

Jessica Isabel Alva Chávez, Gueysi Velásquez Yenque,
Elizabeth Cleofé Ochoa Castro, Teresa Luisa Nunura Maqui,
Karem Margot Arce Gutiérrez

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL

*Un estudio fenomenológico sobre las tensiones
entre el compromiso ético docente
y las condiciones estructurales*



Jessica Isabel Alva Chávez, Gueysi Velásquez Yenque,
Elizabeth Cleofé Ochoa Castro, Teresa Luisa Nunura Maqui,
Karem Margot Arce Gutiérrez

La inclusión educativa como construcción institucional

*Un estudio fenomenológico sobre
las tensiones entre el compromiso
ético docente y las condiciones
estructurales*

Atik Editorial



E15D N49-59 y Olivos, San Isidro. Código postal 170515.
Quito, Ecuador

Atik Editorial, es una iniciativa del Centro de Investigaciones
CICSHAL y está a cargo del departamento de Comunicación y
Difusión Científica.

www.atikeditorial.com

Primera Edición: 2026

Derechos de autor/Copyright: Atik Editorial

Editorial: Atik Editorial

Materia Dewey: 370.7 - Estudio y enseñanza de la educación

Clasificación Thema: JNF - Estrategias y políticas educativas | QDHR5 - Fenomenología y existencialismo | JNA - Filosofía y teoría de la educación

Público objetivo: Profesional/Académico

BISAC: EDU048000

Colección: Educación

Soporte: Digital

Formato: Epub (.epub)/PDF (.pdf)

Publicado: 2026-10-01

ISBN: 978-9907-820-16-4

Disponible para su descarga gratuita en <http://atikeditorial.com>

El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL.



Título: La inclusión educativa como construcción institucional. Un estudio fenomenológico sobre las tensiones entre el compromiso ético docente y las condiciones estructurales

Inclusive education as an institutional construction. A phenomenological study on the tensions between teachers' ethical commitment and structural conditions.

A educação inclusiva como construção institucional. Um estudo fenomenológico sobre as tensões entre o compromisso ético docente e as condições estruturais.

(APA 7)

Alva Chávez, J. I., Velásquez Yenque, G., Ochoa Castro, E. C., Nunura Maqui, T. L., & Arce Gutiérrez, K. M. (2026). *La inclusión educativa como construcción institucional. Un estudio fenomenológico sobre las tensiones entre el compromiso ético docente y las condiciones estructurales*. Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook39>



Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) la cual está disponible en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

Las consultas relativas a la reproducción fuera del ámbito de esta licencia deberán enviarse al Departamento de Comunicación y Difusión Científica de CICSHAL a la siguiente casilla de correo: info@atikeditorial.com

Los enlaces a sitios web de terceros son facilitados por **Atik** Editorial de buena fe y a título meramente informativo. **Atik** Editorial declina toda responsabilidad por el material contenido en cualquier sitio web de terceros al que se haga referencia en esta obra.

Esta publicación es una obra derivada que surge de la tesis de maestría titulada "Percepción del profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en una institución educativa de Trujillo, 2025", defendida por Karem Margot Arce Gutiérrez, Jessica Isabel Alva Chávez en la Universidad César Vallejo (Perú) en el año 2025. Bajo la coordinación de los autores de la tesis, un equipo de investigadores ha ampliado, profundizado y actualizado el trabajo original mediante un proceso colaborativo, dando lugar a este libro.

This publication is a derivative work originating from the master's thesis titled "Percepción del profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en una institución educativa de Trujillo, 2025", defended by Karem Margot Arce Gutiérrez, Jessica Isabel Alva Chávez at the Universidad César Vallejo (Perú) in 20xx. Under the coordination of the thesis author himself, a team of researchers has expanded, deepened, and updated the original work through a collaborative process, resulting in this book.

AVAL DE REVISIÓN POR PARES

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

info@atikeditorial.com



AUTORES

AUTHORS

- Jessica Isabel Alva Chávez

Universidad Nacional de Trujillo | Perú | Trujillo

<https://orcid.org/0000-0003-2748-1126>

jalvac@unitru.edu.pe

Jesy_a80@hotmail.com

Docente tiempo completo, investigadora con grado de doctora en Educación y segunda especialidad en Didáctica de la Comunicación. Ha publicado un libro y un artículo académico en su línea de especialización. Mi principal labor, se orienta a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Gueysi Velásquez Yenque

Universidad Nacional de Trujillo | Perú | Trujillo

<https://orcid.org/0000-0002-6035-2169>

gvelasquezy@unp.edu.pe

gueysi4011@hotmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación con Mención en Gestión Educativa, Segunda especialidad en Didáctica de la Comunicación y Coordinadora General de revista digital "Letras al fuego" con el sello de la Editorial Legash Soluciones académicas con los estudiantes de la Escuela de Lengua y Literatura de la UNP. Docente universitaria de pregrado. Mi labor se orienta a la mejora y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

- Elizabeth Cleofé Ochoa Castro

Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Octavio Matta Contreras | Cútervo | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-4030-1679>

elizabethochoa@pedagogicoomc.edu.pe

elizabethochoa2008a@gmail.com

Magíster en Investigación y Docencia Universitaria, Licenciada en Educación Inicial, segunda especialidad en Estimulación Temprana, Docente nombrada en el Instituto Superior Pedagógico Público "Octavio Matta Contreras" Cútervo – Cajamarca 09 años de experiencia como docente en el nivel superior, 10 años de experiencia en la EBR.

- Teresa Luisa Nunura Maqui

Universidad Nacional de Trujillo | Perú | Trujillo

<https://orcid.org/0000-0001-8404-469X>

tnunura@unitru.edu.pe

Terelu23@gmail.com

Doctora en Educación, Maestría en Gestión Educativa, Licenciada en Educación Secundaria- especialidad Lengua Nacional y Literatura, Licenciada en Educación Inicial. 27 años de experiencia en Docencia del nivel superior.

- Karem Margot Arce Gutiérrez

Universidad Nacional de Trujillo | Perú | Trujillo

<https://orcid.org/0000-0002-1463-0412>

karce@unitru.edu.pe

Karitoarce1511@gmail.com

Licenciada en Educación Inicial, con maestría en Educación Infantil, doctorado en Ciencias de la Educación y segunda especialidad en Estimulación Temprana. Autora de libros, módulos reconocidos por Resolución Decanal (UNT) y artículos científicos en revistas arbitradas. Docente de pregrado y posgrado en la Universidad Nacional de Trujillo, asesora de tesis, ponente y organizadora de eventos académicos. Cuenta con 16 años de experiencia en Educación Básica Regular, Educación Superior y como capacitadora del MINEDU.

RESUMEN

La inclusión de estudiantes con discapacidad constituye uno de los desafíos más profundos que enfrentan las instituciones educativas contemporáneas. Este libro explora cómo el profesorado percibe, interpreta y vive la inclusión en su quehacer cotidiano, revelando las tensiones entre el compromiso ético de los docentes y las limitaciones estructurales, formativas y políticas que dificultan su consolidación. A través de las voces del profesorado, se examinan las culturas, políticas y prácticas inclusivas que configuran la vida escolar, evidenciando tanto los avances alcanzados como las brechas persistentes. El análisis conduce a la identificación de un fenómeno central: la inclusión dependiente del voluntarismo, entendida como aquella forma frágil de inclusión que descansa casi exclusivamente en el compromiso ético-personal del profesorado, sin garantías institucionales que la sostengan en el tiempo. La obra invita a reflexionar sobre la necesidad de superar la dependencia del esfuerzo individual y avanzar hacia condiciones institucionales que hagan de la inclusión una práctica sostenible, equitativa y verdaderamente transformadora para todos los estudiantes.

Palabras clave: Inclusión educativa, percepción docente, cultura inclusiva, políticas educativas, prácticas pedagógicas, voluntarismo docente, inclusión simbólica.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities constitutes one of the most profound challenges facing contemporary educational institutions. This book explores how teachers perceive, interpret, and experience inclusion in their daily work, revealing the tensions between educators' ethical commitment and the structural, formative, and political limitations that hinder its consolidation. Through teachers' voices, the inclusive cultures, policies, and practices that shape school life are examined, highlighting both the progress achieved and the persistent gaps. The analysis leads to the identification of a central phenomenon: voluntarism-dependent inclusion, understood as that fragile form of inclusion that rests almost exclusively on the ethical-personal commitment of teachers, without institutional guarantees to sustain it over time. The work invites reflection on the need to move beyond reliance on individual effort and advance toward institutional conditions that make inclusion a sustainable, equitable, and truly transformative practice for all students.

Keywords: Inclusive education, teacher perception, inclusive culture, educational policies, pedagogical practices, teacher voluntarism, symbolic inclusion.

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência constitui um dos desafios mais profundos enfrentados pelas instituições educacionais contemporâneas. Este livro explora como os professores percebem, interpretam e vivenciam a inclusão em seu trabalho cotidiano, revelando as tensões entre o compromisso ético dos docentes e as limitações estruturais, formativas e políticas que dificultam sua consolidação. Por meio das vozes dos professores, examinam-se as culturas, políticas e práticas inclusivas que configuram a vida escolar, evidenciando tanto os avanços alcançados quanto as lacunas persistentes. A análise conduz à identificação de um fenômeno central: a inclusão dependente do voluntarismo, entendida como aquela forma frágil de inclusão que repousa quase exclusivamente no compromisso ético-pessoal do professorado, sem garantias institucionais que a sustentem no tempo. A obra convida à reflexão sobre a necessidade de superar a dependência do esforço individual e avançar rumo a condições institucionais que façam da inclusão uma prática sustentável, equitativa e verdadeiramente transformadora para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva, percepção docente, cultura inclusiva, políticas educacionais, práticas pedagógicas, voluntarismo docente, inclusão simbólica.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL

Un estudio fenomenológico sobre las tensiones entre el compromiso ético docente y las condiciones estructurales

Contenido

Aval de revisión por pares 6

Autores 8

Resumen 10

Abstract 11

Resumo 11

Capítulo 1 17

Percepciones docentes y educación inclusiva: Un acercamiento comprensivo a las culturas, políticas y prácticas en el contexto escolar 17

La magnitud de la exclusión y los desafíos de la formación docente 19

La percepción docente como objeto de estudio y los hallazgos desde la investigación internacional 24

Fundamentos teóricos de la educación inclusiva y sus dimensiones constitutivas 30

Capítulo 2 40

El camino metodológico de la indagación cualitativa 40

Las categorías que orientaron la mirada investigativa 42

Los protagonistas y las herramientas de la indagación 43

Capítulo 3 47

Las voces docentes y el horizonte de la inclusión: Tensiones entre el compromiso y las condiciones reales 47

La construcción de una cultura inclusiva: Entre el ideal y la realidad cotidiana 52

Las políticas inclusivas y las prácticas pedagógicas: Entre la formulación y la implementación 57

Capítulo 4 67

Lo que revelan las voces docentes: Comprensiones y desafíos en torno a la inclusión 67

Las actitudes docentes y su papel en la configuración de prácticas inclusivas 73

Vigotsky y la inclusión: el aprendizaje como construcción social en aulas diversas 78

Capítulo 5 83

Lo que deja entrever el estudio: Percepciones docentes y horizontes de posibilidad 83

Balance general: una percepción ambivalente de la inclusión 84

Primer objetivo específico: la cultura inclusiva en etapa inicial 85

La brecha entre normativa y práctica en las políticas inclusivas 86

La insuficiencia formativa y la improvisación en las aulas 87

Capítulo 6 90

La inclusión dependiente del voluntarismo: Cuando el compromiso ético no basta 90

La trampa del voluntarismo: cuando la ética se convierte en coartada 92

La formación docente como eslabón perdido 94

El sentimiento de abandono institucional y sus efectos 95

La inclusión simbólica: presencia sin participación 97

Hacia un modelo de inclusión sostenible: más allá del voluntarismo 98

Implicaciones para la política educativa y la gestión institucional 101

La inclusión como responsabilidad compartida 102

Capítulo 7 105

Caminos por recorrer: Recomendaciones para una inclusión sostenible 105

Del voluntarismo a la institucionalización: recomendaciones para una inclusión sostenible 106

A la comunidad educativa, UGEL y servicios especializados 106

A los directores y a la comunidad educativa en general 107

A los coordinadores y al profesorado 108

A las instituciones formadoras de docentes 109

A las autoridades educativas nacionales y regionales 109

Reflexiones finales: la inclusión como horizonte de posibilidad 110

Referencias 112

Listado de Figuras

Figura 1. Percepción docente de la inclusión con discapacidad. 49

Figura 2. Percepción docente sobre la cultura inclusiva en la comunidad educativa 53

Figura 3. Políticas inclusivas según el profesorado. 58

CAPÍTULO 1

PERCEPCIONES DOCENTES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ACERCAMIENTO COMPRENSIVO A LAS CULTURAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR



La configuración de respuestas educativas que garanticen el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes constituye uno de los desafíos más significativos que enfrentan los sistemas escolares contemporáneos. En este escenario, la figura del profesorado emerge como un actor determinante cuyas interpretaciones, valoraciones y actuaciones condicionan directamente la calidad de los procesos inclusivos y el bienestar integral del alumnado. Ortiz (2015) señala que la percepción docente reviste una importancia capital puesto que permite orientar y mejorar la formación del profesorado. Desde una perspectiva constructivista, esta percepción se edifica mediante la interacción entre las personas y sus experiencias, posibilitando la identificación de fortalezas, obstáculos y potencialidades en las diversas áreas vinculadas con la implementación de métodos inclusivos en el aula. Este carácter dinámico de las percepciones implica que no se trata de constructos fijos e inmutables, sino de elaboraciones cognitivas y afectivas que se transforman conforme los docentes acumulan experiencias, reflexionan sobre su práctica y participan en procesos formativos que cuestionan sus concepciones previas sobre la diversidad y el aprendizaje.

La relevancia de esta temática se alinea con los compromisos internacionales asumidos en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, independientemente de su sexo, discapacidad, origen étnico, condición social, económica o cultural (UNESCO, 2017). Esta meta no solamente beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que transforma la cultura educativa en su conjunto, promoviendo una sociedad más democrática y respetuosa de la diversidad hu-

mana. La investigación educativa que se orienta por estos principios contribuye a materializar los compromisos de la agenda 2030 y a fortalecer los fundamentos de una educación basada en derechos. Cuando las instituciones educativas asumen efectivamente los principios de la inclusión, se genera un efecto multiplicador que trasciende las aulas y se proyecta hacia la construcción de una ciudadanía más consciente de la diversidad y más comprometida con la equidad social.

La magnitud de la exclusión y los desafíos de la formación docente

En el contexto mundial, las cifras revelan una realidad preocupante que demanda atención urgente. Aproximadamente el 25% del profesorado carece de una capacitación adecuada para atender a estudiantes con discapacidad (UNESCO, 2020). Esta carencia formativa constituye una barrera significativa que limita las posibilidades de ofrecer respuestas educativas pertinentes y efectivas. Diversos estudios han identificado que en varios países, el 41% de la comunidad educativa reportó que cerca del 15% de las personas excluidas del sistema educativo presentaban dificultades de aprendizaje (Covarrubias, 2019). Este grupo poblacional enfrenta barreras múltiples y desafíos complejos para lograr su inclusión en el ámbito escolar, evidenciándose que los estudiantes con ciertas discapacidades pueden tener hasta 2.5 veces menos posibilidades de culminar sus estudios en instituciones donde no se implementan adecuadamente los principios de la educación inclusiva. La magnitud de estas cifras revela que la exclusión educativa no constituye un fenómeno marginal, sino una problemática estructural que afecta a millones de estudiantes en todo el mundo

y que requiere respuestas integrales y sostenidas por parte de los sistemas educativos.

Los datos proporcionados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (2022) indican que un promedio de 244 millones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar aún no acceden a una educación formal. Si bien la tasa de exclusión escolar ha mostrado una leve reducción en años recientes, la cifra continúa siendo alarmante y refleja las profundas desigualdades que persisten en los sistemas educativos a nivel global. Esta realidad interpela directamente el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, el cual establece que todos los estudiantes deben culminar la educación primaria y secundaria con aprendizajes pertinentes y efectivos. La magnitud del desafío requiere respuestas integrales que aborden tanto las dimensiones estructurales como las pedagógicas de la exclusión. Entre las dimensiones estructurales se identifican la insuficiencia de recursos materiales, la falta de infraestructura accesible y las limitaciones presupuestarias que afectan a los sistemas educativos de los países en desarrollo, mientras que las dimensiones pedagógicas comprenden la escasa formación docente, la rigidez curricular y la persistencia de prácticas pedagógicas homogeneizadoras que no consideran la diversidad del alumnado.

La investigación educativa ha documentado consistentemente que la formación docente constituye un factor crítico para el éxito de las prácticas inclusivas. Los programas de capacitación que se orientan hacia el desarrollo de competencias pedagógicas, habilidades de diferenciación curricular y capacidades para identificar las necesidades específicas del alumnado con discapacidad muestran efectos significativos en la calidad de las respuestas educati-

vas. Sin embargo, la evidencia también sugiere que las capacitaciones breves y excesivamente teóricas tienden a tener un impacto limitado, mientras que los modelos formativos contextualizados, sostenidos en el tiempo y basados en la práctica reflexiva a través del acompañamiento y la mentoría resultan considerablemente más efectivos. Esta constatación ha llevado a diversos autores a proponer que los programas de desarrollo profesional docente incorporen espacios de reflexión sobre la práctica, análisis de casos concretos y oportunidades para que los docentes experimenten y evalúen nuevas estrategias pedagógicas en contextos reales de aula.

La literatura especializada ha identificado además que las actitudes de los docentes hacia la inclusión se configuran a partir de la interacción de factores personales, profesionales y contextuales. Entre los factores personales se incluyen las creencias sobre la diversidad, las experiencias previas de contacto con personas con discapacidad y los valores que orientan la práctica profesional. Los factores profesionales comprenden la formación inicial y continua recibida, la experiencia acumulada en el trabajo con estudiantes diversos y las oportunidades de colaboración con colegas y especialistas. Los factores contextuales abarcan las condiciones institucionales, el apoyo de las autoridades educativas, la disponibilidad de recursos y el clima escolar en el que se desarrolla la práctica docente. La comprensión de esta multiplicidad de factores resulta fundamental para diseñar intervenciones formativas que aborden de manera integral las necesidades del profesorado y promuevan transformaciones sostenibles en las prácticas inclusivas.

Aguilar (2024) señala que la inclusión educativa constituye un desafío permanente que exige superar barreras y construir entor-

nos verdaderamente acogedores para toda la diversidad del alumnado. Este autor recomienda incorporar la tecnología de manera equitativa y reconocer el papel fundamental que desempeñan los docentes y las universidades en la elaboración de políticas y prácticas sostenibles. En este contexto, las instituciones educativas deben asumir un rol proactivo que les permita trabajar de manera articulada con docentes y estudiantes, asumiendo el compromiso de construir una educación equitativa e inclusiva que respete los enfoques adecuados para las personas con discapacidad. Este trabajo se fundamenta en el enfoque socio constructivista, el cual concibe el aprendizaje como un proceso social y contextual donde la interacción favorece el desarrollo cognitivo y personal. Según Vigotsky (1978), el aprendizaje se construye mediante la interacción social con el entorno y las experiencias previas, principio que resulta particularmente relevante para comprender los procesos de inclusión educativa. La incorporación equitativa de la tecnología constituye un aspecto de creciente relevancia en el contexto contemporáneo, pues las herramientas digitales ofrecen posibilidades significativas para personalizar los procesos de aprendizaje, facilitar la accesibilidad de los materiales educativos y promover la participación de estudiantes con diversas necesidades y características.

La teoría socio constructivista de Vygotsky proporciona un marco conceptual de gran valor para analizar las prácticas pedagógicas inclusivas. Conceptos como la zona de desarrollo próximo y el andamiaje explican cómo la mediación pedagógica puede potenciar las capacidades de los estudiantes cuando se ofrecen apoyos ajustados a sus necesidades específicas. Investigaciones recientes han documentado la aplicación de estos principios en contextos de educación inclusiva, evidenciando que las estrategias de instruc-

ción diferenciada, la asignación gradual de tareas y el aprendizaje colaborativo favorecen la participación, la interacción social y la independencia en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos hallazgos confirman la vigencia y pertinencia de los planteamientos vygotskianos para fundamentar las prácticas inclusivas en el aula contemporánea. La zona de desarrollo próximo se convierte así en un concepto operativo que orienta a los docentes en la identificación de los apoyos que cada estudiante requiere para avanzar en su aprendizaje, mientras que el andamiaje proporciona un marco para comprender cómo estos apoyos deben ajustarse gradualmente conforme los estudiantes adquieren mayor autonomía y competencia.

En el contexto peruano, la educación inclusiva se promueve como un mecanismo mediante el cual el Estado garantiza el acceso universal y evita cualquier forma de exclusión. El gobierno peruano tiene la responsabilidad de ofrecer los recursos necesarios para que todos los estudiantes puedan acceder a una educación de excelente calidad y sin discriminación. Sin embargo, la realidad evidencia brechas significativas entre los principios normativos y las prácticas efectivas. Vega y Rivera (2022) concluyen que los padres y estudiantes perciben un bajo nivel de compromiso en el proceso educativo inclusivo, lo que sugiere la necesidad de fortalecer las estrategias de involucramiento de la comunidad educativa en su conjunto. Esta percepción de bajo compromiso institucional puede erosionar la confianza de las familias en el sistema educativo y limitar su participación activa en los procesos de aprendizaje de sus hijos, generando un círculo vicioso que perpetúa las desigualdades educativas y dificulta la construcción de comunidades escolares verdaderamente inclusivas.

La percepción docente como objeto de estudio y los hallazgos desde la investigación internacional

La percepción del profesorado sobre la inclusión educativa ha sido objeto de numerosas investigaciones que buscan comprender los factores que facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Ulloa (2024) desarrolló un estudio cuyo objetivo fue analizar la percepción docente sobre la inclusión educativa de estudiantes neurodivergentes, aplicando un enfoque cualitativo para identificar las barreras que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana. La recopilación de información se llevó a cabo mediante entrevistas en tres instituciones educativas, revelando la existencia de barreras institucionales asociadas a la falta de apoyo estatal para brindar capacitaciones y compartir estrategias o experiencias entre colegas. Asimismo, se identificaron barreras socioculturales relacionadas con la escasa colaboración de las familias y el desconocimiento sobre las condiciones de sus hijos. Estos hallazgos subrayan la necesidad de promover la participación y corresponsabilidad de familias, docentes y autoridades en la construcción de entornos educativos inclusivos. La identificación de estas barreras resulta particularmente valiosa porque evidencia que la inclusión educativa no depende exclusivamente de las actitudes o competencias individuales de los docentes, sino que requiere condiciones institucionales y sociales que faciliten y sostengan las prácticas inclusivas en el tiempo.

Hammalil et al. (2024) analizaron la percepción del profesorado de la Región de Murcia sobre los estudiantes con bajo rendimiento funcional, contando con la participación de 89 docentes de 20 instituciones públicas mediante una metodología cuantitativa y

descriptiva. Los resultados obtenidos a través de un cuestionario evidenciaron que la mayoría de los docentes experimentan dificultades significativas para brindar una respuesta educativa adecuada a los estudiantes con bajo rendimiento, a pesar de su voluntad y esfuerzo por incluirlos. Este hallazgo indica que el profesorado requiere una formación que ponga mayor énfasis en los principios de la inclusión educativa y en el conocimiento de la legislación nacional que regula e impacta el sistema educativo. La brecha entre las actitudes favorables y las competencias técnicas necesarias para implementar prácticas inclusivas constituye un aspecto crítico que debe ser abordado en los programas de desarrollo profesional docente. Esta desconexión entre el querer hacer y el saber hacer revela que las buenas intenciones no son suficientes para garantizar la inclusión efectiva, sino que se requieren competencias específicas que permitan a los docentes diseñar y ejecutar respuestas pedagógicas ajustadas a la diversidad de necesidades del alumnado.

La percepción docente no constituye una entidad estática, sino que se configura a través de un proceso dinámico influenciado por múltiples factores. Martínez (2023) sostiene que resulta fundamental comprender las percepciones de los docentes acerca de la inclusión, exponiendo una metodología descriptiva de carácter documental mediante la cual se recopiló información a través de un esquema conceptual del tema. Los resultados indican que la visión de los docentes está influenciada por la concepción de que la educación inclusiva requiere transformaciones profundas en los modelos educativos. Un hallazgo particularmente relevante es que los futuros docentes perciben inicialmente que la inclusión de estudiantes no afecta negativamente el aprendizaje de sus pares, pero esta postura tiende a modificarse en la práctica

profesional, cuando se enfrentan a la responsabilidad concreta de atender la diversidad de necesidades en el aula. Esta evolución en las percepciones sugiere que la formación inicial debe articularse estrechamente con las experiencias prácticas para preparar adecuadamente a los docentes frente a los desafíos reales de la enseñanza inclusiva. El tránsito de las concepciones idealizadas hacia las concepciones más realistas que se produce durante la inserción laboral evidencia la necesidad de acompañar a los docentes noveles en sus primeros años de ejercicio profesional, ofreciendo espacios de reflexión y apoyo que les permitan procesar las tensiones entre los ideales inclusivos y las condiciones reales en las que desarrollan su trabajo.

Pérez et al. (2023) desarrollaron una investigación con el propósito de analizar cómo los centros educativos de la comunidad autónoma de Extremadura, en España, apoyan las necesidades específicas asociadas a alguna discapacidad. Su metodología de enfoque mixto incluyó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a una muestra de 32 docentes. Los resultados evidenciaron que, si bien en la mayoría de los centros educativos se implementan adaptaciones curriculares como estrategia habitual para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, persisten barreras estructurales que limitan la efectividad de estas medidas. Los autores concluyen que resulta fundamental fortalecer la capacitación docente, además de promover la colaboración con agentes externos y crear entornos escolares genuinamente inclusivos. La identificación de estas barreras estructurales resulta crucial para orientar las políticas educativas hacia la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena participación del alumnado con discapacidad. Entre estas barreras estructurales se incluyen la rigidez de los horarios escolares, la compartimenta-

ción de las áreas curriculares, la falta de espacios de coordinación entre docentes y especialistas, y la escasez de recursos materiales adaptados que permitan atender adecuadamente las necesidades específicas de cada estudiante.

Las investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano aportan perspectivas valiosas sobre la configuración de las percepciones docentes en sistemas educativos con características particulares. Alulima et al. (2021) desarrollaron un estudio en Ecuador con el objetivo de construir y validar un instrumento para conocer la percepción de docentes y autoridades educativas sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y alcance descriptivo, aplicando un cuestionario de 15 ítems a 180 docentes y autoridades académicas. La validez de contenido se estableció utilizando el método V de Aiken. Los autores concluyen que el cuestionario validado representa una herramienta pertinente y confiable para evaluar la percepción sobre inclusión y aprendizaje, lo que constituye un aporte metodológico significativo para la investigación en este campo. La disponibilidad de instrumentos validados facilita la realización de estudios comparativos entre diferentes contextos y permite acumular evidencia sobre los factores que influyen en las percepciones docentes y su relación con las prácticas inclusivas.

En esta misma línea, Culque et al. (2024) llevaron a cabo un estudio en Ecuador cuyo objetivo fue analizar la percepción que tienen los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades educativas especiales. Aplicaron un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y alcance descriptivo, utilizando como instrumento un cuestionario estructurado en cua-

tro dimensiones con una muestra de 383 docentes. Los hallazgos evidenciaron que, si bien la mayoría de los docentes manifiestan actitudes positivas hacia los estudiantes inclusivos, estas actitudes coexisten con percepciones negativas hacia la educación inclusiva como política institucional. Los autores concluyen que se requiere capacitación constante para la concienciación del personal educativo y la transformación de las prácticas institucionales, de modo que se fortalezcan los ambientes de aprendizaje y se garanticen la equidad y el respeto por la dignidad de todos los estudiantes. Esta aparente contradicción entre las actitudes positivas hacia los estudiantes individuales y las percepciones negativas hacia la política institucional sugiere que los docentes pueden estar experimentando tensiones entre sus valores personales y las demandas del sistema, lo que requiere atención cuidadosa en el diseño de estrategias de formación y acompañamiento.

La investigación desarrollada por Piloza Camposano (2025) mediante una revisión sistemática de la literatura sobre formación docente en educación inclusiva identifica patrones consistentes en los estudios revisados. Los resultados confirman que la formación inicial y continua en educación inclusiva resulta insuficiente en diversos países, con docentes que demandan mayor capacitación y recursos prácticos para atender adecuadamente la diversidad del alumnado. Persisten barreras actitudinales significativas, y las disposiciones favorables hacia la inclusión se relacionan con la formación específica y la experiencia previa, mientras que la falta de apoyo institucional genera resistencia y desánimo entre el profesorado. Estos hallazgos coinciden con los reportados por Rosero Calderón et al. (2024), quienes identificaron que las actitudes docentes hacia la inclusión varían significativamente según el nivel de formación especializada y las condiciones institucionales

en las que se desempeñan. La convergencia de estos resultados en diferentes contextos geográficos y metodológicos sugiere que los factores identificados constituyen elementos fundamentales que deben ser considerados en cualquier esfuerzo por mejorar la formación docente y promover prácticas inclusivas efectivas.

En el ámbito nacional, se destaca el estudio de Riveros (2022), cuyo propósito fue determinar cómo la postura de los docentes afecta la inclusión de los alumnos en la ciudad del Cuzco. Se adoptó una metodología cuantitativa de relaciones entre variables con una muestra de 28 docentes. Para obtener los datos, se realizaron encuestas que fueron validadas por un grupo de expertos en el tema, lo que permitió identificar los niveles de actitud de los docentes. Se concluyó que las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales de los educadores son esenciales para la inclusión, teniendo un impacto positivo en los estudiantes con discapacidad y promoviendo su integración y participación activa en el aspecto educativo. Este hallazgo resulta consistente con la literatura internacional que subraya la multidimensionalidad de las actitudes docentes y su influencia en las prácticas pedagógicas inclusivas. La dimensión afectiva comprende los sentimientos y emociones que los docentes experimentan hacia la inclusión y los estudiantes con discapacidad, la dimensión cognitiva abarca las creencias y conocimientos sobre la educación inclusiva, y la dimensión conductual se refiere a las acciones y prácticas que los docentes implementan en el aula para atender la diversidad del alumnado.

Ávalos y Ordaya (2021) realizaron una investigación en Lima con el objetivo de averiguar las opiniones del profesorado respecto a las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad visual en su aprendizaje del sistema braille. Las autoras concluyeron que se necesita un enfoque holístico que incluya la formación

de los docentes, una colaboración articulada entre las instituciones educativas con la provisión adecuada de recursos, las familias y entidades gubernamentales, con el fin de asegurar un aprendizaje de calidad para los estudiantes con discapacidad visual. Este estudio evidencia la importancia de abordar la inclusión desde una perspectiva sistémica que considere la interacción de múltiples factores y actores en la configuración de respuestas educativas efectivas. La enseñanza del sistema braille constituye un ejemplo paradigmático de cómo la inclusión requiere no solamente de la voluntad y preparación del docente, sino también de materiales especializados, apoyo de especialistas y una coordinación efectiva entre la escuela, la familia y las instituciones que proveen los recursos necesarios para garantizar el acceso al aprendizaje.

Fundamentos teóricos de la educación inclusiva y sus dimensiones constitutivas

La educación inclusiva surgió como resultado de las transformaciones de una sociedad diversa y en constante evolución. Estos cambios están vinculados con los principios de justicia y equidad que buscan reformar todos los sistemas educativos para que puedan responder adecuadamente a las diversas condiciones del alumnado, ya sean culturales, socioeconómicas o asociadas a discapacidades. Este enfoque se enfrenta a los modelos educativos tradicionales que acostumbraban aislar a los estudiantes según sus necesidades especiales o diferencias culturales, impulsando en su lugar una visión que valora la diversidad como una ventaja y no como una desventaja (Delgado et al., 2022). La comprensión de esta evolución histórica resulta fundamental para apreciar los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas inclusivas

contemporáneas y para identificar los desafíos que aún persisten en su implementación. El tránsito desde los modelos de segregación hacia los modelos de integración y posteriormente hacia los modelos de inclusión refleja una transformación profunda en las concepciones sobre la discapacidad y la diversidad, pasando de una perspectiva centrada en el déficit individual hacia una perspectiva centrada en las barreras que la sociedad y las instituciones educativas imponen a la participación plena de todos los estudiantes.

Al hablar de la historia de la educación inclusiva, se evidencian numerosos esfuerzos por eliminar barreras y valorar la diversidad, lo que requiere cambios profundos tanto en la cultura institucional como en las políticas y prácticas pedagógicas, donde la función de los docentes desempeña un papel fundamental como agentes de inclusión (Maqueira et al., 2023). No obstante, estas dificultades presentadas son fundamentales para que se acepte la diversidad en todas sus manifestaciones y se construyan entornos educativos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

En cuanto a la definición de educación inclusiva, para el MINEDU (2007), la inclusión se basa en el reconocimiento del derecho que tienen todas las personas para acceder a una educación que respete y valore sus diferencias y necesidades educativas, tradiciones, pertenencia étnica, lengua materna, condición de discapacidad, edad, entre otros aspectos que conforman su identidad. Esta conceptualización resulta particularmente relevante en el contexto peruano, caracterizado por una enorme diversidad cultural y lingüística que debe ser considerada en el diseño e implementación de políticas y prácticas educativas inclusivas. Lipsky

y Gartner (1996) entienden la inclusión educativa como la oferta de servicios y apoyos necesarios tanto para el estudiante como para el docente, que permitan asegurar el éxito académico, social y conductual de todos los alumnos, incluidos aquellos que enfrentan dificultades en su escuela local y dentro de aulas regulares. De lo anterior se puede decir que la idea central de estos autores es preparar a los estudiantes para que puedan participar de manera activa frente a una sociedad tan cambiante. La noción de apoyos adquiere así un lugar central en la conceptualización de la inclusión, pues reconoce que tanto estudiantes como docentes requieren recursos y acompañamiento para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen en condiciones óptimas.

Según el Ministerio de Educación (2016), la perspectiva inclusiva garantiza el derecho de obtener una educación de alta calidad y justa, considerando la distinción cultural, social, étnica, de discapacidad, de género o estilos de aprendizaje. No obstante, en Perú todavía existen desigualdades que infringen este derecho, particularmente entre los alumnos con condiciones de mayor vulnerabilidad.

A pesar de que la Ley General de Educación N.º 28044 refuerza este enfoque al promover la total inclusión de las personas con discapacidad para alcanzar una integración completa en la comunidad y su participación activa en la sociedad, las brechas en materia de inclusión siguen siendo evidentes. Ello ocurre incluso cuando la educación inclusiva se sustenta en un sólido marco de normativas, declaraciones y acuerdos internacionales sobre derechos humanos y educación vigentes desde 1948. La existencia de un marco normativo robusto no garantiza por sí sola la transformación de las prácticas educativas, pues se requiere además el desarrollo de capacidades institucionales y docentes que permi-

tan traducir los principios normativos en acciones concretas en el aula y en la escuela.

Esta investigación toma en cuenta las propuestas inclusivas dadas por Ainscow et al. (2006), quienes mencionan que el trabajo desde la promoción de culturas inclusivas como una de sus dimensiones se centra en la construcción del trabajo en conjunto, con un ambiente acogedor, aulas seguras y colaborativas. El propósito es generar ambientes educativos donde tanto docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en su conjunto se sientan valorados y respetados ante toda práctica discriminatoria. Con respecto al desarrollo de las prácticas inclusivas como dimensión, se destaca la importancia de la revisión y reflexión de las actividades que se desarrollan en el aula y las extracurriculares para determinar si son accesibles para los estudiantes, promoviendo también la participación de todo el alumnado y tomando en cuenta sus conocimientos y experiencias adquiridas. Por último, establecer políticas inclusivas como última dimensión implica identificar las barreras y organizar la atención educativa a todos los estudiantes con discapacidad, promoviendo de esta manera una convivencia respetuosa y equitativa, destacando siempre la importancia de las relaciones constructivas entre docentes y estudiantes como ejes claves para generar aprendizajes significativos y garantizar una verdadera inclusión dentro de las aulas.

La dimensión de culturas inclusivas se refiere a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona es valorada como parte fundamental del proceso educativo. Esta dimensión implica el desarrollo de valores inclusivos compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, así como la promoción de relaciones respetuosas y colaborativas entre docentes, estudiantes y familias. Investiga-

ciones recientes han evidenciado que las culturas escolares inclusivas se caracterizan por altos niveles de colaboración entre el profesorado, una fuerte orientación hacia la resolución colectiva de problemas y una visión compartida sobre la importancia de atender la diversidad del alumnado (Fernández y Echeita, 2021).

Estos elementos culturales constituyen la base sobre la cual se construyen las políticas y prácticas inclusivas, por lo que su fortalecimiento resulta prioritario en los procesos de mejora escolar. La construcción de culturas inclusivas requiere un trabajo sostenido de sensibilización y formación que permita transformar las creencias y actitudes de todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo una comprensión profunda de la diversidad como un valor y no como un problema que debe ser resuelto.

La dimensión de políticas inclusivas hace referencia a los procesos de planificación y organización institucional que garantizan la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Esto implica la revisión crítica de las normas, procedimientos y estructuras organizativas para identificar y eliminar las barreras que limitan la inclusión, así como el establecimiento de apoyos y recursos que permitan responder a la diversidad de necesidades del alumnado.

Booth y Ainscow (2000) señalan que las políticas inclusivas deben orientarse hacia la creación de condiciones institucionales que faciliten la atención a la diversidad, lo que requiere tanto el compromiso de las autoridades educativas como la participación activa de los docentes en la toma de decisiones sobre aspectos pedagógicos y organizativos. La dimensión política de la inclusión implica también la asignación equitativa de recursos, el establecimiento de procedimientos claros para la identificación de necesidades

educativas especiales y la definición de roles y responsabilidades de los diferentes actores que participan en el proceso educativo.

La dimensión de prácticas inclusivas se centra en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula y en otros espacios educativos. Esto implica el diseño de experiencias de aprendizaje accesibles y significativas para todos los estudiantes, la utilización de metodologías diversificadas y la implementación de sistemas de apoyo que permitan responder a las necesidades individuales sin segregar ni excluir. La literatura especializada ha identificado diversas estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión, entre las que se destacan el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre pares, la enseñanza multinivel y el diseño universal para el aprendizaje. Estas estrategias comparten el principio de que la diversidad del alumnado constituye una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que un obstáculo que deba ser superado mediante la homogenización. El aprendizaje cooperativo, por ejemplo, promueve la interdependencia positiva entre los estudiantes y genera oportunidades para que todos contribuyan al logro de metas comunes, mientras que la tutoría entre pares ofrece espacios para que los estudiantes se apoyen mutuamente y desarrollen habilidades de comunicación y colaboración.

El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye un marco pedagógico de creciente relevancia en el ámbito de la educación inclusiva. Este enfoque propone que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje flexibles que contemplen múltiples formas de representación de la información, múltiples formas de acción y expresión por parte de los estudiantes, y múltiples formas de motivación e implicación. Al comprender sus principios, los docentes pueden tener una perspectiva más clara sobre la inclusión y la

atención a la diversidad en el aula, promoviendo prácticas pedagógicas más equitativas y accesibles para todos los estudiantes. La adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje implica un cambio paradigmático en la concepción de la enseñanza, pasando de un modelo centrado en el déficit del estudiante a un modelo centrado en el diseño de entornos de aprendizaje que se ajusten a la diversidad de necesidades y características del alumnado. Este cambio de perspectiva resulta fundamental para superar las concepciones que atribuyen las dificultades de aprendizaje exclusivamente a las características de los estudiantes, sin considerar la responsabilidad de las instituciones educativas y de los docentes en la creación de condiciones que faciliten o dificulten el aprendizaje.

La presente investigación cualitativa aportará al campo de estudio al posibilitar el desarrollo de técnicas e instrumentos de recolección de datos más contextualizados y sensibles a las dinámicas escolares inclusivas, empleando entrevistas semiestructuradas o grupos focales con enfoque interpretativo para conocer la percepción que tienen los docentes. Por lo tanto, será fundamental para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas pertinentes y significativas que puedan trabajar los docentes con respecto a la inclusión. De manera práctica, la investigación permitirá demostrar la problemática real en el desarrollo de la práctica docente y analizar las diferentes barreras que se observan dentro de las instituciones. Booth y Ainscow (2000) afirman que la percepción que tienen los docentes con respecto a la inclusión es fundamental para la transformación de culturas, políticas y prácticas escolares, debido a que esto sirve de insumo para la planificación de programas de capacitación continua, el respeto a la diversidad y el logro de aprendizajes significativos.

La justificación teórica de este estudio se fundamenta en la necesidad de comprender las visiones de los docentes acerca de la educación inclusiva. Fernández y Echeita (2021) sostienen que los principios fundamentales de la educación inclusiva se basan en el derecho universal a una educación para todos, reconociendo que cada persona posee habilidades únicas y un valioso potencial para aportar a su comunidad. De esta manera, este estudio es relevante para demostrar que la inclusión no es solamente un atributo del sistema educativo, sino un instrumento para construir una sociedad más equitativa e imparcial. La comprensión de las percepciones docentes desde una perspectiva teórica sólida permite identificar los factores que facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas, contribuyendo así al desarrollo de conocimiento en este campo y a la orientación de políticas y programas de formación docente que respondan a las necesidades reales del profesorado en su tarea cotidiana de atender la diversidad del alumnado.

Finalmente, este trabajo será un medio que permitirá concientizar a los educadores acerca de la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje en la mejora y optimización de la enseñanza y aprendizaje, basándose en las políticas, prácticas y en la cultura inclusiva con una visión completa de la enseñanza. Al comprender sus principios, los docentes podrán tener una perspectiva más clara sobre la inclusión y la atención a la diversidad en el aula, promoviendo prácticas pedagógicas más equitativas y accesibles para todos los estudiantes. La sistematización de las percepciones docentes que se propone en este estudio permitirá identificar áreas prioritarias de intervención y contribuirá al diseño de estrategias formativas que respondan a las necesidades reales del profesorado en su tarea cotidiana de atender la diver-

alidad del alumnado en contextos educativos cada vez más complejos y heterogéneos. La construcción de una educación verdaderamente inclusiva constituye una tarea colectiva que requiere el compromiso de todos los actores del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, y la comprensión profunda de las percepciones y experiencias de los docentes representa un paso fundamental en este proceso de transformación.

CAPÍTULO 2

**EL CAMINO METODOLÓGICO DE LA INDAGACIÓN
CUALITATIVA**



Comprender la percepción del profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad exigió adoptar una ruta investigativa capaz de capturar la riqueza y complejidad de las experiencias humanas en su contexto natural. Por esta razón, el estudio se enmarcó dentro de la investigación de naturaleza básica y con un enfoque cualitativo, ya que su propósito central fue comprender sucesos sociales a partir de la perspectiva de quienes los viven cotidianamente. Hernández Sampieri et al. (2014) sostienen que este tipo de enfoque procura entender a las personas en sus experiencias, procesos y realidades, lo que resulta especialmente pertinente cuando se busca acceder a los significados que los docentes construyen en torno a la inclusión educativa. A diferencia de las aproximaciones cuantitativas, que privilegian la medición y la generalización, la mirada cualitativa permite penetrar en las subjetividades, en las tensiones y en las contradicciones que caracterizan la vida escolar, ofreciendo una comprensión profunda de los fenómenos que difícilmente podría alcanzarse mediante instrumentos estandarizados. La investigación cualitativa, en este sentido, no busca reducir la realidad a variables medibles, sino más bien interpretar los significados que los actores sociales atribuyen a sus acciones y a las situaciones que enfrentan en su quehacer cotidiano.

En coherencia con este enfoque, la investigación adoptó un diseño fenomenológico, el cual describe de manera subjetiva las vivencias de las personas en relación con un fenómeno particular. Este diseño constituye una herramienta fundamental porque permitió conocer las vivencias de cada uno de los profesores respecto a la inclusión educativa, especialmente en relación con los estudiantes que presentan discapacidad, desde su perspectiva profesional.

Moustakas (1994) señala que la fenomenología en la investigación cualitativa busca comprender cómo los individuos experimentan un fenómeno determinado, con la finalidad de conocer la esencia de esas experiencias vividas. La elección de este diseño responde a la necesidad de acceder a las estructuras de significado que los docentes elaboran a partir de su contacto directo con la diversidad en el aula, permitiendo que sus voces emerjan sin las restricciones que imponen los marcos interpretativos preestablecidos. La fenomenología, como corriente filosófica y metodológica, invita al investigador a suspender sus propias preconcepciones para aproximarse a la experiencia del otro con una actitud de apertura y receptividad, lo que garantiza que los hallazgos reflejen genuinamente las perspectivas de los participantes y no las expectativas del investigador.

Las categorías que orientaron la mirada investigativa

El análisis se enfocó en la categoría central de percepción del profesorado, entendida como la interpretación subjetiva de significados y actitudes que los maestros atribuyen a los estudiantes inclusivos. Perera (1999) definió la percepción social como una manifestación subjetiva que se va construyendo gracias a las interacciones sociales, debido a que orienta tanto las conductas como los propósitos que se vinculan con el objeto percibido. Esta conceptualización resulta particularmente valiosa porque subraya el carácter relacional y dinámico de las percepciones, las cuales no constituyen entidades fijas sino elaboraciones que se transforman conforme los docentes interactúan con sus estudiantes, con sus colegas y con el entorno institucional. Entre las subcategorías se consideró lo propuesto por Ainscow et al. (2006), siendo la pri-

mera la promoción de culturas inclusivas, la cual se centra en la manera en que las comunidades escolares son acogedoras, seguras y colaborativas, produciéndose en el contexto de los alumnos, familias y otros miembros de la comunidad.

La segunda subcategoría corresponde a las prácticas inclusivas, donde se destaca la importancia de los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta los contenidos, la instrucción y el aprendizaje para favorecer la conexión y participación. Finalmente, las políticas inclusivas promueven una convivencia respetuosa y equitativa, resaltando la importancia de las relaciones constructivas entre docentes y estudiantes como base para generar aprendizajes significativos dentro de las aulas. Este entramado de categorías y subcategorías permitió organizar la indagación de manera sistemática, asegurando que las voces de los docentes se articularan en torno a dimensiones claramente definidas que facilitarían la interpretación de sus percepciones y la identificación de patrones comunes y divergencias significativas. La articulación de estas tres dimensiones resulta especialmente relevante porque permite abordar la inclusión educativa desde una perspectiva integral que considera tanto los aspectos culturales como los pedagógicos y los organizativos, reconociendo que la transformación de las prácticas inclusivas requiere actuar simultáneamente sobre múltiples niveles del quehacer escolar.

Los protagonistas y las herramientas de la indagación

En cuanto a los participantes, se consideró a los maestros de la Institución Educativa N.º 80869 Almirante Miguel Grau Seminario, quienes fueron seleccionados por muestreo no probabilísti-

co. Los docentes de los diferentes grados y secciones participaron siendo una población total de 12 docentes de los seis grados, siendo la muestra no aleatoria por conveniencia, considerando de esta manera a 10 docentes, uno de cada grado. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada en profundidad, lo que permitió obtener detalladamente la percepción que tienen los maestros ante la inclusión y en especial con los estudiantes que presentan discapacidad. Hernández y Mendoza (2018) afirman que esta técnica de investigación se caracteriza por el uso de una guía de preguntas elaboradas que permiten orientar la entrevista sin imponer una estructura rígida, permitiendo de esta manera al entrevistador ajustar el diálogo y obtener respuestas más profundas por el participante. Esta flexibilidad resulta esencial cuando se indaga en territorios subjetivos donde las respuestas pueden abrir nuevas interrogantes que el investigador no había previsto inicialmente, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno estudiado.

La herramienta empleada fue una guía de entrevista orientada a la categoría de estudio y especialmente a las tres subcategorías, la misma que tuvo un total de 12 preguntas abiertas. Seidman (2006) afirma que la guía de entrevista en la investigación cualitativa debe estar estructurada con preguntas amplias y abiertas según los conceptos clave del estudio. Es por ello que, al aplicar la guía de entrevista, previamente se tuvo que brindar el consentimiento informado a cada uno de los profesores que formaron parte de este estudio, garantizando así que su participación fuera voluntaria y que comprendieran cabalmente el propósito de la investigación y el uso que se daría a la información proporcionada. Con respecto al análisis de datos, después de las entrevistas

tanto de manera individual como directa, se procedió a aplicar la codificación de la información recopilada mediante la técnica de triangulación a través del software QualiNexus (Montes y Montes, 2025). Este software permitió obtener resultados tanto divergentes como similares, así como patrones interpretativos que sirvieron de base para el análisis final y la discusión de los hallazgos obtenidos, facilitando la organización sistemática de la información y la identificación de relaciones significativas entre las respuestas de los participantes.

Dentro del contexto ético de este estudio, todo lo recolectado se realizó teniendo en cuenta los principios y el código de ética establecido por la unidad de investigación de esta universidad. Asimismo, se han considerado las ideas de los autores citando a cada uno utilizando las Normas APA 7ma edición. Para Resnik (2020), la integridad en la investigación implica proteger la honorabilidad, el bienestar y los derechos de los participantes, siendo el consentimiento informado uno de los puntos clave para asegurar la validez ética de toda la investigación. El respeto por la confidencialidad, la transparencia en los propósitos del estudio y la garantía de que los participantes pudieran retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas constituyen pilares fundamentales sobre los cuales se edificó la confianza necesaria para que los docentes compartieran abiertamente sus percepciones y experiencias en torno a la inclusión educativa. La observancia de estos principios no solo protege a los participantes, sino que también fortalece la credibilidad y la legitimidad de los hallazgos, asegurando que el conocimiento producido sea éticamente sólido y socialmente responsable.

CAPÍTULO 3

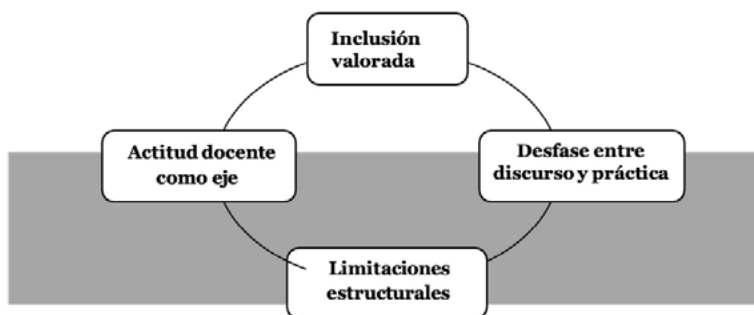
LAS VOCES DOCENTES Y EL HORIZONTE DE LA INCLUSIÓN: TENSIONES ENTRE EL COMPROMISO Y LAS CONDICIONES REALES



El análisis triangulado de las entrevistas evidencia que la percepción del profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad se configura como un campo de tensiones entre el reconocimiento de su valor humano, social y pedagógico, y las limitaciones estructurales, institucionales y formativas que obstaculizan su consolidación. Esta configuración tensional no constituye una contradicción que deba resolverse, sino más bien una característica constitutiva de la manera en que los docentes experimentan la inclusión en su quehacer cotidiano. La coexistencia de valoraciones positivas sobre la inclusión con críticas severas hacia las condiciones en que esta se implementa revela que los docentes no son meros receptores pasivos de las políticas educativas, sino actores que interpretan, resignifican y valoran las propuestas institucionales desde su experiencia profesional y desde los valores que orientan su práctica.

Esta tensión entre el deber ser y el ser de la inclusión educativa constituye un hallazgo recurrente en la investigación cualitativa sobre percepciones docentes, donde se ha documentado que los profesores frecuentemente expresan actitudes favorables hacia la inclusión como principio, mientras identifican múltiples barreras que dificultan su materialización en la práctica cotidiana (Hammalil et al., 2024). La percepción docente, en este sentido, no puede comprenderse cabalmente sin atender a las condiciones institucionales, formativas y materiales en las que se desenvuelve la labor pedagógica, pues son estas condiciones las que configuran el espacio de posibilidades en el que los docentes construyen sus interpretaciones sobre la inclusión.

Figura 1. Percepción docente de la inclusión con discapacidad.



Nota: Alva Chávez & Arenaza Romero (2025).

En lo referido a la cultura inclusiva, los docentes coinciden en que la inclusión favorece la empatía, la solidaridad y la aceptación de la diversidad entre estudiantes (E2, E4, E6, E9). Reconocen que convivir con la diferencia enriquece tanto a los alumnos con discapacidad como al resto de sus compañeros, generando espacios de aprendizaje mutuo que trascienden lo estrictamente académico. Sin embargo, señalan que la construcción de una cultura escolar inclusiva aún es débil, pues muchas veces los estudiantes con discapacidad quedan relegados, sin una integración plena en las dinámicas académicas y sociales. Esta percepción de que la escuela no siempre constituye un lugar acogedor para los estudiantes con discapacidad genera sentimientos de exclusión que contradicen los principios que la propia institución declara promover. La literatura especializada ha documentado ampliamente esta tensión entre los discursos institucionales y las prácticas cotidianas, señalando que la construcción de culturas inclusivas requiere transformaciones profundas en las creencias, valores y actitudes de todos los miembros de la comunidad educativa, transformaciones que no se producen de manera automática por

la sola existencia de normas o declaraciones de principios (Booth y Ainscow, 2000). Las investigaciones de Echeita y Ainscow (2011) han evidenciado que las escuelas que logran consolidar culturas inclusivas sostenibles son aquellas que promueven espacios de reflexión colectiva, participación democrática y colaboración entre docentes, estudiantes y familias, lo que sugiere que la debilidad percibida por los docentes entrevistados podría estar asociada a la ausencia de estos espacios de construcción colectiva. La cultura inclusiva, por lo tanto, no se decreta ni se impone desde instancias externas, sino que se construye a través de procesos sostenidos de diálogo, reflexión y acción conjunta que involucren a todos los actores de la comunidad escolar.

Con respecto a las políticas inclusivas, los docentes unifican sus respuestas al dar a conocer que, a pesar de existir un marco normativo sobre inclusión, se observan ciertos vacíos dentro de estas prácticas. Aseguran la existencia de ciertas normativas, pero critican la falta de coherencia entre estos lineamientos y los recursos reales que la institución ofrece a estos estudiantes. Varios entrevistados (E3, E5, E8) afirman que las políticas inclusivas suelen quedar reducidas a formalidades, debido a que los estudiantes no cuentan con los materiales necesarios, generando de esta manera el abandono por parte de las instituciones educativas. En cambio, otros reconocen avances parciales (E7, E10), pero señalan que estos esfuerzos son aislados, inconstantes y poco articulados con el trabajo que se brinda dentro de las aulas. Esta percepción de incoherencia entre el discurso normativo y las condiciones materiales de implementación constituye un hallazgo recurrente en la investigación educativa sobre inclusión, donde se ha documentado que las políticas educativas frecuentemente se formulan sin considerar los recursos humanos, materiales y organizativos ne-

cesarios para su implementación efectiva (Ainscow, 2005). La brecha entre las declaraciones de principios y las condiciones reales de operación genera lo que algunos autores denominan inclusión simbólica, es decir, la incorporación formal de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas sin que se transformen las estructuras, prácticas y culturas que garanticen su participación plena y su aprendizaje efectivo. Esta noción de inclusión simbólica resulta particularmente útil para comprender las tensiones identificadas en los testimonios docentes, pues permite distinguir entre la presencia física de los estudiantes con discapacidad en las aulas y su participación genuina en los procesos de aprendizaje y en la vida escolar.

En relación con las prácticas pedagógicas inclusivas, los docentes refieren aplicar adaptaciones de materiales, uso de explicaciones diferenciadas y fomento del apoyo entre pares como principales estrategias. Si bien estas prácticas buscan responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, la mayoría admite que carecen de una base metodológica sólida debido a la ausencia de formación específica y asesoría técnica. Algunos docentes (E10, E7) mencionan experiencias positivas cuando han recibido apoyo externo o programas de capacitación, pero en la mayoría de los casos predomina la improvisación y la sensación de insuficiencia. No obstante, aparece como constante la relevancia de la actitud del profesorado, entendida como disposición ética, paciencia y voluntad de inclusión, reconocida como un factor que, aun en medio de limitaciones, marca la diferencia en la experiencia educativa. Esta centralidad de la actitud docente ha sido destacada por diversos autores que subrayan que las competencias técnicas, aunque necesarias, resultan insuficientes si no se acompañan de una disposición genuina hacia la acogida y valoración de la diversidad

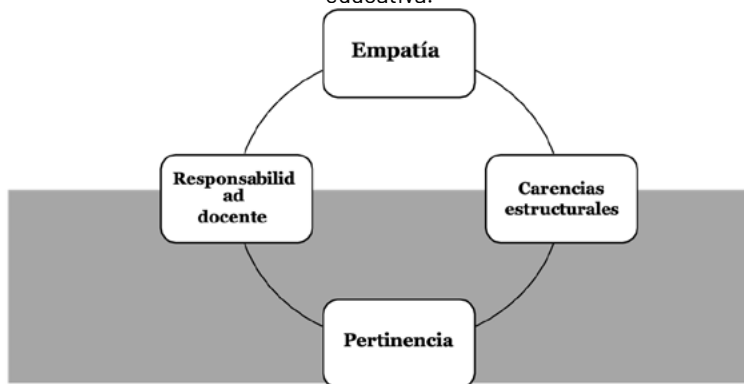
(Fernández y Echeita, 2021). La formación docente en educación inclusiva, por lo tanto, no puede limitarse a la transmisión de técnicas y estrategias, sino que debe promover procesos de reflexión sobre los valores, creencias y actitudes que subyacen a la práctica pedagógica. La dimensión ética de la inclusión, entendida como el compromiso profundo con la dignidad y los derechos de todos los estudiantes, constituye un fundamento indispensable sobre el cual se construyen las prácticas pedagógicas inclusivas, pues sin esta base axiológica las técnicas y estrategias carecen de sentido y dirección.

La construcción de una cultura inclusiva: Entre el ideal y la realidad cotidiana

La percepción del profesorado sobre la construcción de una cultura inclusiva está marcada por una tensión entre el reconocimiento del valor humano de los niños y niñas y la dimensión social de la inclusión, y las limitaciones institucionales que dificultan su desarrollo pleno. Esta tensión se manifiesta en las coincidencias identificadas entre los docentes entrevistados (E2, E4, E6, E9), quienes corroboran que la inclusión de estudiantes con discapacidad constituye un elemento esencial para fomentar la empatía, la solidaridad y la aceptación de la diversidad dentro de la comunidad educativa. Estos entrevistados afirman que una escuela inclusiva no solo favorece el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad, sino también su crecimiento personal y social en comparación con sus compañeros, al momento de aprender a convivir en distintas realidades. El entrevistado E9 señala que la inclusión contribuye al desarrollo de habilidades sociales y a la construcción de un entorno más humano, donde el

respeto y la empatía se vuelven prácticas cotidianas dentro y fuera de la comunidad educativa. La percepción de que la inclusión enriquece a toda la comunidad educativa, y no solamente a los estudiantes con discapacidad, constituye un hallazgo significativo que coincide con la literatura internacional sobre los beneficios de la diversidad en los entornos escolares (Culque et al., 2024). La convivencia con la diferencia, cuando se gestiona adecuadamente, genera oportunidades de aprendizaje socioemocional que difícilmente podrían alcanzarse en entornos homogéneos, pues prepara a todos los estudiantes para participar en una sociedad diversa y plural.

Figura 2. Percepción docente sobre la cultura inclusiva en la comunidad educativa.



Nota: Alva Chávez & Arenaza Romero (2025).

A pesar de los avances alcanzados, persiste un consenso en que la práctica y la consolidación de una cultura inclusiva continúan en una fase inicial, condicionadas por limitaciones tanto estructurales como actitudinales. Los docentes entrevistados (E1, E3, E5, E8) coinciden en que muchas instituciones educativas aún no logran promover un entorno verdaderamente acogedor ni fomentar el sentido de pertenencia entre todos los estudiantes. Asimismo,

se advierte una tendencia a que los alumnos con discapacidad queden al margen de determinadas actividades escolares, lo que refleja la ausencia de un compromiso sostenido y colectivo con la inclusión genuina. La percepción de olvido o descuido hacia este grupo se repite en varios testimonios, lo que pone de manifiesto la fragilidad de los esfuerzos por construir una cultura escolar plenamente abierta a la diversidad. Esta situación refleja no solo la falta de recursos materiales o de infraestructura, sino también la ausencia de una mirada institucional comprometida con la equidad y la participación activa de todos los estudiantes. En muchos casos, la inclusión se entiende como una obligación formal más que como una convicción pedagógica, lo que limita la implementación de prácticas efectivas que correspondan a las necesidades reales de los alumnos con discapacidad. Además, la escasa formación docente en estrategias inclusivas y el débil acompañamiento por parte de las autoridades educativas contribuyen a reproducir barreras que perpetúan la exclusión. De este modo, se evidencia que la verdadera inclusión no puede reducirse a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino que requiere transformar actitudes, enfoques y estructuras que garanticen su participación plena y significativa en la vida escolar. La noción de participación plena implica que los estudiantes con discapacidad no solamente estén presentes en las aulas, sino que sean reconocidos como miembros legítimos de la comunidad educativa, con derecho a participar en todas las actividades y a contribuir con sus perspectivas y capacidades al enriquecimiento del proceso educativo.

En relación con las diferencias encontradas, los entrevistados (E7, E10) manifiestan una perspectiva más optimista al señalar que, pese a las limitaciones existentes, se han alcanzado avances significativos en el fortalecimiento de una cultura inclusiva dentro

de las instituciones educativas. Resaltan, en particular, la implementación de iniciativas de acompañamiento pedagógico y la creación de espacios de diálogo y reflexión docente promovidos en los últimos años. Sin embargo, reconocen que estas experiencias, aunque valiosas, se presentan de manera esporádica y carecen de una articulación sistemática con políticas institucionales claras y sostenidas. En contraste, los entrevistados (E2, E5) sostienen una visión más crítica, considerando que dichos avances resultan todavía incipientes y que persisten prácticas caracterizadas por la improvisación, la falta de sensibilización y la limitada implicación de la comunidad educativa en su conjunto. Esta divergencia de percepciones evidencia que el proceso de construcción de una cultura inclusiva continúa siendo desigual, condicionado por el compromiso, la formación y las condiciones institucionales presentes en cada contexto escolar. La coexistencia de percepciones optimistas y críticas entre los docentes de una misma institución sugiere que la cultura inclusiva no constituye un atributo homogéneo de la escuela, sino un campo de disputa donde coexisten concepciones, valores y prácticas diversas que reflejan las trayectorias personales y profesionales de los actores involucrados.

Un elemento transversal que aparece es el papel del profesorado como agente clave en la cultura inclusiva. Los resultados de los entrevistados coinciden al declarar que los docentes, al ser mediadores de la convivencia escolar, poseen la responsabilidad de sensibilizar y educar al alumnado en valores de respeto y aceptación. No obstante, esta función se ve afectada por la falta de capacitación continua que deben recibir los docentes y del uso de recursos pedagógicos adecuados. En este sentido, algunos docentes expresan sentimientos de frustración o cansancio, pues, aunque reconocen la importancia de una cultura inclusiva, no siempre se

sienten preparados para contribuir de manera efectiva a su construcción. La literatura sobre desarrollo profesional docente ha señalado que la formación continua constituye un factor crítico para la transformación de las prácticas educativas, y que su ausencia genera no solo limitaciones técnicas sino también efectos emocionales que pueden erosionar el compromiso de los docentes con los ideales inclusivos (Ávalos, 2011). La percepción de que se espera de los docentes que asuman responsabilidades para las cuales no han sido adecuadamente preparados constituye una fuente de tensión que debe ser atendida por las políticas de formación docente. El bienestar emocional del profesorado, en este sentido, constituye un aspecto frecuentemente descuidado en las discusiones sobre inclusión educativa, a pesar de que la literatura ha evidenciado que el agotamiento y la frustración pueden tener efectos negativos sobre la calidad de las prácticas pedagógicas y sobre las actitudes hacia la diversidad.

En síntesis, la percepción del profesorado sobre la cultura inclusiva combina una valoración positiva del ideal de inclusión con un reconocimiento de los obstáculos reales que impiden materializarlo. Existe una coincidencia en ver la inclusión como necesaria y beneficiosa, pero se advierte la persistencia de un desfase entre el discurso y la práctica, marcado por limitaciones estructurales, ausencia de políticas claras y carencias formativas del profesorado. Este desfase no constituye una peculiaridad del contexto estudiado, sino que refleja una problemática más amplia documentada en la investigación internacional sobre educación inclusiva, donde se ha evidenciado que la transformación de las culturas escolares hacia la inclusión requiere procesos sostenidos de reflexión, formación y construcción colectiva que no se producen de manera espontánea ni pueden ser decretados desde instancias

externas a la escuela (Ainscow y West, 2008). La construcción de una cultura inclusiva, por lo tanto, constituye una tarea de largo aliento que requiere el compromiso sostenido de todos los actores educativos y el acompañamiento constante de las autoridades institucionales y de las instancias de formación docente.

Las políticas inclusivas y las prácticas pedagógicas: Entre la formulación y la implementación

El análisis de las entrevistas revela que el profesorado percibe las políticas inclusivas como un componente fundamental para la atención de la diversidad, pero con un grado de implementación deficiente o parcial. En términos generales, las voces docentes reflejan una conciencia sobre la importancia de contar con normas, lineamientos y estrategias institucionales claras, aunque reconocen que estas, en la práctica, suelen ser débiles, fragmentadas o poco aplicadas. En relación con las coincidencias, varios entrevistados (E1, E3, E6, E9) coinciden en que las políticas inclusivas se manifiestan principalmente en el plano normativo y discursivo, pero rara vez se traducen en acciones concretas y sostenidas. Señalan que, en la mayoría de los casos, las instituciones educativas cuentan con reglamentos o lineamientos que destacan la importancia de atender a los estudiantes con discapacidad; sin embargo, estos documentos solo quedan en dirección y no son reglamentados dentro del trabajo docente, por ello no se evidencia el trabajo y uso de recursos materiales, asesorías técnicas ni programas de capacitación docente continua ante estas políticas. El entrevistado E3 subraya que dichos lineamientos quedan en el papel, lo que refuerza la percepción de una formalidad vacía, carente de aplicación efectiva en la práctica cotidiana. La per-

cepción de que las políticas inclusivas constituyen un ejercicio de formalismo burocrático más que un compromiso real con la transformación de las prácticas educativas revela una profunda desconfianza hacia las instancias institucionales y hacia la capacidad del sistema educativo para garantizar condiciones efectivas de inclusión.

Figura 3. Políticas inclusivas según el profesorado.



Nota: Alva Chávez & Arenaza Romero (2025).

Asimismo, los entrevistados E4, E5 y E8 coinciden en sus respuestas al manifestar que la ausencia de acompañamiento especializado dentro de la institución educativa representa un vacío crítico. Señalan además que, en muchas ocasiones, son los mismos maestros quienes buscan las estrategias adecuadas e información idónea según sus conocimientos para poder tratar en lo posible de atender a las necesidades específicas de los estudiantes. Este panorama genera, según E5, un sentimiento de abandono institucional, pues el profesorado percibe que no cuenta con un respaldo real más allá de la normativa general establecida por el MINEDU o el Estado. La percepción de abandono institucional

constituye un hallazgo significativo porque revela que los docentes no se sienten acompañados en su labor inclusiva, lo que puede tener efectos negativos sobre su motivación, su autoeficacia y su compromiso con los principios de la educación inclusiva. Investigaciones recientes han evidenciado que el apoyo institucional percibido constituye uno de los predictores más robustos de las actitudes docentes hacia la inclusión, por encima incluso de la formación específica recibida (Culque et al., 2024). Este hallazgo sugiere que las estrategias de mejora de la inclusión educativa no pueden centrarse exclusivamente en la formación individual de los docentes, sino que deben abordar también las condiciones institucionales que configuran el contexto en el que se desarrolla la labor pedagógica. El sentimiento de abandono institucional, además, puede generar dinámicas de desresponsabilización donde los docentes perciben que la inclusión es una tarea que les corresponde exclusivamente a ellos, sin el respaldo de las instancias superiores, lo que a su vez puede reforzar las actitudes de resistencia o de resignación frente a las dificultades.

En cuanto a las diferencias, los docentes entrevistados (E7, E10) reconocen los avances parciales en el plano de políticas inclusivas. Resaltan que, en los últimos años, se ha venido apostando por capacitar a los docentes impulsando programas piloto que buscan sensibilizar al profesorado y fomentar una mayor integración de los estudiantes que presentan discapacidad. Sin embargo, aclaran que dichas iniciativas son esporádicas, dependen de la voluntad de los directivos y no siempre alcanzan continuidad. Frente a ello, los entrevistados (E2, E6) sostienen que estos esfuerzos son insuficientes, pues argumentan que una política inclusiva no debería limitarse a actividades aisladas dentro de las aulas,

sino estructurarse como un compromiso institucional estable y articulado con los recursos necesarios que permitan atender la diversidad. Un aspecto transversal que aparece es la percepción de que las políticas inclusivas no solo deben quedar en documentos oficiales, sino materializarse en condiciones reales como infraestructura, acceso a apoyos especializados y ajustes curriculares. En este sentido, la respuesta del entrevistado E9 resalta que los discursos sobre inclusión carecen de sentido si la institución no garantiza entornos accesibles y recursos diferenciados para los estudiantes con habilidades diferentes. Este planteamiento se complementa con lo dicho por el entrevistado E8, quien señala que la ausencia de políticas claras refuerza la exclusión, ya que deja a los estudiantes con discapacidad en una situación de vulnerabilidad y al profesorado en una dinámica de improvisación constante. La improvisación, en este contexto, no constituye una elección pedagógica deliberada sino una respuesta adaptativa frente a la ausencia de condiciones institucionales que permitan planificar y desarrollar prácticas inclusivas de manera sistemática y sostenida.

Del análisis detallado de las entrevistas se desprende que los docentes muestran una clara conciencia sobre la importancia de incorporar enfoques pedagógicos inclusivos en su práctica educativa, entendiendo que estos permiten responder de manera equitativa a las necesidades y particularidades de todos los estudiantes. Sin embargo, manifiestan que la implementación efectiva de dichas estrategias se encuentra condicionada por diversos factores, entre ellos, la formación inicial y continua del profesorado, la disponibilidad de materiales y recursos adaptados, así como el nivel de apoyo y compromiso mostrado por las autoridades institucionales. Además, algunos educadores destacan que, aunque

existe la voluntad de promover una educación inclusiva, las políticas educativas y las condiciones del entorno escolar no siempre favorecen su desarrollo sostenido. En conjunto, los testimonios reflejan una tensión constante entre el propósito de atender la diversidad desde una perspectiva humanista y las limitaciones estructurales, organizativas y formativas que impiden consolidar una práctica verdaderamente inclusiva y transformadora dentro del aula.

En relación con los puntos de coincidencia, varios de los entrevistados (E2, E4, E6, E9) señalan que en el aula se aplican estrategias diferenciadas, entre ellas la adaptación de los materiales didácticos, el uso de un lenguaje más claro, pausado y accesible, así como la reiteración de los contenidos con el fin de facilitar la comprensión de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, algunos participantes (E1, E5) resaltan la importancia de las metodologías basadas en el apoyo entre compañeros, las cuales fomentan la cooperación y la empatía como vías para fortalecer tanto el aprendizaje como la integración social. Estas prácticas son valoradas por los propios docentes como respuestas efectivas frente a las necesidades reales que se presentan en el contexto educativo. La literatura especializada ha documentado que las estrategias de apoyo entre pares y el aprendizaje cooperativo constituyen algunas de las prácticas más efectivas para promover la inclusión, pues no solo benefician a los estudiantes con discapacidad sino que enriquecen la experiencia educativa de todos los estudiantes al promover valores de colaboración, respeto y responsabilidad compartida (Pujolàs y Lago, 2011). El aprendizaje cooperativo, en particular, ha sido identificado como una de las estrategias más potentes para promover la inclusión, pues genera estructuras de interdependencia positiva que hacen que todos los estudiantes

dependan unos de otros para alcanzar sus objetivos, lo que a su vez promueve la valoración de la diversidad y la construcción de relaciones de apoyo mutuo.

Otra coincidencia significativa radica en la percepción de una limitada preparación especializada por parte de los docentes, lo cual dificulta la implementación de prácticas verdaderamente inclusivas. Varios profesores (E3, E7, E8) reconocen que han debido elaborar sus propias estrategias a partir de la experiencia laboral, sin contar con una base técnica o metodológica sólida que las respalde. Esta situación, como menciona E8, genera sentimientos de frustración o desánimo, pues, aunque existe la predisposición de brindar apoyo a los estudiantes con discapacidad, la falta de capacitación adecuada conduce a aplicar acciones que, en muchos casos, no logran responder de manera efectiva a las necesidades particulares de dichos alumnos. La formación docente en educación inclusiva, por lo tanto, constituye una necesidad apremiante que debe ser abordada tanto en la formación inicial como en la formación continua, asegurando que los docentes adquieran las competencias necesarias para diseñar y implementar respuestas pedagógicas ajustadas a la diversidad del alumnado. La autoformación, aunque valiosa como expresión de compromiso profesional, no puede sustituir la formación sistemática y especializada que requiere la atención a la diversidad, pues implica un proceso de ensayo y error que puede tener costos significativos para los estudiantes y generar desgaste en los docentes.

En cuanto a las diferencias, algunos docentes (E10, E7) destacan experiencias positivas en las que han logrado avances significativos gracias al acompañamiento de programas o instituciones externas. Estas experiencias evidencian que, cuando existen los recursos y el respaldo necesario, es posible aplicar enfoques más

inclusivos, incorporando materiales multisensoriales, adaptaciones curriculares y actividades lúdicas que favorecen la participación de todos los estudiantes. En contraste, otros profesores (E2, E5) señalan que en la mayoría de los casos deben enfrentarse a la carencia de recursos esenciales, como materiales didácticos adaptados o herramientas tecnológicas de apoyo, lo que limita de manera considerable la efectividad de sus intervenciones pedagógicas y la posibilidad de brindar una atención realmente inclusiva. La disponibilidad de recursos, en este sentido, constituye un factor crítico que condiciona las posibilidades de implementar prácticas inclusivas efectivas, pues sin los materiales y apoyos necesarios las estrategias pedagógicas, por bien intencionadas que sean, encuentran límites difíciles de superar.

Un resultado común identificado en la investigación es la importancia que tiene la disposición y actitud del docente al momento de aplicar estrategias orientadas a la inclusión. Más allá de la limitada disponibilidad de recursos, los entrevistados coinciden en que el compromiso, la paciencia y la disposición del profesorado constituyen factores determinantes para garantizar la inclusión dentro del aula. Tal como expresó el participante E9, aunque la ausencia de estrategias especializadas puede limitar la labor pedagógica, lo fundamental es la voluntad de acoger y no excluir. Este énfasis en la dimensión ética y actitudinal se repite de manera constante en los testimonios, lo que evidencia que la inclusión no depende únicamente de herramientas técnicas, sino también de convicciones personales y de un compromiso con valores que sustentan una educación humanista e inclusiva. La investigación educativa ha reconocido crecientemente la importancia de las dimensiones afectivas y éticas de la práctica docente, señalando que las competencias técnicas, aunque necesarias, resultan insu-

ficientes si no se acompañan de una disposición genuina hacia la acogida y valoración de la diversidad (Fernández y Echeita, 2021). La voluntad de acoger, en este sentido, no constituye un sustituto de la formación especializada ni de las condiciones institucionales adecuadas, pero sí representa un factor que puede marcar diferencias significativas en la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad, especialmente en contextos donde las condiciones estructurales son adversas.

En síntesis, las prácticas pedagógicas inclusivas descritas por el profesorado se orientaron principalmente a la adaptación de materiales, la atención individualizada y la cooperación entre los estudiantes. Sin embargo, dichas acciones se ven limitadas por la falta de formación especializada y la insuficiencia de recursos que garanticen su sostenibilidad. Si bien algunos docentes manifestaron experiencias vinculadas a programas de apoyo institucional, la mayoría reconoce que su labor cotidiana se caracteriza por la improvisación y la escasez de herramientas pedagógicas adecuadas, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las condiciones estructurales que sustenten una inclusión educativa efectiva. La percepción del profesorado sobre las políticas inclusivas y las prácticas pedagógicas revela, en última instancia, que la inclusión educativa constituye un proceso complejo que requiere transformaciones simultáneas en múltiples niveles del sistema educativo, desde las políticas macro hasta las prácticas de aula, y que estas transformaciones no pueden depender exclusivamente del compromiso individual de los docentes sino que requieren condiciones institucionales y sociales que las hagan posibles y sostenibles en el tiempo. La construcción de una educación verdaderamente inclusiva, por lo tanto, constituye una responsabilidad compartida que involucra a los docentes, a las instituciones

educativas, a las autoridades gubernamentales y a la sociedad en su conjunto, y cuyo logro requiere no solamente de buenas intenciones sino también de políticas coherentes, recursos suficientes y procesos sostenidos de formación y acompañamiento.

CAPÍTULO 4

LO QUE REVELAN LAS VOCES DOCENTES: COMPRESIONES Y DESAFÍOS EN TORNO A LA INCLUSIÓN

Los resultados de esta investigación evidenciaron que la percepción del profesorado acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa analizada constituye un proceso complejo y multidimensional. Es por ello que tanto los aportes sociales y pedagógicos de la inclusión muchas veces convergen en valoraciones positivas a pesar de críticas orientadas a la falta de condiciones institucionales que garantizan su consolidación plena. Esta respuesta guarda estrecha relación con lo expuesto por Ortiz (2015), quien menciona que la relevancia de la percepción docente es un medio para identificar fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora en la implementación de prácticas inclusivas. Asimismo, en esta investigación, los docentes reconocieron que la inclusión fomenta la empatía, la solidaridad y la aceptación de la diversidad, confirmando así la investigación de Ortiz en cuanto al papel central que cumplen los docentes en la construcción de entornos de aprendizaje más democráticos.

Sin embargo, a pesar de los resultados del autor donde resalta la formación docente como eje fundamental para superar las barreras existentes, los resultados obtenidos sobre la formación siguen siendo insuficientes, lo que conduce a los docentes a recurrir con frecuencia a la improvisación pedagógica. Esta tensión entre el reconocimiento del valor de la inclusión y la carencia de herramientas formativas para materializarla constituye un hallazgo que invita a reflexionar sobre las condiciones en que se desarrolla la labor docente y sobre las responsabilidades que corresponden a las instituciones formadoras y a las autoridades educativas en la creación de oportunidades de desarrollo profesional pertinentes y sostenidas. La percepción docente, entendida como una construcción social e histórica, no puede analizarse al margen de los contextos institucionales y de las políticas educativas que confi-

guran el espacio de posibilidades en el que los profesores desarrollan su trabajo, lo que sugiere que cualquier estrategia de mejora de la inclusión debe considerar simultáneamente las dimensiones subjetivas y las condiciones objetivas que enmarcan la práctica pedagógica. La literatura especializada ha documentado que las percepciones docentes se configuran a partir de la interacción de factores personales, profesionales y contextuales, entre los que se incluyen las creencias sobre la diversidad, la formación recibida, la experiencia acumulada y las condiciones institucionales en las que se desenvuelve la práctica pedagógica.

Por otro lado, respecto a los resultados obtenidos sobre una cultura inclusiva, los participantes coincidieron en que la convivencia con estudiantes con discapacidad enriquece tanto la experiencia educativa individual como a los demás miembros de la comunidad educativa, promoviendo habilidades sociales y valores de respeto mutuo. Estos resultados se corroboran por lo planteado por la UNESCO (2017), que sostuvo que la inclusión beneficia no solo a quienes presentan alguna discapacidad, sino que transforma de manera integral la cultura escolar. Los testimonios analizados reflejaron que la inclusión es percibida como un proceso que humaniza y fortalece la convivencia educativa, en concordancia con la visión de la UNESCO sobre una educación sustentada en los derechos humanos. Sin embargo, en la cultura inclusiva se encontró una etapa incipiente que carece de continuidad, pues los estudiantes con discapacidad continúan siendo marginados en ciertas dinámicas escolares. Esta fragilidad en la construcción de una cultura inclusiva coincidió con Vega y Rivera (2022), quienes llegaron a un limitado compromiso por parte de docentes y familias en el contexto peruano. La persistencia de esta fragili-

dad sugiere que los esfuerzos por construir culturas inclusivas, aunque presentes, no han logrado consolidarse como prácticas institucionalizadas que trasciendan las voluntades individuales y se sostengan en el tiempo, lo que revela la necesidad de abordar la inclusión como un proceso de transformación cultural profunda y no como una serie de acciones aisladas. La cultura inclusiva, en este sentido, constituye el sustrato sobre el cual se edifican las políticas y las prácticas, por lo que su debilidad afecta inevitablemente la sostenibilidad de cualquier esfuerzo por avanzar hacia una educación más equitativa. La construcción de una cultura inclusiva requiere procesos sostenidos de sensibilización, reflexión y acción colectiva que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa, pues los cambios culturales no se producen por decreto ni se limitan a la modificación de documentos o procedimientos formales, sino que implican transformaciones profundas en las creencias, valores y actitudes que orientan las interacciones cotidianas en la escuela. La literatura especializada ha documentado que las instituciones que logran consolidar culturas inclusivas sostenibles son aquellas que promueven espacios de reflexión colectiva, participación democrática y colaboración entre docentes, estudiantes y familias, lo que sugiere que la fragilidad percibida por los docentes entrevistados podría estar asociada a la ausencia de estos espacios de construcción colectiva en la institución estudiada.

Del mismo modo, al examinar el componente referido a las políticas inclusivas, se advierte que los docentes identifican una brecha entre lo que se plantea en el marco normativo y lo que realmente ocurre en la práctica educativa cotidiana. Si bien reconocen la existencia de documentos institucionales que promueven la inclusión, manifiestan que tales orientaciones no se acompañan

de los recursos materiales necesarios, ni de un acompañamiento técnico o formativo continuo. Este resultado coincide con lo expuesto por Fernández y Echeita (2021), quienes sostienen que la inclusión constituye un derecho de carácter universal que exige acciones efectivas más allá de los discursos formales. En la misma línea, Pérez et al. (2023) evidencian que, en el contexto español, aunque se implementan determinadas adecuaciones curriculares, aún persisten limitaciones estructurales que obstaculizan una aplicación integral de las políticas inclusivas. Por tanto, los hallazgos de este estudio confirman que el reto principal no se encuentra en la proclamación de la inclusión, sino en asegurar los medios, condiciones y estrategias que posibiliten su desarrollo real en los entornos educativos.

La distancia entre el reconocimiento formal de derechos y la garantía efectiva de condiciones para su ejercicio constituye una problemática que trasciende el contexto estudiado y que ha sido documentada en diversos sistemas educativos, lo que sugiere que las políticas inclusivas requieren no solo de formulaciones normativas sólidas sino también de mecanismos de implementación, seguimiento y evaluación que aseguren su materialización en las prácticas cotidianas. La noción de inclusión simbólica, entendida como la incorporación formal de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas sin que se transformen las estructuras y prácticas que garanticen su participación plena, resulta particularmente útil para comprender las tensiones identificadas en los testimonios docentes, pues permite distinguir entre la presencia física y la participación genuina, entre el reconocimiento formal de derechos y su ejercicio efectivo. La brecha entre el discurso normativo y las condiciones materiales de implementación genera un sentimiento de escepticismo hacia las políticas educa-

tivas, pues los docentes perciben que las declaraciones de principios no se traducen en mejoras concretas en las condiciones en que desarrollan su labor.

La carencia de una formación especializada para atender la diversidad se configura como un obstáculo transversal que incide tanto en la práctica pedagógica como en el fortalecimiento de una auténtica cultura inclusiva. Los docentes entrevistados señalaron que, si bien procuran responder a las necesidades de todos sus estudiantes, sus estrategias se sustentan principalmente en la experiencia personal antes que en enfoques metodológicos validados, lo que con frecuencia genera sentimientos de inseguridad y frustración profesional. Este resultado se corrobora con lo señalado por la UNESCO (2020), al mencionar que a nivel mundial aproximadamente un 25% de los profesores no cuenta con la capacitación necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad. Del mismo modo, se corrobora con Hammalil et al. (2024), quienes sostienen que uno de los factores que restringe la posibilidad de brindar respuestas educativas pertinentes, incluso cuando existe una genuina voluntad de inclusión, es la falta de preparación y capacitación que presentan los docentes. En consecuencia, ambos aportes son fundamentales porque permiten mostrar que la implementación de la inclusión educativa depende más del compromiso ético y personal de los docentes que de un soporte institucional consolidado. Esta dependencia del compromiso individual, si bien pone de relieve la dimensión ética de la labor docente, también evidencia la vulnerabilidad de los procesos inclusivos, pues estos quedan sujetos a las condiciones personales y a las trayectorias particulares de cada docente, sin garantías institucionales que aseguren su sostenibilidad y continuidad más allá de las voluntades individuales. La formación docente en

educación inclusiva, por lo tanto, no puede concebirse como un evento puntual sino como un proceso continuo que acompañe el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera, ofreciendo oportunidades para la actualización, la reflexión sobre la práctica y el intercambio de experiencias entre colegas. La ausencia de estos espacios formativos no solo limita las competencias técnicas de los docentes sino que también afecta su confianza y su autoeficacia, generando sentimientos de insuficiencia que pueden erosionar su compromiso con los principios inclusivos. La formación docente en educación inclusiva debe articularse con las condiciones reales de trabajo, ofreciendo a los docentes oportunidades para experimentar nuevas estrategias en contextos protegidos y para reflexionar sobre sus prácticas con el apoyo de mentores y colegas experimentados.

Las actitudes docentes y su papel en la configuración de prácticas inclusivas

Un hallazgo significativo con respecto a los resultados obtenidos referentes a la actitud docente como elemento decisivo para favorecer la inclusión, a pesar de las diferentes limitaciones existentes en las aulas como los recursos o apoyos institucionales. Los participantes entrevistados enfatizaron como uno de los valores fundamentales a la empatía, la paciencia, la disposición, el compromiso personal y otros factores que transforman de manera positiva la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Booth y Ainscow (2000), quienes resaltan el papel del profesorado como uno de los agentes fundamentales en el proceso de construcción de las prácticas inclusivas. No

obstante, si bien la actitud docente es favorable, este resultado es uno de los componentes indispensables, pero resulta insuficiente cuando no se complementa con la formación pedagógica y con la provisión de recursos adecuados de manera sostenible. En concordancia, Aguilar (2024) sostiene que las instituciones educativas deben enfrentar las barreras estructurales existentes y aprovechar de forma equitativa las herramientas tecnológicas, a fin de consolidar políticas y prácticas inclusivas que se mantengan en el tiempo. La actitud favorable del profesorado, en este sentido, constituye una condición necesaria pero no suficiente para la inclusión educativa, pues requiere articularse con condiciones institucionales que permitan traducir las disposiciones positivas en prácticas pedagógicas efectivas y sostenibles. La dimensión ética de la inclusión, entendida como el compromiso profundo con la dignidad y los derechos de todos los estudiantes, constituye un fundamento indispensable sobre el cual se construyen las prácticas pedagógicas inclusivas, pues sin esta base axiológica las técnicas y estrategias carecen de sentido y dirección. Sin embargo, la ética sin condiciones materiales y formativas adecuadas corre el riesgo de convertirse en un ideal inalcanzable que genere frustración y desgaste en los docentes, lo que subraya la necesidad de abordar la inclusión desde una perspectiva integral que considere simultáneamente las dimensiones valorativas, técnicas y estructurales. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de crear las condiciones que permitan a los docentes ejercer su compromiso ético con la inclusión en condiciones adecuadas, proporcionando los recursos, la formación y el acompañamiento que requieren para traducir sus buenas intenciones en prácticas pedagógicas efectivas.

Al contrastar los resultados con estudios realizados en otros contextos, se aprecian tanto coincidencias como diferencias. Por ejemplo, Culque et al. (2024) encontraron en Ecuador que los docentes mostraban actitudes mayoritariamente positivas hacia la inclusión, lo cual es similar a lo registrado en este estudio en cuanto al reconocimiento de los beneficios sociales y pedagógicos de la inclusión. Sin embargo, en el caso peruano, los docentes expresaron percepciones de abandono institucional y de escasos avances en la construcción de una cultura inclusiva, lo que marca una diferencia importante. Esta divergencia puede explicarse por las condiciones institucionales: mientras que en Ecuador se reportan esfuerzos más articulados hacia la concienciación y capacitación docente, en el caso de Trujillo persisten vacíos estructurales que impiden replicar tales avances.

La comparación entre contextos evidencia que las percepciones docentes no se configuran en el vacío sino en relación con las condiciones institucionales, formativas y materiales que caracterizan a cada sistema educativo, lo que sugiere que las estrategias de mejora de la inclusión deben adaptarse a las particularidades de cada contexto y abordar las barreras específicas que limitan su desarrollo. La transferencia acrítica de modelos diseñados en otros contextos puede resultar contraproducente si no se consideran las condiciones locales y las necesidades específicas de los docentes y estudiantes, lo que subraya la importancia de desarrollar enfoques contextualizados que respondan a las realidades particulares de cada institución educativa. La comparación internacional, en este sentido, no debe entenderse como un ejercicio de imitación sino como una oportunidad para aprender de las experiencias de otros contextos y adaptar aquellas estrategias que resulten pertinentes a las condiciones locales, reconociendo que

no existen soluciones universalmente aplicables sino que cada contexto requiere respuestas adaptadas a sus particularidades.

Del mismo modo, los hallazgos se relacionan con lo descrito por Martínez (2023), quien sostiene que las percepciones de los docentes sobre la inclusión se modifican cuando pasan de la teoría a la práctica, enfrentando de manera directa la diversidad en el aula. Los resultados de nuestro estudio muestran que, aunque los docentes reconocen que la inclusión es valiosa, la ausencia de formación y recursos los lleva a experimentar sentimientos de insuficiencia, lo cual confirma la observación de Martínez respecto a la brecha entre expectativas iniciales y las condiciones reales de trabajo. Esta brecha entre las concepciones idealizadas que se construyen durante la formación inicial y las realidades complejas que se enfrentan en el ejercicio profesional constituye un fenómeno ampliamente documentado en la investigación sobre desarrollo profesional docente, y sugiere la necesidad de articular más estrechamente la formación inicial con las condiciones reales de trabajo, así como de ofrecer acompañamiento y apoyo a los docentes noveles durante sus primeros años de ejercicio profesional. La transición de la formación inicial al ejercicio profesional constituye un período crítico en el que las concepciones y actitudes de los docentes se moldean en función de las experiencias concretas que viven en las aulas, y la ausencia de apoyo durante esta etapa puede tener efectos duraderos sobre su disposición hacia la inclusión y sobre su identidad profesional. Las instituciones formadoras y las escuelas tienen, por lo tanto, una responsabilidad compartida en el acompañamiento de los docentes noveles, ofreciendo espacios de mentoría, reflexión y apoyo que les permitan procesar las tensiones entre los ideales y las realidades y desarrollar estrategias efectivas para atender la diversidad en contextos com-

plejos. La formación inicial, en este sentido, no puede limitarse a la transmisión de conocimientos teóricos sobre la inclusión, sino que debe ofrecer oportunidades para que los futuros docentes experimenten la diversidad en contextos reales y desarrollen las competencias prácticas necesarias para responder a las necesidades de todos los estudiantes.

Otro punto de contraste se observa con los aportes de Riveros (2022), quien encontró que las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales de los docentes en Cusco influyen positivamente en la integración de los estudiantes con discapacidad. Si bien en nuestro estudio también se identificó que la disposición ética del docente constituye un factor clave, los resultados muestran que este componente se ve debilitado por la falta de respaldo institucional, lo que genera que el impacto positivo de la actitud no sea suficiente para garantizar la integración plena de los estudiantes. Esta constatación resulta particularmente relevante porque evidencia que las actitudes favorables, aunque necesarias, requieren condiciones institucionales que las sostengan y las potencien, pues de lo contrario pueden verse erosionadas por las dificultades cotidianas y por la percepción de que se espera de los docentes que asuman responsabilidades para las cuales no cuentan con los recursos ni el apoyo necesario. La multidimensionalidad de las actitudes docentes, que abarca componentes cognitivos, afectivos y conductuales, sugiere que las intervenciones formativas deben abordar simultáneamente estas tres dimensiones, pues los cambios en los conocimientos y creencias no se traducen automáticamente en cambios en las prácticas si no se acompañan de oportunidades para experimentar nuevas formas de hacer y de sentir la inclusión en el aula. La formación docente en educación inclusiva debe, por lo tanto, combinar la reflexión sobre los valo-

res y creencias con la experimentación de estrategias prácticas y el desarrollo de habilidades para gestionar la diversidad en el aula, ofreciendo a los docentes oportunidades para integrar los conocimientos, las actitudes y las prácticas en un proceso coherente de desarrollo profesional.

Vigotsky y la inclusión: el aprendizaje como construcción social en aulas diversas

En conjunto, los resultados reafirman la perspectiva socio-constructivista propuesta por Vigotsky (1978), al demostrar que la interacción social y la experiencia previa son esenciales en la construcción del aprendizaje. Los docentes entrevistados destacaron que las prácticas inclusivas, aunque limitadas, favorecen la interacción entre estudiantes y permiten aprendizajes significativos a través del apoyo entre pares. No obstante, se advierte que el potencial de este enfoque se ve reducido en ausencia de políticas coherentes y recursos que lo fortalezcan. La perspectiva vigotskiana, en este sentido, no solo proporciona un marco para comprender los procesos de aprendizaje sino también para fundamentar las prácticas pedagógicas inclusivas, pues conceptos como la zona de desarrollo próximo y el andamiaje ofrecen orientaciones concretas para el diseño de experiencias de aprendizaje que respondan a la diversidad de necesidades y capacidades del alumnado. La aplicación de estos conceptos en el contexto de la educación inclusiva implica reconocer que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, pueden aprender cuando se les ofrecen los apoyos adecuados y cuando se les brinda la oportunidad de participar en actividades significativas junto a sus pares. El aprendizaje cooperativo, las tutorías

entre pares y la enseñanza multinivel constituyen algunas de las estrategias que traducen los principios vigotskianos en prácticas concretas de aula, y su implementación requiere docentes formados y acompañados que puedan diseñar y gestionar estas estrategias de manera efectiva. La teoría sociocultural de Vigotsky ofrece, en última instancia, un marco conceptual que permite comprender la inclusión no como un conjunto de técnicas aisladas sino como un proceso de construcción social del aprendizaje en el que todos los estudiantes participan y contribuyen.

La relevancia de la perspectiva vigotskiana para la educación inclusiva radica en su énfasis en la mediación pedagógica y en la importancia de los apoyos ajustados a las necesidades de cada estudiante. La zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de otros más capaces, proporciona un marco para comprender cómo los docentes pueden diseñar experiencias de aprendizaje que desafían a los estudiantes sin superar sus posibilidades actuales. El andamiaje, por su parte, alude a los apoyos temporales que se ofrecen a los estudiantes para que puedan avanzar en su aprendizaje y que se retiran gradualmente conforme adquieren mayor autonomía. Estos conceptos resultan particularmente pertinentes para la educación inclusiva porque sugieren que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, pueden aprender cuando se les ofrecen los apoyos adecuados en el momento oportuno. La aplicación de estos principios en el aula implica que los docentes deben conocer a sus estudiantes, identificar sus necesidades y capacidades, y diseñar experiencias de aprendizaje que les permitan participar y progresar. La formación docente en educación inclusiva debe, por

lo tanto, incluir el estudio de estos conceptos y su aplicación práctica en contextos diversos, ofreciendo a los docentes oportunidades para experimentar con estrategias de mediación y andamiaje en sus propias aulas.

En síntesis, los resultados de esta investigación confirman lo señalado por diversos autores sobre la importancia de la percepción docente en los procesos inclusivos (Ortiz, 2015; Booth y Ainscow, 2000), la necesidad de superar el desfase entre normativa y práctica (Fernández y Echeita, 2021; Pérez et al., 2023), y la urgencia de garantizar formación docente continua (UNESCO, 2020; Hammalil et al., 2024). Asimismo, permiten evidenciar diferencias en relación con estudios de contextos regionales (Culque et al., 2024; Riveros, 2022), al mostrar que en el caso peruano persisten vacíos institucionales que limitan la consolidación de una cultura inclusiva. Finalmente, se confirma que la inclusión educativa, aunque valorada por los docentes como necesaria y beneficiosa, todavía se encuentra en construcción y depende en gran medida del compromiso personal del profesorado, lo cual revela la urgencia de fortalecer políticas, recursos y procesos de formación que permitan avanzar hacia una verdadera educación inclusiva. La construcción de una educación inclusiva genuina requiere, por lo tanto, superar la dependencia del compromiso individual y avanzar hacia la creación de condiciones institucionales que hagan de la inclusión una práctica sistemática, sostenida y garantizada por el sistema educativo en su conjunto. Esto implica no solamente la formulación de políticas claras y la asignación de recursos suficientes, sino también la transformación de las culturas escolares, el fortalecimiento de los procesos de formación docente y el establecimiento de mecanismos de acompañamiento y apoyo que permitan a los docentes desarrollar las competencias y la confianza

necesarias para atender la diversidad del alumnado. La inclusión educativa, en última instancia, constituye una responsabilidad compartida que involucra a todos los actores del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, y su logro requiere un compromiso sostenido y colectivo que trascienda las voluntades individuales y se exprese en políticas, prácticas y culturas que hagan de la escuela un espacio verdaderamente acogedor y equitativo para todos los estudiantes. La evidencia recogida en este estudio sugiere que avanzar hacia este horizonte requiere actuar simultáneamente sobre múltiples dimensiones del sistema educativo, abordando tanto las condiciones estructurales como las concepciones y prácticas de los docentes, y reconociendo que la inclusión constituye un proceso complejo que no admite soluciones simples ni resultados inmediatos sino que requiere un compromiso sostenido y una voluntad colectiva de transformación.

CAPÍTULO 5

LO QUE DEJA ENTREVER EL ESTUDIO: PERCEPCIONES DOCENTES Y HORIZONTES DE POSIBILIDAD



Balance general: una percepción ambivalente de la inclusión

El recorrido investigativo permitió dar cumplimiento al objetivo general que orientó este estudio, orientado a analizar la percepción del profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa. A partir del análisis realizado, se concluye que dicha percepción posee un carácter ambivalente, pues integra valoraciones positivas sobre los beneficios sociales y pedagógicos de la inclusión, pero también críticas hacia las carencias estructurales, formativas y políticas que impiden su consolidación. En consecuencia, la manera en que los docentes perciben la inclusión se erige como un componente esencial para comprender su situación actual, reconociéndola como una práctica valiosa y necesaria, aunque todavía en proceso de consolidación, debido a las necesidades que presenta, pero sujeta en gran medida al compromiso individual del profesorado a pesar de las carencias de apoyo institucional.

Esta ambivalencia no constituye una contradicción que deba resolverse, sino una característica constitutiva de la manera en que los docentes experimentan la inclusión en su quehacer cotidiano, pues coexisten en sus percepciones el reconocimiento del valor de la diversidad con la constatación de las múltiples barreras que dificultan su materialización en las prácticas pedagógicas. La percepción docente, entendida como una construcción social e histórica, no puede analizarse al margen de los contextos institucionales y de las políticas educativas que configuran el espacio de posibilidades en el que los profesores desarrollan su trabajo, lo que sugiere que cualquier estrategia de mejora de la inclusión debe considerar simultáneamente las dimensiones subjetivas y las condiciones objetivas que enmarcan la práctica pedagógica.

Primer objetivo específico: la cultura inclusiva en etapa inicial

Respecto al primer objetivo específico, centrado en examinar la cultura inclusiva en la institución educativa, los resultados demuestran que aún se encuentra en etapa inicial. Si bien los docentes reconocen que una buena convivencia con los estudiantes con discapacidad enriquece el trabajo escolar y contribuye a la formación de valores, también señalan que las prácticas son limitadas a pesar de la continuidad y la coherencia. Con ello, se demuestra que el objetivo sobre cultura inclusiva está en proceso de construcción, pero aún carece de bases sólidas que garanticen su sostenibilidad dentro de las instituciones. La cultura inclusiva, entendida como el sustrato de creencias, valores y actitudes que orientan las interacciones cotidianas en la escuela, constituye el fundamento sobre el cual se edifican las políticas y las prácticas, por lo que su debilidad afecta inevitablemente la sostenibilidad de cualquier esfuerzo por avanzar hacia una educación más equitativa. La persistencia de prácticas de exclusión sutil, aunque no siempre evidentes, revela que la transformación cultural requiere procesos sostenidos de sensibilización, reflexión y acción colectiva que no se producen de manera espontánea ni pueden ser decretados desde instancias externas a la escuela. La literatura especializada ha documentado que las instituciones que logran consolidar culturas inclusivas sostenibles son aquellas que promueven espacios de reflexión colectiva, participación democrática y colaboración entre docentes, estudiantes y familias, lo que sugiere que la fragilidad percibida por los docentes entrevistados podría estar asociada a la ausencia de estos espacios de construcción colectiva en la institución estudiada.

La brecha entre normativa y práctica en las políticas inclusivas

En relación al segundo objetivo específico, referido al análisis de las políticas inclusivas institucionales, los resultados mostraron una desobediencia por parte del profesorado al incluir la parte normativa y la aplicación práctica de las diversas políticas institucionales que avalan la inclusión. Es por ello que, a pesar de los lineamientos formales, la falta de recursos, asesorías técnicas y capacitaciones por parte del Estado debilita su implementación efectiva. Finalmente, este objetivo pone en evidencia que el reconocimiento normativo, de manera singular, no garantiza la inclusión, es por ello que es imprescindible su articulación con acciones concretas y recursos adecuados. La brecha entre el discurso normativo y las condiciones materiales de implementación genera un sentimiento de escepticismo hacia las políticas educativas, pues los docentes perciben que las declaraciones de principios no se traducen en mejoras concretas en las condiciones en que desarrollan su labor. La noción de inclusión simbólica, entendida como la incorporación formal de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas sin que se transformen las estructuras y prácticas que garanticen su participación plena, resulta particularmente útil para comprender las tensiones identificadas en los testimonios docentes, pues permite distinguir entre la presencia física y la participación genuina, entre el reconocimiento formal de derechos y su ejercicio efectivo. La ausencia de mecanismos de implementación, seguimiento y evaluación que aseguren la materialización de las políticas inclusivas en las prácticas cotidianas constituye una limitación significativa que debe ser abordada por las autoridades educativas en todos los niveles del sistema.

La insuficiencia formativa y la improvisación en las aulas

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a las prácticas pedagógicas inclusivas, los resultados muestran que tanto la formación docente en las prácticas inclusivas, como las capacitaciones que se brindan a los docentes y las estrategias pedagógicas son insuficientes, por ello la improvisación en las aulas inclusivas. Estos resultados confirman los sentimientos de frustración que presentan los docentes, por ello la falta de formación constituye un obstáculo transversal para la inclusión. Mientras que el cumplimiento de este objetivo permite afirmar que el fortalecimiento de la formación continua es una necesidad urgente para avanzar en este ámbito. La ausencia de una base metodológica sólida conduce a que los docentes recurran a estrategias elaboradas a partir de la experiencia personal, lo que si bien refleja su compromiso y creatividad, también evidencia la falta de un soporte institucional que garantice la calidad y sostenibilidad de las prácticas inclusivas. La formación docente en educación inclusiva no puede concebirse como un evento puntual sino como un proceso continuo que acompañe el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera, ofreciendo oportunidades para la actualización, la reflexión sobre la práctica y el intercambio de experiencias entre colegas. La incorporación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en los programas de formación docente constituye una estrategia particularmente prometedora porque ofrece un marco pedagógico que orienta el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles y accesibles para todos los estudiantes, contemplando múltiples formas de representación de la información, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de motivación e implicación.

Finalmente, con respecto a la actitud docente sobre la inclusión, los resultados evidenciaron que tanto la parte ética, la paciencia y el compromiso personal se perciben como factores determinantes para favorecer la integración de estudiantes con discapacidad. No obstante, se constató que, sin respaldo institucional y sin formación especializada, la actitud positiva resulta insuficiente para garantizar procesos inclusivos sostenibles. De esta manera, el objetivo fue alcanzado al reconocer tanto la relevancia como las limitaciones de la actitud docente en el proceso inclusivo. La dimensión ética de la inclusión, entendida como el compromiso profundo con la dignidad y los derechos de todos los estudiantes, constituye un fundamento indispensable sobre el cual se construyen las prácticas pedagógicas inclusivas, pues sin esta base axiológica las técnicas y estrategias carecen de sentido y dirección. Sin embargo, la ética sin condiciones materiales y formativas adecuadas corre el riesgo de convertirse en un ideal inalcanzable que genere frustración y desgaste en los docentes, lo que subraya la necesidad de abordar la inclusión desde una perspectiva integral que considere simultáneamente las dimensiones valorativas, técnicas y estructurales. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de crear las condiciones que permitan a los docentes ejercer su compromiso ético con la inclusión en condiciones adecuadas, proporcionando los recursos, la formación y el acompañamiento que requieren para traducir sus buenas intenciones en prácticas pedagógicas efectivas.

CAPÍTULO 6

**LA INCLUSIÓN DEPENDIENTE DEL VOLUNTARISMO:
CUANDO EL COMPROMISO ÉTICO NO BASTA**



El análisis triangulado de las voces docentes permitió identificar un fenómeno que, aunque latente en los capítulos previos, no había sido nombrado con precisión: la inclusión educativa en la institución estudiada funciona como un sistema dependiente del voluntarismo docente. Este hallazgo no se deriva de una carencia de compromiso por parte del profesorado —todo lo contrario—, sino de la constatación de que dicho compromiso, por sí solo, resulta insuficiente para sostener procesos inclusivos de manera sistemática, equitativa y sostenible en el tiempo.

Los docentes entrevistados expresaron actitudes mayoritariamente favorables hacia la inclusión. Reconocieron su valor humano, social y pedagógico; destacaron que la convivencia con estudiantes con discapacidad enriquece a toda la comunidad educativa; y manifestaron una disposición ética genuina hacia la acogida y la no exclusión. Sin embargo, también describieron un panorama institucional caracterizado por la falta de recursos, la ausencia de acompañamiento especializado, la insuficiencia de formación y la incoherencia entre el discurso normativo y las condiciones reales de trabajo. Esta combinación de compromiso individual elevado con condiciones institucionales deficitarias configura lo que en este capítulo se denomina inclusión dependiente del voluntarismo.

La relevancia de este hallazgo radica en que desplaza el foco del análisis desde las actitudes docentes —tradicionalmente señaladas como el principal obstáculo o facilitador de la inclusión— hacia las condiciones estructurales que hacen posible o imposible que esas actitudes se traduzcan en prácticas efectivas. En otras palabras, el problema no es que los docentes no quieran incluir, sino que se les exige incluir sin garantizarles las condiciones para

hacerlo. Esta constatación tiene implicaciones profundas para el diseño de políticas educativas, para la formación docente y para la gestión institucional.

La trampa del voluntarismo: cuando la ética se convierte en coartada

El voluntarismo docente, entendido como la disposición personal a asumir responsabilidades inclusivas más allá de lo que las condiciones institucionales permiten, ha sido frecuentemente celebrado en la literatura educativa como una muestra de compromiso profesional y de vocación ética. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación sugieren que el voluntarismo, cuando se convierte en el principal sostén de la inclusión, opera como una trampa que perpetúa las desigualdades y desresponsabiliza al sistema.

Los docentes entrevistados describieron cómo, ante la ausencia de apoyos institucionales, han debido improvisar estrategias, autogestionar recursos, buscar información por cuenta propia y asumir roles que corresponden a especialistas. El entrevistado E5 lo expresó con claridad: *“Uno busca las estrategias, uno busca la información, uno trata de atender como puede, pero no tenemos ese respaldo”*. Esta dinámica, aunque evidencia creatividad y compromiso, también revela una privatización de la responsabilidad inclusiva: lo que debería ser una obligación del sistema se convierte en una carga individual del docente.

La trampa del voluntarismo opera en tres niveles:

1. Nivel institucional: La institución educativa, al no garantizar condiciones adecuadas, delega tácitamente en los docentes la responsabilidad de resolver los problemas de inclusión. Esto genera una inclusión de bajo costo que no transforma las estructuras ni las culturas, sino que se limita a paliar las carencias con esfuerzos individuales.
2. Nivel profesional: Los docentes, al asumir responsabilidades que exceden sus competencias y recursos, experimentan sentimientos de frustración, inseguridad y agotamiento. El entrevistado E8 señaló: *“A veces uno se desanima porque quiere hacer más, pero no tiene las herramientas”*. Esta sobrecarga emocional puede erosionar el compromiso con los principios inclusivos y generar actitudes de resignación o resistencia.
3. Nivel ético: El voluntarismo, paradójicamente, puede convertirse en una coartada para la inacción institucional. Si los docentes “ponen de su parte”, el sistema no se ve obligado a transformarse. La buena voluntad docente se convierte así en un mecanismo que legitima la ausencia de políticas efectivas y posterga las transformaciones estructurales necesarias.

La literatura especializada ha advertido sobre este riesgo. Ainscow (2005) señaló que las escuelas inclusivas no se construyen sobre el heroísmo individual de los docentes, sino sobre culturas colaborativas, políticas coherentes y prácticas sostenidas. De manera similar, Echeita y Ainscow (2011) insistieron en que la inclusión es un derecho, no un favor, y que su garantía requiere

condiciones institucionales que trasciendan las voluntades individuales. Los hallazgos de esta investigación confirman estas advertencias y las profundizan al mostrar cómo el voluntarismo, lejos de ser una solución, puede convertirse en un obstáculo para la transformación sistémica.

La formación docente como eslabón perdido

Uno de los hallazgos más consistentes de esta investigación es la insuficiencia de la formación docente para atender la diversidad. Los entrevistados reconocieron que, aunque procuran responder a las necesidades de todos sus estudiantes, sus estrategias se sustentan principalmente en la experiencia personal antes que en enfoques metodológicos validados. Esta carencia formativa no solo limita las competencias técnicas de los docentes, sino que también afecta su confianza y autoeficacia, generando sentimientos de insuficiencia que pueden erosionar su compromiso con los principios inclusivos.

La formación docente en educación inclusiva ha sido identificada por la UNESCO (2020) como un factor crítico: aproximadamente el 25% del profesorado a nivel mundial carece de capacitación adecuada para atender a estudiantes con discapacidad. Los hallazgos de esta investigación coinciden con esta estimación y la contextualizan: en la institución estudiada, ningún docente reportó haber recibido formación especializada en inclusión durante su formación inicial o continua. Las estrategias que aplican —adaptación de materiales, lenguaje simplificado, apoyo entre pares— son intuiciones pedagógicas más que decisiones fundamentadas en marcos teóricos o metodológicos sólidos.

Esta ausencia formativa tiene consecuencias profundas. En primer lugar, limita la efectividad de las prácticas inclusivas: sin una base metodológica sólida, las adaptaciones que realizan los docentes pueden resultar insuficientes o inadecuadas para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. En segundo lugar, genera desigualdades entre estudiantes: la calidad de la inclusión depende de la buena voluntad y la creatividad individual del docente de turno, lo que introduce un factor de azar en el acceso a una educación equitativa. En tercer lugar, perpetúa la dependencia del voluntarismo: al no contar con herramientas técnicas, los docentes recurren a su experiencia personal, lo que refuerza la idea de que la inclusión es una cuestión de actitud y no de competencia profesional.

La formación docente en educación inclusiva, por lo tanto, no puede concebirse como un evento puntual —un taller, una charla, un curso breve— sino como un proceso continuo que acompañe el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera. Debe incluir, además, oportunidades para la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias entre colegas y el acompañamiento de mentores o especialistas que ayuden a los docentes a traducir los principios inclusivos en estrategias concretas de aula.

El sentimiento de abandono institucional y sus efectos

Uno de los hallazgos más significativos de esta investigación es el sentimiento de abandono institucional que expresaron los docentes. La percepción de que la inclusión es una tarea que les corresponde exclusivamente a ellos, sin el respaldo de las instan-

cias superiores, genera frustración, desánimo y, en algunos casos, resignación. El entrevistado E3 lo expresó con crudeza: *“Las políticas quedan en el papel, pero acá no llega nada: ni materiales, ni capacitación, ni personal de apoyo”*.

Este sentimiento de abandono no es una mera queja subjetiva; tiene efectos concretos sobre la calidad de la inclusión y sobre el bienestar del profesorado. Investigaciones recientes han evidenciado que el apoyo institucional percibido constituye uno de los predictores más robustos de las actitudes docentes hacia la inclusión, por encima incluso de la formación específica recibida (Culque et al., 2024). Cuando los docentes perciben que no cuentan con respaldo institucional, su motivación y su autoeficacia disminuyen, lo que puede traducirse en prácticas inclusivas más limitadas, menos sistemáticas y más dependientes del esfuerzo individual.

El sentimiento de abandono también tiene implicaciones para la equidad educativa. Si la calidad de la inclusión depende del compromiso individual de cada docente, los estudiantes con discapacidad quedan sujetos a la lotería de tener o no un docente dispuesto a asumir la carga adicional que implica la inclusión sin apoyos institucionales. Esta situación perpetúa las desigualdades y contradice el principio de educación inclusiva como derecho universal.

La percepción de abandono institucional, además, puede generar dinámicas de desresponsabilización. Los docentes, al sentirse solos, pueden desarrollar actitudes de resignación (“no se puede hacer más”) o de resistencia (“que el sistema se encargue”). Estas actitudes, aunque comprensibles desde el punto de vista humano, obstaculizan la transformación institucional y perpetúan el statu quo.

La inclusión simbólica: presencia sin participación

Los hallazgos de esta investigación permiten identificar una forma particular de inclusión que se denomina inclusión simbólica: aquella en la que los estudiantes con discapacidad están formalmente incorporados en las instituciones educativas, pero no participan plenamente en las dinámicas académicas y sociales. Los docentes entrevistados reconocieron que, aunque los estudiantes con discapacidad están presentes en las aulas, quedan relegados en muchas actividades escolares, no reciben los apoyos necesarios y no participan en igualdad de condiciones que sus pares.

La inclusión simbólica se manifiesta en tres dimensiones:

1. Presencia física sin participación genuina: Los estudiantes con discapacidad asisten a la escuela, pero su participación en las actividades de aprendizaje y en la vida escolar es limitada. El entrevistado E6 señaló: *“Están en el aula, pero a veces no participan en las actividades, se quedan ahí mirando”*.
2. Reconocimiento formal sin ejercicio efectivo de derechos: Las normas y los discursos institucionales reconocen el derecho a la inclusión, pero no se garantizan las condiciones para su ejercicio. La brecha entre el discurso normativo y las condiciones materiales de implementación genera lo que los docentes perciben como formalismo vacío.

3. Adaptaciones superficiales sin transformación estructural: Las adaptaciones que realizan los docentes —materiales simplificados, explicaciones diferenciadas— son paliativos que no transforman las estructuras pedagógicas ni curriculares. La inclusión se reduce a ajustes individuales que no cuestionan el diseño homogeneizador de la enseñanza.

La inclusión simbólica es particularmente peligrosa porque genera la ilusión de que se está haciendo algo mientras se perpetúan las desigualdades. Los estudiantes con discapacidad, al estar presentes, parecen incluidos; pero al no participar plenamente, quedan en una zona gris entre la exclusión y la inclusión efectiva. Esta situación contradice el principio de educación inclusiva como derecho y limita el potencial transformador de la diversidad en la escuela.

Hacia un modelo de inclusión sostenible: más allá del voluntarismo

Los hallazgos de esta investigación permiten esbozar un modelo comprensivo de inclusión sostenible que supere la dependencia del voluntarismo docente y garantice condiciones institucionales para la inclusión efectiva. Este modelo se articula en cuatro dimensiones interconectadas:

1. Condiciones estructurales garantizadas

La inclusión no puede depender de la buena voluntad de los docentes. Requiere condiciones estructurales que el sistema educativo debe garantizar:

- Recursos materiales: Materiales didácticos adaptados, tecnologías de apoyo, infraestructura accesible.
- Recursos humanos: Especialistas en educación inclusiva, psicólogos, terapeutas, intérpretes de lengua de señas.
- Tiempo: Espacios en el horario escolar para la planificación colaborativa, la reflexión sobre la práctica y el acompañamiento a estudiantes.

Estas condiciones no son un lujo ni un complemento opcional; son requisitos mínimos para que la inclusión sea posible. Sin ellos, cualquier esfuerzo docente, por bien intencionado que sea, encontrará límites insuperables.

2. Formación docente continua y contextualizada

La formación docente en educación inclusiva debe ser:

- Continua: No un evento puntual, sino un proceso a lo largo de toda la carrera.
- Contextualizada: Basada en las necesidades reales de los docentes y de las instituciones.
- Práctica: Centrada en la experimentación, la reflexión sobre la práctica y el intercambio de experiencias.

- **Acompañada:** Con mentoría y apoyo de especialistas que ayuden a traducir los principios en estrategias concretas.

La formación debe incluir, además, contenidos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), adaptaciones curriculares, estrategias de enseñanza multinivel y aprendizaje cooperativo, así como espacios para reflexionar sobre las actitudes, creencias y valores que subyacen a la práctica pedagógica.

3. Culturas inclusivas construidas colectivamente

La cultura inclusiva no se decreta ni se impone desde instancias externas; se construye colectivamente a través de:

- **Sensibilización y reflexión:** Espacios para que todos los miembros de la comunidad educativa reflexionen sobre la diversidad y la inclusión.
- **Participación democrática:** Mecanismos para que docentes, estudiantes y familias participen en la toma de decisiones sobre la inclusión.
- **Colaboración:** Trabajo conjunto entre docentes, especialistas, familias y estudiantes para construir entornos acogedores y respetuosos.
- **Liderazgo inclusivo:** Directivos comprometidos con la inclusión que promuevan culturas, políticas y prácticas inclusivas.

4. Políticas institucionales coherentes y sostenidas

Las políticas inclusivas deben ser:

- **Coherentes:** Alineadas con los principios de la educación inclusiva y con las condiciones reales de implementación.
- **Sostenidas:** No dependientes de voluntades políticas cambiantes, sino institucionalizadas.
- **Evalradas:** Con mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan identificar avances, barreras y áreas de mejora.
- **Participativas:** Diseñadas con la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

Estas políticas deben incluir, además, mecanismos de rendición de cuentas que garanticen que los recursos y apoyos lleguen efectivamente a las instituciones y a los estudiantes.

Implicaciones para la política educativa y la gestión institucional

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones concretas para la política educativa y la gestión institucional:

1. **Superar la lógica del voluntarismo:** Las políticas educativas no pueden seguir confiando en la buena voluntad de los docentes para garantizar la inclusión. Deben garantizar condiciones estructurales que hagan posible la inclusión efectiva.

2. **Invertir en formación docente:** La formación inicial y continua en educación inclusiva debe ser una prioridad presupuestal y política. No basta con declarar la inclusión como principio; hay que formar a los docentes para que puedan implementarla.
3. **Fortalecer el apoyo institucional:** Las instituciones educativas deben contar con equipos de apoyo especializado que acompañen a los docentes en la atención a la diversidad. La inclusión no puede ser una tarea solitaria.
4. **Promover culturas inclusivas:** La inclusión requiere transformaciones culturales profundas que no se logran por decreto. Se necesitan procesos sostenidos de sensibilización, reflexión y acción colectiva.
5. **Evaluar y monitorear:** Las políticas inclusivas deben contar con mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan identificar avances, barreras y áreas de mejora.

La inclusión como responsabilidad compartida

La inclusión educativa no es una tarea que los docentes puedan asumir en solitario. Es una responsabilidad compartida que involucra a todos los actores del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto. Los docentes son actores clave, pero no pueden ser los únicos responsables de garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

La inclusión dependiente del voluntarismo es una forma frágil, desigual e insostenible de inclusión. Superarla requiere trans-

formaciones estructurales que garanticen condiciones, recursos, formación y apoyo para que los docentes puedan traducir su compromiso ético en prácticas pedagógicas efectivas y sostenibles.

El horizonte de posibilidad que se vislumbra en esta investigación es el de una inclusión sostenible, entendida como aquella que no depende del heroísmo individual de los docentes, sino de condiciones institucionales que la hagan posible y la sostengan en el tiempo. Construir este horizonte es una tarea colectiva que requiere voluntad política, inversión de recursos, formación docente y transformación cultural. No es una tarea fácil, pero es la única manera de garantizar que la inclusión deje de ser un ideal inalcanzable y se convierta en una realidad cotidiana para todos los estudiantes.

CAPÍTULO 7

CAMINOS POR RECORRER: RECOMENDACIONES PARA UNA INCLUSIÓN SOSTENIBLE



Del voluntarismo a la institucionalización: recomendaciones para una inclusión sostenible

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la inclusión educativa en la institución estudiada depende en gran medida del voluntarismo docente. Superar esta situación requiere transformaciones estructurales que garanticen condiciones institucionales para la inclusión efectiva. A continuación, se presentan recomendaciones dirigidas a diferentes actores del sistema educativo.

A la comunidad educativa, UGEL y servicios especializados

Se recomienda implementar un Sistema Institucional de Inclusión que integre cultura, políticas y prácticas inclusivas como diagnóstico anual, planificación con presupuesto, capacitación y acompañamiento técnico, provisión de recursos y monitoreo con indicadores de clima, participación y progreso de aprendizaje, con rendición de cuentas semestral a la comunidad educativa.

No hacerlo perpetuará el desfase entre discurso y realidad; hacerlo permitirá consolidar una inclusión sostenible, con impacto positivo en la convivencia, los aprendizajes y el cumplimiento del ODS 4. La creación de un sistema institucional de inclusión implica reconocer que la inclusión no constituye un conjunto de acciones aisladas sino un proceso integral que requiere la articulación coherente de múltiples dimensiones del quehacer escolar, desde la planificación y la asignación de recursos hasta el monitoreo y la evaluación de los resultados. La rendición de cuentas semestral

a la comunidad educativa constituye un mecanismo fundamental para garantizar la transparencia y la participación de todos los actores en el proceso de transformación hacia la inclusión.

A los directores y a la comunidad educativa en general

Equipo directivo, docentes, personal administrativo y familias, se recomienda implementar un Plan Anual de Cultura Inclusiva que involucre a todas las familias, permitiendo una tutoría en pares, con acciones de sensibilización, protocolos de acogida y pertenencia en la vida escolar.

De no implementarse esta sugerencia, persistirán prácticas de exclusión sutil, sentimientos de aislamiento en el alumnado con discapacidad y un clima de convivencia frágil. En cambio, su implementación fortalecerá el sentido de pertenencia, la empatía y la colaboración entre estudiantes, traduciéndose en una convivencia respetuosa y un ambiente propicio para el aprendizaje significativo. La construcción de una cultura inclusiva requiere procesos sostenidos de sensibilización, reflexión y acción colectiva que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa, pues los cambios culturales no se producen por decreto ni se limitan a la modificación de documentos o procedimientos formales, sino que implican transformaciones profundas en las creencias, valores y actitudes que orientan las interacciones cotidianas en la escuela. Los protocolos de acogida y pertenencia constituyen herramientas concretas que pueden contribuir a que los estudiantes con discapacidad y sus familias se sientan valorados y respetados desde el primer momento en que ingresan a la institución educativa.

A los coordinadores y al profesorado

Se recomienda institucionalizar la planificación y evaluación teniendo en cuenta los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los ajustes razonables para la planificación e interaprendizajes entre docentes, asesoría en servicio, crear un banco de materiales accesibles, tecnologías de apoyo, y formalizar estrategias de apoyo entre pares y flexibilización curricular.

Si no se adopta esta recomendación, seguiremos observando a docentes improvisados, se mantendrán brechas de aprendizaje y se incrementará la frustración del profesorado. En cambio, su aplicación permitirá mejorar los aprendizajes y potenciará la autoeficacia docente. La incorporación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje constituye una estrategia particularmente prometedora porque ofrece un marco pedagógico que orienta el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles y accesibles para todos los estudiantes, contemplando múltiples formas de representación de la información, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de motivación e implicación. La creación de un banco de materiales accesibles y la formalización de estrategias de apoyo entre pares constituyen acciones concretas que pueden contribuir significativamente a mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas y a reducir la dependencia del compromiso individual de los docentes. La asesoría en servicio, entendida como el acompañamiento técnico que se ofrece a los docentes en su propio contexto de trabajo, constituye una estrategia formativa particularmente efectiva porque permite abordar las necesidades específicas de cada docente y de cada institución, ofreciendo respuestas contextualizadas y pertinentes que difícil-

mente podrían alcanzarse mediante programas de capacitación estandarizados.

A las instituciones formadoras de docentes

Se recomienda incorporar la educación inclusiva como eje transversal en la formación inicial docente, con contenidos sobre DUA, adaptaciones curriculares, estrategias de enseñanza multi-nivel y aprendizaje cooperativo, así como oportunidades para la práctica reflexiva en contextos diversos.

La formación inicial no puede limitarse a la transmisión de conocimientos teóricos sobre la inclusión; debe ofrecer oportunidades para que los futuros docentes experimenten la diversidad en contextos reales y desarrollen las competencias prácticas necesarias para responder a las necesidades de todos los estudiantes. La articulación entre la formación inicial y las condiciones reales de trabajo constituye un desafío pendiente que requiere la colaboración entre las instituciones formadoras y las escuelas.

A las autoridades educativas nacionales y regionales

Se recomienda:

- Asignar presupuesto específico para la implementación de políticas inclusivas en las instituciones educativas.
- Crear equipos de apoyo especializado (psicólogos, terapeutas, especialistas en educación inclusiva) que acompañen a los docentes.

- Diseñar programas de formación continua contextualizados y sostenidos en el tiempo.
- Establecer mecanismos de monitoreo y evaluación de las políticas inclusivas.
- Promover la investigación sobre inclusión educativa en contextos peruanos.

Reflexiones finales: la inclusión como horizonte de posibilidad

La inclusión educativa constituye un horizonte de posibilidad que orienta la transformación de las escuelas hacia entornos más justos, equitativos y democráticos. Alcanzarlo requiere superar la dependencia del voluntarismo docente y avanzar hacia condiciones institucionales que hagan de la inclusión una práctica sostenible.

El camino es largo y complejo, pero los hallazgos de esta investigación ofrecen pistas concretas sobre las direcciones que deben tomar las políticas, las instituciones y los docentes. La inclusión no es una meta que se alcanza de una vez y para siempre, sino un proceso permanente de construcción colectiva que requiere reflexión, diálogo, formación y compromiso.

La evidencia recogida en este estudio sugiere que avanzar hacia este horizonte requiere actuar simultáneamente sobre múltiples dimensiones del sistema educativo, abordando tanto las condiciones estructurales como las concepciones y prácticas de los docentes, y reconociendo que la inclusión constituye un proceso complejo que no admite soluciones simples ni resultados inmediatos

sino que requiere un compromiso sostenido y una voluntad colectiva de transformación.

La construcción de una educación verdaderamente inclusiva es una responsabilidad compartida que involucra a todos los actores del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto. Los docentes son actores clave, pero no pueden ser los únicos responsables. Las instituciones educativas, las autoridades gubernamentales, las familias y la sociedad en general deben asumir su parte de responsabilidad en la construcción de una escuela que acoja y valore la diversidad como riqueza y no como problema.

El horizonte de posibilidad que se vislumbra en esta investigación es el de una inclusión sostenible, entendida como aquella que no depende del heroísmo individual de los docentes, sino de condiciones institucionales que la hagan posible y la sostengan en el tiempo. Construir este horizonte es una tarea colectiva que requiere voluntad política, inversión de recursos, formación docente y transformación cultural. No es una tarea fácil, pero es la única manera de garantizar que la inclusión deje de ser un ideal inalcanzable y se convierta en una realidad cotidiana para todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguilar Parra, J. C., Reasco Garzón, B. C., & Coello Vásquez, V. J. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: Desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista IncaCom*, 4(2), 1–13.
- Ainscow, M. (2005). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Narcea.
- Alulima, L., Mena, L., & Guevara, E. (2021). Construcción y validación del cuestionario de percepción de docentes sobre discapacidad intelectual y aprendizaje. *Retos*, 44, 167–175.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Ávalos, N., & Ordaya, E. (2021). Percepciones de docentes de un colegio limeño sobre las dificultades de aprendizaje del braille en niñez con discapacidad visual. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–21.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (3).

- Culque, C., Gonzabay, N., & Rentería, A. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81–96.
- Delgado-Ramírez, J. C., Valarezo-Castro, J. W., Acosta-Yela, M. T., & Samaniego-Ocampo, R. D. L. (2021). Educación inclusiva y TIC: Tecnologías de apoyo para personas con discapacidad sensorial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 146–153.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26–46.
- Fernández, M., & Echeita, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y Reflexión Educativa*, 46, 80–106.
- Hammalil, Y., Álvarez, J., & Molina, J. (2024). Estudio de la percepción del profesorado de Educación Secundaria hacia el alumnado con bajo desempeño funcional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 34, 107–130.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022*. UNESCO.
- Lipsky, D., & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762–797.

- Martínez, M. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *CIENCIAMATRIA*, 9(17), 133–144.
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Educación inclusiva: Marco normativo y orientaciones*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Curriculum Nacional de la Educación Básica*. Minedu.
- Montes, J., & Montes, R. (2025). *QualiNexus* (Versión 1.0) [Software]. Universidad de San Martín de Porres.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Ortiz, M. (2015). La percepción docente en la mejora de la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 101–118.
- Perera, V. H. (1999). La percepción social: Aproximaciones teóricas. *Revista de Psicología Social*, 14(2–3), 145–158.
- Pérez, L., Sánchez, S., Rabazo, M., & Fernández, M. (2023). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: Un análisis de la percepción del profesorado. *Retos*, 51, 1183–1193.
- Pilozo Camposano, D. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(1), 34–52.
- Pujolàs, P., & Lago, J. R. (2011). *Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas*. CCS.
- Resnik, D. B. (2020). *What is ethics in research & why is it important?* National Institute of Environmental Health Sciences.
- Riveros, M. (2022). Actitudes docentes e inclusión educativa en Cusco. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(1), 67–84.

- Rosero Calderón, E., et al. (2024). Actitudes docentes hacia la inclusión y condiciones institucionales. *Revista Colombiana de Educación*, 90, 145–163.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (3.^a ed.). Teachers College Press.
- Ulloa, P. (2024). Percepción docente sobre inclusión de estudiantes neurodivergentes. *Revista de Educación Especial*, 25(2), 112–130.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all* [Informe de seguimiento de la educación mundial]. UNESCO Publishing.
- Vega, E. O., et al. (2022). Percepción sobre la educación inclusiva en estudiantes y padres de familia de una institución educativa de Lima-Perú. *Espacios*, 43(07), 19–29.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Atik Editorial



ISBN: 978-9907-820-16-4



9 789907 820164