



Universidad Femenina del Sagrado Corazón
Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA
PERCEPCIÓN DE UNA COMUNIDAD EDUCATIVA EN
SAN ISIDRO

Tesis presentada por:

ANA VANESSA CELAY TERREL
Cód.ORCID:0009-0001-6120-749X

VIVIANA BEATRIZ GARCIA ROMERO VARELA
Cód.ORCID:0009-0001-2221-8372

Para obtener el Grado Académico de:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

con mención en Gestión Directiva Educativa

Línea de Investigación: Gestión Institucional

Asesora

Dra. Nilda Elizabeth Salvador Esquivel
Cód. ORCID: 0000 – 0003 – 1394 - 8944

Lima – Perú

2025

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

ANA VANESSA CELAY TERREL

VIVIANA BEATRIZ GARCIA ROMERO VARELA

Asesor: Nilda Elizabeth Salvador Esquivel

Presidente de Jurado: Rosario Alarcón Alarcón

Miembro de Jurado 1: Leni Álvarez Taco

Miembro de Jurado 2: Roxana Gisella Otoya Torrejón

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado		
Programa Académico:	Maestría en Educación		
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dra. Nilda Elizabeth Salvador Esquivel		
ORCID:	0000 – 0003 – 1394 - 8944		
Título del documento:	Gestión de la educación inclusiva desde la percepción de una comunidad educativa en San Isidro		
Autora del documento:	Ana Vanessa Celay Terrel Viviana Beatriz Garcia Romero Varela		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2828109985		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	15%		
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet =14		%
	Publicaciones = 14		%
	Trabajos del estudiante = 7		%
<p>Verificación de Similitud del Informe de Tesis</p> <hr/> <p style="color: red; font-size: small;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">15</p> <p style="font-size: 1.2em;">%</p> <p style="font-size: 0.8em;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">14</p> <p style="font-size: 1.2em;">%</p> <p style="font-size: 0.8em;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">14</p> <p style="font-size: 1.2em;">%</p> <p style="font-size: 0.8em;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">7</p> <p style="font-size: 1.2em;">%</p> <p style="font-size: 0.8em;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div>			
<p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>			
Fecha de aplicación en Turnitin:	26-nov-2025 02:20a. m. (UTC-0500)		

RESUMEN

El propósito del estudio fue analizar cómo percibe la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en un colegio particular del distrito de San Isidro. El enfoque fue cualitativo y de diseño fenomenológico. La investigación contó con una muestra de 9 participantes seleccionados según criterios de inclusión y exclusión, la conformaron dos directivos, cuatro docentes y tres padres de familia. Para la recogida de datos, se empleó la técnica de la entrevista y como herramientas dos cuestionarios. Los resultados revelaron que la comunidad educativa percibe que la gestión de la educación inclusiva se realiza con responsabilidad y compromiso; brindando una educación de calidad a los niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el enfoque inclusivo no está incorporado en los documentos de gestión. Los docentes valoran el interés de la IE por la capacitación, el apoyo del departamento de atención a los aprendizajes, la asesoría psicológica y el acompañamiento por especialistas. Se destaca la provisión de materiales adecuados a las necesidades de los estudiantes. Los padres perciben un compromiso real con el aprendizaje de sus hijos, evidenciado en el seguimiento constante, la comunicación fluida y la mejora continua.

Conclusión: La comunidad educativa percibe que la gestión de la educación inclusiva en las dimensiones estratégica, administrativa, pedagógica y comunitaria se realiza con responsabilidad y compromiso y que aseguran una educación de calidad a los niños con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: educación inclusiva, gestión directiva, adaptaciones curriculares, prácticas inclusivas.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze how the educational community perceives the management of inclusive education at a private school in the San Isidro district. The approach was qualitative and phenomenological in design. The research sample included nine participants selected according to inclusion and exclusion criteria: two principals, four teachers, and three parents. Data collection was conducted using interviews and two questionnaires. The results revealed that the educational community perceives inclusive education management as being carried out with responsibility and commitment, providing quality education to children with special educational needs. However, the inclusive approach is not incorporated into management documents. Teachers value the school's interest in training, support from the learning department, psychological counseling, and mentoring by specialists. The provision of materials appropriate to student needs is highlighted. Parents perceive a genuine commitment to their children's learning, evidenced by constant monitoring, fluid communication, and continuous improvement.

Conclusion: The educational community perceives that the management of inclusive education in the strategic, administrative, pedagogical and community dimensions is carried out with responsibility and commitment and that it ensures quality education for children with special educational needs.

Keywords: inclusive education, managerial management, curricular, inclusive practices

RECONOCIMIENTOS

Agradecemos a Dios por otorgarnos vida y salud, y a nuestros esposos por su apoyo incondicional, siendo testigos de la dedicación y entrega invertidas en la realización del presente trabajo. Expresamos nuestra gratitud a la Dra. Nilda E. Salvador Esquivel por su acompañamiento, destacando su calidez, profesionalismo y constante ejemplo de superación. Del mismo modo, expresamos nuestro agradecimiento a la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y a los docentes por los conocimientos impartidos, así como a la Institución Educativa y a los participantes del estudio por su valiosa colaboración y respaldo.



DEDICATORIA

A mi amada hija Luana quien con su alegría y esfuerzo constante ha iluminado mi camino en este viaje hacia la educación inclusiva, tu amor incondicional son mi mayor inspiración. Esta investigación es un tributo para ti y todos los niños como tú que merecen una educación inclusiva y llena de oportunidades.

A mi amado hijo Salvador por su paciencia, amor, pero sobre todo por acompañarme en esta etapa profesional, gracias por elegirme tu madre y ayudarme a no desistir en mis anhelos profesionales, a mi querido Fabio por esa valentía única de ver la vida transparente, sin miedo y con perseverancia, a ti y a todos los niños que merecen ser insertados en una educación inclusiva.



ÍNDICE

	Página
CARÁTULA	1
Página de firmas	2
Declaratoria de Originalidad del Asesor	3
RESUMEN	4
ABSTRACT	4
RECONOCIMIENTOS	5
DEDICATORIA.....	6
INDICE	7
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.1 Planteamiento del problema.....	15
1.2 Justificación de la investigación	24
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	25
1.3.1 Delimitación de la investigación	25
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	26
1.4 Objetivos de la investigación.....	27
1.4.1 Objetivo general	27
1.4.2 Objetivos específicos	27
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	28
2.1 Antecedentes de la investigación.....	28
2.1.1 Antecedentes Nacionales.....	28
2.1.2 Antecedentes Internacionales	32

2.2. Bases teóricas.....	36
2.2.1 Marco Normativo de la educación inclusiva.	36
2.2.2 Gestión educativa	45
2.2.3 Gestión educativa inclusiva.....	51
2.3. Definición de términos.....	61
CAPÍTULO III: MÉTODO	64
3.1 Marco metodológico.....	64
3.2 Participantes	66
3.3 Categoría de análisis	70
3.4 Técnicas e instrumentos para el recojo de información	72
3.5 Técnicas de procesamiento y tratamiento de la información.....	77
3.6 Consideraciones éticas	79
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	81
4.1 Resultado y discusión del objetivo general	81
4.2 Resultado y discusión de los objetivos específicos.....	85
4.2.1 Resultado y discusión del primer objetivo específico (OE).....	85
4.2.2 Resultados y discusión del segundo objetivo específico.....	88
4.2.3 Resultados y discusión del tercer objetivo específico	95
4.2.4 Resultados y discusión del cuarto objetivo específico	99
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	106
5.1 Conclusiones.....	106
5.2 Recomendaciones	109
REFERENCIAS.....	111
APÉNDICE.....	120

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Población de la investigación.....	67
2. Muestra de la investigación.....	68
3. Directores y docentes participantes en la investigación.....	69
4. Padres de familia participantes en la investigación.....	70
5. Definición de la categoría y subcategorías de estudio.....	71



LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Herramienta de gestión educativa escolar ¡Error! Marcador no definido.	
2. Categorías, subcategorías y los elementos de estudio.....72	72
3. Estructura grafica del cuestionario para directivos y docentes.....75	75
4. Estructura grafica del cuestionario para padres de familia.....77	77
5. Proceso de análisis de datos cualitativos..... ¡Error! Marcador no definido.	



INTRODUCCIÓN

La gestión de la educación inclusiva representa un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas y equitativas. Su finalidad es asegurar que todos los estudiantes, sin distinción alguna por sus capacidades, características individuales, culturales o condiciones socioeconómicas, puedan acceder a una educación de calidad. Esta debe estar diseñada y adaptada a sus necesidades particulares, dentro de un entorno que valore la diversidad como una riqueza y no como una barrera.

El enfoque inclusivo implica no solo integrar físicamente a los estudiantes en el aula, sino también transformar las prácticas pedagógicas, los materiales, la evaluación y la cultura institucional para garantizar la participación activa y significativa de todos. Promueve principios como la equidad, el respeto, la empatía y la justicia, y busca eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y el pleno desarrollo de cada estudiante.

De esta manera, la educación inclusiva no solo beneficia a quienes presentan necesidades específicas, sino que fortalece a toda la comunidad educativa al fomentar valores y habilidades esenciales para la convivencia democrática y la cohesión social.

En este contexto, el directivo de la institución educativa desempeña un papel crucial como líder que impulsa la implementación de políticas inclusivas, promueve una cultura de respeto y colaboración, y gestiona recursos y la formación docente para responder a las diversas necesidades, fortaleciendo la convivencia y preparando a los estudiantes para una sociedad más justa e inclusiva.

La Ley General de Educación (LGE) 28044, establece que los estudiantes tienen derecho de integrarse plenamente en la vida escolar y de contar con el apoyo necesario para desarrollar su máximo potencial. La educación inclusiva reconoce y valora la diversidad en el aula, promoviendo la equidad, la accesibilidad y el respeto por las diferencias.

En este marco, los lineamientos para directivos en gestión escolar resaltan que una Gestión Educativa (GE) efectiva debe articularse en torno a cuatro dimensiones fundamentales: la gestión estratégica, que orienta la planificación y toma de decisiones; la gestión administrativa, que garantiza los recursos e infraestructura necesarios; la gestión pedagógica y de la convivencia, que asegura prácticas docentes de calidad en un ambiente armonioso; y la gestión comunitaria, que fortalece la vinculación con las familias y la sociedad. (Ministerio de Educación – MINEDU, 2024).

En el Perú, 3 millones 209 mil 261 personas tienen algún tipo de discapacidad, lo que equivale al 10,3% de la población, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2024). Sin embargo, solo el 22% de ellas accede a una educación inclusiva, de acuerdo con el Banco Mundial (BM, 2021). A pesar de los avances significativos en los últimos años, impulsados por diversas políticas y programas, aún persisten desafíos para garantizar una educación verdaderamente accesible y equitativa para todos

La motivación para abordar el tema de investigación surge de la experiencia profesional como directivo y como docentes de instituciones educativas privadas, así como de la relación cercana con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) lo que permitió comprender la realidad educativa de los estudiantes con discapacidad.

El estudio responde a la línea de investigación de gestión institucional y tiene como objetivo principal analizar la gestión de la educación inclusiva desde la percepción de la comunidad educativa de un colegio particular en el distrito de San Isidro. Se enfoca en evaluar cómo la institución escolar atiende las NEE de los estudiantes dentro del sistema regular, identificando sus fortalezas y desafíos en la implementación de prácticas inclusivas.

El informe de tesis se organizó en seis capítulos. En el primero, se expone el problema de investigación, situando el tema de la educación inclusiva dentro de un contexto que facilita la formulación de las preguntas de investigación, luego se presenta la justificación, la delimitación, limitaciones y los objetivos del estudio.

En el segundo capítulo se da a conocer los antecedentes que guardan relación con la categoría de gestión de la educación inclusiva, así también se presentan las bases teóricas donde se expone las políticas, normativas y la literatura relacionada.

El tercer capítulo detalla el método de investigación, el cual sigue un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Además, se precisa la población y la muestra, así como la técnica y los instrumentos utilizados.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados y la discusión, que resumen la información obtenida de los miembros de la comunidad educativa sobre la gestión educativa inclusiva. Este apartado incluye temas clave derivados de un análisis basado en los datos del trabajo de campo, los fundamentos teóricos, los antecedentes del estudio y la perspectiva de los investigadores a fin de dar respuesta a los objetivos propuestos.

Finalmente, en el capítulo seis, se exponen las conclusiones y las recomendaciones, de acuerdo con los resultados orientados a la búsqueda de la excelencia en la atención educativa ofrecida a los estudiantes con NEE.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se expone el problema de estudio, se presenta la justificación, se definen los alcances y las limitaciones que surgieron a lo largo del desarrollo de la pesquisa. Asimismo, se presentan los objetivos del estudio.

1.1 Planteamiento del problema

Las NEE denominadas también como discapacidad, habilidades especiales, habilidades diferentes, se definen como limitaciones, diferencias o incapacidades que poseen algunas personas que viven dentro de una comunidad, términos que desafortunadamente se asocian con la exclusión en la sociedad y, de manera igualmente inaceptable, dentro del sistema educativo, (Ainscow, 2015).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020); los estudiantes con NEE merecen las mismas oportunidades educativas que cualquier otro alumno; son personas únicas e irrepetibles, con características diversas y particulares que enriquecen el entorno educativo.

En ese sentido, estos estudiantes con NEE tienen el derecho a recibir un aprendizaje de calidad que les permita lograr competencias y capacidades en toda su vida educativa, elevando su autoestima al sentirse incluidos, aceptados y apoyados dentro del grupo de alumnos.

Este esfuerzo se encuentra en concordancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) y el Marco de Acción de Educación 2030, cuyo propósito es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, fomentando oportunidades de aprendizaje continuo para todas las personas a lo largo de su vida.

Al respecto el Banco Mundial (2024) indica que el 15 % de habitantes en todo el mundo experimenta alguna clase de discapacidad, de este total el 10 % son alumnos menores de diecisiete años en edad escolar.

Otro dato importante, es el que presenta el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022); quien expone la alta privación que padecen los 240 millones de niños con discapacidad a nivel mundial, de los cuales un 49% no asisten a ninguna institución educativa (IE).

Dentro del ámbito nacional el INEI (2024); refleja los datos del último censo realizado en el 2017, afirmando que el Perú cuenta con una cifra de 3 millones 209 mil 261 personas, con diferentes clases de discapacidad, que suman el 10,3% de la población del país y en Lima el 31.2% que hace 1 millón 1289 mil del total de la población con discapacidad.

Al respecto, el Consejo Nacional para la Integración de la persona con discapacidad (CONADIS, 2022); indica que lamentablemente, no se cuentan con cifras exactas de niños y jóvenes en edad escolar porque no todos los padres de familia inscriben a sus hijos en el CONADIS, pero si se puede afirmar que un alumno con discapacidad tiene tres veces menos oportunidad para recibir educación que cualquier otro alumno de su edad.

Sobre el tema el BM (2021) informó que en América Latina y el Caribe que sólo el 22 % de personas con discapacidad en edad escolar asiste a una IE regular inclusiva estatal o particular.

El Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2020); en el informe de seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO. menciona que los gobiernos y las políticas educativas no son exclusivamente responsables de la inclusión. La responsabilidad recae en los ministerios y directivos de los centros

educativos, quienes permiten la separación de los niños con NEE de la escuela, su aula y compañeros, al evadir las políticas que correspondan a la perspectiva de inclusión, como recursos, planes de estudios, actitud docente, acceso físico, tecnologías asistenciales y sobre todo la participación de la familia y comunidad.

Para garantizar la implementación efectiva de las políticas de educación inclusiva, el gestor debe contar con un equipo capacitado y asumir un rol activo como líder y facilitador. Su labor implica motivar, supervisar y acompañar las prácticas educativas de acuerdo a las necesidades de todos los estudiantes. Además, es responsable de promover una cultura escolar inclusiva, aplicando estrategias pedagógicas que favorezcan aprendizajes significativos y una gestión centrada en la colaboración y el logro educativo de toda la comunidad.

De acuerdo con el MINENU (2021) en el documento del Marco del Buen Desempeño Directivo, el rol del director es complejo y requiere ejercer con eficacia el liderazgo y la gestión escolar, así como la mejora de las prácticas docentes, para ello menciona que se debe de generar cursos, círculos de aprendizajes entre docentes, mentoría a los directivos.

La Defensoría del Pueblo (DP, 2019), en su informe N°183 sobre el derecho a la Educación Inclusiva, indica que el 82.9% de gestores mencionan que los centros educativos no están preparados para asumir dicho reto, al no contar con las condiciones adecuadas como es la falta de formación de los docentes y la carencia de recursos e infraestructura adecuada, por lo cual es frecuente la restricción de matrícula a los alumnos con NEE.

Al respecto, el diario La República (2019), en un reportaje basado en testimonios de padres de familia, señaló que muchos centros educativos no

satisfacen las necesidades ni expectativas relacionadas con el desarrollo educativo de sus hijos con NEE.

Entre las principales carencias mencionadas se encuentran la infraestructura inadecuada, la falta de materiales educativos, y la escasa preparación o información por parte de docentes y directivos. Esta situación obliga a muchas familias a recurrir a centros especializados para complementar la educación de sus hijos, lo que implica que los estudiantes deban pasar varias horas fuera del hogar afectando el vínculo familiar y representando una carga económica considerable para las familias.

El Decreto Supremo N° 007-2021 del MINEDU (2021) propone superar diversas barreras que dificultan el desarrollo del Enfoque de Derechos y de Inclusión, así como la Atención a la Diversidad en la Educación Básica.

La normativa destaca la necesidad de aplicar buenas prácticas educativas para asegurar una educación inclusiva y de alta calidad para todos los estudiantes, fomentando un entorno educativo fundamentado en el respeto y abordando las barreras físicas, sociales y culturales que dificultan el acceso de los alumnos.

Décadas atrás, el tema de la educación inclusiva ha enfrentado desafíos significativos tanto en el ámbito de la gestión como en el aspecto volitivo docente. A pesar de los esfuerzos realizados y de las políticas implementadas, varios factores han dificultado una adecuada orientación y ejecución de la educación inclusiva.

Los lineamientos para directivos en la gestión escolar (MINEDU, 2024); sugiere estructurar de manera analítica e interpretar el funcionamiento diario de

la institución de la gestión educativa en cuatro dimensiones: estratégica, administrativa, pedagógica y comunitaria.

La dimensión estratégica en la gestión educativa resalta la importancia del liderazgo directivo para diseñar, implementar, seguir y evaluar la planificación institucional, garantizando el cumplimiento de objetivos claros y organizados.

Asimismo, implica conducir el proceso de diversificación curricular, adaptando el currículo nacional a las características de los estudiantes y el contexto local, promoviendo la colaboración docente y asegurando la coherencia pedagógica.

Además, el directivo debe liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional, identificando fortalezas y áreas de mejora mediante instrumentos confiables, y estableciendo planes de acción que fomenten la mejora continua. Todo esto se realiza promoviendo un clima organizacional positivo, basado en la confianza, la colaboración y el compromiso de toda la comunidad educativa.

La dimensión estratégica en la GE se alinea con los hallazgos de Paico (2021), al destacar la importancia de enfrentar los desafíos políticos, educativos y sociales que obstaculizan la implementación de la educación inclusiva.

Un liderazgo directivo efectivo debe garantizar una planificación institucional que priorice la inclusión, promoviendo el compromiso de todos los actores involucrados y asegurando la provisión de herramientas, incentivos y recursos necesarios para desarrollar prácticas inclusivas de calidad.

Asimismo, resulta clave fomentar la convicción y voluntad de los agentes educativos mediante estrategias de capacitación y apoyo, que permitan la integración sostenible de estudiantes con discapacidad en un entorno que valore

la diversidad y la equidad, fortaleciendo así los objetivos institucionales hacia una educación inclusiva y transformadora.

La dimensión administrativa responde al manejo de los recursos económicos, materiales, humanos, de bioseguridad, así como el cumplimiento de la normativa y supervisión de las funciones por lo que se debe acondicionar un soporte financiero que respalde los recursos mencionados, aquellos que garanticen una educación vigente, una institución con infraestructura acorde a los estudiantes con NEE.

Al respecto, Vicente (2019) señala en su investigación que las instituciones educativas en el Perú aún utilizan modelos tradicionales de gestión que priorizan la burocracia y restringen la participación de estudiantes, padres de familia y docentes.

Según el estudio, esta situación impide el desarrollo y la promoción de la educación inclusiva al no integrarse en la gestión escolar, subrayando la importancia de transitar hacia modelos de gestión más inclusivos y participativos que respondan a las necesidades actuales de las comunidades educativas.

La dimensión pedagógica en la gestión educativa establece que el directivo debe liderar y estar a la vanguardia en la implementación de metodologías educativas innovadoras, la ejecución del plan curricular y las prácticas pedagógicas, asegurando una evaluación continua a lo largo del año.

Esto conlleva la supervisión constante del proceso de enseñanza-aprendizaje, el acompañamiento activo a los docentes en la implementación de estrategias pedagógicas, la adaptación curricular según las necesidades de los estudiantes y el uso adecuado de recursos metodológicos.

Asimismo, implica optimizar el empleo de materiales educativos, asegurando que estos sean accesibles y favorezcan un aprendizaje inclusivo y de calidad. Además, el directivo debe conducir la gestión de los procesos pedagógicos, promoviendo la organización de aulas diversas que utilicen recursos alineados a los objetivos de mejora.

También es crucial organizar y fomentar espacios de trabajo colaborativo dentro de una comunidad profesional de aprendizaje docente, garantizando la actualización, el desarrollo personal y profesional de los educadores para lograr una enseñanza de calidad.

En este sentido, la investigación de Ramírez (2019) sobre adaptaciones curriculares en aulas inclusivas destaca que el gestor debe incentivar a su equipo docente a participar en la formación profesional continua, ampliando sus conocimientos y creando nuevas sesiones de trabajo y aprendizaje que aseguren una educación inclusiva y de calidad, reduciendo las desigualdades entre los estudiantes y fomentando una enseñanza equitativa.

La dimensión comunitaria en la gestión educativa se centra en responder a las necesidades del entorno y en establecer un vínculo estrecho con las familias, reconociéndolas como los primeros educadores y pilares en la formación de los estudiantes.

Esto requiere liderar e implementar acciones concretas para desarrollar estrategias de prevención y atención a la violencia, asegurando el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, implica fortalecer un clima escolar positivo, basado en el respeto, la convivencia armoniosa y la promoción de una cultura inclusiva y segura.

Además, es fundamental promover y organizar espacios de participación y toma de decisiones democráticas que involucren a las familias, los miembros de la IE y otros actores e instancias de la comunidad, fomentando redes de apoyo que contribuyan a una educación efectiva e integral.

En esta situación, la educación inclusiva adquiere especial relevancia, ya que requiere un compromiso activo de todos los involucrados para garantizar la atención de los estudiantes con NEE. La participación colaborativa permite no solo reducir desigualdades, sino también construir una comunidad educativa inclusiva que valore la diversidad, promueva la equidad y ofrezca oportunidades de aprendizaje para todos.

En este sentido, Aguiar et al. (2020) destacan que la participación de la familia en la inclusión de niños con NEE es fundamental a lo largo de todo el proceso educativo. Su involucramiento no solo fortalece la convivencia entre la escuela y el hogar, sino que también promueve un entorno donde la colaboración y la comunicación efectiva sean pilares esenciales para una educación verdaderamente inclusiva.

El director escolar es la clave para el desarrollo de sus docentes, alumnos y la comunidad escolar en general. Tiene la responsabilidad cotidiana de velar que la IE, sea un centro incluyente para alumnos y sus familias.

Respecto a la gestión curricular según la encuesta nacional a las instituciones educativas (ENEDU, 2019), las IE deben incluir las políticas, procedimientos y prácticas implementadas por el director, subdirector, el equipo técnico-pedagógico y los docentes de la institución.

Esto se lleva a cabo con el fin de planificar, supervisar, evaluar y verificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, con el objetivo de lograr una

educación de calidad en línea con el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), a través del desempeño del personal docente.

Por lo tanto, se espera que el directivo brinde una asertiva orientación y capacitación a todos los colaboradores de la institución acerca de los beneficios de la educación inclusiva para los alumnos con NEE; esto incluye la valoración y respeto a los derechos que, por la Ley N.º 29973, les corresponden, así como la comprensión de las capacidades y limitaciones de cada uno de ellos.

De esta manera, se podrá extender la educación inclusiva a más alumnos con algún tipo de discapacidad y eliminar cualquier tipo de barrera que impida buenas prácticas inclusivas.

En este contexto se propone investigar cómo se realiza la gestión de la educación inclusiva. El estudio se enmarca en la línea de investigación gestión institucional.

Por lo antes visto se plantean las siguientes preguntas:

Pregunta General

¿Cómo percibe la comunidad educativa (directivo, docentes y padres de familia) la gestión de la educación inclusiva en un colegio particular del distrito de San Isidro?

Preguntas Específicas

¿Cómo percibe la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión estratégica?

¿Cómo percibe la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión administrativa?

¿Cómo percibe la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión pedagógica?

¿Cómo percibe la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión comunitaria?

1.2 Justificación de la investigación

A pesar de que la educación inclusiva ha sido un enfoque establecido por más de dos décadas, la integración efectiva de estudiantes con NEE en las IE sigue enfrentándose a múltiples barreras.

Estas barreras se reflejan principalmente en las prácticas inclusivas, que aún no logran garantizar una verdadera equidad y participación plena de todos los estudiantes.

A nivel teórico la investigación se sustenta en los acuerdos internacionales y normas, que promueven la educación inclusiva, como son los ODS y la Agenda al 2030, que establecen directrices claves para avanzar en este ámbito.

En particular, el ODS 4 enfatiza la importancia de asegurar una educación equitativa, inclusiva y de calidad, así como promover el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Este objetivo no solo reconoce el papel transformador de la educación en el empoderamiento de las personas, sino que también destaca su impacto en la construcción de una vida más sostenible y saludable, contribuyendo al desarrollo integral de los individuos y las comunidades.

Otro fundamento teórico es el que sostiene CAST (2017), quien demostró que el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) aplicado a la educación inclusiva beneficia enormemente al estudiante al aprender de sus compañeros. Este enfoque fomenta la motivación, mejora el aprendizaje y prepara a los alumnos para continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida.

A nivel metodológico, la investigación aplica un instrumento validado por especialistas del MINEDU en el ámbito de Educación Básica Especial e Inclusiva. Esta validación garantiza la rigurosidad y confiabilidad de los datos recopilados

A nivel práctico, Los hallazgos de este estudio tendrán un impacto significativo en la mejora de la gestión educativa con un enfoque inclusivo, beneficiando especialmente a los directores y docentes. El director podrá proponer políticas, optimizar la capacitación docente, fomentar una mayor participación de los padres de familia y promover un entorno equitativo y diverso que favorezca el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes.

Para los docentes, los resultados serán una oportunidad para mejorar sus prácticas educativas, considerando la percepción de los padres, quienes brindan valiosa información sobre las preocupaciones y necesidades de los estudiantes.

Esto permitirá diseñar estrategias que promuevan la equidad y la diversidad en el aula, comprender la perspectiva de las familias sobre la educación inclusiva. Así también, beneficiará a los estudiantes con NEE, promoviendo su desarrollo académico, social y emocional en un entorno que reconoce y responde a sus necesidades.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación de la investigación

El presente estudio de enfoque cualitativo tiene como finalidad conocer la percepción que tienen los gestores, profesores y padres de familia acerca de la gestión de la educación inclusiva en una IE particular.

La IE particular perteneciente a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL 07) ubicada en el distrito de San Isidro cuenta con los niveles de inicial y primaria. Las familias son del nivel socioeconómico A y B.

La IE cuenta con una población total de 710 estudiantes, de los cuales 120 pertenecen al nivel inicial y 590 al nivel primaria. De ellos, 30 estudiantes forman parte del programa de educación inclusiva, lo que evidencia el compromiso de la institución con la atención a la diversidad.

En cuanto al personal docente, son 5 profesores del nivel inicial y 18 en el nivel primaria. La gestión educativa está a cargo de un equipo directivo conformado por 1 directivo en el nivel inicial, 2 en el nivel primaria, un director general y un subdirector. La muestra del estudio la conformaron 2 directivos, 4 docentes y 3 padres de familia de alumnos con NEE del centro educativo particular de San Isidro quienes cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión.

El estudio se realizó en el periodo del 2023-2024. La técnica que se utilizó fue la entrevista a profundidad con cuestionarios semiestructurados validados de 40 preguntas, el cual fue aplicado a gestores, docentes y padres de familia.

1.3.2 Limitaciones de la investigación

Entre las principales limitaciones de la investigación se encuentra el tiempo requerido para la devolución del consentimiento informado por parte de los docentes y padres de familia, lo que retrasó el inicio de la recolección de datos.

Asimismo, la coordinación con docentes y directivos presentó desafíos debido a la incompatibilidad de horarios y la disponibilidad en sus agendas.

Por otro lado, en el caso de los padres de familia, una proporción significativa optaron por no participar en el estudio, argumentando temor a exponer a sus hijos, pese a las explicaciones detalladas sobre las medidas de confidencialidad y protección de datos. Algunos, además, percibieron que su colaboración podría comprometer su privacidad, lo que limitó su participación.

1.4 Objetivos de la investigación

Los objetivos de la presente investigación responden al problema de estudio:

1.4.1. Objetivo general

Analizar cómo percibe la comunidad educativa (directivos, docentes y padres de familia) la gestión de la educación inclusiva en un colegio particular del distrito de San Isidro.

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión estratégica.
- Describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión administrativa.
- Describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión pedagógica.
- Describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión comunitaria.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los estudios previos de nivel nacional e internacional que son referentes de investigaciones previas. Además, se abordan los fundamentos teóricos y la definición de los términos.

2.1. Antecedentes de la investigación

Se presentan estudios científicos, nacionales e internacionales, relacionados con la gestión de la educación inclusiva.

2.1.1. Antecedentes Nacionales

Cruz (2024) tuvo como propósito en su investigación examinar la asociación entre la gestión de la educación inclusiva y la convivencia escolar democrática en centros educativos de educación básica regular en Tayacaja. El diseño metodológico, fue de tipo básico, con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, transversal y de carácter descriptivo-correlacional. En el estudio participaron 97 directores, quienes respondieron a dos cuestionarios adaptados y validados.

Los resultados indicaron que la mayoría de los directores evaluaron la gestión de la educación inclusiva en un nivel regular, reflejando una limitada disposición y compromiso para implementar prácticas sostenibles de inclusión. Asimismo, la convivencia escolar democrática fue mayoritariamente percibida en un nivel regular, lo que representó un obstáculo para la construcción de escuelas democráticas y la formación de ciudadanos con competencias fundamentales para la democracia.

Finalmente, se confirmó la hipótesis planteada, demostrando que existe una relación directa y significativa entre la gestión de la educación inclusiva y la

convivencia escolar democrática, con un coeficiente de correlación alto ($r = 0,701$).

Moreno y Nureña (2022) realizaron una pesquisa con el objetivo de identificar el enfoque inclusivo en el proceso de gestión de las instituciones educativas en la región Trujillo. La población estuvo compuesta por 48 colegios públicos de nivel primario y la muestra incluyó a 3 instituciones.

La investigación fue cuantitativa de tipo no experimental y utilizó la entrevista y la observación como técnica e instrumento de evaluación.

Los resultados indicaron que las tres instituciones públicas incorporaron parcialmente el enfoque inclusivo desde la gestión impulsada por sus directivos. Sin embargo, apreciaron que este enfoque aún no se traduce completamente en la gestión de la práctica pedagógica inclusiva. Esto se debe a que, siendo un tema relativamente nuevo, aún falta información y recursos suficientes para que los docentes puedan aplicarlo de manera efectiva en sus aulas con estudiantes con NEE.

Villanueva (2021) realizó un estudio en el departamento de Lima con el propósito de reconocer los factores que facilitan o representan obstáculo al proceso de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica regular de La Molina. La población de estudio estuvo compuesta por 10 directores, 15 profesores y 9 padres de familia de 10 colegios inclusivos de los niveles inicial, primaria y secundaria.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con un nivel descriptivo y un diseño etnográfico. Los instrumentos aplicados para la recogida de la información fueron tres cuestionarios realizados a través de la entrevista.

Los resultados revelaron que los documentos de gestión no contemplaban la educación inclusiva como parte del trabajo institucional. Los padres de familia señalaron que algunos directivos y docentes no estaban adecuadamente preparados para enseñar a sus hijos.

El estudio concluyó que, aunque las instituciones educativas estatales aplican la inclusión en su servicio educativo, los directivos y docentes no están actualizados en la documentación requerida ni capacitados en las adaptaciones curriculares exigidas por el Programa de Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Asimismo, evidenció que, a pesar de contar con un proceso estandarizado, no se aplican de manera efectiva las prácticas de inclusión, especialmente en áreas como las adaptaciones curriculares, la infraestructura y la promoción de un clima armonioso entre los estudiantes.

Cajaleón (2022) llevó a cabo una investigación en Huaura, Lima, con el objetivo de establecer la relación entre la gerencia educativa y la metodología inclusiva. La investigación fue de enfoque cuantitativo, con un diseño básico, transversal, descriptivo y correlacional.

La muestra estuvo compuesta por 21 docentes de la institución educativa, a quienes se les aplicaron dos cuestionarios tipo Likert sobre metodología inclusiva y gerencia educativa.

Los resultados evidenciaron que existe una alineación entre la gestión educativa y la metodología inclusiva en la actualidad. Sin embargo, también se identificó la presencia de docentes y directivos que no colaboran de manera efectiva, lo que limita el alcance de los objetivos planteados.

Se concluyó que es esencial trabajar de manera conjunta para alcanzar metas significativas en el ámbito de la educación inclusiva.

Tello (2019) desarrolló una investigación en Lima con el propósito de identificar los factores que dificultan el desarrollo de los estudiantes con NEE integrados en la EBR, en el contexto del Programa SAANEE.

Los participantes de la investigación fueron 6 docentes 7 directivos, 8 padres de familia y 7 responsables del Programa SAANEE

La investigación, de enfoque cualitativo buscó comprender e interpretar la realidad de la población educativa, la técnica utilizada fue la entrevista.

Los hallazgos mostraron que los docentes no se consideraban suficientemente capacitados para superar los desafíos que presenta la inclusión. Además, se identificó al tiempo como el principal obstáculo para planificar tanto las clases regulares como las adaptaciones necesarias para los niños con discapacidades.

Por su parte, los directivos señalaron que el factor sociocultural, relacionado con la procedencia de los estudiantes de entornos social, cultural y económicamente vulnerables, representaban una brecha significativa para brindarles el apoyo correspondiente.

La evaluación evidenció que la documentación institucional no estaba plenamente incorporada en las actividades cotidianas de la institución educativa. Aunque se contaba con documentos fundamentales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Reglamento Interno (RI), estos no eran aplicados de forma articulada ni sistemática.

2.1.2. Antecedentes Internacionales

Albici (2023) realizó un estudio en Argentina con el fin de explorar cómo se lleva a cabo la gestión inclusiva de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas privadas.

La población de estudio estuvo representada por 5 directivos de 5 escuelas privadas

El estudio fue cualitativo de tipo exploratorio, descriptivo de corte transversal temporal. Se aplicó un cuestionario a través de una entrevista.

Dicho estudio comprobó que existe documentación que apoya a los niños con TEA en la inclusión, sin embargo, la IE no los ha plasmado en los formatos propiciados por el estado, los docentes cada año encuentran grupos de estudiantes heterogéneos. Los docentes indicaron que el mayor obstáculo es el tiempo y realizar las documentaciones, la asistencia permanente de los alumnos, el acompañamiento y monitoreo de los directivos y padres de familia, del mismo modo indicaron que el colegio debe propiciar más empatía de los niños regulares con los niños que presentan alguna necesidad. Para ello piden que todos se involucren y realicen charlas de sensibilización que ayuden y no obstaculicen el trabajo ni el desenvolvimiento de los estudiantes.

Se concluye que el equipo directivo desempeña un rol clave en la gestión inclusiva de la escuela, actuando como un vínculo esencial entre la institución y la comunidad. Su labor no solo consiste en coordinar las actividades escolares, sino también en apoyar y capacitar a los docentes, crear espacios de comunicación efectiva y promover la participación activa de todos los actores involucrados en la educación de niños con TEA.

Asimismo, frente a la creciente diversidad en los grupos de estudiantes, se vuelve indispensable que el equipo directivo gestione la escuela de manera colectiva y adaptable, fomentando una cultura de inclusión y desarrollo continuo. Solo a través del trabajo conjunto entre directivos, docentes, familias y acompañantes se podrá garantizar una educación inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes.

Solorza (2022) llevó a cabo un estudio en Chile titulado "Prácticas pedagógicas inclusivas", con el propósito de examinar las prácticas pedagógicas inclusivas resultantes de la implementación curricular en un curso de segundo nivel de transición.

La población objeto de estudio incluyó a toda la comunidad educativa, mientras que la muestra consistió en una docente responsable de niños con habilidades diferenciadas.

Se empleó un enfoque cualitativo, específicamente a través de un estudio de caso de tipo intrínseco, aplicándose un cuestionario semiestructurado en la entrevista.

Se concluye que la gestión de la educación inclusiva enfrenta desafíos significativos debido a la falta de preparación específica de docentes, directivos y personal técnico-administrativo. A pesar de estas limitaciones, el compromiso de los padres de familia y la motivación de los estudiantes se convierten en factores clave para avanzar en la implementación de prácticas inclusivas.

El rol del equipo directivo se destaca como un componente esencial en este proceso, ya que su liderazgo influye directamente en la calidad del proceso educativo y el desarrollo profesional de los docentes. Un director comprometido y capacitado no solo establece metas claras, sino que también fomenta el trabajo

colaborativo, brinda apoyo constante al personal y ofrece retroalimentación constructiva para mejorar las prácticas pedagógicas. En este sentido, un liderazgo efectivo resulta fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad.

Domingo (2021) en su estudio sobre la educación inclusiva en España desde la perspectiva del profesorado, tuvo como objetivo conocer la opinión de los profesionales de EBR respecto al grado de desarrollo de la educación inclusiva en Andalucía. Su población estuvo compuesta por 173 docentes; y la muestra por 71 informantes. En dicho estudio se utilizó la metodología mixta utilizando la descripción y entrevistas a profundidad, empleando un cuestionario.

Dicha investigación comprobó que a medida que pasa el tiempo la conceptualización de inclusión va denotándose en el tiempo, antes conocida como atención a la diversidad o necesidades especiales, aquellas que su denotación va ajustándose a las investigaciones con hallazgos que indican las falencias o muchas veces la realidad de enseñar dentro de un espacio regulado a niños que deben ser incluidos a la sociedad y a una vida normalizada. Otro hallazgo fue la falta de preparación e información de los docentes frente al abordaje que deben de realizar en las aulas teniendo a niños con inclusión.

Rivera y Calderero (2021) en su estudio titulado “Gestión en la educación inclusiva y su influencia en el aprendizaje en los estudiantes”, llevado a cabo en Chile, tuvo como objetivo analizar las acciones implementadas en el aula para abordar las situaciones que surgen y contribuir a la erradicación de la discriminación educativa hacia niños con discapacidad o dificultades de aprendizaje.

Para identificar los aportes científicos en el ámbito de la educación inclusiva, los autores realizaron una revisión exhaustiva de la literatura, analizando cincuenta artículos relacionados con el tema. La metodología empleada fue cuantitativa incluyó un análisis comparativo y correlacional de los documentos revisados.

Como conclusión, se determinó que la gestión aplicada a la educación inclusiva, junto con la actitud de los docentes, tiene un impacto significativo en el desarrollo académico continuo de los alumnos y en su integración dentro del entorno escolar, promoviendo una educación de calidad para todos.

Barre (2021) llevó a cabo un estudio con el objetivo de diseñar una propuesta de lineamientos para el liderazgo inclusivo, con el fin de mejorar la calidad de las prácticas inclusivas de los docentes en Guayaquil, Ecuador.

La investigación fue de 69 docentes y 2 directivos, empleando un enfoque cuantitativo con un diseño proyectivo y propositivo, y entrevistas de evaluación.

Los resultados mostraron que el 25% de los docentes no emplean un lenguaje contextual adaptado a la diversidad, solo el 6,3% valora el esfuerzo de los estudiantes vulnerables, y apenas el 12,5% aplica estrategias dinámicas que favorecen el desarrollo de competencias y habilidades en estudiantes con NEE. Se concluyó que el personal docente carece de estrategias inclusivas efectivas para atender la diversidad estudiantil.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Marco Normativo de la educación inclusiva.

2.2.1.1. Políticas de educación inclusiva.

Según la UNESCO (2018) la política de la educación inclusiva es la guía que une los caminos para adaptar los procesos técnicos, pedagógicos, y administrativos de todo el sistema educativo, a favor de la población con NEE.

a. Marco Político y normatividad internacional

A lo largo de los años, la inclusión educativa para personas con NEE ha adquirido mayor relevancia, buscando garantizar una educación para todos. En 2015, los 193 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobaron los 17 ODS y la Agenda al 2030. La ODS 4 se enfoca en asegurar una educación equitativa, inclusiva y de calidad, fomentando oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, eliminando brechas de género y garantizando la formación para personas vulnerables, incluyendo aquellas con discapacidad.

La UNESCO ha promovido la educación inclusiva a través de conferencias clave como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (1990), la Conferencia de Salamanca (1994) sobre necesidades educativas especiales y el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000), reafirmando la importancia de garantizar la equidad en el acceso a la educación.

UNICEF(2015) en América Latina y el Caribe se definió la inclusión como un proceso que incrementa la participación de estudiantes con NEE, destacando el papel fundamental de los docentes en el desarrollo de cada alumno.

(UNESCO, 2020) en el informe de seguimiento de la educación en el mundo cuyo tema fue la inclusión y la educación para todos sin excepción,

destaca la importancia de eliminar las barreras que limitan el acceso a una educación equitativa y la necesidad de enfoques integrales para lograrlo.

La Organización de los Estados Americanos (ONU,2016) en la Declaración del Decenio de las Américas expuso los derechos y dignidad de las personas con discapacidad donde insta a los países a priorizar políticas que garanticen el acceso efectivo de los estudiantes con discapacidad, en línea con los principios de derechos humanos.

b. Marco Normativo Nacional sobre Educación Inclusiva en el Perú

El Perú, como miembro de la ONU asume el compromiso de garantizar que todos los alumnos accedan, participen y aprendan con calidad. Este compromiso se refleja en diversas leyes y normas que promueven la educación inclusiva y enfatizan las necesidades educativas especiales (NEE).

Entre las principales normativas destacan:

- Decreto Supremo N.º 026-2003-ED: “Década de la Educación Inclusiva” (2003 -2012) Declara que ninguna persona debe ser impedida de recibir una educación gratuita, ya sea que presente limitaciones o sea superdotada, asegurando la igualdad de oportunidades.
- Reglamento de Educación Básica Especial (2006), Decreto Supremo N.º 002-2005-ED Define a una persona con discapacidad como aquella que enfrenta dificultades en el aprendizaje regular o posee talentos específicos.
- Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE establece normas para la transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial (CEBE), con el objetivo de apoyar a niños con habilidades especiales.

- Resolución Ministerial N.º 069-2008-EDRegula la matrícula de estudiantes con NEE en instituciones inclusivas, garantizando su derecho a una educación adecuada mediante la Ficha Única de Matrícula (FUM).
- Resolución Suprema N.º 001-2007-EDAprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que Queremos para el Perú, el cual promueve una educación equitativa, gratuita y de calidad, centrada en el desarrollo integral de los estudiantes.
- Ley N° 30797 (2018). Modifica la Ley General de Educación, estableciendo que la educación debe ser inclusiva en todas sus etapas, modalidades y niveles, y garantiza el acceso de los estudiantes con NEE en instituciones educativas.
- Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU. Regula la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, promoviendo su inclusión en instituciones educativas de educación básica y técnico-productiva.
- Resolución Ministerial N.º 432-2022-MINEDU. Aprueba el "Plan Marco que Orienta la Implementación de la Educación Inclusiva con Enfoque Territorial", que busca generar condiciones para mejorar los aprendizajes en un entorno inclusivo y equitativo.

Estas normativas refuerzan el compromiso del estado peruano con la educación inclusiva, garantizando que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades o limitaciones, accedan a una educación de calidad, equitativa y libre de discriminación.

Sin embargo, para que las directivas sean efectivas, no es necesario que los directores y docentes asuman un compromiso activo y proactivo en la gestión educativa inclusiva, basada en la colaboración y la equidad.

2.2.1.2. El cambio del sistema educativo inclusivo y la escuela que queremos

Un sistema educativo inclusivo es aquel que responde a las necesidades de los estudiantes, reestructurándose con el paso de los años para promover una educación cada vez más pertinente y equitativa.

La gestión del SAANEE (2017) señala la importancia de una "reculturización", entendida como la creación de nuevos espacios y tiempos, así como la transformación de las prácticas educativas. Esto implica que los educadores enfoquen su labor en el qué y cómo deben aprender los estudiantes.

La reestructuración del sistema educativo requiere la participación de las instituciones, los padres de familia y la sociedad, junto con la incorporación de la innovación tecnológica, lo que abre nuevas posibilidades para la educación.

Las aulas deben ser espacios donde se valoren y respeten a los alumnos sin distinción o desigualdad, ambientes estimulantes, dinámicos y cálidos. Los docentes son quienes aceptan a sus alumnos respetando sus limitaciones y condiciones de manera responsable y sincera.

La comunidad educativa tiene un papel fundamental:

- Los estudiantes son personas que deben ser aceptadas con sus necesidades, valoradas y respetadas. Son individuos que desean aprender, compartir y ser parte activa de la sociedad.

- Los padres de familia asumen su rol como agentes fundamentales que apoyan los procesos de aprendizaje de sus hijos y colaboran con el desarrollo educativo de los demás.

Según Martínez (2019) es la escuela la que debe transformarse o adaptarse, y no al revés; el niño no debe ajustarse a un conjunto de lineamientos, planes, programas, contenidos, objetivos, prácticas, actividades y evaluaciones diseñadas de manera estandarizada.

Complementando esta visión se afirma que la institución educativa del siglo XXI debe ser:

“Una escuela inclusiva debe acoger la diversidad, respetar las diferencias, potenciar el desarrollo de cada miembro de su comunidad, valorar sus logros, fomentar la participación responsable y la cooperación, y responder a las expectativas del contexto social en el que se encuentra, contribuyendo así a la transformación de la vida de las personas y de la sociedad.” (Andrés y Sarto ,2009, p. 111)

Este enfoque educativo, que valora la inclusión, la participación activa y la colaboración, es el que permitirá una transformación efectiva de la escuela y del sistema educativo.

2.2.1.3. Escuela inclusiva y currículo.

Según la UNESCO (2016), el Currículo Nacional en la Educación Básica (CNEB) debe contemplar principios que contribuyan al desarrollo académico del estudiante, considerando conocimientos, competencias y valores. En Perú, se considera inclusivo cuando responde a las necesidades y diversidades de los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad, con el acompañamiento del SAANEE, que brinda recursos para fomentar igualdad de oportunidades. El

docente juega un rol clave al identificar necesidades, aplicar estrategias pedagógicas adecuadas y evaluar de manera inclusiva, integrando el contexto familiar para enriquecer los aprendizajes. La gestión educativa se fortalece mediante el PEI, herramienta de planificación con una vigencia de cinco años, ajustable a las necesidades del centro. La educación inclusiva requiere materiales y recursos diversificados que permitan adaptar la escuela a las necesidades de los estudiantes, garantizando una educación equitativa y accesible.

2.2.1.4. Instituciones inclusivas en el Perú

En el Perú, pese a la existencia de normativa orientada a la educación inclusiva, la matrícula de alumnos con discapacidad sigue siendo reducida.

Según UNICEF (s.f) solo 77 496 estudiantes con discapacidad estaban matriculados en el sistema educativo.

Así mismo, La Defensoría del Pueblo (2019) señala que apenas el 11.96 % de las personas con discapacidad en edad escolar acceden al sistema educativo peruano.

A pesar de que la Ley en Perú establece que todos los colegios particulares y estatales de educación básica regular deben reservar y recibir dos vacantes para los niños con discapacidad, la realidad es diferente. El grupo de alumnos con NEE, se enfrentan a una gran barrera de parte de los centros educativos sobre todo en instituciones particulares, dichas trabas son presentadas a los padres de familia a la hora de la matrícula, por tanto, ellos optan por buscar centros de educación especial.

Según Ramírez (2019), " Si bien se observa una mayor participación de las instituciones privadas en la vida social, la presencia del Estado sigue siendo esencial para asegurar el respeto de los derechos humanos. " (p. 26).

Díaz (2018) de la Asociación de Colegios Particulares Amigos (ADECOPA), refiere que las instituciones educativas y sus directivos son responsables de implementar estrategias, políticas, medios para que los padres, maestros y colegio trabajen en equipo para el desarrollo adecuado de estos niños.

Sin embargo, la Defensoría del Pueblo señala que sólo 88 % de los estudiantes con discapacidad en Perú están matriculados en instituciones educativas, pero aún persiste una gran brecha, pues un porcentaje significativo no asiste a la escuela. Aunque se sabe que estos estudiantes están registrados en el CONADIS, preocupa enormemente la cifra de aquellos que no están inscritos en dicho registro, quedando fuera del sistema educativo, lo que limita su acceso a una educación inclusiva y adecuada. Es fundamental abordar esta situación y garantizar que todos los niños y niñas con discapacidad tengan las oportunidades necesarias para su desarrollo educativo.

A continuación, se presenta el DUA cuya implementación se alinea con políticas y marcos normativos que promueven la educación inclusiva y la equidad.

2.2.1.5. Diseño universal del aprendizaje (DUA)

El DUA juega un rol fundamental en la transformación educativa. Con la aprobación del Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, se modificó el Reglamento de la LGE, estableciendo que todas las instituciones educativas deben implementar el DUA, alineado con el Enfoque de Derechos, la Inclusión y

la Atención a la Diversidad. Este enfoque ha sido respaldado por organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF y la ONU.

Han transcurrido más de 30 años desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos y la Declaración de Salamanca (1994), pero el tema de la inclusión sigue enfrentando desafíos. A nivel nacional e internacional, la educación básica y superior mantiene, en muchos casos, una separación entre educación especial y educación regular, dificultando la adopción de un enfoque verdaderamente inclusivo, a pesar de la proximidad de los objetivos de la Educación 2030.

El DUA, desarrollado por el CAST, propone un conjunto de principios para diseñar un currículo que ofrezca igualdad de oportunidades para aprender. Este enfoque se basa en la investigación educativa, la neurociencia y el uso de tecnologías accesibles.

Bajo los principios del DUA, el currículo atiende las diversas necesidades de los estudiantes, permitiéndoles progresar desde su propio punto de partida.

“Definir el concepto de gestión inclusiva implica reorganizar la estructura interna de una escuela” Fajardo ,2018, p. 16).

Esto demanda un replanteamiento de las prácticas pedagógicas, la gestión educativa y la relación con los actores de la comunidad escolar, para garantizar una educación equitativa y de calidad.

Este enfoque inclusivo, basado en el DUA, permite que las instituciones educativas contribuyan de manera efectiva a la transformación social y educativa que demanda el siglo XXI.

2.2.1.6. El Servicio de Apoyo Educativo (SAE)

El SAE en Perú, regulado por la Ley General de Educación y el Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU, tiene como objetivo proporcionar un soporte coordinado y diferenciado a estudiantes que requieren atención educativa especializada, buscando eliminar barreras que dificulten el acceso, permanencia y participación plena en el sistema educativo, promoviendo una educación inclusiva, adecuada y flexible según las necesidades particulares de cada estudiante. Su estructura flexible facilita la articulación entre la UGEL y las IE de educación básica regular EBR, permitiendo una atención diversificada que responde a las particularidades de cada contexto.

La Dirección Regional de Educación (DRE), las UGEL y las IE son responsables de implementar y gestionar los SAE, cuya gestión participativa y multidisciplinaria es fundamental para garantizar la inclusión educativa. El SAE se adapta a diversos modelos de servicios educativos, modalidades y formas de atención diversificada, asegurando una respuesta pertinente a las necesidades educativas especiales.

El apoyo que brindan incluyen aspectos pedagógicos, como la adaptación del currículo, metodologías, tiempo, evaluación y acompañamiento personalizado; organizacionales, centrados en la planificación y gestión interna para hacer las instituciones más inclusivas; socioemocionales, para la salud mental y el bienestar de los estudiantes; acondicionamiento de espacios físicos para garantizar la accesibilidad; provisión de materiales y mobiliario adaptados; y sistemas de comunicación aumentativo y alternativo para estudiantes con dificultades de comunicación.

En conclusión, el SAE es fundamental para asegurar una educación de calidad e inclusiva, permitiendo que los estudiantes, sin importar sus condiciones, puedan acceder, integrarse y avanzar en el sistema educativo., fomentando una comunidad educativa más equitativa y diversa, y transformando el sistema educativo peruano al garantizar que cada estudiante reciba el soporte necesario para desarrollar plenamente sus capacidades y contribuir al desarrollo de una sociedad inclusiva.

Durante el año 2025, se vienen implementando los SAE, los cuales serán de implementación exigible en toda institución educativa a partir del 2027.

Además, en el Perú existen políticas tanto a nivel nacional como internacional que apoyan el desarrollo de la educación inclusiva, siguiendo los lineamientos de gestión escolar emitidos por el MINEDU, que abordan dimensiones estratégicas, administrativas, pedagógicas y comunitarias.

Estas dimensiones se consideran clave en la gestión educativa inclusiva y son fundamentales para el estudio y análisis de cómo asegurar que todos los estudiantes, sin excepción, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

2.2.2. Gestión educativa

Martínez (2015) señala que la GE es un proceso estructurado que busca fortalecer las IE. Su objetivo principal es mejorar los aspectos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos, preservando la autonomía institucional. De esta manera, se asegura que las instituciones puedan responder eficazmente a las necesidades educativas en los ámbitos local, regional y global. En esencia, se trata de un proceso sistemático que sigue etapas definidas. La gestión educativa requiere de planificar y evaluar las instituciones, para ello se

requieren cumplir con 4 fases; de autoevaluación, mejoramiento, ejecución y seguimiento.

- Fase de autoevaluación

En esta etapa se recopila y analiza toda la información sobre el desempeño de las actividades. Se identifican fortalezas y oportunidades de mejora, facilitando el diseño de un plan de optimización. Por ello, la autoevaluación es un elemento clave en la implementación de los planes.

- Fase de mejoramiento

En esta fase se plantean los objetivos para alcanzarlos y promover mejoras, utilizando estrategias bien definidas que permitan cumplir con la misión de mejora continua.

- Mejoramiento: Se diseñan estrategias y planes de acción para fortalecer los aspectos identificados en la autoevaluación. Se establecen objetivos, indicadores y metas.
- Ejecución: Se implementan las estrategias y planes diseñados en la fase anterior, asegurando que se lleven a cabo de manera efectiva.
- Seguimiento y evaluación: Se monitorea la implementación del plan, se miden los resultados y se hacen ajustes según sea necesario para garantizar el cumplimiento de los objetivos.

Respecto a la G.E, Valderrama (2009) indica que para obtener una buena gestión se debe de cumplir con lo siguiente:

- a) Autoevaluación institucional: Etapa en la que cada institución educativa recopila, organiza, analiza y evalúa toda la información sobre el desarrollo de sus acciones y los resultados obtenidos en cada una de las cuatro áreas de gestión

- b) Elaboración del plan de mejoramiento: Este proceso implica el desarrollo de estrategias para optimizar el funcionamiento de la institución en su totalidad, abordando cada una de las áreas de gestión de manera integral.

Para ello, se requieren acciones planificadas, sistemáticas y deliberadas dentro de un modelo de gestión que fomente la autonomía institucional, alineada con propósitos comunes, valores compartidos y metas consensuadas. La mejora continua de la calidad educativa demanda un plan estratégico claro, que permita definir y visualizar objetivos específicos, concretos y alcanzables.

2.2.2.1. Instrumentos de la gestión educativa

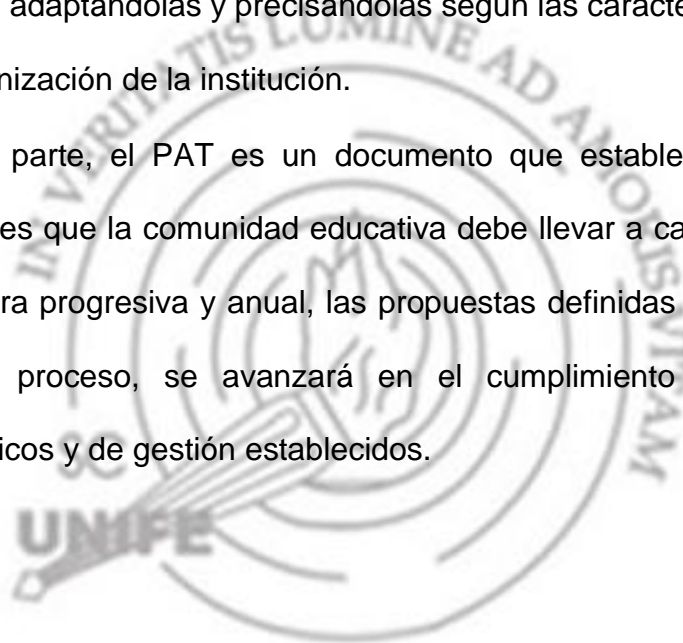
Los instrumentos de GE son documentos técnicos que brindan normas para la gestión interna de la I.E, aquellas que aseguran su funcionamiento correcto y promueven la mejora continua de la calidad educativa.

Las herramientas que todo servicio educativo debe tener son: el PEI, PCI, RI y PAT.

- El PEI constituye una herramienta de planificación institucional a mediano y largo plazo, en concordancia con el proyecto educativo nacional. Define la identidad de la institución y guía el rumbo, la organización y el desarrollo de su vida institucional. Según Morejón (2011), es un método de organización del aprendizaje en el que docentes, alumnos y familias trabajan conjuntamente para solucionar un problema de interés compartido, idealmente con impacto social, mediante un proceso dinámico y participativo.
- Otra herramienta es el PCI reflejada en su visión y enfoque pedagógico, se materializa a través del currículo. Este representa el vínculo entre las decisiones institucionales y los aprendizajes de los estudiantes, conectando la intención pedagógica con su implementación práctica. El proyecto

curricular define aspectos clave como la organización del currículo, la metodología y la evaluación de los aprendizajes. De esta manera, permite a cada institución dirigir sus actividades para garantizar que el currículo responda de manera adecuada a las necesidades de la comunidad, en la que opera y sea coherente con su identidad institucional.

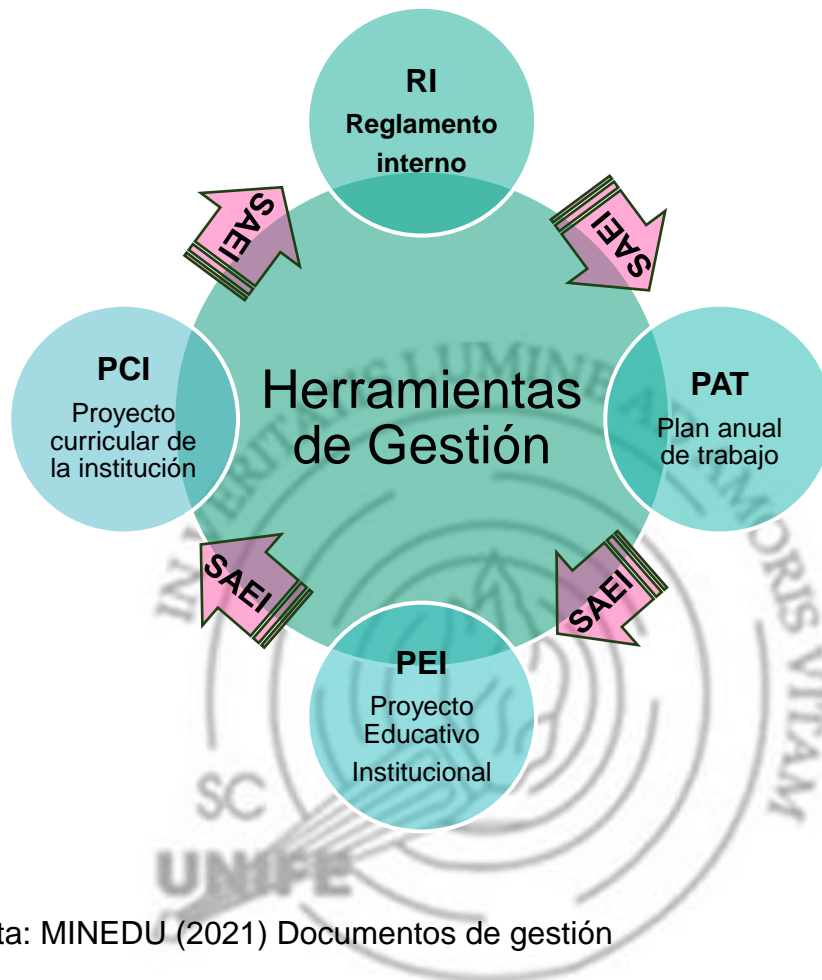
- De igual manera, el RI funciona como un instrumento orientador que regula los derechos, deberes y responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa. Este documento incorpora las normativas legales vigentes, adaptándolas y precisándolas según las características, el tamaño y la organización de la institución.
- Por otra parte, el PAT es un documento que establece las acciones y actividades que la comunidad educativa debe llevar a cabo para concretar, de manera progresiva y anual, las propuestas definidas en el PEI. A través de este proceso, se avanzará en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y de gestión establecidos.



A continuación, se grafica las herramientas que toda IE debe tener:

Figura 1

Herramientas de gestión escolar



Nota: MINEDU (2021) Documentos de gestión

De acuerdo con la Guía para la GE en instituciones y programas educativos de la educación básica (2021) se requieren de elementos clave que contribuyen al logro de la gestión educativa, estos son:

- a) Lineamientos generales: El desarrollo del proceso educativo debe alinearse con los principios y objetivos de la educación peruana, tal como lo establece la normativa vigente.

- b) Currículos nacionales: Elaborados con carácter común para todo el país, deben articularse entre los diferentes niveles y modalidades educativas, permitiendo su adaptación en los ámbitos regionales, locales e institucionales, en función de las particularidades y necesidades de cada realidad.
- c) Inversión mínima por estudiante: Debe contemplar servicios integrales como salud, alimentación y la dotación de materiales educativos.
- d) Capacitación docente: Se debe asegurar la competencia profesional de los docentes y directivos mediante una formación inicial y continua de alta calidad.
- e) Carrera pública docente y administrativa: Aplicable a todos los niveles del sistema educativo, debe favorecer el crecimiento profesional y reconocer el desempeño destacado.
- f) Infraestructura y recursos: Las instalaciones, equipamiento, servicios y materiales educativos deben responder adecuadamente a las exigencias técnico-pedagógicas del contexto y a los desafíos del mundo actual.
- g) Investigación e innovación: Constituyen pilares fundamentales para el avance y perfeccionamiento del sistema educativo.
- h) Organización y relaciones humanas: Una estructura institucional sólida y relaciones humanas armónicas que faciliten el proceso educativo.

El Estado tiene la responsabilidad de garantizar estos factores de calidad en las instituciones públicas, mientras que en las instituciones privadas se encarga de su regulación y supervisión.

2.2.3. Gestión educativa inclusiva

De acuerdo con la UNESCO (2020), la gestión inclusiva comprende un conjunto de acciones y mecanismos orientados a concretar el enfoque interseccional, garantizando su incorporación en la planificación y programación a nivel territorial. Este proceso incluye el diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de políticas, planes, programas y servicios, promoviendo una mejora continua. Su finalidad es facilitar el acceso a iniciativas que respalden el ejercicio de los Derechos Humanos, asegurando la inclusión efectiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, mujeres y personas con discapacidad, con el compromiso de que “nadie se quede atrás”. Esto significa que todos los grupos, especialmente aquellos más vulnerables (niñas, niños, adolescentes, mujeres y personas con discapacidad), puedan ejercer plenamente sus derechos enfatizando la inclusión efectiva de todos los grupos de la sociedad, asegurando que las desigualdades sean reducidas y nadie sea excluido de las oportunidades o beneficios.

El MINEDU establece que las políticas inclusivas son formas de gestión que deben abarcar cuatro dimensiones interconectadas para calificar de exitoso y eficiente el desempeño directivo en la institución educativa. En este enfoque, se trabaja en la planificación y elaboración de documentos de gestión orientados a la inclusión y participación de toda la comunidad educativa. De esta manera, se eliminan las barreras de exclusión y se generan espacios seguros y acogedores para todos, garantizando un ambiente en el que cada miembro de la comunidad educativa pueda participar activamente y desarrollarse plenamente.

Según la resolución magisterial. N° 263-2021-MINEDU, para gestionar una IE, es preciso organizar el servicio educativo con las dimensiones: estratégica, administrativa, pedagógica y comunitaria.

2.2.3.1. Dimensiones de la gestión educativa

Las dimensiones de la gestión educativa se refieren a los diversos ámbitos o áreas que intervienen en la administración, organización y mejora de los procesos educativos. Las que buscan garantizar la calidad y eficiencia del sistema educativo, abordando aspectos como la planificación estratégica, la gestión de recursos, la coordinación pedagógica, la participación comunitaria y el liderazgo institucional.

Por su parte, el MINEDU (2021), señala que existen cuatro dimensiones en la gestión escolar; la dimensión estratégica, administrativa, pedagógica y comunitaria. Para efectos del estudio se ha considerado analizar la gestión de la educación inclusiva desde las dimensiones que establece el MINEDU.

a. Dimensión Estratégica

Es la orientación y dirección del centro educativo, se centra en el direccionamiento estratégico, la organización, la cultura y el clima institucional a partir de la cual se generan objetivos y metas para su mejora.

Esta subcategoría se enfoca en establecer una dirección clara y compartida sobre los objetivos y propósitos educativos de la IE, a partir de la cual se desarrollan objetivos y metas orientadas a su mejora. Para este efecto, es esencial contar con los instrumentos de gestión para optimizar los procesos de organización, dirección y evaluación de la gestión escolar.

Las IE de acuerdo con la normatividad deben contar con un organigrama de funciones, en este se detalla las responsabilidades de todos los miembros, si

de inclusión hablamos es preciso que el representante de este grupo comente los aportes que se van realizando con los estudiantes-

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es fundamental en la dimensión estratégica porque define el rumbo y la identidad de una institución educativa. A través del PEI, se establecen la misión, visión, valores y objetivos estratégicos que guían todas las acciones de la comunidad educativa. Esta dimensión permite mirar hacia el futuro con claridad, identificando las metas a largo plazo y asegurando que todas las decisiones estén alineadas con un propósito común. Sin una base estratégica sólida dentro del PEI, la institución corre el riesgo de actuar de manera desarticulada o reactiva, sin una dirección clara.

Así también, el PEI en su dimensión estratégica permite una planificación coherente y adaptada al contexto social, cultural y económico de la comunidad educativa. Facilita la toma de decisiones informadas, el uso eficiente de recursos y la evaluación continua del progreso institucional. Al involucrar a todos los actores (directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad), fortalece el sentido de pertenencia y compromiso con los objetivos comunes. En este sentido, la dimensión estratégica del PEI no solo guía el presente, sino que construye el futuro deseado de la institución.

El PEI para la inserción educativa debe de contar con una herramienta clave en la planificación de políticas educativas y en la asignación eficiente de recursos, ya que conecta los objetivos a corto y mediano plazo con los escenarios de programación presupuestaria.

El PEI para la inserción educativa debe de contar con una herramienta clave en la planificación de políticas educativas y en la asignación eficiente de

recursos, ya que conecta los objetivos a corto y mediano plazo con los escenarios de programación presupuestaria.

Además, proporciona una perspectiva integral y coordinada de la política educativa, evaluando el posible impacto de restricciones o ajustes presupuestales en el logro de las metas establecidas en los planes anuales de desarrollo educativo.

b. Dimensión Administrativa

La dimensión administrativa comprende un conjunto de procesos relacionados con la planificación, organización y gestión de los recursos humanos, financieros y materiales dentro de una institución educativa. Su propósito es garantizar el correcto funcionamiento de la escuela y el cumplimiento de sus objetivos institucionales, lo que incluye asegurar condiciones óptimas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de esta dimensión destacan elementos fundamentales: el clima institucional con respecto al ambiente inclusivo y las relaciones laborales así como los recursos humanos y materiales de aprendizaje.

Un ambiente inclusivo es esencial promueve la equidad y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades o condiciones particulares. Crear un entorno que valore la diversidad permite que cada estudiante se sienta acogido, respetado y tenga acceso a una educación de calidad. Según el MINEDU (2016), para lograrlo se requiere de:

- **Motivación:** Implica que el personal asuma la responsabilidad de sus acciones y se adapte al entorno físico y psicosocial.

- Reciprocidad: Supone una actitud de trato justo y solidario con todos los miembros de la comunidad educativa, defendiendo los valores institucionales.
- Equidad: Exige una remuneración justa y transparente desde el inicio del año escolar, reflejada en los contratos.
- Participación y productividad: Requiere la corresponsabilidad de todos los agentes educativos para coordinar esfuerzos y optimizar recursos, garantizando así un aprendizaje equitativo y de calidad.

En la dimensión administrativa es fundamental fortalecer el clima institucional con respecto a relaciones laborales entre docentes, coordinadores y el personal directivo. Un ambiente institucional saludable y una comunicación efectiva permiten coordinar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo personalizado de cada estudiante, en especial dentro del enfoque de una educación inclusiva.

En cuanto a los recursos humanos y materiales de aprendizaje, su gestión eficiente asegura que tanto el personal docente como el administrativo cuenten con los recursos necesarios, incluyendo materiales didácticos actualizados y oportunidades de capacitación continua. Esto permite implementar procesos educativos efectivos y sostenibles.

Figuroa y Corzo (2019) sostienen que la gestión administrativa facilita la implementación de acciones específicas dentro de las instituciones, al comprender la interacción entre docentes y directivos. Una administración eficiente por parte de los directivos repercute directamente en la calidad educativa.

Durante la pandemia del Covid-19, la gestión administrativa fue clave para la continuidad del servicio educativo. Según la UNESCO, a pesar del cierre de escuelas en más de 200 países, alrededor de 1,600 millones de estudiantes y 60 millones de docentes lograron adaptar sus métodos de enseñanza y aprendizaje gracias a la capacidad de respuesta institucional.

Desde esta perspectiva, la dimensión administrativa no solo gestiona recursos, sino que también garantiza las condiciones operativas para que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos ingresen, permanezcan o se reincorporen al Sistema Educativo Peruano (SEP).

García et al., (2023). subraya que las instituciones educativas deben asumir la administración como parte de su gestión escolar, dejando atrás la visión empresarial tradicional. Esto implica evaluar riesgos, desarrollar propuestas de mejora y trabajar para alcanzar sus metas institucionales.

El director, según el MINEDU (2021), cumple un rol central en la articulación de los procesos pedagógicos, institucionales, administrativos y comunitarios. Sin embargo, enfrenta una alta carga administrativa influida por factores como la regulación estatal, el desconocimiento en gestión directiva, los conflictos interpersonales, el tamaño y ubicación del centro educativo y su situación laboral. Contar con personal administrativo capacitado es crucial para aliviar esta carga y permitir una gestión más efectiva.

Finalmente, Rodríguez (2004) indica que toda organización está compuesta por estructuras, personal y funciones específicas, lo cual determina un estilo particular de gestión que garantiza el desempeño institucional. En el ámbito educativo, esta organización debe responder a las necesidades de la

comunidad y al propósito de ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

c. Dimensión Pedagógica

La dimensión pedagógica es una de las más relevantes dentro de la gestión escolar, ya que orienta el conjunto de acciones y recursos necesarios para garantizar el logro efectivo de los aprendizajes en el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). Esta dimensión está directamente vinculada al diseño curricular, la gestión del aula, el monitoreo pedagógico y la evaluación académica. Su finalidad es asegurar que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad, pertinente e inclusiva.

En la dimensión pedagógica destacan dos componentes fundamentales: Flexibilidad Curricular y la Práctica Docente como es la formación, experiencia y desarrollo profesional

La flexibilidad curricular es un principio clave en la educación moderna y equitativa. Consiste en transformar las prácticas educativas para responder a la diversidad de intereses, estilos de aprendizaje, ritmos y necesidades de los estudiantes, promoviendo un entorno inclusivo que favorezca su desarrollo integral (Acosta, 2010).

Este enfoque permite que los contenidos, metodologías y recursos pedagógicos se adapten a los cambios sociales y culturales, así como a las características individuales de los estudiantes. Un currículo flexible incorpora diversas adaptaciones curriculares y considera principios del DU, facilitando la participación plena de todos los alumnos, independientemente de sus capacidades o condiciones.

En ese sentido, la planificación debe incluir también el calendario escolar con enfoque formativo e integral, que contemple actividades pedagógicas, cívicas, culturales, sociales y deportivas, organizadas de manera sistemática y contextualizada.

La flexibilidad curricular no solo mejora la pertinencia y significado del aprendizaje, sino que también permite a los docentes identificar y superar barreras educativas, ofreciendo los apoyos necesarios para que cada estudiante progrese a su ritmo, sin dejar a nadie atrás.

La práctica docente es el eje articulador de la dimensión pedagógica. Se refiere al quehacer profesional del docente dentro y fuera del aula, y abarca su formación inicial y continua, su experiencia pedagógica y su disposición al desarrollo profesional permanente.

Una práctica docente sólida y reflexiva garantiza la implementación de metodologías activas, efectivas e innovadoras, alineadas con los enfoques del CNEB. Un docente competente no solo transmite conocimientos, sino que también motiva, orienta, evalúa y adapta su enseñanza para responder a las necesidades del grupo a su cargo.

El impacto de una buena práctica docente es directo en la calidad del aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Por ello, el desarrollo profesional debe ser permanente, mediante espacios de formación, acompañamiento pedagógico, trabajo colaborativo y autoevaluación.

Además, el liderazgo pedagógico del docente cumple una función transformadora: no se limita a ejecutar lo establecido, sino que propone mejoras,

genera innovación y promueve el cambio educativo. Identifica barreras, plantea soluciones, y adapta su práctica para lograr una educación cada vez más inclusiva y significativa.

d. Dimensión Comunitaria

La dimensión comunitaria en el contexto educativo se refiere a la manera en que los miembros de la comunidad escolar interactúan y colaboran entre sí para crear un ambiente positivo y de apoyo. Esta dimensión es fundamental para fortalecer los lazos entre los diferentes actores de la comunidad educativa que incluyen a los estudiantes, padres de familia, docentes, personal administrativo y otros integrantes de la sociedad.

Los principales aspectos que conforman esta dimensión son:

- **Relación con los padres de familia:** Es crucial mantener una comunicación constante con los padres, dándoles a conocer los proyectos, actividades y programas que la IE ofrece. Esto incluye proyectos sociales, actividades religiosas, culturales y deportivas, entre otras. La colaboración de los padres es esencial para el éxito de los estudiantes, ya que fortalece el vínculo entre la escuela y la familia, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes.
- **Bienestar socioemocional de los estudiantes:** La dimensión comunitaria promueve el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes, proporcionando un entorno seguro y respetuoso donde se fomente el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la resiliencia y la autorregulación emocional.
- **Normas para una buena convivencia:** Se establecen lineamientos claros para fomentar una convivencia pacífica y respetuosa entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esto incluye políticas contra la

violencia, el acoso escolar y la discriminación, garantizando un ambiente donde todos los estudiantes se sientan valorados y protegidos.

- **Protocolos de prevención y atención contra la violencia:** Se implementan protocolos para prevenir y atender cualquier situación de violencia, especialmente en lo relacionado con niños, niñas y adolescentes (NNA). Estos protocolos son esenciales para la protección de los derechos de los estudiantes y para la creación de un ambiente libre de violencia, abuso o negligencia.
- **Participación e integración:** Fomentar la actuación participativa de todos los miembros de la comunidad escolar, no solo en actividades académicas, sino también en iniciativas que promuevan la integración social y cultural. Esto incluye la participación de los estudiantes en la toma de decisiones que les afectan directamente, y la integración de los grupos con características o necesidades particulares.
- **Atención a estudiantes con NEE:** La comunidad educativa debe garantizar una atención adecuada e inclusiva a aquellos estudiantes con NEE. Esto implica el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas y la implementación de recursos adecuados que favorezcan la inclusión educativa.
- **Inclusión educativa:** es un principio fundamental de esta dimensión comunitaria. Se busca que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones, habilidades o circunstancias, puedan acceder a una educación de calidad en un ambiente inclusivo y respetuoso de la diversidad. La inclusión no solo aborda las necesidades de los estudiantes con

discapacidades, sino también a aquellos con condiciones sociales, culturales o lingüísticas diversas.

Esta perspectiva sobre la dimensión comunitaria coincide con la investigación de Carmona (2022), quien resaltó la importancia de los vínculos sociales en el desarrollo integral de los estudiantes. Las interacciones en el entorno escolar no solo influyen en el aprendizaje académico, sino también en el bienestar socioemocional de los estudiantes, subrayando la necesidad de un enfoque comunitario para lograr una educación de calidad. Esto pone de manifiesto la importancia de una colaboración más estrecha y coordinada entre las familias y las instituciones educativas, de manera que los alumnos puedan acceder a una formación que promueva su desarrollo integral.

2.3. Definición de términos

a. Gestión educativa

Es el conjunto de acciones que guían y movilizan los componentes de la institución educativa para alcanzar sus objetivos. Estas acciones deben ejecutarse adecuadamente y estar contempladas en el proyecto educativo institucional. (MINEDU, 2011)

b. Educación inclusiva

La educación inclusiva garantiza a todos los estudiantes acceso a una educación de calidad en un entorno seguro y respetuoso, brindando apoyo y promoviendo la diversidad en el aula (Aiscow, 2015).

c. Gestión de la educación inclusiva

Es aquella que reduce los impedimentos que obstaculizan el aprendizaje, en una sociedad justa con derechos iguales para todos. Si de heterogeneidad se habla

frente a la educación, el directivo es quien visualiza y establece que todos los agentes que son niños, niñas y jóvenes obtengan dicho beneficio (Calvo, 2009).

d. Lineamientos y orientaciones para la gestión escolar

Se refiere a un conjunto de regulaciones y estrategias diseñadas para fortalecer la excelencia educativa en una institución y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, atendiendo a sus diversas necesidades. (MINEDU, 2021)

e. Dimensiones de la gestión educativa

Dimensión Administrativa: Conjunto de procesos relacionados con la planificación, organización y gestión de recursos humanos, financieros y materiales dentro de una institución educativa, con el propósito de garantizar su correcto funcionamiento y el cumplimiento de sus objetivos (MINEDU, 2024)

Dimensión Pedagógica: Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, que abarca la planificación curricular, las estrategias metodológicas, la evaluación de los aprendizajes y la formación docente, con el fin de optimizar la calidad educativa y fortalecer el desarrollo de competencias en los estudiantes. (MINEDU, 2024)

Dimensión Comunitaria: Enfoque que promueve la integración y participación de la comunidad educativa, fomentando una convivencia armoniosa y un entorno seguro basado en los principios del CNEB, con el objetivo de fortalecer la corresponsabilidad en la educación. (MINEDU, 2024)

Dimensión Estratégica: Proceso de formulación de una visión y objetivos institucionales a mediano y largo plazo, basado en el análisis de información, la planificación y la toma de decisiones orientadas a la mejora continua y al desarrollo sostenible de la institución educativa. (MINEDU, 2024)

f. Estudiantes con Necesidades educativas especiales (NEE)

Son los estudiantes quienes por motivos personales o del entorno necesitan una adaptación curricular para el adecuado desempeño del proceso enseñanza aprendizaje (Gómez, 2010).

g. Comunidad educativa

La conforman estudiantes, padres, maestros, directivos, administrativos, exalumnos y miembros locales. Según la institución, estos participan en el Consejo Educativo Institucional y en el Proyecto Educativo, eligiendo a sus representantes de forma democrática (Ley General de Educación, 2003).



CAPÍTULO III: MÉTODO

A continuación, se describe la metodología de la investigación, los participantes, la técnica e instrumento de recolección de datos, así como las características del procesamiento y análisis de la información.

3.1. Marco metodológico

El presente estudio se encuentra dentro del paradigma interpretativo. Según Martínez (2013), citado por Bisquerra (2019); el paradigma interpretativo surge de la necesidad de comprender la realidad social más allá de los métodos cuantitativos, ya que estos pueden ser limitados para captar la complejidad de las experiencias humanas.

Dentro de este paradigma se inscribe el enfoque cualitativo de investigación, el cual permite al investigador recopilar información que le ayude a proponer posibles respuestas al problema de estudio. Su base radica en la subjetividad y en la interpretación del mundo a partir de la percepción de los individuos.

La investigación cualitativa tiene un enfoque centrado en la comprensión, con el objetivo de describir e interpretar la realidad educativa desde una perspectiva interna. En este sentido, los métodos cualitativos buscan analizar los fenómenos sociales considerando su dimensión subjetiva. En el desarrollo de este estudio, se empleó el método fenomenológico.

La fenomenología es tanto un enfoque filosófico como metodológico que pone énfasis en el análisis y la comprensión de las experiencias subjetivas y la conciencia individual. Este enfoque implica dejar de lado juicios y suposiciones previas para enfocarse únicamente en la experiencia tal como se manifiesta. Su propósito es captar y describir la manera en que las personas viven e interpretan

su realidad cotidiana, sin estar condicionadas por marcos teóricos o conceptos predefinidos.

Según Castillo (2020), la fenomenología se enfoca en el cómo ocurren las cosas, más que en el qué. Para García (2015), este enfoque busca la verdad al centrarse en la conciencia del sujeto y en las vivencias que tienen lugar en ella, tomando la subjetividad como punto de partida para la razón. A través de la fenomenología, es posible descubrir los significados inherentes a las percepciones individuales, expresadas mediante diversas formas de comunicación humana, como textos escritos, actitudes, acciones y otras manifestaciones.

Este enfoque busca comprender los significados dentro del contexto en el que se presentan los fenómenos. En términos ontológicos, su base radica en la intencionalidad, es decir, la orientación de la conciencia hacia un objeto. Como señala Husserl (1992), toda experiencia consciente está dirigida a un contenido específico, lo que implica que la relación entre el sujeto y el objeto es lo que construye la experiencia misma.

Otro de los fundamentos ontológicos presentados por este autor es el concepto de mundo de vida, el cual plantea que la experiencia cotidiana se encuentra arraigada en un entorno común y previamente entendido por las personas. Este mundo compartido constituye un marco de referencia colectivo que influye en la manera en que los individuos interpretan y comprenden sus vivencias, integrando elementos culturales, sociales, históricos y ambientales. Por su parte, la precomprensión se refiere al conjunto de ideas, creencias, valores y esquemas mentales que las personas poseen antes de enfrentar una

situación determinada, los cuales están moldeados por su educación, cultura, historia personal y experiencias previas.

Desde una perspectiva epistemológica, la fenomenología propone un desplazamiento desde la actitud natural —que da por sentada la existencia de los objetos— hacia una actitud fenomenológica, centrada en observar y describir las vivencias tal como se manifiestan, sin interpretarlas ni juzgarlas de antemano. Este giro requiere liberarse de prejuicios y suposiciones que condicionan nuestra percepción del mundo.

Husserl (1997) denomina a este proceso reducción fenomenológica o epojé, entendida como una estrategia metodológica que no niega la realidad externa, sino que busca acceder a la conciencia y sus contenidos de forma más directa y profunda (Castillo, 2020, p. 4). La epojé implica suspender cualquier juicio basado en conocimientos previos, ideas preconcebidas o marcos teóricos (Castillo, 2020, p. 10), permitiendo así una experiencia más auténtica. Esto facilita descubrir la esencia de los fenómenos mediante la reducción eidética, que revela sus significados esenciales.

Asimismo, un componente clave en la epistemología fenomenológica es la descripción minuciosa de las experiencias humanas. Este enfoque no se limita a la apariencia superficial, sino que profundiza en sus dimensiones fundamentales. A través de la descripción genética, los fenomenólogos exploran el origen y evolución de las vivencias individuales a lo largo del tiempo, con el propósito de comprender su desarrollo y sentido.

3.2. Participantes

Los participantes de la investigación son las personas, grupos o elementos que contribuyen con información relevante para responder a los

objetivos del estudio. Estos pueden variar dependiendo del enfoque, tipo de investigación y diseño metodológico (Hernández, 2018).

La población de estudio la constituyen un grupo de individuos que tienen uno o más dominios frecuentes encontrándose en un mismo espacio, lugar y cambiando a través del tiempo recogiendo información seleccionada como edad, género, estudios, estado civil entre otros que pueda perfilarse al estudio, (Hernández, 2018)

La población total de este estudio estuvo compuesta por 710 estudiantes, de los cuales 120 son de inicial y 590 de nivel primaria. De los cuales, 30 alumnos forman parte del programa de educación inclusiva. En cuanto al personal docente son 23, cinco profesores de nivel inicial y 18 de primaria. El equipo directivo lo conforman 5 miembros: un director general, un subdirector, un director del nivel inicial y dos de primaria

Tabla 1

Población de la investigación

Nivel	Directivos	PPFF	Docentes
General	2	-	-
Inicial	1	120	5
Primaria	2	590	18

En la investigación cualitativa, es necesario extraer una muestra de la población para fundamentar el estudio. La muestra seleccionada debe estar conformada por individuos, grupos, comunidades o eventos que aporten información relevante y significativa sobre el fenómeno en cuestión. A diferencia de las investigaciones cuantitativas, en el enfoque cualitativo no se busca que la muestra sea representativa estadísticamente, sino que se elige de forma

intencional o teórica, permitiendo adaptaciones según las necesidades del estudio (Flick,2015)

Para calcular la muestra se aplicó el muestreo no probabilístico por conveniencia tomando en cuenta criterios específicos de selección, teniendo mucho cuidado de obtener características semejantes que debían reunir cada participante Hernández, Fernández y Baptista (2018).

De la población antes mencionada se constituyó una muestra total de 2 directivos ,4 docentes del nivel inicial y primaria que tengan a cargo niños en inclusión y 3 padres de familia con hijos con NEE distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2

Muestra de la investigación

Directivos	Padres de familia	Docentes
2	3	4

Para obtener la muestra, se utilizaron criterios de inclusión y exclusión para asegurar que los participantes seleccionados aporten información relevante y significativa sobre el fenómeno estudiado.

Criterios de inclusión

- Directivos con 5 años mínimo de experiencia y permanencia en la institución educativa.
- Docentes de nivel inicial y primaria con más de dos años de antigüedad en la misma institución educativa.

- Docentes cuyas aulas cuentan con alumnos con NEE.
- Padres de familia de alumnos con NEE del nivel de inicial y primaria

Criterios de exclusión

- Directivos y docentes que no aceptaron participar de la investigación.
- Padres de familia que no aceptaron ni firmaron el consentimiento informado.

En la Tabla 3 se da a conocer información específica de los directores y docentes que participaron de la investigación.

Tabla 3

Directores y docentes participantes en la investigación

Actor Educativo (Código)	Formación	Experiencia
D1	Director académico de la I.E Título: Ingeniero Agrícola, Psicólogo complementación pedagógica	40 años
D2	Título: Profesora de educación inicial.	24 años
P1	Docente de la I.E Título: Profesora de educación especial.	7 años
P2	Docente de la I.E Título: Profesora de educación primaria.	13 años
P3	Docente de la I.E Título: Profesora de educación Inicial. Maestría en problemas de aprendizaje.	15 años
P4	Docente de la I.E Título: Profesora de educación primaria.	8 años

Nota: En este caso D significa directivo y P profesora

En cuanto a la experiencia de los directivos, uno de ellos tiene más de 40 años de servicio, mientras que el otro posee 24 años. En lo que respecta a los docentes entrevistados, todos poseen título pedagógico; de ellos, dos cuentan

con posgrado en dificultades de aprendizaje y tienen más de 7 años de experiencia en el ámbito educativo.

En el enfoque de atención a la diversidad es importante la intervención de los padres de familia. En la Tabla 5, se muestran los miembros de familias que participaron y la filiación que existe, registrándose a 03 madres de familia

Tabla 4

Padres de familia participantes en la investigación

Código	Actor educativo	Filiación
PF1	Miembro o apoderado de familia	Madre
PF2	Miembro o apoderado de familia	Madre
PF3	Miembro o apoderado de familia	Madre

Nota: Padres de familia (PF)

3.3. Categoría de análisis

La presente investigación se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo y utiliza categorías de análisis. Tras definir operacionalmente las categorías en función del marco teórico, se establecen subcategorías que representan una precisión de cada categoría (Tovar, 2015).

La categoría del estudio es la gestión directiva de la educación inclusiva. En la siguiente tabla, se presenta la categoría con sus subcategorías.

Tabla 5

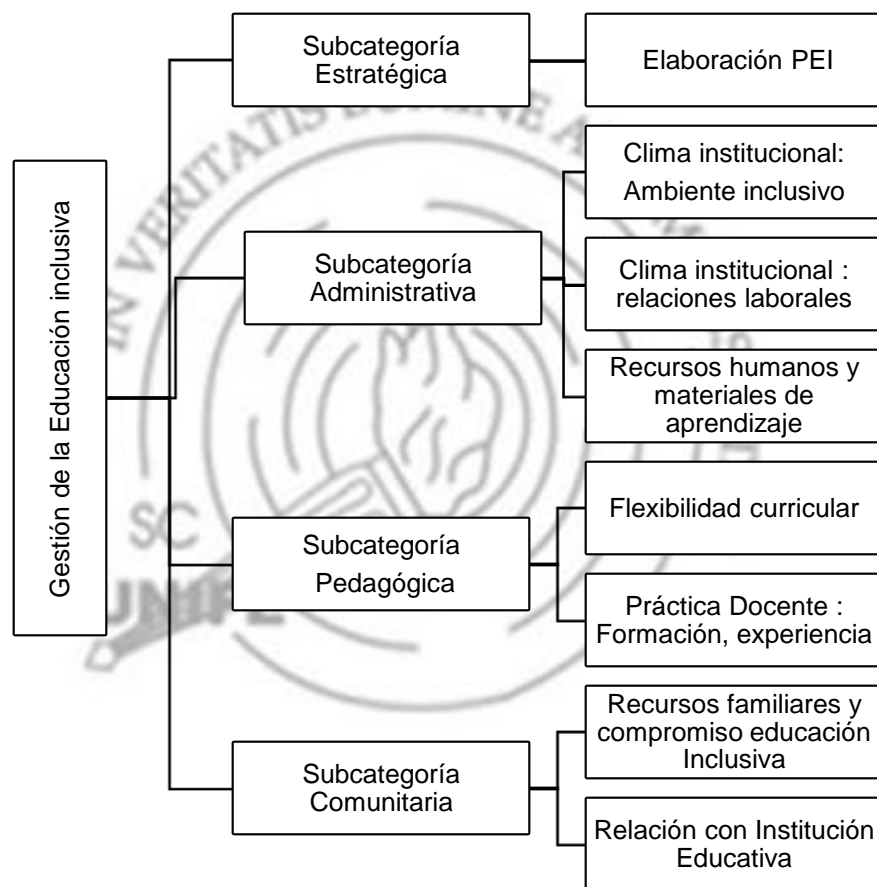
Definición de la categoría y subcategorías de estudio

Categoría	Subcategorías
<p data-bbox="280 472 715 763">Gestión de la Educación Inclusiva Enfoque educativo que asegura la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus diferencias y promoviendo la equidad en entornos diversos.</p>	<p data-bbox="746 439 1364 618">Estratégica Define una orientación clara y compartida sobre los fines y objetivos educativos de la institución, sirviendo como base para establecer metas y propósitos que impulsen su mejora</p> <p data-bbox="746 663 1364 954">Administrativa Conjunto de procesos relacionados con la planificación, organización y gestión de recursos humanos, financieros y materiales dentro de una institución educativa, con el propósito de garantizar su correcto funcionamiento y el cumplimiento de sus objetivos (MINEDU, 2024)</p> <p data-bbox="746 999 1364 1133">Pedagógica Conjunto de acciones y recursos orientados a garantizar el logro efectivo de los aprendizajes</p> <p data-bbox="746 1178 1364 1424">Comunitaria Estrategia que fomenta una convivencia escolar segura y armoniosa, en concordancia con el CNEB, con el objetivo de facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, contando con el respaldo de los padres de familia.</p>

La figura 2 presenta de manera gráfica la categoría, subcategorías y los elementos de la investigación.

Figura 2

Categorías, subcategorías y los elementos de estudio



Nota: MINEDU (2024). Adaptación de los lineamientos de gestión escolar

3.4. Técnicas e instrumentos para el recojo de información

La técnica utilizada para recolectar los datos fue la entrevista a profundidad, cuyo propósito fue que el participante expresara su percepción sobre cómo se desarrolla la gestión de la educación inclusiva en la IE.

La entrevista permite obtener más información y comprender al participante, conociendo su entorno y las circunstancias donde actúa (Cisterna, 2007).

Según González-Ugalde (2014) las entrevistas tienen como finalidad descubrir las formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan un fenómeno específico.

Denzin y Lincoln (2018) destacan a la entrevista a profundidad como una herramienta clave en la investigación cualitativa, permitiendo la construcción compartida de significados entre entrevistador y entrevistado. Resaltan su naturaleza interpretativa y la importancia de la reflexividad del investigador en la producción del conocimiento.

Para la obtención de datos se emplearon dos cuestionarios: el primero dirigido a directivos y docentes con 40 preguntas, y el segundo, destinado a los padres de familia con 13 preguntas. Los instrumentos fueron validados por juicios de expertos especialistas del MINEDU en el ámbito de la Educación Básica Especial e Inclusiva y aplicados por Villanueva (2021) en su investigación “La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica regular del Distrito de La Molina”.

Las entrevistas a los participantes se realizaron a través de la plataforma Zoom, coordinando previamente con la institución educativa los permisos para entrevistar a directivos, docentes y padres de familia, así como la obtención del consentimiento informado.

En el caso de los docentes y directivos la mayoría de las entrevistas se realizaron durante el horario laboral, para los padres de familia, las entrevistas se llevaron a cabo durante los fines de semana a sugerencia de los mismos.

Características del instrumento: Para las entrevistas se consideraron contenidos específicos en el cuestionario; uno para directivos y docentes y otro para padres de familia.

a. El cuestionario semiestructurado para directivos y docentes: Tuvo como objetivo recabar información sobre percepción de directivos y docentes acerca de la gestión de la educación inclusiva. A continuación, se presenta la ficha técnica con las características específicas del instrumento.

Ficha técnica 1

Instrumento: Cuestionario semiestructurado para directivos y docentes.

Autor: Dora Villanueva de Aspillaga

Objetivo: Recolectar información sobre percepción de directivos y docentes acerca de la gestión de la educación inclusiva

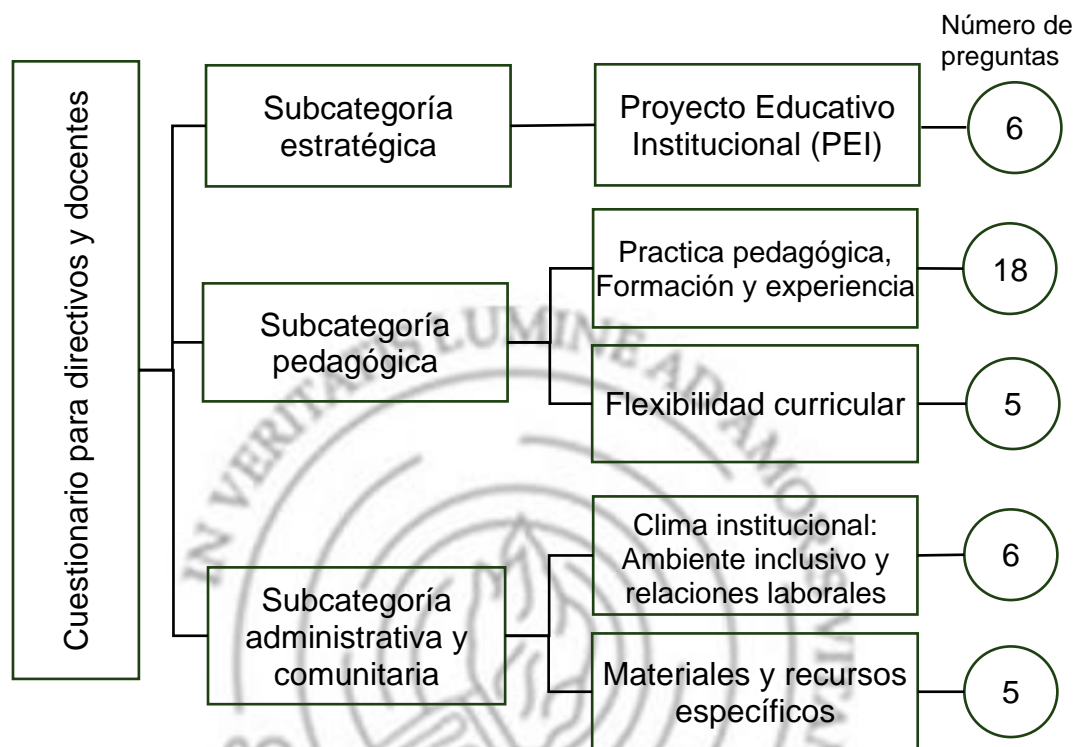
Duración: La duración de la guía de entrevista fue de 40 minutos.

Estructura: Estuvo organizada en tres secciones principales. La primera denominada subcategoría estratégica la cual contiene 6 preguntas relacionadas con el proyecto educativo, la subcategoría pedagógica contiene 18 preguntas relacionadas con la práctica pedagógica, el proyecto curricular, la práctica docente, la formación y la experiencia y la última sección compuesta por la subcategoría administrativa y comunitaria con 11 preguntas relacionadas con el clima institucional como es el ambiente inclusivo y las relaciones laborales así como los recursos y materiales de aprendizaje.

En la figura 3 se muestra la estructura gráfica del cuestionario para directivos y docentes

Figura 3

Estructura gráfica del cuestionario para directivos y docentes



Nota : Villanueva(2021) La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica regular del Distrito de La Molina.

b. El cuestionario semiestructurado para padres de familia: Tuvo como objetivo recabar información sobre percepción de los padres, acerca de la gestión de la educación inclusiva. A continuación, se presenta la ficha técnica con las características específicas del instrumento.

Ficha técnica 2

Instrumento: Cuestionario semiestructurado para padres de familia

Autor: Dora Villanueva de Aspillaga

Objetivo: Recabar información sobre percepción de los padres de familia acerca de la gestión de la educación inclusiva.

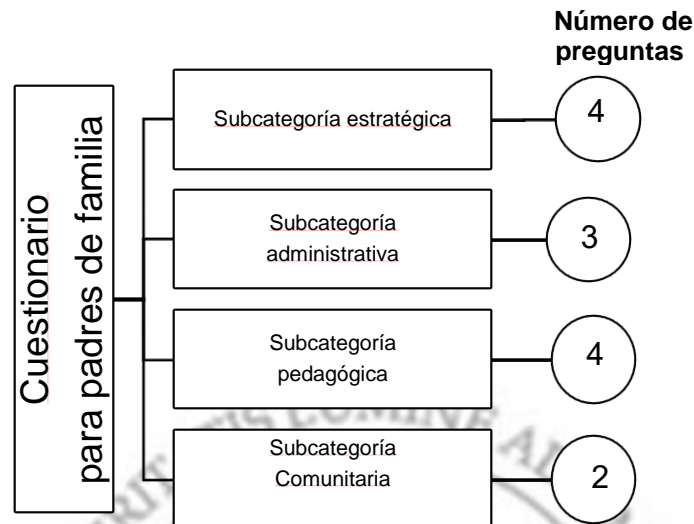
Duración: La duración de la guía de entrevista fue de 20 minutos.

Estructura: Estuvo organizada en cuatro secciones: la subcategoría estratégica, con 4 preguntas; la subcategoría administrativa, con 3 preguntas; la subcategoría pedagógica, con 4 preguntas; y la subcategoría comunitaria, con 2 preguntas.

La figura 4 muestra la estructura gráfica del cuestionario para padres de familia.

Figura 4

Estructura gráfica del cuestionario para padres de familia



Nota : Villanueva(2021) La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica regular del Distrito de La Molina.

3.5. Técnicas de procesamiento y tratamiento de la información

Para la organización y gestión de los datos cualitativos, se empleó una herramienta de carácter artesanal, almacenando los resultados en un archivo de Excel. Este documento sirvió como base para estructurar la información, asignando a cada participante un código único, lo que facilitó su identificación y, al mismo tiempo, garantizó la protección de los datos personales

La información se procesó de manera estructurada siguiendo pasos establecidos utilizando programas en línea que facilitaron el análisis de los datos cualitativos.

Strauss y Corbin (1990) citados por Acuña et al. (2021) mencionan que el análisis de los datos debe cumplir los siguientes pasos:

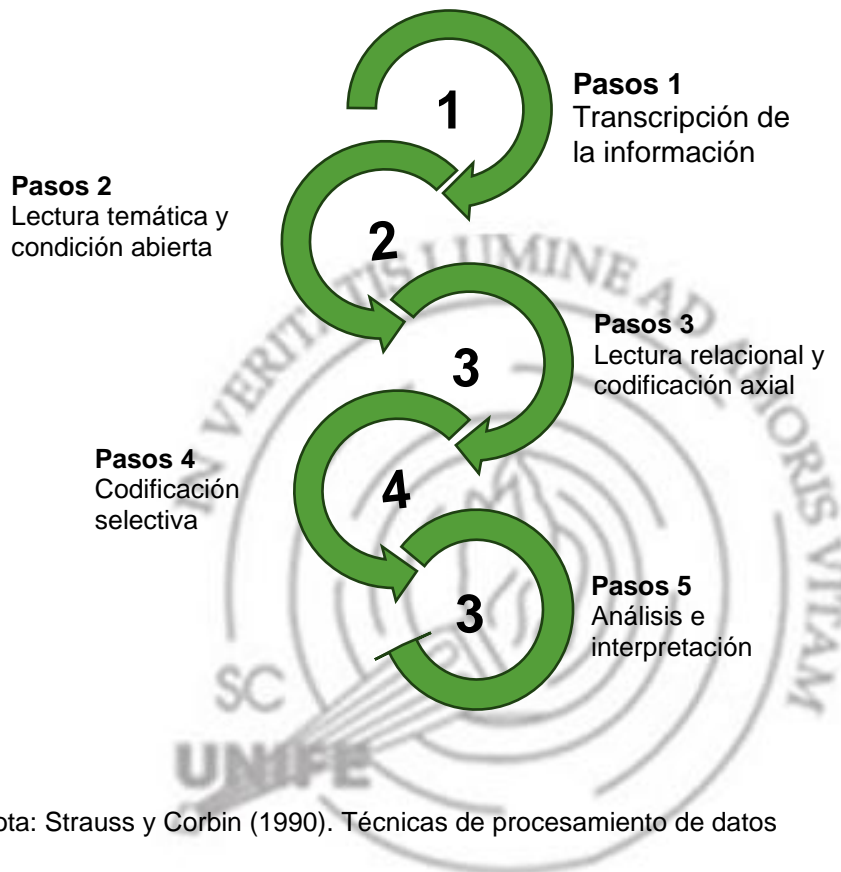
1. Transcripción y organización de la información: Se convirtieron los audios en texto y se almacenaron los datos en una matriz de Excel.
2. Lectura temática y codificación abierta: Se realizó una primera lectura exploratoria de la información registrada que después fue codificada de forma abierta, utilizando un esquema por colores para palabras claves y facilitar su visualización.
3. Lectura relacional y codificación axial: Se agruparon las subcategorías identificadas y se realizó una lectura analítica ubicando patrones que manifiesten la misma idea relacionándolas entre ellas.
4. Codificación selectiva: Se priorizaron las subcategorías más relevantes y se integraron de manera coherente en el marco teórico de la investigación.
5. Análisis e interpretación: Con base en la estructura categorizada, se extrajeron conclusiones significativas y se establecieron conexiones con los objetivos del estudio.

La técnica de procesamiento empleada permitió una interpretación más profunda de los datos cualitativos, asegurando que la información obtenida estuviera estructurada y alineada con los propósitos de la investigación.

En la figura 5 se puede apreciar con mayor claridad.

Figura 5

Proceso de análisis de datos cualitativos



3.6. Consideraciones éticas

Se consideró el principio de justicia, brindando la oportunidad de participar a todos los padres de familia con hijos que presentan necesidades educativas especiales, así como a los docentes cuyas aulas incluían a estos estudiantes.

El principio de autonomía fue aplicado al informar a los participantes sobre el objetivo de la investigación y la necesidad de contar con su consentimiento-

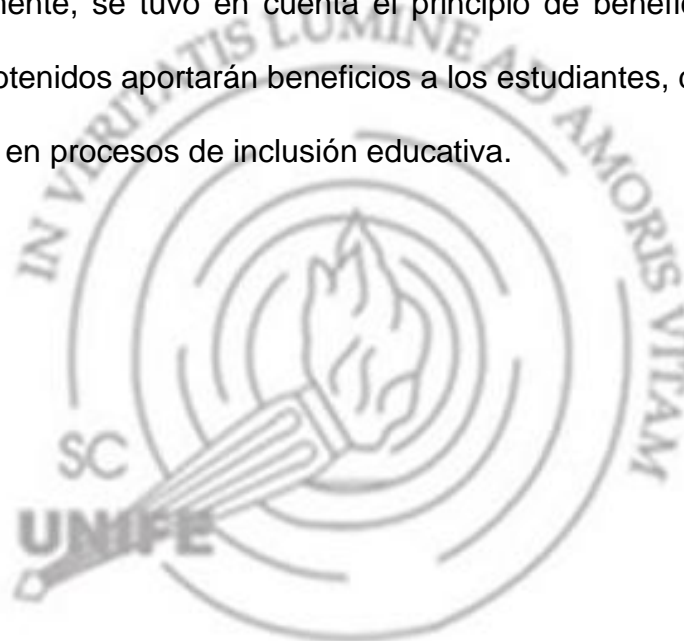
informado, respetando su derecho a negarse a participar.

Se solicitó el consentimiento informado a los directivos, docentes y padres de familia de la IE para la aplicación del instrumento de recolección de datos.

Se respetó el principio de confidencialidad, garantizando que los datos recolectados fueran utilizados de forma anónima y exclusivamente para fines investigativos.

El instrumento utilizado en la investigación contó con la autorización del autor, asegurando su uso ético.

Finalmente, se tuvo en cuenta el principio de beneficencia, ya que los resultados obtenidos aportarán beneficios a los estudiantes, docentes y familias involucradas en procesos de inclusión educativa.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados y su discusión con autores y la base teórica, sobre la gestión de la educación inclusiva.

A continuación, se describe el capítulo de acuerdo con los objetivos del estudio.

4.1 Resultado y discusión del objetivo general

Analizar cómo percibe la comunidad educativa; la gestión de la educación inclusiva en un colegio particular del distrito de San Isidro.

Los resultados y la discusión del objetivo general se evidencian a través del análisis de cada uno de los objetivos específicos. En este sentido, la percepción de la comunidad educativa sobre la gestión de la educación inclusiva se realiza considerando sus cuatro dimensiones y sus ocho elementos.

La primera dimensión que se analizó fue la estratégica, con su componente: la elaboración del PEI, esta dimensión proporciona a la IE una dirección clara y coherente.

La elaboración del PEI define la visión, misión, objetivos y estrategias que guían el desarrollo de la institución a largo plazo, asegurando que todas las acciones se encuentren alineadas con un propósito común.

En la IE estudiada según los directivos y docentes no se describe el enfoque inclusivo en los documentos de gestión. Los padres de familia refirieron que no participan en su construcción.

La segunda dimensión estudiada fue la administrativa, que aborda tres elementos: el clima institucional: el ambiente inclusivo y relaciones laborales, y los recursos humanos y materiales de aprendizaje. Esta dimensión garantiza el adecuado funcionamiento de la institución educativa, asegurando condiciones óptimas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El ambiente inclusivo es clave para promover la equidad y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades o condiciones particulares. Un entorno que fomente la diversidad y la inclusión permite que cada estudiante se sienta valorado y tenga acceso a una educación de calidad.

Por otro lado, el clima institucional, relaciones laborales, influye en la convivencia, la motivación y el desempeño de todos los actores de la comunidad educativa. Un ambiente armonioso y participativo fomenta el compromiso y la colaboración, impactando directamente en la calidad del aprendizaje y en el bienestar de los docentes, estudiantes y familias.

La gestión de los recursos humanos y materiales de aprendizaje asegura que los docentes y el personal administrativo cuenten con la asignación de recursos, la capacitación constante del personal y el acceso a materiales didácticos para garantizar un proceso educativo efectivo.

En la institución educativa se percibe un clima institucional positivo, lo que facilita un trabajo colaborativo entre los diferentes actores, orientado al cumplimiento de los objetivos institucionales. En cuanto a los recursos humanos y materiales de aprendizaje, se dispone de personal comprometido y de materiales apropiados y adaptados a las necesidades de cada estudiante, favoreciendo así una atención inclusiva y personalizada.

La tercera dimensión es la pedagógica, compuesta por dos elementos: la práctica docente, formación y experiencia, y la flexibilidad curricular. Esta dimensión influye directamente en la calidad del aprendizaje y en la capacidad de adaptación de la educación a las necesidades de los estudiantes.

La práctica docente, junto con la formación y experiencia del profesorado, es esencial para garantizar metodologías efectivas, innovadoras y alineadas con

los avances educativos. Un docente competente y en constante desarrollo profesional genera un impacto positivo en el aprendizaje y en la motivación de los estudiantes.

La I.E cuenta con docentes con gran trayectoria profesional, y compromiso con la educación inclusiva; esto permite aplicar la flexibilidad curricular.

La flexibilidad curricular permite adaptar los contenidos y estrategias pedagógicas a los cambios en la sociedad y a las particularidades de los estudiantes favoreciendo un aprendizaje más significativo y pertinente.

En cuanto a la dimensión comunitaria, tiene dos elementos: recursos familiares y compromiso con la educación inclusiva; y la relación de la institución educativa con la educación inclusiva. Se destaca la importancia porque fortalece el vínculo entre la escuela, las familias y la comunidad, creando un entorno de apoyo que favorece el desarrollo integral de los estudiantes.

Los recursos familiares y el compromiso con la educación inclusiva son necesarios para garantizar que todos los estudiantes, sin importar su contexto, tengan acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas. La participación activa de las familias en la educación refuerza la motivación y el rendimiento académico de los niños con NEE.

Asimismo, una relación sólida entre la comunidad y la IE fomenta la construcción de una red de colaboración que beneficia a toda la comunidad escolar. Cuando la escuela trabaja en conjunto con las familias y otros actores comunitarios, se potencian los procesos educativos, se fortalecen los valores de convivencia y se contribuye a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno.

La I.E y la comunidad cumplen un rol importante, e influyen en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes con NEE.

Según el MINEDU (2021), una GE efectiva requiere un enfoque integral basado en cuatro dimensiones clave: estratégica, administrativa, comunitaria y pedagógica que cumplen un rol fundamental en el desarrollo y mejora de la educación.

Al respecto Ortiz (2022), señala que la GE con enfoque de inclusión contribuye a que las instituciones diseñen e implementen políticas y proyectos que garanticen una educación equitativa, participativa y de calidad.

Este enfoque permite que la escuela trascienda el modelo comercial y se convierta en un espacio donde se atiendan las necesidades de toda la comunidad educativa, promoviendo la integración y el respeto por la diversidad. Además, fomenta la participación de todos sus miembros, fortaleciendo el sentido de pertenencia y compromiso con el proceso educativo.

En este sentido, una gestión educativa inclusiva no solo busca eliminar barreras de acceso y permanencia en la educación, sino que también impulsa prácticas pedagógicas y administrativas que favorecen la equidad, el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Según Booth y Ainscow (2002), la inclusión educativa implica la participación de todos los estudiantes en el aprendizaje y en la vida escolar, así como la eliminación de las barreras que limitan dicha participación. Esta perspectiva resalta la importancia de adaptar la gestión institucional para garantizar una educación de calidad para todos.

Luego de haber analizado el objetivo general, a continuación, se presentan los resultados y discusión por cada objetivo específico.

4.2 Resultado y discusión de los objetivos específicos

4.2.1 Resultado y discusión del primer objetivo específico (OE)

En cuanto al OE, describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión estratégica, se analizaron sus dos elementos: la elaboración del PEI y el clima institucional relaciones laborales.

Con relación a la elaboración del PEI, la institución educativa expone su misión, visión y valores institucionales, los cuales orientan el camino para el proyecto de vida del estudiante. No obstante, actualmente no se incluyen contenidos vinculados a la educación inclusiva. La institución tiene previsto incorporar estos aspectos en el PEI en un futuro cercano.

- Al respecto los directivos entrevistados señalaron:

“Dentro del PEI nosotros trabajamos cumpliendo los enfoques transversales, todos estos van relacionados con inclusión y los valores que nuestra propuesta educativa tiene. Con todos los docentes realizamos una revisión general al inicio del año” [D1].

- Así también los docentes indicaron:

“En la última revisión del PEI observamos que nuestros objetivos y lineamientos estaban enfocados a cómo iniciamos el año escolar, trabajamos dentro de nuestras sesiones actividades diferenciadas a pesar de no plasmarlas en el PEI” [P1].

- Sobre el tema los padres de familia manifestaron:

“Bueno, me dijeron que tenían el programa de inclusión, cosa que ya sabía porque tengo a mi hijo mayor pero nunca mencionaron algo del PEI” [PF3].

Los hallazgos del estudio son similares a los que encontró Villanueva (2021) demostrando que los proyectos institucionales según la versión de directivos y docentes.

Asimismo, la investigadora señala que los educadores desconocen las actualizaciones realizadas al PAT, PEI y al RI, omitiendo la incorporación de programaciones orientadas a la atención de niños con alguna discapacidad.

Del mismo modo Jacinto (2019) señala; que el PEI no presentaba contenidos de inclusión, y concluye que, para lograr una educación de calidad, es necesario considerar un enfoque inclusivo en los documentos de gestión como son: PAT, PCI, PEI y RI.

Resultados diferentes hallaron Moreno y Nureña (2022) en su investigación, donde se inserta el enfoque de inclusión en el PEI, construido con la participación de los docentes, a partir del análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Según la Ley General de Educación N.º 28044 y su reglamento, el PEI guía la elaboración del PAT, PCI y RI. En este marco, la inclusión educativa debe ser un eje transversal dentro del PEI, asegurando que todas las acciones de la institución garanticen el acceso, permanencia y aprendizaje de todos los estudiantes, sin distinción.

Para ello, se debe considerar la implementación del SAEI y el DUA, establecidos por el MINEDU con RVM N.º 126-2019 y RVM N.º 186-2021. Asimismo, los informes de la Convención sobre los Derechos de las Personas

con Discapacidad (ONU, 2006) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) refuerzan la necesidad de una educación inclusiva.

Morejón (2011) define al PEI como una forma de organización del aprendizaje en la que maestros, estudiantes y familias colaboran para resolver un problema de interés común, preferiblemente con relevancia social, a través de un proceso activo y participativo.

Se concluye que la GE inclusiva en la dimensión estratégica, cumple con todos los elementos para la enseñanza de niños con NEE. No obstante, el enfoque de educación inclusiva no se encuentra debidamente reflejado en el PEI, a pesar de lo establecido en la Ley General de Educación, el cual señala que "Las instituciones educativas deben adoptar medidas para asegurar las condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; y desarrollarán planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales."

Así también es relevante que la IE cumpla con el ODS 4 que plantea que se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

El PEI es un documento fundamental para la gestión estratégica institucional, ya que orienta el rumbo de la institución educativa, define su identidad, visión, misión y objetivos, y guía la toma de decisiones pedagógicas, administrativas y de convivencia, en coherencia con las necesidades de la comunidad educativa.

4.2.2 Resultados y discusión del segundo objetivo específico

En lo que respecta al OE, describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión administrativa. Esta dimensión fue analizada en sus tres elementos:

El primer elemento analizado fue el clima institucional: relaciones laborales, que integra a la comunicación y la relación con el personal, reconocimiento y apoyo hacia el docente. El cual se ejecuta a través de los coordinadores, quienes desarrollan reuniones con los profesores acerca de las disposiciones administrativas, los avances pedagógicos, convivencia escolar, satisfacción del servicio educativo y otras inquietudes.

En relación con la frecuencia de las reuniones con el personal docente, el director estima que para el siguiente año escolar las reuniones se realizarán por cada trimestre.

Al respecto los directivos expresaron:

- “Nos reunimos dos veces por semana, y en ese espacio se expresan las solicitudes de los docentes y de los padres de familia” [D2].
- Al respecto el director, manifiesta que desarrolla reuniones semanales con los coordinadores, con el objetivo de mantener una comunicación continua.

Sobre el punto expresaron:

- Sí, mantenemos una comunicación con los docentes por medio de los subdirectores o coordinadores de áreas. Ellos traspasan la comunicación de los docentes del nivel inicial, primaria y secundaria. A inicios del año nos reunimos con todos los docentes y conocemos al personal que se integra [D1]

“Todos los maestros son escuchados por medio de los coordinadores, ellos nos trasladan dicha información” [D2].

Sobre el tema, los docentes manifestaron que existe una buena comunicación y trabajo colaborativo entre los profesores de su mismo grado. Aclararon que son pocas las reuniones que se realizan con todos los miembros de la comunidad educativa las que se ejecutan al inicio y al final del año. Al respecto los docentes señalaron:

- “Yo soy docente de primer grado y nos reunimos con mis compañeras constantemente, a veces nos falta tiempo para poder planificar. No tenemos mucho diálogo con los docentes de otros grados por falta de tiempo”. [P1]
- “Trabajo como docente de los primeros grados desde hace 7 años y durante estos años mantenemos reuniones colaborativas del nivel “[P3]
- En cuanto al reconocimiento y apoyo a los docentes mencionaron que las capacitaciones sobre inclusión se desarrollan con frecuencia, siendo el objetivo atender a los niños con habilidades especiales.
- Sobre el tema los docentes refirieron: Al inicio del año llevamos capacitaciones en el mes de febrero, me gustaría que puedan propagar más cursos para poder actualizarnos y estar preparadas a los nuevos cambios, sin embargo, el colegio conforme pasa los meses no nos ofrece dicha ayuda. [P1]
- Respecto al reconocimiento económico, consideran que la remuneración no está acorde con el trabajo que se realiza y la única recompensa es el aspecto emocional; el logro de sus alumnos en la adquisición de habilidades en las diferentes áreas.

- “Trabajamos hasta tarde y brindamos más del tiempo, sacrificio humano, sentimos que la remuneración no va acorde con todo el trabajo que realizamos” [P3]
- “Yo estoy contenta por ver los avances de mis niños, sé que ser docente es sacrificado, pero considero que debemos de tener mejor pago, el dinero es muy importante y los incentivo “[P1]

Resultados similares al estudio, hallaron Moreno y Nureña (2022) destacaron que las escuelas implementan el enfoque inclusivo de manera efectiva cuando existe un buen liderazgo por parte de la dirección, lo que contribuye a generar un ambiente positivo de convivencia escolar, equidad y respeto a la diversidad.

Asimismo, resaltan la importancia de un clima laboral armonioso, ya que influye directamente en la motivación y compromiso de los docentes. En este contexto, la capacitación constante permite a los maestros desarrollar métodos y adaptaciones inclusivas, mientras que el acompañamiento y monitoreo por parte del directivo fortalecen el trabajo en equipo y la calidad educativa.

Otro autor con resultados semejantes fue Cajaleón (2022), quien indica que un buen estilo gerencial educativo, depende del liderazgo del directivo y que una buena práctica inclusiva está vinculada con la metodología de enseñanza que aplique la plana docente.

Según Chiavenato (2018), el clima organizacional influye en el desempeño de los empleados y se fortalece con una buena gestión del talento humano, liderazgo efectivo y comunicación clara. Una comunicación eficiente facilita la resolución de problemas y, junto con la transparencia y la confianza, refuerza las relaciones laborales.

Se concluye, que en la dimensión administrativa los docentes demuestran un gran compromiso y empatía cuando atienden a los estudiantes con NEE; así también demuestran buenas relaciones laborales y trabajo en equipo.

La estrategia de los directivos de reuniones periódicas con los docentes permite identificar necesidades que requieren ser atendidas de manera oportuna.

El clima acogedor de la IE favorece la buena comunicación y motiva a los docentes en su desempeño profesional.

Con respecto al segundo elemento, fomento del ambiente inclusivo se halló coincidencia en la opinión de los docentes y directivos sobre los valores que imparten en la escuela trabajándose de manera integral, centrados en el respeto hacia las personas en sus diferencias.

También señalaron que el trabajo se realiza de forma colaborativa. Si un estudiante presenta alguna dificultad, el maestro es quien la identifica y se apoya en el área de psicología para profundizar en la atención de las dificultades emergentes. Además, se lleva a cabo un diálogo con los padres de familia para mantenerlos informados.

Al respecto, las docentes mencionaron:

- “Primero informo lo que voy observando, si el estudiante está presentando alguna dificultad generalmente lo que hago es conversar con la psicóloga, para que ella pueda observar la conducta del niño y pueda entrevistarse con los padres de familia”. [P4]
- “Al inicio del año tenemos información de los alumnos, a pesar de ello vamos observando con mucha precisión en el mes de marzo, para luego reunirnos con el departamento psicológico y citarnos con los padres de familia”. [P1]

- Sobre el tema; el directivo manifiesta, que cuando los padres no cumplen con las solicitudes planteadas por el área psicológica y pedagógica, se proponen entrevistas con las familias a fin de comprometerlas.

Al respecto los directivos mencionaron:

- Sí, se requiere un mayor seguimiento desde casa, entonces se conversa con la familia solicitando una entrevista, sobre todo cuando son más pequeños, inclusive, en inicial y primaria. Cuando es necesario yo me reúno con los padres y solicito una atención de un especialista externo con la finalidad de que el estudiante supere sus dificultades lo más pronto posible”. [D2]
- Los investigadores López y Linares (2023) obtuvieron resultados similares en su estudio, señalando que los docentes diseñan y adaptan materiales para sus clases, lo que permite a los estudiantes con características particulares lograr un aprendizaje significativo.
- Así mismo ratifican que los docentes están en constante comunicación con los progenitores a quienes se les informa del trabajo que realizan y el avance o dificultad que presentan los alumnos.

Diferentes fueron los hallazgos de Moreno y Nureña (2022) quienes señalan, que los docentes no cuentan con planificación curricular que involucren a niños con alguna inclusión dentro del aula, los maestros carecen de conocimiento para ejecutar dentro de su programación regular alguna adaptación de acceso o adaptación curricular. Se encontró que más de la mitad de los docentes no insertan el enfoque de inclusión en su planificación.

En cuanto a la relación entre la institución y los padres de familia, estos expresan su compromiso con una educación de calidad para sus hijos. No obstante, manifiestan no tener claridad sobre los avances reales de sus hijos, ni

si su rendimiento se encuentra dentro del promedio de acuerdo con su coeficiente intelectual. Manifiestan sentirse agradecidos por la inserción de sus hijos en la sociedad.

Resultados similares obtuvo Cruz (2024) quien señala que la relación directa con la familia es fundamental dentro de la comunidad educativa, especialmente en el proceso de inclusión. Los docentes y las familias deben trabajar en equipo para atender las necesidades específicas de cada estudiante y lograr una inclusión efectiva. Sin el apoyo familiar, las posibilidades de éxito se reducen considerablemente. Por ello, los directores de los centros educativos deben fomentar la comunicación y la colaboración entre todos los actores clave para garantizar un proceso inclusivo que responda a las necesidades de los estudiantes.

Según Booth y Ainscow (2002), la dimensión administrativa de la inclusión demanda que las instituciones educativas revisen de manera crítica sus estructuras organizativas y normativas, con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes sean acogidos y participen activamente en la vida escolar. Esta revisión debe abarcar aspectos como la organización institucional, la dinámica dentro del aula, la capacitación del personal docente y el fortalecimiento del vínculo con las familias y la comunidad. La inclusión, en este sentido, no debe ser vista como una acción aislada del proceso educativo, sino como un principio que atraviesa toda la gestión escolar.

En la IE existe una labor articulada entre los profesionales, basada en el respeto por los derechos de los estudiantes como personas individuales. El docente desempeña un rol clave en la identificación de las necesidades y dificultades que estos presentan, y promueve un trabajo colaborativo con otros

especialistas, manteniendo siempre un enfoque centrado en el bienestar y el aprendizaje del alumno.

En cuanto al tercer elemento recursos humanos y materiales de aprendizaje. La IE proporciona recursos adecuados para atender a los estudiantes con NEE y los materiales educativos que permitan acceder al currículo de manera significativa, como libros adaptados, recursos tecnológicos y manipulativos, así como; espacios accesibles y mobiliario adecuado. Sobre el tema los directivos expresaron:

- “Nuestros docentes cuentan con varias reuniones colegiadas, en el mes de febrero se dictaron capacitaciones de implementación del DUA, que tuvo una duración de 3 semanas, nos preparamos para afrontar de manera exitosa la atención a la diversidad de la mano de la experta Jessica Susano” [D1]
- “El colegio nos ha brindado algunos materiales que se encuentran dentro del aula y los empleamos en las clases como apoyo. También nos apoyamos con materiales que los padres traen al aula como los pictogramas” [P2]

Villanueva (2021) encontró resultados similares en su estudio, señala que existen materiales adaptados, además de aquellos proporcionados exclusivamente por el Minedu. Asimismo, enfatiza que los docentes deben modificar estos recursos según las necesidades de sus estudiantes. En caso de que algún material no sea adecuado, es responsabilidad del docente idear estrategias para garantizar una enseñanza efectiva.

Por el contrario, Fiestas (2023) encontró hallazgos diferentes, el investigador señala, que la ausencia de materiales adecuados para estudiantes con diferencias repercute en el bajo rendimiento académico.

Según Booth y Ainscow (2002) para lograr una verdadera inclusión educativa es fundamental replantear de manera profunda cómo se distribuyen y emplean los recursos humanos y materiales dentro del sistema escolar. No solo es permitir el acceso físico de los estudiantes a la escuela, sino asegurar su plena participación.

Se concluye que la mayoría de los docentes emplean recursos didácticos para el aprendizaje y se preparan para realizar adaptaciones curriculares que atiendan las necesidades de los estudiantes con aprendizaje diferenciado. Esto incluye la planificación de sesiones ajustadas, la adaptación de materiales existentes y la creación de nuevos recursos, garantizando una enseñanza inclusiva y equitativa.

4.2.3 Resultados y discusión del tercer objetivo específico

En cuanto al OE, describir cómo perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión pedagógica. Se analizaron sus dos elementos: flexibilidad curricular y práctica docente y la formación y experiencia.

Con relación a la flexibilidad curricular, es esencial garantizar que los alumnos en inclusión educativa tengan acceso a una educación de calidad que se adapte a sus necesidades individuales, que inicia con una evaluación personalizada donde se reconocen las fortalezas, estilos y ritmos de aprendizaje permitiendo diseñar las adaptaciones curriculares, aplicando las metodologías pertinentes para lograr un aprendizaje efectivo. Al respecto los directivos mencionaron:

- “Fortalecemos nuestra propuesta inclusiva, diseñando, adaptando y dosificando según las necesidades de nuestros estudiantes, contamos con

varias barreras las que son identificadas para poder realizar la adaptación”
[D2]

- “Tenemos un departamento de atención a los aprendizajes para atender a la diversidad y asesorar a los docentes en el diseño de pruebas y adaptación de desempeños”.[D1]

Resultados similares encontró Fiestas (2023) en su investigación demostrando que los docentes tienen conocimiento sobre las características de los niños con discapacidades. También evidencian su familiaridad con diversas estrategias pedagógicas, lo que permite inferir que están capacitados para atender de manera integral a todos los niños.

La flexibilidad permite una atención inclusiva y diferenciada, adaptada a las diversas características, necesidades, habilidades y capacidades de los estudiantes.

Al respecto Villanueva (2021) encontró que varios directivos afirman que se implementan adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje, aún persiste el enfoque basado en el déficit. Esto se evidencia en la asignación de algunos estudiantes al grado correspondiente según su edad cronológica, mientras que los programas se desarrollan considerando su edad mental. Sin embargo, este enfoque no contempla que el desarrollo integral del niño abarca múltiples dimensiones, como la cognitiva, social, afectiva y motora, entre otras.

El artículo 25 de la Ley General de Educación N° 28044 establece que el sistema educativo peruano es flexible. Es decir que se adapta a las necesidades de la diversidad del país y a las exigencias de cada región, así como a las necesidades que tienen los educandos

Según la Resolución Viceministerial N°024-2019-MINEDU la adaptación curricular implica modificar o ajustar el currículo para responder a las necesidades específicas de los estudiantes que requieren una atención diferenciada. Este proceso se lleva a cabo dentro de la institución educativa o programa, con un enfoque centrado en cada estudiante

En este contexto, un currículo flexible permite ajustar los contenidos, metodologías y estrategias según los ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo su desarrollo integral. Al considerar la diversidad en el aula, se promueve una educación inclusiva que abarca tanto lo cognitivo como lo social, emocional y motriz. Asimismo, la flexibilidad curricular posibilita el uso de enfoques innovadores y recursos variados, lo que mejora la comprensión y la motivación. Además, facilita la personalización del aprendizaje, adaptando los objetivos y actividades al nivel de cada estudiante, impulsando su autonomía y promoviendo la equidad educativa. De esta manera, se garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo y accesible.

La IE realiza adaptaciones curriculares con el objetivo de fortalecer la propuesta inclusiva, diseñando, ajustando y dosificando los contenidos según las necesidades de los estudiantes. Además, cuenta con un departamento de atención a los aprendizajes, encargado de atender la diversidad y asesorar a los docentes en el diseño de pruebas y la adaptación de desempeños.

El segundo elemento es la práctica docente, la formación y experiencia la cual considera tanto la formación académica como la experiencia en educación inclusiva. Los docentes poseen títulos en educación inicial, primaria o especial, y además han complementado su preparación con especializaciones en dificultades de aprendizaje o en lenguaje. Asimismo, cuentan con una trayectoria

profesional dentro de la institución educativa que varía entre siete años o más.

Al respecto manifestaron:

- “Soy licenciada en educación Especial - Retardo mental, estudié en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE”. [P1]
- “Soy licenciada en educación inicial, estudié en la Universidad San Ignacio de Loyola. Tengo una segunda especialidad en lenguaje y aprendizaje realizada en el Centro peruano de Audición, lenguaje y Aprendizaje”. [P3]
- Los docentes indicaron que han tenido capacitaciones durante los meses de vacaciones, algunos autofinanciados. Refieren que los psicólogos están en constante comunicación con ellos, brindándoles pautas y estrategias de abordaje con algún niño en particular.
- En los tres últimos años he tenido estudios como la diplomatura de Especialización en Trastorno Específico del Lenguaje TEL en CPAL estos estudios han sido obtenidos por mis propios recursos, los llevo en el mes de enero que son mis vacaciones [P3]
- Resultados diferentes al estudio halló Villanueva (2021) quien indica que cuantos más años de experiencia se tiene, la motivación para trabajar es menor. Del mismo modo clarifica que cuando las capacitaciones no son constantes, ocasiona que la preparación de los docentes y directivos no sea efectiva.
- Del mismo modo Hoke y Vázquez (2024) demostraron que los docentes con mayor antigüedad en el servicio; muestran una actitud negativa frente a la inclusión o a los nuevos retos en la educación, son resistentes al cambio y poseen poca acogida a lo desconocido.

- Asimismo, la UNESCO (2016) enfatiza la necesidad de proporcionar oportunidades de formación y desarrollo profesional que permitan a los docentes identificar y eliminar las barreras al aprendizaje, promoviendo así una educación inclusiva efectiva.
- Imbernón (2010) plantea que la formación continua docente va más allá de una simple actualización; se trata de un proceso que permite responder a los desafíos actuales, como la inclusión educativa. Los docentes con mayor experiencia, conscientes de la diversidad en las aulas, suelen mostrar interés por capacitarse, ya que su trayectoria les permite identificar límites en los enfoques tradicionales y adoptar nuevas estrategias para atender mejor a todos sus estudiantes.

Se concluye, que, en la institución educativa, las docentes cuentan con formación académica especializada en educación inclusiva, además de una amplia experiencia y permanencia en la organización. Se esfuerzan por mantenerse actualizadas no solo a través de las capacitaciones que brinda el centro educativo, sino también mediante estudios autofinanciados, lo que evidencia su motivación y compromiso con el aprendizaje continuo. Su trayectoria les ha permitido reconocer las limitaciones de los enfoques tradicionales y adoptar nuevas estrategias para atender de manera más efectiva a todos sus estudiantes.

4.2.4 Resultados y discusión del cuarto objetivo específico

Con respecto al OE, describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión comunitaria. Se analizó sus dos elementos: Recursos familiares y compromiso

con la educación inclusiva; la relación con la institución educativa con la educación inclusiva.

En cuanto al primer elemento, los progenitores coinciden en que el colegio brinda a sus hijos con NEE la oportunidad de integrarse al sistema educativo y están comprometidos con el acompañamiento pedagógico de sus hijos como de la inversión económica que se requiere. Ellos manifiestan:

- Yo tengo un equipo de terapeutas, de lenguaje, de aprendizaje y la acompañante que va al colegio con mi hija. Hay coordinación constante entre los terapeutas, el colegio y nosotros los padres, las reuniones nos ayudan para guiar a nuestra hija en las diferentes áreas, sea lenguaje, psicomotricidad, coordinación fina [PF1].
- “Mi hijo no tiene acompañante, pero tiene varias terapias externas, voy de la mano con la terapia y el colegio, para poder apoyarlo” [PF2].

Al respecto el directivo informó que la inversión económica que realizan los padres contribuye al desarrollo integral de los alumnos, favoreciendo su integración en la escuela. Así también señaló:

- “Hay acuerdos que asume el colegio y otros que son asumidos por los padres de familia, como las evaluaciones externas o pidiendo también el apoyo de ellos en el caso de que un niño necesite temporalmente alguna profesora sombra.” [D1]
- Resultados semejantes al estudio, halló Villanueva (2021) quien indica que los docentes tienen mucha disposición a pesar de que refieren que el trabajo es agotador, indicaron que reciben mucha ayuda de los acompañantes del estudiante con NEE.

En Perú, la Ley General de Educación N° 28044 establece el derecho de los estudiantes con discapacidad a recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones. Asimismo, el Decreto Supremo N° 013-2016-MINEDU promueve la educación inclusiva y exige que los colegios realicen ajustes razonables para garantizar la participación de los estudiantes con NEE dentro del aula regular. Sin embargo, aunque el colegio debe brindar apoyo pedagógico y estrategias de inclusión, no está obligado a contratar un shadow o acompañante. En la mayoría de los casos, son las familias quienes asumen esta responsabilidad y gestionan la contratación del acompañante. Por su parte, la institución educativa debe permitir su integración en el aula y coordinar acciones para favorecer el aprendizaje del estudiante.

- Sobre el compromiso y la valoración de la educación inclusiva, se recolectó información de padres de familia, directivos y docentes. Los padres de familia demuestran comprender las necesidades educativas de sus hijos y subrayan la importancia de la educación inclusiva. En cuanto a este tema, tanto los directivos como los docentes reconocen el valor significativo del trabajo de inclusión educativa realizado por el colegio y valoran el compromiso de los padres para lograr la integración, destacando la importancia de una comunicación constante entre los miembros de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos establecidos. Los directivos valoran a sus docentes por la entrega, el ánimo de superación y capacitación constante que tienen para conseguir una educación asertiva con sus alumnos. Al respecto el directivo mencionó:
 - “En términos prácticos, me sacó el sombrero por los profesores y profesoras en atender directamente estos casos por el trabajo y el esfuerzo que realizan.

Los docentes un poco agotados, pero t satisfechos porque cumplen con una gran labor” [D1]

- Valoro mucho el trabajo inclusivo de las docentes, el compromiso es latente con todos los alumnos, ellas se motivan mucho realizando capacitaciones sobre inclusión, y era tanta la motivación por aprender que la promotora pago el curso de capacitación en inclusión para todo el personal [D2]
- En esta misma línea de valoración de la educación inclusiva, los docentes reconocen que la tarea no es fácil, que aún falta mucho por hacer; el compromiso como docente está latente y se demuestra en la superación y la satisfacción de los niños llegando a la meta trazada. Al respecto los docentes mencionaron:
 - “La educación inclusiva nos hace crecer como profesionales al saber contener a los niños y también a las familias en la práctica” [P2]
 - Por supuesto que tenemos una ganancia como educadores en la práctica inclusiva, día a día vamos enriqueciéndonos, motivándonos y sensibilizarnos por aprender más y ayudar a las familias” [P3]
 - Los miembros de la comunidad educativa coinciden en que el compromiso con la educación inclusiva es una responsabilidad compartida. Ambos desempeñan roles cruciales para garantizar que os estudiantes con diversas habilidades y necesidades reciban una educación inclusiva de calidad incluso si esto implica incurrir en gastos adicionales.

Resultados diferentes halló Jacinto (2019) en su investigación donde destaca la importancia del protagonismo que cumplen los padres, sin embargo, la mayoría de los padres menciona que por tiempo no pueden ayudar en los estudios a sus hijos. En los resultados se observa que la participación de los

padres tiene un porcentaje medio de participación de 59% y no cuentan con un ambiente comunitario donde todos se sientan acogidos e integrados, que facilite los aprendizajes.

El equipo directivo y los padres de familia reconocieron el gran valor de la educación inclusiva que se imparte en el colegio, así también mencionaron que aún están en la fase inicial, pero destacan el gran esfuerzo del personal docente por la entrega, el ánimo de superación y capacitación permanente para lograr una educación inclusiva de calidad, destacando la colaboración de los padres de familia para garantizar el éxito de sus hijos.

Villanueva (2021) encuentra resultados similares donde la mayoría de los directores destacan el esfuerzo y la voluntad de los docentes en la atención educativa inclusiva, a pesar de no estar en su totalidad preparados, mencionando que tienen que afrontar muchas barreras

- Realmente, para mí es un mérito de los maestros ponerle voluntad en poder llegar a estos niñitos a pesar de que ellos no tienen esa preparación, sin embargo, hacen todo su esfuerzo para integrarlos y para que ellos desde el punto de vista inicial puedan avanzar en sus aprendizajes para mí, es meritorio lo que hacen los maestros acá. (P7, p. 12)

El compromiso con la educación inclusiva implica reconocer el valor de la colaboración entre todos los actores del entorno escolar. Glasgow y Whitney (2009) destacan la importancia de acercar la cultura familiar a la escolar como un medio para mejorar el rendimiento académico y promover una educación de calidad. En esta línea, Echeita (2013) señala que la creación de contextos inclusivos depende del trabajo conjunto entre docentes, profesionales, familias, alumnado e instituciones, lo que fortalece el sentido de comunidad. Estas

perspectivas coinciden en que valorar la inclusión requiere un compromiso compartido que fomente relaciones colaborativas y entornos educativos equitativos.

Se concluye que en la IE demuestra un compromiso permanente hacia la educación inclusiva; por parte de directivos, docentes y padres de familia. Los padres no escatiman recursos económicos para garantizar el acompañamiento especializado, terapias y la adquisición de materiales necesarios, para el desarrollo integral y el aprendizaje de sus hijos con NEE.

- En el segundo elemento, la relación con la institución educativa, los padres manifestaron que participan de algunas actividades programadas por el colegio. Sin embargo, desconocían que podían participar en la elaboración del PEI. Al respecto los padres mencionaron:
 - “Nos envían todos los comunicados listos con indicaciones y actividades que realizarán durante el año, pero no participamos de la elaboración del PEI. Mi hija participa de diferentes celebraciones y exposiciones que son adaptadas.” [PF3]
 - “En las reuniones de inicio de año siempre me invitan a ser delegada del aula, a organizar a los padres y las celebraciones dentro del cole, pero no en la documentación del colegio” [PF2]
 - Con respecto a la satisfacción de los resultados educativos, los padres de familia manifiestan que a pesar de que la educación inclusiva aún está en la fase inicial en el Perú, ellos se sienten satisfechos con el aporte que el colegio les brinda. Los padres de familia mencionaron:
 - De verdad, más que satisfecha, agradecida. Estoy muy, muy satisfecha porque actualmente el colegio tiene un plan especial para mi pequeño [PF2]

- Son muy asertivos, la profesora fue bastante comprensiva, bastante abierta y le gustaba siempre la mejoría de mi hijo y que logrará lo que se había propuesto., tuvimos el acompañamiento por el departamento de atención a la diversidad, quien nos hace un seguimiento constante [PF2]

Semejante resultado encontró Villanueva (2021) donde la mayoría de los docentes y directivos manifiestan que la atención del alumno en inclusión es una experiencia nueva y un trabajo gratificante, y que es el inicio para que se desarrolle en sociedad y logre su autonomía

Según Aguiar et al. (2020) ,la familia constituye un pilar fundamental en los procesos de inclusión, por lo que su colaboración activa con la escuela favorece un funcionamiento más eficaz y equitativo del sistema educativo.

- Se concluye que la relación entre los padres de familia y la IE es positiva. Esta relación se fortalece gracias a la apertura del colegio hacia la educación inclusiva, la comunicación constante y el ambiente asertivo y respetuoso, lo cual favorece el desarrollo integral del estudiante con NEE. Sin embargo, no se fomenta la participación de los padres en espacios donde puedan conocer el plan estratégico y proponer actividades inclusivas para sus hijos.
- Iniciativas de este tipo, integradas en la planificación escolar y en el PEI, contribuirían a consolidar una comunidad educativa más participativa, equitativa y centrada en la inclusión.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones de acuerdo con los objetivos establecidos.

5.1 Conclusiones

1. La comunidad educativa percibe que la gestión de la educación inclusiva en las dimensiones estratégica, administrativa, pedagógica y comunitaria se realiza con responsabilidad y compromiso; brindando una educación de calidad a los niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el enfoque inclusivo no está incorporado en los documentos de gestión.

Los docentes perciben que la gestión de la IE se interesa por mantener actualizados a sus docentes a través de capacitaciones. Cuentan con un departamento de atención a la diversidad, asesoría psicológica y el acompañamiento de especialistas. Asimismo, se destaca la provisión de materiales y recursos, teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada estudiante.

Con respecto a la percepción de los padres, se sienten satisfechos y agradecidos, porque la institución educativa les abre las puertas y muestra una verdadera preocupación por el aprendizaje de sus hijos. Esto se evidencia a través del seguimiento, la comunicación fluida entre padres, docentes, psicólogos y el departamento de atención a la diversidad. Además, se realiza un monitoreo permanente y se busca continuamente la mejora en los procesos de enseñanza y apoyo, por lo que las familias brindan un respaldo significativo y comprometido a la labor de la institución.

2. La comunidad educativa percibe que la gestión de la educación inclusiva en la dimensión estratégica cumple con todos los elementos para la enseñanza de niños con NEE; aun cuando el enfoque inclusivo no se evidencia en el Proyecto Educativo Institucional, ni en los instrumentos de gestión como el RI, PCI y el PAT, como lo establece la Ley General de Educación; los docentes y directivos reconocen la importancia de articular sus prácticas con las normativas nacionales e internacionales vigentes, demostrando una actitud activa y comprometida en su implementación.
3. La comunidad educativa percibe que, en la dimensión administrativa, se promueve un ambiente inclusivo caracterizado por el respeto a la diversidad, la equidad en el trato y la participación activa de todos los estudiantes, en especial aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Tanto directivos como padres de familia valoran el compromiso institucional por garantizar espacios seguros, accesibles y libres de toda forma de discriminación, donde cada estudiante se siente valorado y acompañado en su proceso de aprendizaje. Respecto al clima institucional, la percepción es favorable, especialmente en el ámbito de las relaciones laborales, donde se evidencia una comunicación efectiva, trabajo en equipo y vínculos interpersonales sólidos. En cuanto a los recursos, los docentes indican que la IE les proporciona material adecuado que se ajusta a las necesidades de cada alumno.
4. Los miembros de la comunidad educativa perciben que la dimensión pedagógica se caracteriza por la flexibilidad en la práctica docente. Reconocen que la institución implementa adaptaciones curriculares que fortalecen su propuesta inclusiva, mediante el diseño, ajuste y dosificación

de contenidos que responden a las diversas necesidades de aprendizaje. Esta labor es acompañada por el Departamento de Atención a los Aprendizajes, que brinda asesoramiento continuo a los docentes en la elaboración de pruebas, adecuación de desempeños y selección de estrategias pedagógicas inclusivas.

Asimismo, valoran que las docentes cuentan con formación especializada en educación inclusiva y una sólida trayectoria institucional. La comunidad destaca su compromiso con el aprendizaje continuo, evidenciado tanto en su participación en capacitaciones internas como en estudios autofinanciados. Este profesionalismo ha permitido superar las limitaciones de enfoques tradicionales y adoptar prácticas pedagógicas más efectivas, adaptadas a las características y potencialidades de todos los estudiantes.

5. La dimensión comunitaria según los miembros de la comunidad educativa se caracteriza por un compromiso sólido y sostenido por parte de directivos, docentes y familias. Se valora especialmente el rol activo de los padres de familia, quienes demuestran un alto nivel de responsabilidad al destinar recursos económicos y personales para garantizar el acceso de sus hijos con necesidades educativas especiales a terapias, acompañamiento especializado y materiales adecuados. El compromiso familiar ha sido clave para favorecer el desarrollo integral y el aprendizaje de los estudiantes con NEE.

Asimismo, la relación entre las familias y la institución educativa es percibida como positiva y colaborativa. La comunidad destaca la apertura del colegio hacia la educación inclusiva, la comunicación constante con las

familias y la creación de un ambiente asertivo y respetuoso como elementos que fortalecen esta relación.

Se considera que la inclusión incorporada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) contribuiría significativamente a consolidar una comunidad educativa más participativa, equitativa y centrada en la inclusión, donde todos sus miembros se sientan parte activa del proceso educativo.

5.2 Recomendaciones

1. Que la institución educativa considere en su PEI el enfoque de la educación inclusiva tal como lo señala los marcos legales y lineamientos del Ministerio de Educación facilitando el seguimiento y mejora continua de los procesos inclusivos en beneficio de todos los estudiantes.
2. Que la institución educativa fortalezca el trabajo articulado entre docentes, directivos y especialistas mediante espacios formales de coordinación y reflexión sobre las prácticas inclusivas. Asimismo, se sugiere asegurar la disponibilidad y actualización continua de recursos humanos y materiales que permitan mantener un ambiente inclusivo, equitativo y accesible para todos los estudiantes.
3. Que la institución educativa continúe fortaleciendo la flexibilidad pedagógica mediante la actualización constante de estrategias inclusivas y el acompañamiento del Departamento de Atención a los Aprendizajes. Asimismo, ampliar las oportunidades de formación continua, en los docentes, y asegurar una práctica pedagógica efectiva, equitativa y centrada en la diversidad reduciendo la carga económica de los docentes.
4. Que, la institución educativa amplie la participación de las familias en la planificación e implementación de actividades inclusivas documentadas

en el PEI generando espacios de diálogo, corresponsabilidad y colaboración que fortalezcan el vínculo entre escuela y hogar.

5. A los docentes e investigadores, se recomienda realicen estudios similares en instituciones educativas públicas y comparen los resultados con los hallazgos de la investigación.



REFERENCIAS

- Acosta, E. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos del aprendizaje*. SED Neuroharte.
- Aguiar, G., Sterling, Y., Campos, I. (2020). *La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales*. *Revista de Educación DEMENDIVE* (vol.18, n.1, pp.120-133). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S181576962020000100120&lng=es&tlng=es.
- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge. (pp.57-70) https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071869242015000300007&script=sci_arttext.
- Albici, A. (2023). *La Complejidad de la Gestión Educativa: Inclusión de Alumnos con TEA*. [Tesis de pregrado]. Universidad Abierta Interamericana. <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/2d098c89-62b0-45c7-9132-68d14f2b72df/content>
- Andrés, M., y Sarto, M. T. (2009). *Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrinCE*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 1-12. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466853004/html/>
- Banco Mundial. (2021) *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe* (pp. 114-125) https://documents1.worldbank.org/curated/en/099015012012140135/pdf/P175383_07bf8530ef0b57005d4d17d157f6.pdf
- Banco Mundial. (2024). *La inclusión de la discapacidad*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability#4>
- Barre, J;(2021). *Liderazgo inclusivo que permita mejorar la practica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/82675/Barre_BJP-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bisquerra, R. (2019). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla

- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cajaleón, M. (2022). *Gerencia educativa y metodología inclusiva en la institución educativa EBE N° 02 San Francisco de Asis, Huaura*. [Tesis de maestría, Universidad José Faustino Sanchez Carrion, Huacho]
<https://acortar.link/X3OCzS>
- Calvo, C. (2009). *Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas*. *Acción Pedagógica*, 18(1), 6–19.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122346>
- Carmona Pérez, J. (2022). *Convivencia escolar y socioemocionalidad durante la pandemia por COVID-19. Revisión sistemática*. *Gaceta de Pedagogía*, (43), 116–132. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi43.956> *Revistas UPEL*
- Cast (2017). *Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*.
<https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/>
- Castillo Sanguino, N. (2020). *Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa*. Recuperado de https://www.academia.edu/44298062/Fenomenolog%C3%ADa_como_m%C3%A9todo_de_investigaci%C3%B3n_cualitativa_preguntas_desde_la_pr%C3%A1ctica_investigativa
- Chiavenato, I. (2018). *Gestión de Talento Humano*. En I. Chiavenato, *Gestión de Talento Humano* (pág. 121). Monterrey: Mc Graw Hill
- Cisterna, A. (2007). *La entrevista en la investigación cualitativa*. Editorial Universitaria.
- CONADIS. (2022). *Informe Nacional de Discapacidad*.
[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/28BA89B20D7D4ACD052588AD004DFE64/\\$FILE/Informe-estadistico-mensual-del-RNPCD_MAR-2022.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/28BA89B20D7D4ACD052588AD004DFE64/$FILE/Informe-estadistico-mensual-del-RNPCD_MAR-2022.pdf)
- Correa et al., (2009). *La gestión educativa: Un nuevo paradigma*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/La%20gesti%C3%B3n%20educativa%20un%20nuevo%20paradigma.pdf>
- Cruz Boza, R. (2024). *Gestión de la educación inclusiva y convivencia escolar democrática en las instituciones educativas de Educación Básica Regular de Tayacaja* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú].

- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva: Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*.
<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Diaz, S (2018). *Educación Inclusiva. Entrevista publicada en el Diario Gestión*
<https://educacioninclusiva2018rv.blogspot.com/2018/12/educacion-inclusiva-en-el-peru.html>
- Domingo, L. (2021). *La educación inclusiva en España desde la voz del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional DIGIBUG.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/70439/62862%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2).
- ENEDU (2019); *Encuesta nacional de instituciones educativas*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1684/libro.pdf
- Fernández M., y Echeita S., (2017). *El contexto educativo: Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado*. En B. Gutiérrez Bermejo & Á. Briosó Díez (Coords.), *Desarrollos diferentes* (pp. 201–215). Editorial CCS.
- Fiestas Zelada, A. J. (2023). *Programa de capacitación docente en el marco de la educación inclusiva*.
- Figueroa, I., y Corzo, A. (2019). *Gestión escolar y desempeño en las instituciones de educación media: Un análisis confirmatorio con sistemas de ecuaciones estructurales*. *Naturaleza, Sociedad y Ambiente*, 6(1), 69–87.
<https://doi.org/10.37533/cunurori.v6i1.42>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, H. (2015). Una subjetividad infinita: hacia una comprensión teleológica de la conciencia desde la fenomenología levinasiana. *DIÁNOIA. Revista*

de *Filosofía*, 60(84), 135-166. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/4144528>

- García, M. M. J., Arguedas, I., Hidalgo-Murillo, A. F., & Chaves-Vallejos, R. (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>
- Glasgow, N. A. y Whitney, P. J. (2009). *What successful schools do to involve families*. Sage publications, Londres.
- Global Entrepreneurship Monitor (2020). *Inclusión y Educación*. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/>
- Gómez, M. (2010). *Adaptaciones curriculares y atención a la diversidad*. Editorial Magisterio.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, revista internacional de investigación en educación*, 7(14), 141-158.
- Hernández-Sampieri, R y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hoke Urbina, S. B., y Vázquez Martínez, E. R. (2024). *Actitud docente y su relación con la inclusión educativa en un centro educativo, Cercado de Lima 2024*. Universidad de San Martín de Porres. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/1434>
- Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1913)
- Imbernón, F. (2010). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- INEI (2024). *Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad, 2017*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-pais-existen-3-millones-209-mil-261-personas-con-discapacidad-11687/>
- Jacinto Hidalgo, P. Y. (2019). *Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las Instituciones Educativas del Nivel Secundario en el Distrito de Pariñas – Piura*. Universidad César Vallejo.
- López et al., (2023). La Educación Infantil 0-3: retos y propuestas. In # CIMIE23 *Las evidencias científicas que mejoran los resultados educativos: Libro de*

actas# CIMIE23, Santander 6 y 7 de Julio (pp. 1-2). Universidad de Cantabria.

Marín, D., y Fajardo, I. (Coords.). (2018). *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Tirant Humanidades.

Martínez Cruz, A. (2015). *Gestión educativa en la educación peruana*. Gestipolis. Recuperado de <https://www.gestipolis.com/gestion-educativa-en-la-educacion-peruana/>

Martínez, V. L. (2013). *Paradigmas de investigación*. <https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-del-caribe/psicologia-clinica/martinez-2013-paradigmas-de-investigacion/3639575>

Martínez, J. (2019). *Educación inclusiva: Una mirada desde la atención a la diversidad*. Editorial Magisterio.

Mayluc Martínez, M. (2019). Hacia la educación inclusiva: una visión sistémica. *Revista de Educación*, 43(1), 1-16. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1764/2106>

MINEDU. (2003). *Ley N.º 28044, Ley General de Educación*. Diario Oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/28044>

MINEDU. (2011) *El Manual de Gestión para directores de instituciones educativas*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2896/M anual%20de%20gesti%c3%b3n%20para%20directores%20de%20instituciones%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>

MINEDU. (2021). "Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú" RESOLUCIÓN SUPREMA Nº 001-2007-ED [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/152718/_001-2007-ED - 16-10-2012 12 19 03 -RS-001-2007-ED.pdf?v=1591144850](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/152718/_001-2007-ED_-_16-10-2012_12_19_03_-RS-001-2007-ED.pdf?v=1591144850)

MINEDU (2021). *Marco del Buen desempeño directivo* https://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

MINEDU. (2021). *Herramientas de gestión institucional: PEI, PCI y RI*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8730/Cartilla%20sobre%20los%20Instrumentos%20de%20gesti%C3%B3n.pdf>

- MINEDU. (2024). *Guía para la gestión escolar en instituciones y programas educativos de la educación básica.* <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8845>
- MINEDU. (2024). *Disposiciones para la creación e implementación de los Servicios de Apoyo Educativo en la Educación Básica Regular.* Resolución Viceministerial N.º 041-2024-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/5807698-041-2024-minedu>
- Morejón, N. (2011). *Los proyectos educativos en las universidades. La inclusión del propio estudiante como centro de los proyectos educativos.* La Habana.
- Moreno, E.; Nureña, C. (2022). *El enfoque de inclusión y su inserción en la gestión educativa en I.E. de Educación Inicial-Trujillo, 2023* Tesis de licenciatura, Universidad privada Antenor Orrego, Trujillo] https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/10879/REP_ELVIAMORENO_CARMEN.NURE%D1A_EL.ENFOQUE.DE.INCLUSION.pdf;jsessionid=AA2B196E21217C82B4F5DA5D2B4DD4DC?sequence=1
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report2023-Spanish.pdf?gl=1*1qbinot*ga*NTM0MzQ0MDQ5LjE3MjU4OTk5Nzc.*gaTK9BQL5X7Z*MTcyNTg5OTk3Ny4xLjEuMTcyNTkwMDI4MC4wLjAuMA
- ONU (2015) *Objetivos de Desarrollo Sostenible* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU. (2016). *Declaración del Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2016–2026).* OEA. https://www.oas.org/es/sadye/documentos/declaracion_decada_2016.pdf
- Ortiz Hernández, M. E. (2022). *Programa de integración “Viviendo Juntos” para mejorar la convivencia escolar en niños de primaria de la Institución Educativa 20146 – 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98308>
- Paico, A. (2021). *Implementación del enfoque de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana.* (Tesis de

licenciatura en Ciencias políticas y gobierno) Pontifica Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15772/PAICO_TARAZONA_ANDREA_IMPLEMENTACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramirez, C. (2019); *Adaptaciones curriculares en aulas inclusivas*. (Tesis de Maestría en Educación con mención en Diseño y Gestión Curricular e Innovación del Aprendizaje. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú)
https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/670/Ramirez%20Talledo%20PM_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rivera-Heredia, Y. A., y Calderero-Iturralde, R. J. (2021). *Gestión en la Educación Inclusiva y su influencia en el aprendizaje en los estudiantes de segundo de básica*. 593 Digital Publisher CEIT, 6(4-1), 53–70.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.664>

Rodríguez, D. (2004). *Gestión organizacional*. Santiago de Chile: LOM Ediciones

RTV. La República. (13 de setiembre de 2018). *Reportaje: ¿Existe educación inclusiva en el Perú?* [Video]. YouTube .
[Reportaje: ¿Existe educación inclusiva en el Perú?](#)

SANAAE MINEDU. (2017). *Guía Para Orientar La Intervención De Los Servicios De Apoyo Y Asesoramiento Para La Atención De Las Necesidades Educativas Especiales*
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5542>

Sampieri et al., (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22.

Solorza, A, (2022) “Prácticas pedagógicas inclusivas en la implementación curricular de un curso de segundo nivel de transición” (Tesis para optar al Grado de Magister en Educación mención Estudios Curriculares en la universidad católica de Chile)
<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/64397>

Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tello, E. (2019). *Análisis de los principales factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario de una I.E pública*

del distrito de Pueblo Libre. [Tesis de Licenciatura en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú]

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17019/TELLO_ASENCIO_EVELYN_JOANNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tovar, L. A. R. (2015). *Capítulo 6 La definición de variables o categorías de análisis.* LA Tovar, ¿ *Cómo hacer una tesis*, 107-118.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.*

<https://www.uniovi.es/ONEO/wpcontent/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

UNESCO. (2016). *Guía para la inclusión y la equidad en la educación.* UNESCO

UNESCO. (2018). *Política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales sin discapacidad.*

<https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/3960/politica-educacion-inclusiva-poblacion-necesidades-educativas-especiales-sin-discapacidadSITEAL>

UNESCO. (2020). *La inclusión en la educación*

<https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

UNICEF. (s. f.). Más inclusión: Derecho a una educación inclusiva para niños, niñas y adolescentes. <https://www.unicef.org/peru/ninas-ninos-discapacidad-mas-inclusion>

UNICEF. (2015). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF.*

<https://www.unicef.org/lac/media/35096/file/Espa%C3%B1ol.pdf>

UNICEF (2022). *Seen, Counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*

<https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>

Vicente, M. (2019). *Gestión educativa y educación inclusiva en las Instituciones Educativas de la UGEL 01 San Juan de Miraflores.* (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Posgrado. Lima, Perú)

<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5512>

Villanueva (2021) *La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica regular del Distrito de La Molina*. (Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú)
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/874/Villanueva%20Aspillaga%20de%20Alfaro%2C%20DE%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



APÉNDICES

- A. DECLARACIÓN JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS
- B. CARTA DE PERMISO A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
- C. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
- D. MATRIZ DE CONSISTENCIA



APÉNDICE A

DECLARACIÓN JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

Nosotras, Ana Vanessa Celay Terrel, identificada con DNI N.º 45037380, y Viviana Beatriz García Romero Varela, identificada con DNI N.º 10494588, en calidad de autoras de la tesis titulada “GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERCEPCIÓN DE UNA COMUNIDAD EDUCATIVA EN SAN ISIDRO, para optar el grado de Maestría en Educación con la mención en Gestión Directiva Educacional, declaramos y damos fe de que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, (Asesora) Nilda Elizabeth Salvador Esquivel, identificada con DNI N.º 08120284, con Código ORCID N.º 0000-0003-1394-8994, en calidad de Asesora de la tesis titulada “GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERCEPCIÓN DE UNA COMUNIDAD EDUCATIVA” EN SAN ISIDRO”, declaro y doy fe de que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados: Guía de entrevista semiestructurada para entrevista de directivos, docentes y padres de familia. Autora: Dora Eva Villanueva Aspillaga de Alfaro.

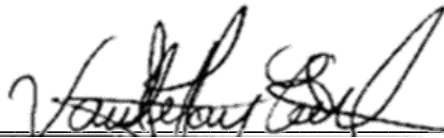
c. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicaron los instrumentos.

d. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesistas y Asesora.

Lima, 24 de noviembre de 2025



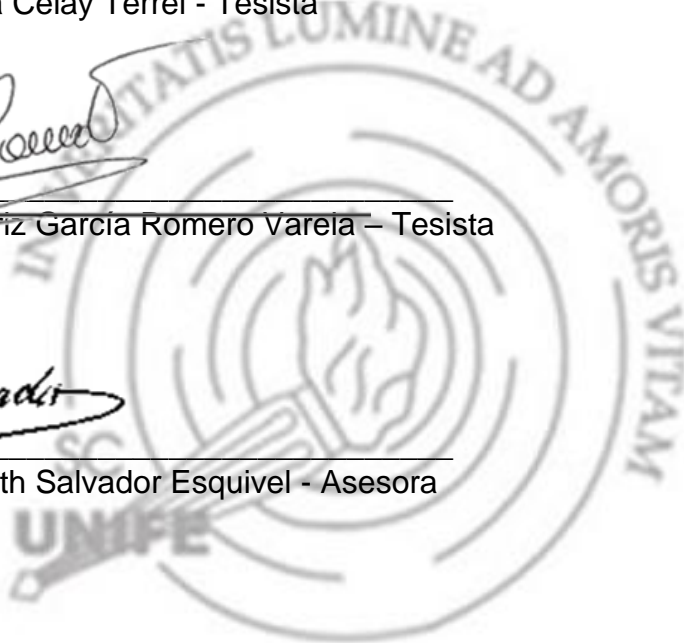
Ana Vanessa Celay Terrel - Tesista



Viviana Beatriz García Romero Varela – Tesista



Nilda Elizabeth Salvador Esquivel - Asesora



APÉNDICE B

CARTA DE PERMISO A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Estimado director de la Institución Educativa:

Reciba un cordial saludo, y mediante la presente solicitamos permiso para realizar un estudio de investigación en la institución que usted dirige.

Somos egresantes de la maestría en Gestión Directiva Educativa, de la Universidad del Sagrado Corazón – UNIFÉ. Estamos en el proceso de culminar nuestra tesis y para ello requerimos aplicar algunos instrumentos. El estudio se titula: Educación Inclusiva desde la percepción de una comunidad educativa del distrito de San Isidro.

Agradecemos de antemano su colaboración que nos permitirá recopilar la información requerida a los directivos, cuatro docentes y tres padres de familia de alumnos con necesidades educativas especiales.

Haremos un seguimiento con una llamada telefónica la semana que viene y con gusto responderemos cualquier inquietud o consulta que pudiera tener en ese momento. Puede comunicarse con nosotras al correo señalado: anaceley@gmail.com

Si está de acuerdo, por favor firme a continuación. Alternativamente, envíe una carta de permiso firmada con el membrete de su institución, remitiendo su consentimiento por cualquier medio que considere conveniente.

Atentamente,

Ana Vanessa Celay Terrel

DNI 45037380

Viviana García Romero Varela

DNI 10494588

APÉNDICE C

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO A LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conducida por **Ana Vanesa Celay Terrel y Viviana Beatriz García Romero Varela**, estudiantes de posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. La meta de este estudio es analizar la Educación Inclusiva desde la percepción de una comunidad educativa del distrito de San Isidro.

Si usted accede a participar en este estudio se le pedirá responder preguntas en una entrevista que tomará aproximadamente entre 25 y 40 minutos de su tiempo. Las conversaciones serán grabadas de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto serán anónimas, una vez transcritas las entrevistas las grabaciones serán eliminadas.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella igualmente puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma, si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas tiene usted derecho de hacérselo saber al investigador o de no responder.

Desde ya agradecemos participación.

Firma del entrevistado

Nombre entrevistado:

DNI:

APÉNDICE D: MATRIZ DE CONSISTENCIA



Matriz de consistencia: Gestión de la educación inclusiva desde la percepción de una comunidad educativa en San Isidro
 Tesistas: Ana Vanessa Celay Terrel y Viviana Beatriz García Romero Varela

PROBLEMA	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	UBCATEGORÍAS	METODOLOGÍA	TÉCNICA E INSTRUMENTOS
<p>Pregunta General ¿Cómo percibe la comunidad educativa (directivo, docentes y padres de familia) la gestión de la educación inclusiva en un colegio particular del distrito de San Isidro?</p> <p>Preguntas Específicas ¿Cómo percibe la comunidad educativa la gestión de la educación en la dimensión estratégica? ¿Cómo percibe la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión administrativa? ¿Cómo percibe la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión pedagógica? ¿Cómo percibe la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión comunitaria?</p>	<p>Objetivo General 1. Analizar cómo percibe la comunidad educativa (directivos, docentes y padres de familia) la gestión de la educación inclusiva en un colegio particular del distrito de San Isidro.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión estratégica. • Describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión administrativa. • Describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión pedagógica. • Describir como perciben los miembros de la comunidad educativa la gestión de la educación inclusiva en la dimensión comunitaria. 	Gestión de la inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión estratégica • Dimensión administrativa • Dimensión pedagógica • Dimensión comunitaria 	<p>Enfoque: Cualitativo</p> <p>Paradigma: Interpretativo</p> <p>Nivel: Descriptivo</p> <p>Tipo: Básico</p> <p>Método: Fenomenológico</p>	<p>Técnica: Entrevista a profundidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directivos • Docentes • Padres de familia <p>Instrumento: Dos cuestionarios semiestructurados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directivos • Docentes • Padres de familia