteras*, 20, 69-82. <https://doi.org/10.47428/20.1.5>
- Bravo, J. y Miñano, M. (2022). *Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva de las instituciones de educación inicial del distrito de la esperanza, 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad Privada Antenor Orrego, Perú]. Repositorio institucional UPAO. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/9646>
- Cabello, S. y Miranda, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 13, 79-98. <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/3531/4062>
- Cáceres, R. y Gómez-Baya, D. (2021). Actitudes de los padres hacia la escuela inclusiva. *Análisis y Modificación de Conducta*, 47(15), 53-73. <https://doi.org/10.33776/amc.v47i175.5147>
- Cárdenas, C., Castillo, L. y Cerón, A. (2019). *Representaciones sociales de Educación inclusiva en los docentes de la Institución educativa Misael Pastrana Borrero*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana Neiva, Colombia]. Repositorio institucional USCO <https://repositoriousco.co/handle/123456789/1894?mode=simple>
- Carrillo, S. (2021). Políticas para una educación equitativa e inclusiva. *Documentos de política Elecciones Perú*. [https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2021/05/11.dp\\_educacion\\_0.pdf](https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2021/05/11.dp_educacion_0.pdf)
- Carrillo, H., Pardo, T., Lara, F. y Andino, R. (2022). Formación pedagógica en educación inclusiva para docentes de bachillerato. *Papeles*, 14(27), e1266. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1266>

- Casado, R., Zabaleta, R., Segura, A. y Lezcano, F. (2023). Nuevos retos para la orientación en educación inclusiva y derechos de la infancia: Evaluación de la capacidad para participar. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 337-355. <https://revistas.um.es/rie/article/view/517441/345081>
- Colson, A., & Cooke, R. (2018). Expert Elicitation: Using the Classical Model to Validate Experts' Judgments, *Review of Environmental Economics and Policy*, 12(1), 113–132. <http://doi.org/10.1093/reep/rex022>
- Consejo Nacional de Educación del Perú. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. CNE. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/304>
- Consejo Nacional de Educación del Perú. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena*. CNE. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171–186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>
- Cruz, N. (2019). La formación docente, el desafío 2020, para el programa todos a aprender. *Voces y Realidades Educativas*, (4), 141-154. <https://vocesyrealidadeseducativas.com/volumen3/art9.pdf>
- Cuero, A., Lara, F. y Andino, R. (2022). Prácticas inclusivas mediante la formación de profesores responsivos: Caso de una institución de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2292–2313. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2378/3519>
- Delgado, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 14–25. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/6280>
- Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571007.pdf>
- Díaz-Asto, G., Rivera-Arellano, G. y Vega-Gonzales, E. (2022). Sentimientos, actitudes Y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de Lima Metropolitana. *CienciaAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 11(1), 74–86. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v11i1.384>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Eguren, M. y Belaunde, C. (2019). *No era vocación, era necesidad: motivaciones para ser docente en el Perú*. <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/99e9a7ca-8153-4228-b366-f7432d343538/content>
- Escalante, A., Villafuerte, C. y Escalante, R. (2022). La inclusión en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1663–1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>
- Escobar, L., Hernandez, I., & Uribe, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>

- Echavarría, S., & Herrera, E. (2023). Los desafíos de la Educación inclusiva en Colombia: una revisión desde los artículos que abordan su práctica en el Municipio de Tierralta. *Revista de Investigación y Disciplinas*, (9), 29–49. <https://docentesconectados.unsl.edu.ar/index.php/revid/article/view/246>
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didáctica y Educación*, 11(3), 62–79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391>
- Fernández-Blázquez, M. y Echeita, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y Reflexión Educativa*, (46), 80–106. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4>
- Feuerstein, R. (1996). *The mediated learning experience: Langeveld memorial lecture*. University of Utrecht.
- Feuerstein, R., Feuerstein, Ra. y Gross, S. (1997). The learning potential assessment device. En D. Flanagan, J. Genshaft y P. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment*. Guilford Press.
- Feuerstein, R., L. Falik, Y. Rand, R., & Feuerstein, S. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*. Erickson.
- Figueroa, M., Gutierrez de Pinares Botero, C. y Velazquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Buzos.: Perspectiva. Psicol.* 13(1), 13-26. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación Cualitativa* (3ª. ed). Ediciones Morata.
- Fusch, P., Fusch, G., & Ness, L. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change*, 10(1), 19-32. <https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
- Fonseca, L., Pulido, Y. y Ramírez, K. (2019). *Rol de la familia en la educación inclusiva de los niños con discapacidad intelectual del jardín infantil "Los Pingüinos"*. [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/11371/2529>
- Fonseca, M. (2021). *Estrategias pedagógicas para el fomento de la inclusión sociocultural en el aula*. [Tesis de maestría, Universidad de Santo Tomás]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/11634/33886>
- Fontanilla, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje *Revista Educacion*, 25(81), 657-667. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/html/>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Garzón, P. Calvo, I. y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/184439/2015\\_TFM\\_Garz%C3%B3nCastro.pdf?sequence=1](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/184439/2015_TFM_Garz%C3%B3nCastro.pdf?sequence=1)
- García-Martínez, I y Checa-Domene, L. (2024). Actitudes, sentimientos y preocupaciones hacia la educación inclusiva de futuros docentes. *Revista de Psicología*, 1(2), 163-170 <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2693/2358>
- Gil, C. y Cortés, A. (2020). ¿Qué contenidos sobre alimentación abordan los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza en Educación Primaria? *Ápice. Revista de Educación*

33. [https://zaguan.unizar.es/record/97070/files/texto\\_completo.pdf?version=1](https://zaguan.unizar.es/record/97070/files/texto_completo.pdf?version=1)
- Granados, J., Vargas, C. y Vargas, R. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-343.pdf>
- Gudiño, A., Melo, V., Yucato, J. y Pérez, C. (2023). Educación Inclusiva Efectiva y Afectiva en estudiantes con necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6398–6414. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7417/11203>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Científica Mundo de la Investigación y Conocimiento*, 4(3), 163–173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591592>
- Herrera, V., Pastrana, T., & Rendón, I. B. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia como una habilidad para la vida. *Sinergia Académica*, 7. <https://core.ac.uk/download/pdf/603932729.pdf>
- Hidalgo, L. (2024). *Autonomía en Niños de Educación Inicial 2022*. [Trabajo de investigación de bachiller, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública, Piura, Perú]. Repositorio Institucional EESPP. <https://repositorio.eespppiura.edu.pe/handle/EESPPPIURA/105>
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectiva desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>
- Instituto de Ciencias y Humanidades. (2008). *Psicología: Una perspectiva científica*. Lumbreras Editores.
- Jumbo-Jumbo, J. (2024). Inclusión y el mejoramiento del espacio educativo en el aula. Episteme Koinonía. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13), 52-69. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3206>
- Knight, M., Vega, N. y Ramos, V. (2018). La inclusión educativa. Un reto para la formación de los profesionales de la Educación Preescolar. *Revista Atenas*, 3(43), 148–155. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153010/478055153010.pdf>
- Lagos, N. y Mujica, F. (2022). *Aprendizaje significativo crítico en educación infantil. Una perspectiva filosófica posmoderna*. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/artic le/view/3169>
- Lara, F., Loor, T. K., Nogales, S., y Loor, M. K. (2021). Inclusión educativa a familias con estudiantes de educación inicial en Ecuador. *Aula de Encuentro*, 23(1), 23-44. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5644>
- Ley N° 28044. Ley General de Educación. (29 de julio de 2003). Congreso de la República del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, 1951686-1. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-supremo-que-modifica-el-reglamento-de-la-ley-n-2804-decreto-supremo-n-007-2021-minedu-1951686-1>

- Ley N° 29733. Ley de Protección de Datos Personales. (21 de junio del 2011). Congreso de la República del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0036/ley-proteccion-datos-personales.pdf>
- Loza-Rebolledo, C, Salgado-Miranda, B, Sánchez-Vergara, J, Sarmiento-Ibaceta, F., & Lagos-Tissie, D. (2020). Conocimiento sobre Consentimiento Informado en Docentes, Estudiantes y Pacientes de la Carrera de Odontología. *International Journal of Odontostomatology*, 14(3), 424-429. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2020000300424>
- Lucas, M., Chávez, D. y Barcia, M. (2023). Estrategia de orientación familia para el desarrollo de convivencia del niño del subnivel II de inicial. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 507-532. <https://mail.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5697/14167>
- Llucó, M. V. (2023). *Psicomotricidad y desempeño escolar en niños de educación inicial de la Unidad Educativa Velasco Ibarra del cantón Guamote provincia de Chimborazo*. [Trabajo de investigación de bachiller, Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador]. Repositorio Institucional UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/11869>
- Macayo, E, Gil, F, Pastor, E., y Espinoza, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, (35), 63-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7703925>
- Macías, D., y Zuñiga, K. (2022). Las Tecnologías de la Información en la enseñanza aprendizaje para una Educación Inclusiva. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(6), 190-203. <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/346>
- Martínez, B. (2017). La diversidad: el reto de la educación inclusiva. *EDUCA UMCH*, (10), 107–116. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201710.15>
- Martínez, C. (2023). *Propuesta pedagógica dirigida a docentes para la implementación del DUA y PIAR en Educación Inclusiva*. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/21072>
- Mateus, J., Sotelo, J., y Fernández, A. (2023). TIC para la diversidad: Análisis de dos experiencias de educación inclusiva y hospitalaria en el Perú. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 8-23. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/793>
- Maya, E., Aldana, J., y Isea, J. (2019). Liderazgo directivo y educación de calidad. *Cienciamatria*, 5(9), 114-129. <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/102>
- Meitani, M. (2022). Políticas públicas: Educación inclusiva desde la atención a la diversidad. *Revista Científica Tecno Humanismo*, 2(4), 237-254. <https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/193>
- Méndez, L. (2020). Educación inclusiva en la población de estudiantes con discapacidad en el Departamento Sucre Colombia. *Educare*, 24(2), 224–776. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1333/1321>
- Méndez, M. (2020). Programa de inclusión para mejorar la convivencia escolar en los estudiantes con necesidades educativas especiales y los estudiantes regulares de la Institución Educativa “Pedro Ruiz Gallo”, Chimbote–2018. [Tesis de maestría,

- Universidad Nacional del Santa, Perú]. Repositorio Institucional UNS. <https://hdl.handle.net/20.500.14278/3675>
- Mesias, K., Castillo, R., y Vargas, A. (2021). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *Revista EduSol*, 22(78), 56–68. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475769827005/html/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: para mejorar tu práctica como maestra y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6531>
- Moukoro, I. (2024). Estrategias para fomentar la equidad e inclusión en las escuelas. Estudio documental. *Puriq*, 6, e600, 1-11. <https://doi.org/10.37073/puriq.6.600>
- Montaño-Contreras, L., Cerón-Bastidas, J., y Martín-Padilla, M. (2019). Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con discapacidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 145–160. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.rcdp>
- Moreno, M., Morán, M., Gomez, L., Solís, P., y Alcedo, M. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad: Una revisión de la literatura. *Española de Discapacidad*, 10(1), 7–27. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/764>
- Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R., y Echeita, R. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/201267>
- Murillo, L., Ramos, D., García, I., y Sotelo, M. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 168–195. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Nogales, S., Lara, F., Loor, M., & Loor, T. (2020). Participación de la familia en la escuela: Hacia una cultura educativa inclusiva. *Recus. Revista Electrónica de Cooperación Universidad y Sociedad*, 5(1), 41–46. <https://oaji.net/articles/2021/6747-1637779615.pdf>
- Núñez, J. (2023). El maestro como mediador en valores para mejorar la convivencia escolar en la básica primaria. *Revista Varela*, 23(66), 184–191. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8253756>
- Orozco, I., & Moraña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81–98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398148>
- O'Higgins, T., y Ayala, S. (2019). Perfil docente y la educación superior inclusiva en Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 1(1), 75–84. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e601101>
- Ortiz, S., y Macías, C. (2023). Influencia de los docentes en la creación de la escuela inclusiva: percepciones y formación docente. *Revista Universitaria Europea*, 1(39) 119-152 <http://www.revistarue.eu/RUE/112023.pdf>

- Palacio, C. y Gutiérrez, J. (2023). La empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 16(1), 189-211. <https://doi.org/10.15332/25005421.7754>
- Peche, W. (2019). *Modelo transdisciplinar de evaluación para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del programa de licenciatura en educación modalidad mixta, especialidad de Educación Inicial—sede Ferreñafe de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/4359>
- Pérez-Escoda, N., Alegre, R. y López-Cassá, É. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Revista Educatio Siglo XXI*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8144891>
- Prince, Á. (2022) Formación docente para la atención de personas con discapacidad como material elemento necesario dentro de la educación en derechos humanos. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 11, 2591 <http://portal.amelica.org/ameli/journal/461/4614109001/html/>
- Ponce-Solórzano, M., & Barcia-Briones, M. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51–71. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Quintero, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), 11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Quijije, L., y Flores, A. (2022). Guía de actividades lúdicas que fomenten la autonomía en los niños de Educación Inicial II. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 215–235. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1704>
- Ramírez, P., Cabezas, V., Rodríguez, A. y Acero, M. (2019). El material didáctico potencia la enseñanza de los docentes en formación participantes de la estrategia itinerante Aula Móvil. *Centro Sur*, 3(2), 60-87. <https://doi.org/10.37955/cs.v3i2.21>
- Ramírez, N. (2022). Estrategias pedagógicas para la implementación de una educación inclusiva en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 740-758. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i3.2256](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2256)
- Reyes-Parra, P., Moreno, A., Amaya, A., y Avendaño, M. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86–108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Rodríguez, H. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Rodríguez, A., Gallego, J., Navarro, A., y Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rojas, G. (2019). *Participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños de Quinto de Básica de la Escuela de Educación Básica General Antonio Farfán, del Cantón Cuenca, 2018-2019*. [Tesis de bachiller,

- Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador]. Repositorio institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/17892>
- Rojas de Francisco, L., Leal, D., Ortiz-Pradilla, T., y Monroy-Osorio, J. (2020). Estrategias de difusión de acciones innovadoras de docentes de instituciones educativas oficiales de Bogotá. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 157-180. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.8>
- Rojas-Avilés, F., Sandoval-Guerrero, L., y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Rojas-Salgado, M. (2023). Camino hacia la educación inclusiva en el Perú: Estado de la cuestión. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i1.23683>
- Romero, E., Gil, L., y Almagro, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M., y Criollo-Castro, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96–106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Royo, H., Petit, E., Salazar, Y. y Rada, A. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, 31, 56-86. <https://doi.org/10.14482/zp.31.370.8>
- Sánchez, A., García, A., y Castro, B. (2021). ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación?: implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente. *Pulso*, (44), 145-162. <https://hdl.handle.net/11162/219093>
- Serna, A., y Serna, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145–157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9056871>
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462782007>
- Sierra, J., y García, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Educación Mèndive*, 18(1), 134–154. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1642/pdf>
- Simari, M. (2021). *Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad de Argentina]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12460>
- Souto, C. (2022). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario), 406–439. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713>
- Solís, P. y Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia

- previa. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 83-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211527>
- Stratton, S. (2021). Population Research: Convenience Sampling Strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(4), 373-374. <https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>
- Suárez, N., Delgado, K., Pérez, I., & Barba, M. (2019). Desarrollo de la creatividad y el talento desde las primeras edades. componentes curriculares de un programa de maestría en educación. *Formación Universitaria*, 12(6), 115–126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600115>
- Subiría, M., Ricaldi, M., y Sánchez, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Polyphōnia: Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 118-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7852120>
- Sustainable Development Goals Fund. (2020). *From MDGs to SDGs: Millennium Development Goals*. <https://www.sdgfund.org/mdgs-sdgs>
- Tébar, Y., Gómez, V., Navarro, D., y Gómez, M. (2025). Impacto de la Covid-19 en la educación inclusiva: retos y desafíos para las familias de alumnos con discapacidad. *Educación para la Sostenibilidad*, 259-275. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/5644>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83–94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Torres, R. (2020). Estudio sobre la actitud y las expectativas de los estudiantes del grado en turismo de la Universidad de Almería. *Know and Share Psychology*, 1(2), 63- 75. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i2.3198>
- Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2020). Las Mujeres en Ciencias, Tecnologías, Ingeniería y Matemáticas en América Latina y el Caribe. <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/09/mujeres-en-ciencia-tecnologia-ingenieria-y-matematicas-en-america-latina-y-el-caribe>
- Valarezo-Cueva, A., Gonfiantini, V., y Sanchez, F. (2022). Concepciones pedagógicas y actitudes sobre la inclusión de estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas. *Koinonía*, 7(14), 44–57. <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v7n14/2542-3088-raiko-7-14-44.pdf>
- Valdés, I., Guerra, S., y Camargo, M. (2020). Social interaction skills: a bridge to inclusion. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 76-91. [http://scielo.sld.cu/pdf/men/v18n1/en\\_1815-7696-men-18-01-76.pdf](http://scielo.sld.cu/pdf/men/v18n1/en_1815-7696-men-18-01-76.pdf)
- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Vásquez, E. (2022). Pensamiento creativo docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(1) 135-145. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.010>

- Vega-Gea, E., Calmaestra, J., y Ortega, R. (2021). Percepción docente del uso de las TIC en la educación inclusiva. *Revista de Medios y Educación*, 62, 235–268. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90323>
- Vega, E y Rivera, E. (2023) Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes y futuros docentes: una revisión de la literatura de tres instrumentos. *Revista Ensayos Pedagógicos* 1(18,), 1659-0104. <https://doi.org/10.15359/rep.18-1.8>
- Veléz-Miranda, M., San Andrés-Laz, E., y Pazmiño-Campuzano, M. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5–27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>
- Vera, M. (2018). La educación inclusiva: Compromiso de una Sociedad. *Revista Educación*, 24(1), 15-23. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n1.1311>
- Vigotsky, L. (1938). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Yadarola, E. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 139-156. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200139>
- Yenchong-Meza, W. E., y Barcia-Briones, M. F. (2020). Formación integral para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 361–377. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1222>
- WhatsApp. (2025). *Envía mensajes privados*. [https://www.whatsapp.com/?lang=es\\_LA](https://www.whatsapp.com/?lang=es_LA)
- Zapata, J. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1930-1945. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.640>

## APÉNDICE

### Apéndice 1. Matriz de Elaboración de la Guía de Entrevista Semi Estructurada

Objetivos de la Investigación	Objetivos específicos	Categorías o conceptos de investigación	Preguntas	Observaciones y/o recomendaciones de jueces
Identificar las actitudes de las docentes de Educación Inicial frente a la educación inclusiva en una escuela privada de Lima Norte (Perú).	Describir los sentimientos que tienen las docentes de educación inicial frente a la educación inclusiva.	Sentimientos sobre la educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué significa para usted un niño con habilidades especiales?</li> <li>• ¿Qué sentido tiene para usted la educación inclusiva?</li> <li>• ¿Hasta dónde cree usted que va a poder ayudar a los infantes con dichas habilidades especiales? ¿Y porque cree que debería ayudarlos?</li> </ul>	

	Describir los conocimientos de las docentes de educación inicial frente a la educación inclusiva.	Conocimientos sobre la educación Inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cuáles son los principales retos a los que deben hacer frente las docentes para garantizar efectivamente la educación inclusiva en el aula?</li><li>• ¿Usted como se ha preparado para poder enseñar y atender a los niños con necesidades educativas especiales?</li><li>• ¿Qué modificaciones se deben de hacer en el currículo para atender las necesidades de los infantes con habilidades diferentes?</li></ul>	
--	---	---	---	--

	Analizar las acciones que tomarían las docentes de educación inicial sobre la educación inclusiva.	Acciones sobre la educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué estrategias implementarías para fomentar la participación activa de los estudiantes inclusivos? Explique su respuesta</li><li>• ¿Para usted que debería cambiar en el ámbito educativo para adaptarse e integrar a las necesidades de los infantes con habilidades diferentes?</li><li>• ¿De qué manera usted solucionaría si en el aula se presenta una situación donde el niño con habilidades diferentes es motivo de queja por los padres de familia?</li></ul>	
--	--	---------------------------------------	--	--