

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y

EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**Retos de la educación inclusiva en el nivel inicial, experiencia en tres
instituciones educativas del Perú, año 2024**

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de
Educación Inicial

Investigadoras: Bach. Juarez Elera Camila del Pilar

Bach. Talexio Amaringo Teresa Angelica

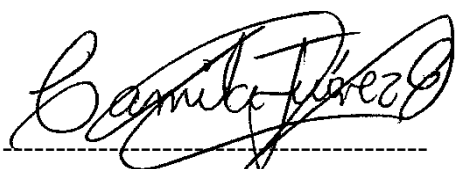
Asesora: Dra. Martha Ríos Rodríguez

Lambayeque - Perú

2026

Retos de la educación inclusiva en el Nivel Inicial, experiencia en tres instituciones educativas del Perú, año 2024

Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de Educación Inicial



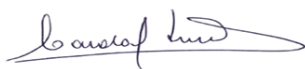
Bach. Juárez Elera Camila del Pilar
Investigadora



Bach. Talexio Amarango Teresa Angelica
Investigadora



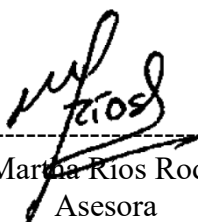
Dra. María Elena Segura Solano
Presidente



Dra. Carola Amparo Smith Maguiña
Secretario



Dr. Miguel Alfaro Barrantes
Vocal



Dra. Martha Ríos Rodríguez
Asesora



**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N° 610-2026**

Siendo las 17:00 horas, del día lunes 17 de agosto 2026 se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/jyd-nbru-rbx> por mandato de la Resolución N° 2556-2026-D-FACHSE de fecha 7 de agosto de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 1958-2025-D-FACHSE de fecha 3 de junio de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. MARIA ELENA SEGURA SOLANO
Secretario(a)	: Dra. CAROLA AMPARO SMITH MAGUIÑA
Vocal	: Dr. MIGUEL ALFARO BARRANTES
Asesor(a) Metodológico	: Dra. MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL INICIAL, EXPERIENCIA EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL PERÚ, AÑO 2024 Presentada por CAMILA DEL PILAR JUAREZ ELERA y TERESA ANGELICA TALEXIO AMARINGO para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Educación Inicial.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 18 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Muy bueno**. Siendo las 18:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. MARIA ELENA SEGURA SOLANO
PRESIDENTE(A)

Dra. CAROLA AMPARO SMITH MAGUIÑA
SECRETARIO(A)

Dr. MIGUEL ALFARO BARRANTES
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

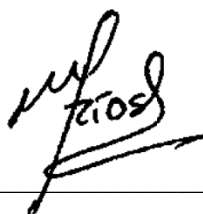
Yo, Martha Rios Rodriguez, usuario revisor de Tesis ☒ Trabajo de Suficiencia Profesional ☐
y/o Trabajo Académico ☐ Titulado: Retos de la educación inclusiva en el Nivel Inicial,
experiencia en tres instituciones educativas del Perú, año 2024.

Cuyas autoras son Juarez Elera Camila del Pilar, con DNI N° 73186711 y Talexio Amaringo,
Teresa Angelica, con DNI N° 46654573; declaro que la evaluación realizada por el Programa
informático, ha arrojado un porcentaje de similitud 19% verificables en el Resumen del
Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del
porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la
integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los
protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 17 de mayo del 2026



Martha Rios Rodriguez

DNI: N° 16655814

ASESORA

Se adjunta:

Resumen del Reporte automatizado de similitudes

Recibo Digital

Retos de la educación inclusiva en el nivel inicial, experiencia en tres instituciones educativas del Perú, año 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

19%	18%	10%	7%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe	4%
	Fuente de Internet	
2	repositorio.uct.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
3	alicia.concytec.gob.pe	1%
	Fuente de Internet	
4	hdl.handle.net	1%
	Fuente de Internet	
5	repositorio.ucv.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
6	repositorio.pedagogicochimbote.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
7	repositorio.une.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
8	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	1%
	Trabajo del estudiante	
9	dialnet.unirioja.es	1%
	Fuente de Internet	
10	Submitted to Universidad Mariano Gálvez de Guatemala	<1%
	Trabajo del estudiante	

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Martha Rios Rodriguez
DNI: N° 16655814
ASESORA



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Juarez Elera Camila Del Pilar Talexio Amaringo Teresa Angelica
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Retos de la educación inclusiva en el nivel inicial, experiencia e...
Nombre del archivo: INFORME-JUAREZ_Y_TALEXIO.docx
Tamaño del archivo: 385.59K
Total páginas: 48
Total de palabras: 10,495
Total de caracteres: 62,657
Fecha de entrega: 17-may-2026 05:42p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2963511189



Derechos de autor 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Martha Rios Rodriguez
DNI: N° 16655814
ASESORA

DEDICATORIA

Primeramente, agradezco a Dios por brindarme fortaleza y sabiduría para seguir adelante en cada etapa de mi formación profesional.

A mi familia, por acompañarme, motivarme y ser mi fortaleza durante todo este proceso académico.

Asimismo, agradezco a todas las personas que contribuyeron con sus enseñanzas, apoyo y consejos a lo largo de este camino.

Talexio Amaringo Teresa Angelica

Dedico este trabajo de tesis, en primer lugar, a Dios, por darme la fortaleza, la salud y la oportunidad de poder cumplir una de mis metas más importantes.

A mi madre, Pilar Elera, quien ha sido mi mayor motivación y el principal motivo para seguir adelante y convertirme en la persona que soy hoy. Gracias por su amor, esfuerzo y apoyo incondicional en cada etapa de mi vida.

A mis hermanos, Jesús, Juan y Alejandra, por ser ejemplo de esfuerzo y perseverancia, y por acompañarme siempre con sus consejos y apoyo.

También dedico este trabajo a mi tía Socorro, quien ha sido como una segunda madre para mí. Gracias por motivarme a estudiar esta hermosa carrera de Educación Inicial, por sus consejos y por estar siempre apoyándome en todo momento.

Y de manera especial, a mi padre Bernardino Juarez, que desde el cielo guía mis pasos. Sé que estaría muy orgulloso de todo lo que estoy logrando el día de hoy.

Juarez Elera Camila del Pilar

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por permitirnos cumplir una meta más en nuestras vidas.

A nuestras familias, por ser nuestro apoyo constante y motivarnos a seguir adelante durante todo este proceso académico.

Asimismo, expresamos nuestro agradecimiento a nuestra asesora, Mg. Martha Rodríguez Ríos, por su orientación, dedicación y apoyo en el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que contribuyeron con sus enseñanzas y consejos para la culminación de este trabajo.

Talexio Amaringo Teresa Angelica

Agradezco a Dios por acompañarme durante todo este proceso y permitirme culminar esta etapa tan importante de mi vida profesional.

Mi agradecimiento especial a nuestra asesora de tesis, por su paciencia, orientación y apoyo constante durante el desarrollo de este trabajo. Gracias por guiarnos y ayudarnos a seguir adelante en este proceso académico.

Asimismo, agradezco a todos los docentes de mi etapa universitaria, quienes dejaron enseñanzas y aprendizajes significativos que contribuyeron a mi formación profesional y personal.

A mi familia, por brindarme siempre su apoyo, comprensión y palabras de aliento en los momentos difíciles.

Y finalmente, agradezco a mi compañera de tesis, Teresa Talexio, con quien he compartido este largo camino lleno de esfuerzo, sacrificio y aprendizajes. Gracias por el compañerismo y por no rendirnos en este proyecto que hoy estamos logrando culminar juntas.

Juarez Elera Camila del Pilar

ÍNDICE

ACTA DE SUSTENTACIÓN	3
CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD.....	4
DEDICATORIA	7
AGRADECIMIENTO	8
ÍNDICE	9
ÍNDICE DE TABLAS	10
RESUMEN	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUCCIÓN	13
I. DISEÑO TEÓRICO.....	17
1.1. Antecedentes	17
1.2. Bases teóricas.....	20
1.3. Definición y operacionalización de variables:	26
II. DISEÑO METODOLÓGICO.....	27
2.1. Tipo de investigación.....	27
2.2. Diseño de contrastación de hipótesis	28
2.3. Población, muestra	29
2.4. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales.....	30
III. RESULTADOS.....	33
IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	37
CONCLUSIONES	41
RECOMENDACIONES.....	43
BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXOS	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Operacionalización de variables</i>	26
Tabla 2 La educación inclusiva desde la perspectiva de los docentes	33
Tabla 2 La dimensión cultura inclusiva desde la perspectiva de los docentes	34
Tabla 2 La dimensión política inclusivas desde la perspectiva de los docentes	35
Tabla 2 La dimensión práctica inclusivas desde la perspectiva de los docentes	36

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo describir el nivel de educación inclusiva en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, diseño no experimental y nivel descriptivo, ya que permitió analizar la variable tal como se presentó en su contexto natural, sin manipulación ni intervención, la muestra estuvo conformada por 8 docentes del nivel inicial, a quienes se les aplicó un cuestionario estructurado en tres dimensiones: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, el instrumento estuvo compuesto por 15 ítems con escala de valoración politómica. Los resultados evidenciaron que el 62% de docentes se ubicó en la valoración de acuerdo respecto a la educación inclusiva, mientras que el 24% se mantuvo en una posición intermedia y el 14% manifestó estar en desacuerdo. En cuanto a las dimensiones, la cultura inclusiva obtuvo el mayor porcentaje favorable con 71%, seguida de las prácticas inclusivas con 62%; sin embargo, las políticas inclusivas alcanzaron solo el 71%, evidenciando ser la dimensión menos consolidada. Se concluye que la educación inclusiva presenta una tendencia favorable en las instituciones analizadas, aunque aún existen retos vinculados con el fortalecimiento de las políticas institucionales, la organización de apoyos y la consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas sostenidas.

Palabras clave: educación inclusiva, cultura inclusiva, políticas inclusivas, prácticas inclusivas.

ABSTRACT

This research aimed to describe the level of inclusive education at the preschool level in three educational institutions in Perú, in 2024. The study was conducted using a quantitative, basic, non-experimental, and descriptive approach, as it allowed for the analysis of the variable as it presented itself in its natural context, without manipulation or intervention. The sample consisted of eight preschool teachers, who were administered a questionnaire structured around three dimensions: inclusive culture, inclusive policies, and inclusive practices. The instrument comprised 15 items with a polytomous rating scale. The results showed that 62% of teachers agreed with the assessment regarding inclusive education, while 24% remained in an intermediate position, and 14% expressed disagreement. Regarding the dimensions, inclusive culture obtained the highest percentage of favorable responses at 71%, followed by inclusive practices at 62%. However, inclusive policies reached only 71%, demonstrating that this is the least consolidated dimension. It is concluded that inclusive education shows a favorable trend in the institutions analyzed, although challenges remain related to strengthening institutional policies, organizing support services, and consolidating sustained inclusive pedagogical practices.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, inclusive policies, inclusive practices.

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, la educación inclusiva continúa representando un desafío para los sistemas educativos, debido a que su incorporación normativa no siempre se traduce en prácticas pedagógicas capaces de responder a la diversidad real de los estudiantes. Aunque la inclusión se reconoce como un principio asociado a la igualdad de oportunidades y al acceso educativo de personas con necesidades educativas especiales, su implementación exige mucho más que permitir la presencia del estudiante en el aula, pues requiere condiciones institucionales, planes individualizados, mecanismos de evaluación pertinentes, recursos adecuados y ambientes preparados para atender sus particularidades. En ese sentido, el problema se evidencia cuando las instituciones educativas asumen la inclusión como una disposición formal, pero no logran sostenerla mediante acciones pedagógicas, organizativas y humanas que garanticen una participación efectiva de todos los estudiantes.

Esta dificultad también se refleja en la preparación docente, ya que la práctica inclusiva demanda competencias específicas, disposición psicológica y capacidades profesionales para trabajar con estudiantes que presentan distintas necesidades educativas. En un estudio internacional sobre docentes de escuelas y universidades, si bien el 100% reconoció la importancia de introducir la educación inclusiva, solo el 5% manifestó sentirse psicológicamente preparado para asumir este proceso; por el contrario, el 70% señaló no estar preparado porque nunca había trabajado con estudiantes con necesidades educativas especiales, mientras que el 25% consideró que probablemente no enfrentaría este tipo de práctica en su labor profesional. Además, el 75% reconoció la existencia de dificultades y la necesidad de una etapa de transición para atender adecuadamente a estos estudiantes, lo que evidencia una brecha entre la aceptación discursiva de la inclusión y la capacidad real para aplicarla en el aula (Shutaleva et al., 2023).

En el contexto peruano, la educación inclusiva constituye una prioridad reconocida desde el marco normativo, debido a que la educación es asumida como un derecho fundamental que debe garantizarse sin discriminación por características físicas, cognitivas, sociales, culturales o lingüísticas. Sin embargo, en la realidad educativa persisten barreras que limitan el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales dentro de una educación básica regular de calidad. Esta situación revela que el avance normativo no ha sido suficiente para transformar plenamente las instituciones educativas en espacios inclusivos, especialmente en el nivel inicial, donde los niños requieren ambientes seguros, materiales pertinentes, docentes preparados y una atención sensible a sus diferencias.

En Abancay, por ejemplo, se señala que muchas instituciones educativas públicas de nivel inicial no cuentan con infraestructura adecuada ni con materiales didácticos y pedagógicos suficientes para desarrollar una educación inclusiva; en instituciones públicas del nivel inicial de Abancay, solo el 15,15% de docentes indicó que siempre se desarrolla una educación de calidad con enfoque inclusivo, mientras que el 48,48% señaló que esto ocurre casi siempre y el 36,4% manifestó que solo ocurre a veces, considerando aspectos vinculados con la cultura, política y práctica inclusiva. Además, respecto a las prácticas inclusivas de calidad, el 22,73% señaló que estas se desarrollan solo a veces y otro 22,73% indicó que casi nunca o nunca se realizan adecuadamente. Estos datos permiten advertir que, aunque existen avances, todavía se mantienen debilidades en la consolidación de prácticas inclusivas sostenidas, lo cual constituye un reto importante para el nivel inicial en el país (Ttito et al., 2022).

En el contexto local, los retos de la educación inclusiva en el nivel inicial se manifiestan en la forma en que las instituciones educativas atienden la diversidad de niñas y niños dentro de las aulas, especialmente cuando existen estudiantes con necesidades

educativas particulares, dificultades en el desarrollo, condiciones de discapacidad, diferencias en los ritmos de aprendizaje o barreras asociadas al lenguaje, la conducta, la socialización y la adaptación escolar. Aunque las instituciones reconocen la importancia de brindar una educación sin exclusión, en la práctica cotidiana todavía se observan limitaciones para garantizar una atención verdaderamente pertinente, ya que no siempre se cuenta con recursos suficientes, estrategias diferenciadas, acompañamiento especializado ni orientaciones claras para responder a las características individuales de cada niño.

En las tres instituciones educativas consideradas para la presente investigación, esta problemática se expresa en situaciones vinculadas con la labor docente, la organización institucional y la participación de las familias. En algunos casos, las docentes deben atender aulas con estudiantes que presentan distintas necesidades, pero no siempre disponen de materiales adaptados, capacitación específica o apoyo profesional permanente que les permita desarrollar experiencias de aprendizaje inclusivas. Asimismo, la planificación pedagógica puede verse limitada cuando las actividades se diseñan de manera general para todo el grupo, sin considerar con suficiente profundidad los distintos niveles de autonomía, comunicación, interacción y participación de los niños, lo que puede generar dificultades para que todos accedan al aprendizaje en igualdad de condiciones.

De igual manera, la infraestructura y los ambientes escolares pueden convertirse en una barrera cuando no responden adecuadamente a las necesidades de desplazamiento, seguridad, comodidad y participación de los estudiantes del nivel inicial. A ello se suma que la inclusión requiere una cultura institucional compartida, donde directivos, docentes, auxiliares y familias comprendan que no se trata únicamente de aceptar la matrícula de un niño con necesidades particulares, sino de asegurar que participe activamente, se sienta acogido y reciba los apoyos que necesita para desarrollarse integralmente. Sin embargo, cuando esta comprensión no es uniforme, pueden mantenerse prácticas centradas en la

integración superficial, donde el niño permanece en el aula, pero no siempre logra involucrarse plenamente en las actividades escolares.

Por tanto, la realidad local evidencia la necesidad de analizar cómo se experimentan los retos de la educación inclusiva en el nivel inicial desde la dinámica concreta de estas tres instituciones educativas, considerando las condiciones pedagógicas, institucionales y familiares que favorecen o dificultan la atención a la diversidad. Esta situación justifica el desarrollo de la investigación, pues permitirá comprender de manera más cercana qué barreras persisten, qué prácticas se vienen aplicando y qué aspectos requieren fortalecimiento para avanzar hacia una educación inicial más equitativa, sensible y coherente con las necesidades reales de todos los niños.

La presente investigación formuló como problema general la siguiente interrogante: ¿Cuál es el nivel de educación inclusiva en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024? A partir de ello, se plantearon como problemas específicos: ¿Cuál es el nivel de cultura inclusiva en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024?, ¿cuál es el nivel de políticas inclusivas en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024? y ¿cuál es el nivel de prácticas inclusivas en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024?

En correspondencia con la formulación del problema, el objetivo general de la investigación fue describir el nivel de educación inclusiva en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024. Asimismo, los objetivos específicos se orientaron a identificar el nivel de cultura inclusiva en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024; identificar el nivel de políticas inclusivas en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024; e identificar el nivel de prácticas inclusivas en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024.

I. DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

1.1.1. *Antecedentes internacionales*

En Ecuador, Mateo et al. (2025) desarrollaron un estudio en la Unidad Educativa “Ancón”, durante el periodo 2024, con el objetivo de evaluar el impacto de una estrategia de formación docente orientada a la educación inclusiva en el fortalecimiento de las competencias pedagógicas del profesorado. La investigación asumió un enfoque mixto y diseño cuasiexperimental, con la participación de 30 docentes distribuidos en un grupo experimental y un grupo control. La intervención consistió en un programa de capacitación centrado en prácticas inclusivas, adaptaciones curriculares y uso del Diseño Universal para el Aprendizaje. Los resultados evidenciaron mejoras relevantes en el grupo experimental, cuyas medias posttest superaron el valor de 8.40, destacando la actitud inclusiva y el uso del DUA, mientras que el grupo control no presentó cambios significativos. Este antecedente aporta a la comprensión de los retos de la educación inclusiva, al demostrar que la formación docente continua constituye una condición clave para responder a la diversidad y fortalecer prácticas pedagógicas más equitativas desde las instituciones educativas.

En el contexto de la educación inicial inclusiva, Ngadni et al. (2023) desarrollaron un estudio orientado a identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes al enseñar en aulas inclusivas de Early Childhood Education. La investigación asumió un enfoque cualitativo y empleó entrevistas abiertas aplicadas a 14 participantes, principalmente docentes con experiencia en aulas inclusivas de educación infantil, procedentes de diversos contextos y ubicaciones. Los hallazgos evidenciaron que las mayores dificultades se relacionaron con la falta de personal de apoyo, la escasa formación especializada, el limitado conocimiento sobre atención a niños con necesidades educativas especiales, la insuficiencia de recursos y el tiempo que demanda adaptar actividades para estudiantes con distintos niveles de

aprendizaje. Asimismo, se identificó que la ausencia de asistentes en el aula incrementa la presión docente y dificulta brindar atención equitativa a todos los niños. Este antecedente aporta a la presente investigación porque permite comprender que los retos de la educación inclusiva en el nivel inicial no solo dependen de la disposición docente, sino también de las condiciones institucionales, formativas y materiales que hacen posible una atención educativa pertinente y verdaderamente inclusiva.

En Estonia, Nelis et al. (2023) desarrollaron un estudio orientado a examinar la aplicabilidad de un modelo teórico de educación inclusiva en la educación infantil, así como identificar en qué medida su implementación favorecía la inclusión y reducía posibles formas de exclusión. La investigación se realizó mediante un estudio de caso de enfoque cualitativo, empleando cuestionarios, entrevistas semiestructuradas de grupo focal, observación y análisis documental en un jardín infantil municipal seleccionado por su disposición para aplicar principios inclusivos y contar con personal de apoyo. Los hallazgos evidenciaron que los niveles del modelo resultaron pertinentes en la práctica; sin embargo, también se identificó que algunas características vinculadas con la comprensión conceptual y filosófica de la inclusión no aparecían con claridad en la dinámica institucional. Este antecedente aporta a la tesis al evidenciar que los retos de la educación inclusiva en inicial no solo dependen de políticas o modelos, sino de su comprensión compartida y aplicación concreta en la práctica pedagógica.

1.1.2. Antecedentes nacionales

En el contexto peruano, específicamente en instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado de Lima, Arroyo y Calcina (2023) desarrollaron una investigación orientada a identificar las estrategias empleadas por los docentes para promover la educación inclusiva en las aulas. El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental, transversal y descriptivo; además, trabajó con una muestra no

probabilística intencional conformada por 20 docentes, a quienes se les aplicó un cuestionario validado por juicio de expertos y con una confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.9. Entre los principales hallazgos, se evidenció que el 70% de docentes manifestó estar de acuerdo con el uso de estrategias inclusivas, mientras que un 15% se mantuvo en una posición neutral, un 10% expresó desacuerdo y un 5% señaló requerir mayor información. Se concluyó que las estrategias más valoradas fueron la planificación curricular para todos los estudiantes, la organización del aprendizaje, la construcción de una comunidad educativa inclusiva, la promoción de valores y la coordinación de recursos para atender la diversidad. Este antecedente aporta a la presente investigación al evidenciar que los retos de la educación inclusiva en inicial se vinculan con la preparación docente, la cultura institucional y la aplicación efectiva de prácticas inclusivas.

En la zona urbana de Abancay, Ttito et al. (2022) Competencia docente desarrollaron una investigación orientada a determinar el grado de relación entre la competencia docente y la educación inclusiva. Metodológicamente, el estudio fue de tipo básico, nivel relacional, diseño no experimental y corte transversal, con enfoque cuantitativo y método hipotético-deductivo; la muestra estuvo conformada por 66 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencionado, a quienes se aplicaron cuestionarios para ambas variables. Los resultados evidenciaron que la competencia docente presentó una relación positiva, alta y muy significativa con la educación inclusiva, debido a un valor p de ,000 y un Tau-b de Kendall de ,556. Este antecedente aporta a la comprensión de los retos de la educación inclusiva en el nivel inicial, al mostrar que la preparación docente y las condiciones pedagógicas constituyen factores claves para garantizar una atención educativa equitativa y pertinente.

En Lima, Mejía y Vargas (2022) desarrollaron una investigación orientada a conocer la percepción de los docentes sobre la aplicación de estrategias pedagógicas en educación

inclusiva. El estudio se trabajó desde un enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico empírico, ya que buscó comprender las experiencias y retos que enfrentan las docentes al atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. La muestra estuvo conformada por 16 docentes, a quienes se les aplicó una entrevista mediante una guía semiestructurada. Los hallazgos evidenciaron que las maestras reconocen diversas necesidades educativas, como autismo, TDA, discapacidades físicas, entre otras; sin embargo, también manifestaron que no cuentan con conocimientos suficientes para emplear estrategias pedagógicas adecuadas frente a la diversidad del aula. Asimismo, se identificó la importancia de adaptar actividades, recursos y formas de acompañamiento según los ritmos e intereses de los niños. Este antecedente aporta a la presente investigación porque permite comprender que uno de los principales retos de la educación inclusiva en el nivel inicial se relaciona con la formación docente y la aplicación efectiva de estrategias inclusivas.

1.2.Bases teóricas

1.2.1. Educación inclusiva

Teoría

La educación inclusiva desde el modelo propuesto por Booth y Ainscow (2011), quienes conciben la inclusión como un proceso permanente de transformación de la escuela, orientado a reducir las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no se restringe únicamente a la incorporación de niños con necesidades educativas especiales dentro del aula regular, sino que implica revisar de manera profunda la cultura institucional, las decisiones organizativas y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela, de modo que cada niño sea reconocido, valorado y atendido según sus características, ritmos, intereses y necesidades.

En ese sentido, el modelo de Booth y Ainscow resulta pertinente para fundamentar la educación inclusiva en el nivel inicial, debido a que plantea tres dimensiones esenciales: la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. La cultura inclusiva se relaciona con la construcción de una comunidad educativa acogedora, respetuosa y solidaria, donde todos los niños sean considerados parte importante del grupo, sin exclusiones ni formas de discriminación. Esta dimensión permite comprender que la inclusión empieza en las actitudes, valores y formas de convivencia que se promueven dentro de la institución educativa (Muntaner et al., 2016).

Asimismo, las políticas inclusivas hacen referencia a la manera en que la escuela organiza sus normas, recursos, apoyos y formas de gestión para asegurar que todos los estudiantes puedan participar en igualdad de condiciones. Desde esta mirada, la inclusión no puede depender solo de la buena voluntad docente, sino que requiere decisiones institucionales claras, liderazgo pedagógico, trabajo colaborativo y una planificación orientada a responder a la diversidad. Por ello, una institución educativa inclusiva debe generar condiciones que favorezcan el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los niños, especialmente de aquellos que pueden encontrarse en mayor riesgo de exclusión (Booth et al., 2015).

Por su parte, las prácticas inclusivas se vinculan con las acciones pedagógicas concretas que se desarrollan en el aula, tales como la planificación de actividades para todos, la adaptación de estrategias, la organización de experiencias participativas, el uso de recursos variados y la evaluación considerando los logros de cada niño. En el nivel inicial, esta dimensión adquiere especial relevancia, porque el aprendizaje se construye mediante el juego, la interacción, la exploración y la convivencia diaria; por tanto, las docentes deben propiciar experiencias donde todos los niños puedan participar activamente, aprender con sus pares y sentirse parte de la dinámica escolar (Agurto et al., 2021).

De esta manera, el modelo de Booth y Ainscow sostiene que la educación inclusiva es un proceso integral que compromete a toda la comunidad educativa, ya que no basta con aceptar la presencia de niños diversos dentro del aula, sino que es necesario transformar las condiciones escolares para que dicha presencia se convierta en participación real, aprendizaje significativo y sentido de pertenencia. Por ello, este modelo fundamenta la variable de estudio al permitir analizar la educación inclusiva desde sus componentes centrales: la cultura que acoge, las políticas que organizan y las prácticas que concretan la atención a la diversidad (García et al., 2023).

También basándonos en el enfoque constructivista sociocultural de Vygotsky, debido a que esta perspectiva reconoce que el aprendizaje infantil se construye mediante la interacción social, la mediación del adulto y la participación activa del niño en experiencias compartidas. Desde este enfoque, el desarrollo no ocurre de manera aislada ni depende únicamente de las capacidades individuales del estudiante, sino que se fortalece a través del acompañamiento pedagógico, el diálogo, la cooperación y los apoyos que brinda el entorno educativo (Junco et al., 2024).

En el nivel inicial, esta teoría resulta especialmente importante, porque los niños aprenden a partir de la relación con sus pares, docentes, materiales y situaciones significativas. Vygotsky sostiene que el aprendizaje puede potenciarse cuando el niño recibe ayuda oportuna dentro de su zona de desarrollo próximo, es decir, cuando realiza actividades que aún no puede resolver completamente por sí solo, pero que sí puede lograr con la orientación de un adulto o con la colaboración de otros niños. Esta idea permite sustentar que la educación inclusiva debe ofrecer apoyos diferenciados, sin excluir ni aislar al estudiante, sino favoreciendo su participación dentro del grupo (Guerra, 2020).

Desde esta perspectiva, la labor docente adquiere un papel mediador fundamental, ya que la maestra no solo transmite contenidos, sino que organiza experiencias, adapta

estrategias, acompaña procesos y genera condiciones para que cada niño avance según sus posibilidades. En una educación inclusiva, esta mediación debe considerar las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje, las formas de comunicación, las necesidades afectivas y las características socioculturales de los estudiantes. Por ello, el enfoque sociocultural permite comprender que la diversidad no debe verse como una dificultad, sino como una oportunidad para enriquecer las experiencias de aprendizaje dentro del aula (Newman, 2018).

Asimismo, el enfoque de Vygotsky guarda relación con las prácticas inclusivas, porque resalta el valor del aprendizaje colaborativo, la interacción entre pares y la construcción conjunta del conocimiento. En este sentido, una escuela inclusiva debe propiciar actividades donde todos los niños participen, compartan, dialoguen, jueguen, cooperen y aprendan unos de otros. Esto evita que los niños con mayores necesidades de apoyo sean apartados de las experiencias comunes, y permite que la inclusión se exprese en situaciones reales de convivencia, participación y aprendizaje compartido (Alkhudiry, 2022).

Por tanto, el enfoque constructivista sociocultural fundamenta la variable educación inclusiva al sostener que todos los niños pueden desarrollar sus capacidades cuando el entorno educativo les ofrece oportunidades, mediación y apoyo pertinente. Desde esta mirada, la inclusión no consiste únicamente en ubicar a todos los niños en un mismo espacio, sino en garantizar que cada uno pueda interactuar, aprender y desarrollarse dentro de una comunidad educativa que reconoce sus posibilidades y acompaña sus necesidades. Así, la educación inclusiva se comprende como un proceso pedagógico y social que promueve la participación activa de todos los niños en experiencias significativas, colaborativas y respetuosas de la diversidad (Camarillo & Barboza, 2020).

Definición

La **educación inclusiva** se define como un proceso educativo orientado a garantizar que todos los niños y niñas accedan, participen y aprendan en igualdad de condiciones, sin

ser excluidos por sus características personales, sociales, culturales, económicas, lingüísticas o por presentar alguna discapacidad o necesidad educativa especial. En ese sentido, no se limita únicamente a permitir la presencia del estudiante en el aula, sino que exige transformar la organización escolar, las estrategias pedagógicas, los recursos y las formas de convivencia para responder a la diversidad de cada niño. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva busca reducir o eliminar las barreras que dificultan la enseñanza, el aprendizaje y la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo una escuela más justa, equitativa y respetuosa de las diferencias (Pérez y Reeves, 2023).

Dimensiones

Para la presente investigación, las dimensiones de la variable **educación inclusiva** se asumieron a partir de la propuesta trabajada por **Arroyo y Calcina (2023)**, quienes organizaron dicha variable en tres dimensiones: **cultura inclusiva**, **políticas inclusivas** y **prácticas inclusivas**. Estas dimensiones fueron consideradas en su investigación sobre educación inclusiva en docentes del nivel inicial, mediante un cuestionario adaptado y contextualizado para docentes.

La **cultura inclusiva** se define como el conjunto de valores, actitudes y formas de convivencia que permiten construir una comunidad educativa acogedora, respetuosa, segura y colaborativa, donde todos los niños sean valorados por igual. Esta dimensión implica promover el respeto a la diversidad, rechazar toda forma de discriminación y fortalecer una convivencia basada en la participación, la empatía y el reconocimiento de los derechos de todos. En el nivel inicial, la cultura inclusiva se expresa cuando docentes, niños, familias y comunidad educativa asumen que cada estudiante tiene un lugar importante dentro de la escuela y merece ser tratado con dignidad, respeto y afecto (Arroyo & Calcina, 2023).

Las **políticas inclusivas** se entienden como las decisiones, normas, acciones organizativas y formas de gestión que adopta la institución educativa para asegurar que todos

los niños puedan acceder, permanecer, participar y aprender en igualdad de oportunidades. Esta dimensión comprende el liderazgo inclusivo, la organización de apoyos, la distribución adecuada de los espacios, la creación de grupos de aprendizaje justos y la participación activa de los docentes en procesos de mejora profesional para atender la diversidad. En ese sentido, las políticas inclusivas permiten que la inclusión no dependa solo de la voluntad individual del docente, sino que forme parte del funcionamiento institucional (Arroyo & Calcina, 2023).

Las **prácticas inclusivas** se definen como las acciones pedagógicas concretas que realiza el docente para favorecer la participación y el aprendizaje de todos los niños dentro del aula. Esta dimensión comprende la planificación de actividades considerando las necesidades de todos los estudiantes, la promoción de experiencias recreativas y colaborativas, la participación activa de los niños en su propio aprendizaje y el reconocimiento de las similitudes y diferencias entre las personas. En el nivel inicial, las prácticas inclusivas se evidencian cuando las actividades son flexibles, participativas, respetuosas de los ritmos de aprendizaje y orientadas a que ningún niño quede excluido del proceso educativo (Arroyo & Calcina, 2023).

1.3. Definición y operacionalización de variables:

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Educación inclusiva	La educación inclusiva se entiende como un proceso orientado a reducir o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación activa de todos los estudiantes, garantizando una educación que valore la diversidad y favorezca la igualdad de oportunidades.	La variable educación inclusiva será medida mediante un cuestionario aplicado a docentes del nivel inicial, organizado en tres dimensiones.	Cultura inclusiva	Construyendo comunidad	1, 2, 3, 4, 5	1 = Necesito más información 2 = En desacuerdo 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 = De acuerdo
				Estableciendo valores inclusivos		
			Políticas inclusivas	Desarrollo de un centro escolar para todos	6, 7, 8, 9, 10, 11	
				Organizando el apoyo a la diversidad		
			Prácticas inclusivas	Construyendo un currículo	12, 13, 14, 15	
				Orquestando el aprendizaje		

II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarcó en un tipo de investigación básica, debido a que su finalidad principal fue ampliar el conocimiento teórico sobre la educación inclusiva en el nivel inicial, sin intervenir ni modificar directamente la realidad estudiada. En ese sentido, el estudio buscó describir los retos de la educación inclusiva en tres instituciones educativas del Perú, en el año 2024, considerando la manera en que se manifiestan la cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas dentro del contexto escolar. Este tipo de investigación permite profundizar en la comprensión de una problemática educativa relevante, aportando información sistematizada que puede servir como base para futuras investigaciones o propuestas de mejora institucional (Arias et al., 2022).

Asimismo, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de acuerdo con lo expuesto por Hernández y Mendoza (Hernández & Mendoza, 2018), dado que se sustentó en la recolección y análisis de datos numéricos para describir el comportamiento de la variable educación inclusiva. Este enfoque permitió medir la variable de manera objetiva mediante un instrumento estructurado, cuyos resultados fueron organizados estadísticamente para identificar los niveles alcanzados en cada una de sus dimensiones. De esta manera, el estudio garantizó una interpretación basada en datos empíricos, favoreciendo una lectura clara y precisa de la realidad educativa analizada.

En cuanto al nivel de investigación, el estudio fue descriptivo, ya que tuvo como propósito caracterizar el nivel de educación inclusiva en el nivel inicial, sin establecer relaciones de causalidad ni determinar efectos entre variables. Por ello, la investigación se orientó a describir cómo se presentan la cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas en las tres instituciones educativas consideradas, permitiendo reconocer las principales condiciones, limitaciones y manifestaciones asociadas a la inclusión dentro del

ámbito escolar. Este nivel resulta pertinente cuando se busca conocer y precisar las características de un fenómeno tal como ocurre en su contexto natural (Ñaupas et al., 2018).

Por último, el diseño adoptado fue no experimental, puesto que la variable educación inclusiva no fue manipulada deliberadamente, sino observada y medida tal como se presentó en la realidad institucional. En ese sentido, no se aplicó ningún programa, estímulo o intervención pedagógica, sino que se recogió información en un momento determinado para describir el estado de la variable y sus dimensiones. Este diseño fue adecuado para la investigación, debido a que permitió analizar los retos de la educación inclusiva en el nivel inicial desde una mirada objetiva, respetando las condiciones naturales en las que se desarrolla la práctica educativa en las instituciones participantes.

2.2. Diseño de contrastación de hipótesis

El diseño utilizado en la presente investigación fue no experimental, debido a que no se manipuló deliberadamente la variable de estudio, sino que se observó y analizó tal como se presentó en su contexto natural. En ese sentido, la investigación no aplicó ningún tratamiento, programa o intervención, sino que se orientó a describir el nivel de educación inclusiva en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024.

Este diseño permitió recoger información sobre la variable educación inclusiva a partir de sus dimensiones: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, con el propósito de conocer cómo se manifiestan en la realidad educativa estudiada. Para ello, se aplicó un cuestionario a los docentes del nivel inicial, mediante el cual se obtuvo información cuantificable sobre las percepciones y prácticas vinculadas con la inclusión educativa.

Asimismo, al tratarse de una investigación de nivel descriptivo, no se realizó la contrastación de hipótesis, ya que el estudio no buscó comprobar relaciones, influencias o efectos entre variables. Por el contrario, su finalidad fue caracterizar el comportamiento de la

variable en un momento determinado, permitiendo identificar el nivel en que se presenta la educación inclusiva y cada una de sus dimensiones en las instituciones participantes.

El esquema del diseño se representa de la siguiente manera:

Figura 1

Esquema de diseño

Grupo de estudio	Medición
Docentes del nivel inicial de tres instituciones educativas	O ₁

Donde:

O₁: Aplicación del cuestionario para medir el nivel de educación inclusiva, considerando las dimensiones cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas.

Por tanto, el diseño no experimental resultó pertinente para la investigación, ya que permitió describir la realidad educativa sin alterar las condiciones institucionales ni intervenir en las prácticas docentes. De esta manera, los datos obtenidos fueron analizados mediante procedimientos estadísticos descriptivos, tales como frecuencias y porcentajes, con el fin de interpretar el nivel alcanzado por la variable educación inclusiva y sus respectivas dimensiones.

2.3. Población, muestra

2.3.1. Población

Se entiende por población al conjunto global de individuos o elementos que reúnen características comunes o responden a criterios previamente establecidos, constituyéndose así en el referente principal sobre el cual se centra el análisis, en otras palabras, corresponde al universo completo que se pretende examinar y del cual se busca obtener inferencias que puedan ser generalizadas (Vizcaíno et al., 2023).

En ese sentido, la población estuvo conformada por 21 docentes de 3 instituciones de Chiclayo, Maynas y Huaura en Lima, escogidas a criterio de las investigadoras.

Chiclayo	Nº Docentes
NIÑO JESÚS DE PRAGA	7
Maynas	
9 DE OCTUBRE	6
Lima - Huaura	
02 SAN FRANCISCO DE ASIS	8
Total	21

2.3.2. Muestra:

Se concibe como una fracción representativa de dicha población, seleccionada con el propósito de ser objeto de indagación y de servir como base para el análisis científico, convirtiéndose en un recurso operativo que posibilita la obtención de información pertinente y la formulación de conclusiones aplicables al conjunto poblacional, evitando la necesidad de abarcar a cada uno de sus integrantes (Ñaupas et al., 2018).

De igual modo, la adecuada determinación de la muestra constituye un aspecto esencial para garantizar la validez y la posibilidad de extrapolar los hallazgos hacia un espectro más amplio, en este sentido, se optará por un muestreo no probabilístico de carácter censal, lo que implica la recolección total de la información (Hernández y Mendoza, 2018).

Por tal motivo, la muestra estuvo conformada por 21 docentes de 3 instituciones de Chiclayo, Maynas y Huaura en Lima, escogidas a criterio de las investigadoras.

2.4. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales

2.4.1. Técnica

En el desarrollo de la presente investigación se empleó como técnica de recolección de información la encuesta, la cual permitió obtener datos de manera organizada, directa y cuantificable respecto a la variable educación inclusiva en docentes del nivel inicial de tres

instituciones de Chiclayo, Maynas y Huaura en Lima, en el año 2024. Esta técnica resultó pertinente para el estudio, debido a que facilitó recoger las percepciones y respuestas de los participantes sobre aspectos vinculados con la cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas, sin intervenir ni modificar la realidad observada. Asimismo, al tratarse de una investigación cuantitativa, básica, no experimental y descriptiva, la encuesta permitió sistematizar la información mediante frecuencias y porcentajes, favoreciendo una interpretación objetiva de los resultados.

2.4.2. *Instrumento*

El cuestionario empleado para medir la variable educación inclusiva cuenta con evidencias de validez y confiabilidad reportadas por Arroyo y Calcina (2023). Respecto a la validez, el instrumento fue sometido a juicio de expertos, procedimiento que permitió verificar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con las dimensiones cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. En cuanto a la confiabilidad, las autoras reportaron un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.9, valor que evidencia una alta consistencia interna del cuestionario, por lo que el instrumento resulta adecuado para ser aplicado en investigaciones de enfoque cuantitativo y nivel descriptivo sobre educación inclusiva en docentes del nivel inicial.

El cuestionario empleó una escala de valoración politómica de cuatro alternativas: 1 = Necesito más información, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo y 4 = De acuerdo. Esta forma de medición permitió cuantificar las respuestas de los docentes y determinar el nivel de educación inclusiva presente en las instituciones educativas participantes. De esta manera, el instrumento resultó adecuado para el propósito descriptivo del estudio, ya que permitió analizar la variable sin manipularla, identificando cómo se manifiestan sus dimensiones en el contexto educativo investigado.

2.4.3. *Equipos y materiales*

De Escritorio: Papel bond, folder manila, tinta de impresora.

De Investigación: Laptop, USB, grabados en CD.

2.4.4. Aspectos éticos de la investigación

La investigación se desarrollará bajo criterios éticos que asegurarán el respeto y la protección de los participantes, se garantizará la confidencialidad de los datos proporcionados, se solicitará el consentimiento informado de manera previa, se respetará la participación voluntaria y se empleará la información únicamente con fines académicos, preservando siempre la dignidad y la integridad de los involucrados. Asimismo, el trabajo se elaborará siguiendo los lineamientos de redacción, citación y referencias establecidos por las normas de la American Psychological Association en su séptima edición, lo que permitirá mantener la rigurosidad académica y la transparencia en el uso de las fuentes consultadas.

III. RESULTADOS

Tabla 2

La educación inclusiva desde la perspectiva de los docentes de tres instituciones

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Necesito más información	0	0%
En desacuerdo	3	14%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	24%
De acuerdo	13	62%
Total	21	100%

Nota. Elaboración por SPSS-26

En la tabla correspondiente a la variable educación inclusiva, se observa que el 62% de los docentes se ubicó en la valoración de acuerdo, lo que indica que, desde su perspectiva, en las tres instituciones educativas del Perú se vienen desarrollando acciones favorables orientadas a promover la inclusión en el nivel inicial. Este resultado evidencia que la mayoría reconoce la importancia de atender la diversidad, favorecer la participación de todos los niños y asumir prácticas que contribuyan a una educación más equitativa. Sin embargo, el 24% se mantuvo en una posición intermedia, al señalar que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo cual puede reflejar cierta inseguridad, aplicación parcial o falta de claridad respecto a cómo se concreta la educación inclusiva en la práctica institucional. Asimismo, el 14% manifestó estar en desacuerdo, evidenciando que aún existen aspectos que requieren fortalecerse para lograr una inclusión más sostenida. Finalmente, ningún docente indicó necesitar más información, lo que sugiere que, aunque existen diferencias en la valoración, los participantes cuentan con una noción general sobre el tema.

Tabla 3*La dimensión cultura inclusiva desde la perspectiva de los docentes de tres instituciones*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Necesito más información	0	0%
En desacuerdo	3	14%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	14%
De acuerdo	15	71%
Total	21	100%

Nota. Elaboración por SPSS-26

En la dimensión cultura inclusiva, el 71% de los docentes se ubicó en la valoración de acuerdo, lo cual evidencia una percepción favorable respecto a la construcción de una comunidad educativa basada en el respeto, la valoración de todos los niños, la convivencia democrática y el rechazo a toda forma de discriminación. Este resultado permite señalar que, en las instituciones analizadas, la cultura inclusiva constituye uno de los aspectos más fortalecidos, ya que la mayoría de docentes reconoce la importancia de promover valores inclusivos dentro del aula y de generar un ambiente donde todos los estudiantes sean aceptados y considerados por igual. No obstante, el 14% se ubicó en una posición neutral y otro 14% en desacuerdo, lo que indica que todavía existen docentes que podrían no percibir plenamente la presencia de una cultura inclusiva o que consideran que esta no se desarrolla de manera suficiente. Por ello, aunque el resultado general es positivo, aún se requiere continuar fortaleciendo actitudes, valores y prácticas de convivencia inclusiva en la comunidad educativa.

Tabla 4*La dimensión política inclusivas desde la perspectiva de los docentes de tres instituciones*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Necesito más información	1	5%
En desacuerdo	2	10%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	24%
De acuerdo	13	62%
Total	21	100%

Nota. Elaboración por SPSS-26

En cuanto a la dimensión de políticas inclusivas, el 62% de los docentes se mostró de acuerdo, evidenciando que la mitad de los participantes percibe la existencia de acciones institucionales orientadas a favorecer la inclusión, tales como liderazgo inclusivo, organización del aula, participación activa y apoyos para atender la diversidad. Sin embargo, el 24% señaló no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 10% manifestó estar en desacuerdo y otro 5% indicó necesitar más información. Estos resultados muestran que las políticas inclusivas presentan un nivel menos consolidado en comparación con las demás dimensiones, ya que no todos los docentes reconocen con claridad la existencia de normas, apoyos, recursos o procesos institucionales que garanticen una inclusión efectiva. En ese sentido, esta dimensión evidencia un reto importante, pues la inclusión no solo depende de la actitud docente, sino también de decisiones organizativas que aseguren condiciones adecuadas para la participación y aprendizaje de todos los niños.

Tabla 5*La dimensión práctica inclusivas desde la perspectiva de los docentes de tres instituciones*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Necesito más información	0	0%
En desacuerdo	2	10%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	19%
De acuerdo	15	71%
Total	21	100%

Nota. Elaboración por SPSS-26

Respecto a la dimensión de prácticas inclusivas, el 71% de los docentes se ubicó en la valoración de acuerdo, lo que permite afirmar que la mayoría considera que en las aulas se desarrollan acciones pedagógicas orientadas a favorecer la participación, el aprendizaje y la integración de todos los niños. Este resultado refleja que los docentes perciben la planificación de actividades, la participación en experiencias recreativas y el reconocimiento de las diferencias como elementos presentes en su práctica educativa. No obstante, el 19% se mantuvo en una valoración intermedia, lo que podría indicar que algunas prácticas inclusivas se aplican de manera parcial o no siempre se sostienen con la misma claridad en todas las situaciones de aprendizaje. Además, el 10% manifestó estar en desacuerdo, evidenciando que aún existen limitaciones en la organización de actividades que respondan plenamente a las necesidades de todos los estudiantes. En conjunto, los resultados muestran una tendencia favorable, aunque todavía se requiere fortalecer la planificación diversificada y el uso de estrategias que garanticen una participación más activa y equitativa.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación con el objetivo general, orientado a describir el nivel de educación inclusiva en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024, los resultados evidenciaron que el 62% de los docentes se ubicó en la valoración de acuerdo, mientras que el 24% manifestó una postura intermedia y el 14% se mostró en desacuerdo. Este hallazgo permite sostener que, desde la perspectiva docente, la educación inclusiva se viene desarrollando de manera favorable en las instituciones analizadas, aunque todavía no alcanza una consolidación plena. En ese sentido, si bien la mayoría reconoce la importancia de promover la participación, el respeto a la diversidad y la atención a todos los niños, la presencia de respuestas neutrales y en desacuerdo revela que aún existen aspectos por fortalecer en la comprensión y aplicación institucional de la inclusión. Estos resultados guardan relación con lo encontrado por Arroyo y Calcina (2023), quienes reportaron que el 70% de docentes estuvo de acuerdo con el uso de estrategias inclusivas, evidenciando una tendencia positiva hacia la inclusión, aunque con un porcentaje menor de docentes que aún requería mayor claridad o información. Asimismo, coinciden con Ttito et al. (2022), quienes señalaron que la competencia docente y las condiciones pedagógicas son factores importantes para el desarrollo de una educación inclusiva pertinente. Desde el modelo de Booth y Ainscow, estos resultados confirman que la inclusión no debe entenderse solo como presencia del niño en el aula, sino como un proceso que exige transformar la cultura, las políticas y las prácticas escolares para asegurar participación y aprendizaje real.

Respecto al primer objetivo específico, dirigido a identificar el nivel de cultura inclusiva en el nivel inicial, se encontró que el 71% de los docentes se ubicó en la valoración de acuerdo, mientras que el 14% señaló estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y otro 14% manifestó estar en desacuerdo. Este resultado muestra que la cultura inclusiva fue la dimensión con mayor valoración favorable, lo cual permite afirmar que en las instituciones

educativas existe una percepción positiva respecto a la promoción de valores inclusivos, la convivencia democrática, el respeto a los derechos de los niños y el rechazo a toda forma de discriminación. Este hallazgo resulta importante porque la cultura inclusiva constituye la base sobre la cual se construye una escuela acogedora y respetuosa de la diversidad. En esa línea, se relaciona con el planteamiento de Booth y Ainscow, quienes sostienen que la inclusión inicia en la creación de comunidades escolares donde todos los estudiantes sean valorados y reconocidos como parte del grupo. Además, coincide con Arroyo y Calcina (2023), quienes identificaron que la construcción de una comunidad educativa inclusiva y la promoción de valores fueron estrategias relevantes para fomentar la inclusión en el nivel inicial. No obstante, la presencia de un porcentaje menor de docentes con valoración neutral o desfavorable evidencia que aún no todos perciben la cultura inclusiva como una práctica plenamente instalada, por lo que esta dimensión, aunque fortalecida, requiere seguir afianzándose desde el compromiso colectivo de la comunidad educativa.

En cuanto al segundo objetivo específico, orientado a identificar el nivel de políticas inclusivas en el nivel inicial, los resultados mostraron que el 62% de docentes estuvo de acuerdo, el 24% se mantuvo en una posición intermedia, el 10% estuvo en desacuerdo y otro 5% indicó necesitar más información. Este resultado evidencia que las políticas inclusivas constituyen la dimensión menos fortalecida en comparación con la cultura y las prácticas inclusivas. Si bien la mitad de los docentes reconoce la existencia de acciones institucionales vinculadas con el liderazgo inclusivo, la organización del aula, la participación activa y los apoyos para atender la diversidad, también se advierte que una parte significativa de los participantes no percibe con claridad dichas condiciones. Esto permite inferir que la inclusión aún puede estar dependiendo más de la disposición individual del docente que de una organización institucional sistemática. Este hallazgo coincide con Nelis et al. (2023), quienes señalaron que los modelos de inclusión requieren una comprensión compartida y una

aplicación concreta en la dinámica institucional, pues la existencia de políticas o principios no garantiza por sí sola una inclusión real. Asimismo, se vincula con Ngadni et al. (2023), quienes identificaron que los docentes enfrentan dificultades cuando no cuentan con suficiente apoyo institucional, recursos, personal especializado o formación adecuada. Desde el modelo de Booth y Ainscow, esta dimensión resulta central, ya que las políticas inclusivas deben organizar los apoyos, recursos y decisiones escolares para asegurar que todos los niños participen y aprendan en igualdad de condiciones.

Respecto al tercer objetivo específico, referido a identificar el nivel de prácticas inclusivas en el nivel inicial, se halló que el 71% de docentes se ubicó en la valoración de acuerdo, mientras que el 19% adoptó una posición neutral y el 10% estuvo en desacuerdo. Este resultado permite señalar que la mayoría de docentes percibe que en las aulas se vienen desarrollando acciones pedagógicas orientadas a la participación de todos los niños, la planificación de actividades considerando sus necesidades, el aprendizaje colaborativo y el reconocimiento de las similitudes y diferencias entre los estudiantes. Sin embargo, la presencia de docentes que no se muestran plenamente de acuerdo evidencia que estas prácticas podrían no desarrollarse de manera homogénea o sostenida en todas las experiencias de aprendizaje. Este resultado guarda relación con Mejía y Vargas (2022), quienes encontraron que las docentes reconocen la importancia de adaptar actividades, recursos y formas de acompañamiento según los ritmos e intereses de los niños, aunque también manifestaron limitaciones en el conocimiento de estrategias pedagógicas inclusivas. De igual modo, coincide con Mateo et al. (2025), quienes demostraron que la formación docente en prácticas inclusivas, adaptaciones curriculares y Diseño Universal para el Aprendizaje fortalece las competencias pedagógicas del profesorado. Desde el enfoque constructivista sociocultural de Vygotsky, las prácticas inclusivas cobran especial relevancia porque el aprendizaje infantil se construye mediante la interacción, la mediación docente y la

participación activa en experiencias compartidas; por ello, una práctica realmente inclusiva debe permitir que cada niño aprenda con apoyo, colaboración y oportunidades ajustadas a sus posibilidades.

CONCLUSIONES

En relación con el objetivo general, se concluye que el nivel de educación inclusiva en el nivel inicial en tres instituciones educativas del Perú, año 2024, se presenta de manera favorable desde la perspectiva de la mayoría de docentes, dado que el 62% se ubicó en la valoración de acuerdo. Esto evidencia que existen acciones orientadas a promover la participación, el respeto a la diversidad y la atención educativa de todos los niños; sin embargo, la presencia de docentes con valoraciones neutrales y en desacuerdo demuestra que la educación inclusiva aún no se encuentra plenamente consolidada, por lo que persisten retos vinculados con su aplicación sostenida en la dinámica institucional y pedagógica.

Respecto al primer objetivo específico, se concluye que la dimensión cultura inclusiva alcanzó una valoración mayoritariamente favorable, debido a que el 71% de docentes manifestó estar de acuerdo. Este resultado permite afirmar que en las instituciones educativas analizadas se promueve, en buena medida, una convivencia basada en el respeto, la valoración de todos los niños, la participación y el rechazo a la discriminación. No obstante, aún se requiere fortalecer una cultura inclusiva compartida por toda la comunidad educativa, de modo que los valores inclusivos no dependan únicamente de algunas prácticas individuales, sino que formen parte de la identidad institucional.

En cuanto al segundo objetivo específico, se concluye que la dimensión política inclusivas presenta un nivel favorable moderado, ya que solo el 62 % de docentes se ubicó en la valoración de acuerdo, mientras que el resto manifestó posturas neutrales, desacuerdo o necesidad de mayor información. Esto evidencia que las políticas inclusivas constituyen el aspecto menos consolidado de la variable, pues no todos los docentes perciben con claridad la existencia de liderazgo inclusivo, apoyos institucionales, organización de recursos o acciones sistemáticas para atender la diversidad. Por tanto, esta dimensión representa uno de los principales retos para fortalecer la educación inclusiva en el nivel inicial.

Respecto al tercer objetivo específico, se concluye que la dimensión práctica inclusivas se desarrolla de manera favorable, puesto que el 71% de docentes manifestó estar de acuerdo con su presencia en el aula. Esto indica que se vienen promoviendo actividades orientadas a la participación de todos los niños, la planificación considerando sus necesidades y el reconocimiento de las diferencias dentro del aprendizaje. Sin embargo, las valoraciones neutrales y en desacuerdo evidencian que estas prácticas aún pueden presentarse de forma parcial o desigual, por lo que resulta necesario fortalecer la planificación diversificada y las estrategias pedagógicas que aseguren una participación activa y equitativa de todos los estudiantes.

RECOMENDACIONES

En relación con el objetivo general, se recomienda que las instituciones educativas del nivel inicial del Perú fortalezcan de manera integral la educación inclusiva mediante acciones coordinadas entre directivos, docentes, auxiliares y familias, de modo que la inclusión no se limite a una intención pedagógica, sino que se consolide como una práctica permanente dentro de la dinámica escolar. Para ello, resulta necesario promover espacios de reflexión institucional, jornadas de sensibilización y actividades de formación que permitan comprender la inclusión como un proceso que garantiza la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los niños, respetando sus diferencias y necesidades.

Respecto al primer objetivo específico, se recomienda fortalecer la cultura inclusiva mediante actividades que promuevan el respeto, la empatía, la valoración de la diversidad y la convivencia democrática desde los primeros años de escolaridad. Para ello, las docentes pueden incorporar dinámicas lúdicas, cuentos, juegos cooperativos, acuerdos de aula y experiencias de socialización que ayuden a los niños a reconocer que todos son importantes dentro del grupo. Asimismo, se sugiere involucrar a las familias en campañas o encuentros educativos que refuercen valores inclusivos, evitando que la responsabilidad de construir una cultura inclusiva recaiga únicamente en la docente.

En cuanto al segundo objetivo específico, se recomienda que los equipos directivos de las instituciones educativas revisen y fortalezcan sus políticas inclusivas, especialmente en lo referido a la organización de apoyos, distribución de recursos, adecuación de espacios, acompañamiento docente y planificación institucional para atender la diversidad. Esta dimensión requiere mayor atención, debido a que fue la menos consolidada en los resultados; por ello, se sugiere establecer lineamientos internos claros, promover el liderazgo inclusivo y gestionar capacitaciones permanentes que permitan a los docentes contar con herramientas

pedagógicas, normativas y organizativas para responder adecuadamente a las necesidades de todos los niños.

Respecto al tercer objetivo específico, se recomienda fortalecer las prácticas inclusivas mediante la planificación de actividades flexibles, participativas y adaptadas a los distintos ritmos, intereses y necesidades de aprendizaje de los niños del nivel inicial. Para ello, las docentes deben diversificar sus estrategias, emplear materiales visuales, manipulativos y lúdicos, promover el aprendizaje colaborativo y asegurar que todos los niños participen activamente en las experiencias pedagógicas. Asimismo, se sugiere incorporar formas de evaluación más abiertas y comprensivas, orientadas a valorar los avances individuales de cada niño, evitando prácticas homogéneas que puedan limitar la participación de quienes requieren mayor apoyo.

BIBLIOGRAFÍA

- Agurto, S. J., Napoleón, M., & Mendoza, B. (2021). Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa: Tony Booth and Mel Ainscow's Model for Strengthening Inclusion in Religious Education. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 8252-8267. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-139>
- Alkhudiry, R. (2022). The Contribution of Vygotsky's Sociocultural Theory in Mediating L2 Knowledge Co-Construction. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(10), 2117-2123. <https://doi.org/10.17507/tpls.1210.19>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vasquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis* (1.^a ed.). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.016>
- Arroyo, F., & Calcina, E. N. (2023). Educación Inclusiva en docentes de Instituciones Educativas del nivel inicial–Cercado de Lima-202. *UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN Enrique Guzmán y Valle*. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6d53da5c-49ec-46c6-b50b-3d08c23fd3c3/content>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-parte-1.pdf>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>

- Camarillo, H. M., & Barboza, C. D. (2020). La enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de derecho. La presencia del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel en los cursos de modalidad a distancia de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 143.
<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57035>
- García, J. A., Chen, E., Ruiz, W., & León-Carvajal, A. (2023). Cultura de Educación Inclusiva: Análisis desde la Gestión de Centros Educativos Costarricenses. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 55-69.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200055>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2).
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/articulo/view/2033/2090>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/sampierilasrutas.pdf
- Junco, L. M., García, K. E., Ordoñez, R. E., & Reigosa Lara, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(4), 86-113. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3242>
- Mateo, J. L., Lucín, L. M., Del Pezo, S. M., & Perero, B. E. (2025). Formación Docente para la Educación Inclusiva en Instituciones Públicas del Ecuador: Retos y Estrategias. *Reincisol.*, 4(7), 2694-2714. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2694-2714](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2694-2714)

- Mejía, M. A., & Vargas, L. M. (2022). *Percepción de los docentes sobre las estrategias pedagógicas en educación inclusiva del nivel inicial de una I.E en Surco*.
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., & De La Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023). Applicability of the model of inclusive education in early childhood education: A case study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1120735. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1120735>
- Newman, S. (2018). Vygotsky, Wittgenstein, and sociocultural theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(3), 350-368. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12174>
- Ngadni, I., Saminder Singh, G. K., Ahmad, I. Y. B., & Baharudin, S. N. A. (2023). Challenges Faced by Teachers in Inclusive Classrooms in Early Childhood Education (ECE) Setting. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), Pages 1635-1649. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/17267>
- Ñaupas, H., Palacios, J. J., Romero, H. E., & Valdivia, M. R. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (Quinta edición). Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/metodologiainvestigacionnaupas.pdf
- Pérez, C., & Reeves Huapaya, E. (2023). Educación inclusiva digital: Una revisión bibliográfica actualizada. Las brechas digitales en la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680>
- Shutaleva, A., Martyushev, N., Nikonova, Z., Savchenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V., & Tynchenko, Y. (2023). Sustainability of Inclusive Education in Schools and Higher

Education: Teachers and Students with Special Educational Needs. *Sustainability*, 15(4), 3011. <https://doi.org/10.3390/su15043011>

Ttito, W., Coacalla, C., Torres, A., Farfán, Y., & Rafaele, W. (2022). *Competencia docente y la educación inclusiva en el nivel inicial* (1.^a ed.). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.026>

Vizcaíno, P. I., Cedeño, R. J., & Maldonado, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

El presente cuestionario tiene como finalidad recoger información sobre la educación inclusiva en el nivel inicial, desde la perspectiva de los docentes de tres instituciones educativas de Chiclayo. La información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos y permitirá conocer cómo se vienen desarrollando la cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas dentro del contexto educativo.

Su participación es muy importante, por ello se le solicita responder con sinceridad cada uno de los ítems, marcando la alternativa que mejor represente su opinión o experiencia. No existen respuestas correctas o incorrectas, ya que lo que se busca es conocer su percepción respecto a la inclusión educativa en su institución.

La información brindada será tratada de manera confidencial y anónima, respetando los principios éticos de la investigación. Agradecemos de antemano su colaboración y disposición para contribuir al desarrollo del presente estudio.

1 = Necesito más información

2 = En desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo

	Nº	Construyendo comunidad	1	2	3	4
	1	Te identificas como un educador que promueve la democracia.				
Cultura inclusiva		Establecer valores inclusivos				
	2	Usted pone en práctica valores inclusivos y fomenta el respeto de todos los derechos humanos.				
	3	Se entiende por inclusión, considerar la participación de todos.				
	4	Los niños son valorados por igual.				
	5	Rechazas todas las formas de discriminación y promueves la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.				
Políticas de inclusión		Desarrollo de la escuela para todos				
	6	Aplicas un estilo de liderazgo inclusivo y un proceso de desarrollo que involucra la participación de todos.				
	7	Te involucras de manera activa promoviendo la inclusión de todos los niños.				
	8	Fomentas la creación de grupos de enseñanza y aprendizaje de manera justa para respaldar el aprendizaje de todos los estudiantes.				
	9	Has organizado la disposición de tu aula pensando en facilitar la participación de todos.				
		Organización de apoyos a la diversidad				
	10	Apoyas la continuidad de la educación de los niños que están en centros de protección de menores.				

	11	Te involucras en las actividades de desarrollo profesional que contribuyen al equipo educativo en su capacidad de abordar la diversidad, incluyendo a los niños con necesidades educativas especiales.				
Prácticas inclusivas		La construcción de planes de estudio para todos				
	12	Propicias la participación de todos los niños en actividades recreativas.				
		Organizar el aprendizaje				
	13	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los niños y las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños.				
	14	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los niños, ellos participan activamente en su propio aprendizaje y aprenden el uno del otro.				
	15	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas y las tareas escolares son pensadas para contribuir el aprendizaje de cada niño.				

Autores: Arroyo y Calcina (2023).