# M_Jenifer Sifuentes y Ruth Guimac_R_2026.docx

Escuela de Educación Superior Pedagógico Público “Tarapoto”

## Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::12815:649677213

Fecha de entrega
4 nov 2026, 4:47 p.m. GMT-5

Fecha de descarga
4 nov 2026, 5:10 p.m. GMT-5

Nombre del archivo
M_Jenifer Sifuentes y Ruth Guimac_R_2026.docx

Tamaño del archivo
198.3 KB

38 páginas

14.667 palabras

84.393 caracteres

# 13% Similitud general

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

## Filtrado desde el informe

- Bibliografía

## Fuentes principales

12% Fuentes de Internet
5% Publicaciones
7% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

## Marcas de integridad

**N.º de alertas de integridad para revisión**

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

## Fuentes principales

12% Fuentes de Internet
5% Publicaciones
7% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

## Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1 Internet
cdn.www.gob.pe 1%

2 Internet
www.slideshare.net <1%

3 Internet
repositorio.escuelatarapoto.edu.pe <1%

4 Internet
www.foal.es <1%

5 Internet
dspace.unl.edu.ec <1%

6 Internet
www.minedu.gob.pe <1%

7 Internet
es.slideshare.net <1%

8 Internet
www.campustudionline.com <1%

9 Internet
1library.co <1%

10 Internet
www.defensoria.gob.pe <1%

11 Internet
revistas.unife.edu.pe <1%

12 Internet
www.docstoc.com <1%

13 Internet
www.coursehero.com <1%

14 Internet
octaedro.com <1%

15 Trabajos entregados
Universidad Camilo José Cela on 2026-06-27 <1%

16 Internet
hdl.handle.net <1%

17 Trabajos entregados
Universidad Americana on 2016-11-12 <1%

18 Internet
infeies.com.ar <1%

19 Internet
vpc-blog.blogspot.com <1%

20 Internet
fr.slideshare.net <1%

21 Internet
repositorio.upec.edu.ec <1%

22 Internet
usmp.edu.pe <1%

23 Publicación
"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derech... <1%

24 Publicación
Lizarraga Morales, Hans Eric | Gutierrez Huanca, Piera Angela | Gavino Ramirez, ... <1%

25 Trabajos entregados
Universidad San Jorge on 2026-05-20 <1%

26 Internet
de.slideshare.net <1%

27 Internet
www.aneca.es <1%

28 Internet
www.gob.pe <1%

29 Trabajos entregados
Universidad Cesar Vallejo on 2021-11-04 <1%

30 Internet
repositorio.utn.edu.ec <1%

31 Internet
repository.unab.edu.co <1%

32 Internet
www.ibe.unesco.org <1%

33 Internet
dialnet.unirioja.es <1%

34 Publicación
Puente Quiquia, Angélica Dunye. "Conocimiento Sobre Juegos Verbales de Docent... <1%

35 Internet
pdf.usaid.gov <1%

36 Internet
www.pinterest.es <1%

37 Trabajos entregados
Corporación Universitaria del Caribe on 2025-11-12 <1%

38 Trabajos entregados
Georgetown University on 2025-06-11 <1%

39 Publicación
Ortiz Pastor, María Isabel | Jean Baptiste Martínez, María Constanza | Espinosa C... <1%

40 Publicación
Ziana Souza Santos, Patrícia Moura e Sá. "Between norm and practice: a qualitati... <1%

41 Internet
dspace.ucuenca.edu.ec <1%

42 Internet
my.asq.org <1%

43 Internet
periodicos.newsciencepubl.com <1%

44 Internet
www.cckids.org <1%

45 Internet
www.englishatuniversity.com <1%

46 Publicación
"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derech... <1%

47 Trabajos entregados
Posgrado on 2025-08-03 <1%

48 Internet
cariari.ucr.ac.cr <1%

49 Trabajos entregados
hcpc on 2024-05-13 <1%

50 Internet
repositoriocdim.esap.edu.co <1%

51 Internet
tdx.cat <1%

52 Internet
tesis.unsm.edu.pe <1%

53 Internet
www.clubensayos.com <1%

54 Internet
www.serperuano.com <1%

55 Internet
www2.ocvive.com <1%

56 Trabajos entregados
ITESM: Instituto Tecnologico y de Estudios Superiores de Monterrey on 2026-09-28 <1%

57 Trabajos entregados
Universidad Continental on 2021-05-16 <1%

58 Internet
archive.org <1%

59 Internet
buscador.una.edu.ni <1%

60 Internet
d.documentop.com <1%

61 Internet
es.biz.yahoo.com <1%

62 Internet
icariaeditorial.com <1%

63 Internet
issuu.com <1%

64 Internet
pequenosciudadanos.org.mx <1%

65 Internet
www.asc-aqua.org <1%

66 Internet
www.elconfidencial.com <1%

67 Internet
www.elkhart.k12.in.us <1%

68 Internet
www.hemerodigital.unam.mx <1%

69 Internet
www.megabooks.cz <1%

70 Internet
www.monografias.com <1%

71 Internet
www.polodelconocimiento.com <1%

72 Publicación
"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derech... <1%

73 Publicación
"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derech... <1%

74 Publicación
Galindo Chavez, Juan Jose | Torres Vigo, Carla Julissa. "Accesicole: Módulo en Líne... <1%

75 Trabajos entregados
Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2007-09-17 <1%

76 Trabajos entregados
Universidad Abierta para Adultos on 2023-12-08 <1%

77 Trabajos entregados
Universidad TecMilenio on 2024-11-11 <1%

78 Trabajos entregados
Universidad TecMilenio on 2024-11-15 <1%

79 Trabajos entregados
University College London on 2008-04-23 <1%

80 Internet
andina.pe <1%

81 Internet
dailyedventures.com <1%

82 Internet
digibuo.uniovi.es <1%

83 Internet
docta.ucm.es <1%

84 Internet
edubase.sbu.unicamp.br:8080 <1%

85 Internet
education-profiles.org <1%

86 Internet
es-us.finanzas.yahoo.com <1%

87 Internet
grelac.org <1%

88 Internet
jalayo.blogspot.com <1%

89 Internet
lpderecho.pe <1%

90 Internet
observatorio.conadisperu.gob.pe <1%

91 Internet
ontheimage.com <1%

92 Internet
pt.slideshare.net <1%

93 Internet
repositorio.autonoma.edu.co <1%

94 Internet
repositorio.pedagogicochimbote.edu.pe <1%

95 Internet
repositorio.umecit.edu.pa <1%

96 Internet
repository.libertadores.edu.co <1%

97 Internet
sistemas.conadisperu.gob.pe <1%

98 Internet
sorquerubina.edu.pe <1%

99 Internet
www.cje.es <1%

100 Internet
www.dykinson.com <1%

101 Internet
www.gensuite.com <1%

102 Internet
www.grafiati.com <1%

103 Internet
www.pj.gob.pe <1%

104 Internet
www.scielo.br <1%

105 Internet
www.ssoar.info <1%

106 Publicación
Maribel Granada Azcárraga, María Pilar Pomés Correa, Susan Sanhueza Henríque... <1%

107 Trabajos entregados
Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2021-07-14 <1%

108 Trabajos entregados
Universidad Privada San Juan Bautista on 2025-07-22 <1%

109 Trabajos entregados
Universidad de Manizales on 2026-10-24 <1%

110 Publicación

Zapata Tomasto, Julio Cesar. "Unificación y Fortalecimiento de Procesos de Forma... <1%

111 Trabajos entregados

uncedu on 2024-07-15 <1%

# ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "TARAPOTO"

# TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

## La Importancia de la Educación Inclusiva en el Perú

**BACHILLER EN EDUCACIÓN**

**Autoras**:

Guimac Torres, Ruth Aracely (https://orcid.org/0009-0005-1086-7016)

Sifuentes Lozano, Jenifer (https://orcid.org/0009-0006-8518-7610)

**Asesor:**

Mg. Mendo García, Aníbal Fernando (https://orcid.org/0009-0008-2111-5698)

**Línea de investigación:**

Políticas educativas y Reforma Educativa: pertinencia-igualdad, equidad, inclusión, ciudadanía e interculturalidad

**Promoción 2025**

**TARAPOTO – SAN MARTÍN**

**2026**

## Introducción

Uno de los retos más grandes y más urgentes de los sistemas educativos actuales, y sobre todo en contextos de gran diversidad como el peruano, es la educación inclusiva; evidenciándose que, a nivel mundial este paradigma ha dejado de ser una simple opción pedagógica para ser un imperativo ético y un derecho humano universal, respaldado por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) mediante la CIF, que exige transformar las estructuras, culturas y prácticas escolares para eliminar las barreras que impiden la participación plena y el éxito educativo equitativo.

A nivel internacional, Echeita (2006) señala que hace algunas décadas los estudiantes con discapacidad eran formados en centros especiales, sin embargo, Sánchez et al. (2025) establecen que la educación inclusiva representa actualmente un enfoque que busca garantizar el acceso equitativo sin importar sus diferencias físicas o cognitivas, en esta línea Ramos Hernández (2025) sostiene que ésta constituye una respuesta pedagógica y social imperativa. A nivel nacional, la legislación peruana, basada en la Constitución Política y en la Ley N° 28044 (Ley General de Educación), encarga a la Dirección General de Educación Básica Especial la tarea de formular propuestas inclusivas con equidad; mientras que, a nivel local, los informes de los siete Centros de Educación Básica Especial (CEBE) en San Martín indican que, pese a que las políticas apuntan a mejorar la calidad, los bajos presupuestos y la ausencia de especialistas obstaculizan el avance eficaz. Por otro lado, los docentes carecen de herramientas para atender la diversidad cultural y lingüística (awajún, shipibo-konibo, quechua y castellano).

Valdivieso (2020) señala que existen desafíos críticos en la implementación, como la poca capacitación de los líderes escolares y docentes quienes muchas veces son formados bajo lógicas homogeneizadoras, generando lo que se denomina una inclusión simulada al pasar por alto las necesidades del estudiante donde coexisten, ya que no aprenden en conjunto y persisten segregaciones simbólicas, por ello, no se trata de que el estudiante se ajuste a un sistema rígido, sino que el docente con sensibilidad y capacitación continua diseñe caminos diversos para que todos puedan ser protagonistas de su aprendizaje, por ello el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) enfatiza la importancia de la formación docente continua asegurando que la inclusión trascienda.

En nuestro país, pese a los avances normativos en la materia, la transición de un modelo de segregación hacia un modelo de inclusión total aún presenta obstáculos estructurales, de actitud y de presupuesto; en esa línea, esta investigación analiza de manera crítica cómo estos

fundamentos teóricos y legales se traducen en acciones concretas dentro de las aulas, especialmente del nivel inicial, donde la intervención oportuna determina el éxito de las trayectorias normativas de los estudiantes con necesidades especiales. El propósito central de esta monografía es analizar la importancia de la educación inclusiva en el Perú mediante el estudio exhaustivo de sus bases teóricas, el marco normativo y las estrategias de intervención temprana en el nivel inicial; siendo que, para alcanzar esta comprensión holística, el trabajo se estructura en tres ejes específicos que permiten comprender la problemática: en primer lugar, se identifican las teorías e hitos internacionales que han dado forma al enfoque de derechos humanos en la educación; en segundo lugar, se examina la legislación nacional comparándola con la realidad operativa y los desafíos de implementación en el departamento de San Martín.

Se finaliza, al describir las características de las necesidades educativas especiales (NEE) y la relevancia de los ajustes razonables como herramientas de equidad que en la etapa preescolar; por ello, la relevancia de este estudio radica en su enfoque regional, específicamente al observar las brechas de implementación en la Amazonía peruana, donde factores geográficos y culturales añaden complejidad al cumplimiento de las leyes educativas, por lo que, no se trata únicamente de un análisis jurídico sino de una reflexión sobre el rol del docente como agente de cambio y la necesidad de una red de apoyo multidisciplinar que incluya a la familia y profesionales de la salud.

Profundizando en la detección temprana, se pretende evidenciar que la inclusión efectiva no es un proceso administrativo de matrícula sino una reforma sistémica de los métodos de enseñanza y de las estructuras escolares, por lo que, la presente investigación pretende ser una herramienta de consulta que invite a los educadores y a las autoridades a presentar la escuela como un espacio donde la diversidad sea valorada como un activo social y no como un obstáculo. Finalmente, el contenido se desarrolla en tres capítulos que facilitan una lectura progresiva y coherente del tema. En ese sentido, el capítulo I aborda los aportes teóricos y la evolución histórica del modelo de la educación inclusiva en el Perú; el capítulo II profundiza en el marco legal peruano y sus retos en el contexto regional; y el capítulo III se enfoca en la parte práctica de la detección y las estrategias psicopedagógicas, así, a través de este recorrido se espera concluir con una visión clara sobre las acciones necesarias para cerrar la brecha entre la norma y la realidad, garantizando que cada niño en el nivel inicial independientemente de sus capacidades cuente con las condiciones necesarias para desarrollar su máximo potencial en una sociedad que aspire a la justicia y a la equidad.

# Capítulo I

## Aportes Teóricos del Modelo de Educación Inclusiva

### Evolución Histórica del Modelo de la Inclusión en la Educación

La trayectoria de la atención a la diversidad ha sido un proceso cronológico complejo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha documentado como una transición de paradigmas, la cual se inició formalmente con hitos como la Declaración de Salamanca (1994), que marcó el fin de una era donde la diferencia era motivo de ocultamiento; pues, antes de estos consensos globales, la educación no contemplaba la participación de todos los individuos en entornos comunes, manteniendo sistemas fragmentados que separaban a los estudiantes bajo criterios de supuesta normalidad; por lo que, este trayecto ha permitido que la sociedad comprenda la educación no como un servicio estático, sino como un proceso evolutivo que ha transitado desde la inclusión hacia una apertura sistémica que hoy busca abarcar la totalidad de la experiencia humana en el aula.

### Las Cuatro Etapas de la Relación con la Diversidad

Para comprender este avance, debemos analizar las cuatro etapas que han definido la relación de la humanidad con la diversidad a través del tiempo, así, inicialmente, durante el siglo XIX, imperaba la exclusión, donde las personas con discapacidad eran apartadas, ya que eran consideradas difíciles de educar, por ende, eran atendidas bajo un enfoque médico; posteriormente, la segregación se consolidó a principios del siglo XX y se mantuvo hasta los años 90, periodo en el cual se crearon instituciones especiales (que hoy en día se conocen como Centros de Educación Básica Especial [CEBE]) las cuales se dirigían bajo un enfoque médico-habilitador que, si bien ofrecía atención, mantenían a los sujetos alejados del sistema regular.

La tercera etapa, la integración, desarrollada entre los años 1970 y 1990, se sustentó en el Principio de Normalización, el cual permitió el acceso físico a las escuelas comunes, pero sin transformar la estructura de las mismas. Finalmente, la inclusión desde 1994; el paradigma contemporáneo propone un escenario donde el entorno es el que debe transformarse para recibir al estudiante, cerrando un ciclo histórico de marginación para dar paso a la participación activa y al sentido de perteneciente social, por el cual, se continúa con implementar en el sistema educativo donde el objetivo es superar las prácticas de inclusión puramente formales o superficiales, para así alcanzar que sea una realidad dentro de las aulas donde los derechos humanos son la prioridad, que viene siendo respaldado con mucha anterioridad.

Este hito enfatiza que la educación inclusiva es la herramienta idónea para superar las actitudes de discriminación y cimentar una sociedad integrada, al respaldar que cada niño tiene sus propias características, intereses, capacidades y estilos únicos de aprendizaje. Por lo cual, el sistema educativo se ve obligado a usar de manera flexible el currículo para responder a la diversificación del alumnado. De esta forma, la inclusión deja de ser tomada como una simple opción pedagógica para convertirse en un imperativo ético y social que busca garantizar legalmente un derecho humano universal; de tal manera, se brinda un servicio basado en la igualdad de oportunidades para todos.

**Discrepancias conceptuales entre los procesos de integración e inclusión**

Desde una perspectiva metodológica, es fundamental diferenciar la integración de la inclusión, ya que presentan formas de intervención pedagógica totalmente opuestas; pues, mientras la primera se centraba en que el estudiante con necesidades especiales debía adaptarse a la rigidez del sistema escolar preexistente, el enfoque actual propone una inversión de esta lógica; en donde la institución tiene la responsabilidad teórica de estructurar su cultura, sus políticas de gestión y sus prácticas didácticas para eliminar cualquier obstáculo al aprendizaje; así conforme señalan Ainscow y Miles (2008), este cambio implica pasar de una versión centrada en el déficit individual a una mirada sistémica que considera la diversidad como una fuente de enriquecimiento mutuo, transformando el aula en un espacio de convivencia democrática, en donde los apoyos educativos ya no se perciban como medidas excepcionales para alumnos diferentes, sino como una planificación universal que beneficia a todo el alumnado por igual.

La integración se reduce a permitir la presencia física del estudiante mediante adaptaciones curriculares aisladas, con frecuencia segregándolo dentro de la propia aula regular, por tanto, la auténtica transformación escolar requiere que el diseño del aprendizaje sea flexible desde el origen, eliminando la necesidad de hacer ajustes de emergencia que suelen excluir; de tal forma que, permita que el estudiante deje de ser un sujeto pasivo de intervención para convertirse en un ciudadano con plenos derechos, cuya autonomía es promovida a través de un sistema que reconoce y valora las múltiples formas de aprender y participar.

**Modelo de Derechos Humanos y el Marco Normativo Internacional**

El modelo de Derechos Humanos es el marco jurídico vinculante que eleva las normas éticas de la educación a obligaciones legales para los estados, y que encuentra su máxima expresión en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las

Naciones Unidas (ONU, 2006), que especifica que la discapacidad no debe entenderse como una cuestión médica que requiere rehabilitación, sino como un constructo social relacionada con poca o ninguna accesibilidad y reconocer que hay barreras en el espacio. Esta norma internacional obliga a los gobiernos a asegurar la provisión de ajustes razonables, para que ninguna persona sea discriminada a lo largo de su trayectoria formativa, convirtiendo a la educación en una demanda de justicia social exigible, donde el Estado debe actuar como garante de la igualdad de oportunidades a través de leyes nacionales que se ajusten a estos estándares globales de protección; por tanto, el cumplimiento de este mandato implica que la estructura normativa nacional, tal como el Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU en el Perú, deba operativizar los principios de accesibilidad y diseño universal, pues, el derecho internacional es enfático al señalar que el sistema educativo debe ser único y de calidad para todos, eliminando la segregación histórica que se ampara en diagnósticos clínicos.

Este paradigma de derechos humanos otorga una dimensión obligatoria a la inversión en recursos, formación docente y adecuación de infraestructura, estableciendo que la inclusión trasciende del discurso pedagógico institucional, por lo que el marco normativo internacional actúa como un escudo protector que garantiza el respeto a la diversidad y el acceso al conocimiento como un derecho universal, protegido por mecanismos legales nacionales e internacionales que sancionan cualquier forma de exclusión; en donde se exige remover barreras del sistema educativo y que la escuela sea un lugar en donde cada persona pueda desarrollar sus capacidades en función de sus intereses, consolidando una comunidad basada en la colaboración y la igualdad transformativa.

Se tiene como aliado para la búsqueda de la implementación de la inclusión en nuestro país al Servicio de Apoyo y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) cuya finalidad es generar un servicio responsable de brindar apoyo y asesoría a las instituciones educativas (IE) de educación básica y Centros de Educación Básica Especial (CEBE) loa cuáles cuentan con el conocimiento respectivo y experiencia para la atención educativa de estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve, moderada o severa; trastorno del espectro autista (TEA), discapacidad física, motriz, sensorial (auditiva, visual) y altas capacidades, con el objetivo de garantizar su acceso y permanencia a una educación inclusiva.

El profesional SAANEE brinda talleres de asistencia técnica grupal a las escuelas que ha focalizado para su atención, las cuales buscan fortalecer los conocimientos y habilidades del personal del centro educativo para que sean ellos quienes puedan atender de manera efectiva las necesidades de sus estudiantes, lo cual implica un apoyo personalizado en el que el profesional SAANEE aborda temas importantes para consolidar el proceso de inclusión

educativa como la evaluación psicopedagógica (EPP), la elaboración de informes educativos, la implementación de los ajustes necesarios para superar las barreras en el aprendizaje.

Esta labor se orienta a garantizar una atención individualizada y efectiva a aquellos que interactúan directamente con el estudiante y su familia, promoviendo así un entorno educativo inclusivo y equitativo, el cual es empleado cuando el profesor, pese a la ejecución de diversas estrategias pedagógicas, metodologías y recursos, no logra cubrir los requerimientos del estudiante; por lo que, ante este escenario, resulta imperativo el acompañamiento presencial del SAANEE mediante un especialista que monitoree el desempeño docente en el aula, para de este modo, se optimicen los procesos de enseñanza orientados al cumplimiento de los estándares fijados por el Currículo Nacional.

Por otro lado, se identifica como un pilar fundamental dentro de estas reformas estructurales la conformación y el fortalecimiento de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) y la incorporación obligatoria del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Los SAE actúan como equipos de trabajo multidisciplinarios para brindar orientación técnica y pedagógica a las escuelas para prepararles a dar o para capacitarlos en la atención a la diversidad de la población estudiantil (Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, 2021). Elaborada la propuesta curricular bajo el DUA, se adoptará como estándar metodológico el diseño curricular. Esta estructura metodológica disminuye la dependencia de modificaciones individuales hechas al azar y en su lugar impulsa un currículo que está diseñado para ser accesible para todos los alumnos.

Dicho Servicio de Apoyo Educativo se desglosa en dos niveles; denominados Servicio de apoyo Educativo Interno (SAEI), que se ejecuta dentro de las I.E liderado por el director es quien coordina las acciones con un colegiado docente calificado y de jornada completa. Esta organización asegura la descentralización de funciones y una respuesta inmediata a las demandas del estudiante, también contamos con el Servicio de Apoyo Educativo Externo (SAEE) está integrado por un equipo de profesionales que pertenecen a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) quienes brindan acompañamiento, monitoreo a las I.E que requieran de una atención especializada y sirve de soporte para el Servicio de Apoyo Educativo Interno (SAEI), este servicio mitiga el aislamiento profesional del docente al proveer instrumentos específicos orientados a la transformación de las practicas pedagógicas colectivas.

La normativa establece que este proceso está encaminado a la detección y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes; en esa línea, el SAE busca lograr el perfil del egreso mediante el enfoque por competencias del Currículo Nacional, no solo dando oportunidad a un grupo que conforma la comunidad educativa, sino a cada

estudiante que es parte de sí. Así entonces, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promueve una práctica docente basada en la equidad pedagógica, la cual prioriza el uso de materiales multisensoriales y la diversificación de las sesiones de aprendizaje, garantizando que se atienda a los estudiantes sin supeditarlos a un diagnóstico clínico; para ello, se consideran los ritmos de aprendizaje individuales, las inteligencias múltiples y los estilos cognitivos de los estudiantes, concibiendo la diversidad como una oportunidad de desarrollo intelectual; misma que se propone como objetivo realizar la transformación estructural del sistema educativo peruano para pasar de un modelo de integración a uno de inclusión plena, sustentado en la equidad, la colaboración y la erradicación definitiva de la exclusión académica.

Aún con el sólido marco normativo, los efectos de la aplicación del Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU enfrentan dos retos de fondo: su implementación a nivel nacional y la financiación de los ajustes razonables; siendo que la normativa precisa que cuando el diseño universal no resulte suficiente para atender una necesidad particular, la institución educativa garantizará las adecuaciones que sean necesarias y que ello no implique una carga desproporcionada (Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, 2021). No obstante, investigadores como Cueto et al. (2018) han advertido que la distancia entre la norma y la práctica está atravesada por la ausencia de recursos técnicos en las zonas rurales y el poco entrenamiento docente especializado; por lo que, para contrarrestar esto, el decreto fomenta la creación de mecanismos de seguimiento y supervisión permanente que permitan desarrollar líneas de investigación con respecto a cuáles apoyos resultan más eficaces en contextos vulnerables. Evidenciándose que el éxito de esta reforma a largo plazo dependerá de la capacidad del Estado para mantener el presupuesto que haga de estos derechos legales una certidumbre educativa real y transformadora para cada estudiante peruano.

**Modelo biopsicosocial de la discapacidad**

Popularizado por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el modelo biopsicosocial representa un enfoque integrador que sitúa la discapacidad en la interacción compleja entre factores biológicos, personales y ambientales, superando las limitaciones de las visiones clínicas; el mismo que se desglosa en tres dimensiones interconectadas: la biológica, que atiende condiciones médicas y estructuras corporales; la psicológica, referida a las emociones y la cognición; y la social, que aborda las barreras actitudinales y la accesibilidad; por lo que, las intervenciones en el nivel educativo deben ser holísticas, abordando tanto los apoyos personalizados como la transformación del entorno escolar para eliminar estigmas, en donde

se promueva una comprensión matizada de la diversidad, abogando por estrategias pedagógicas que contemplen la salud integral del estudiante como base para su aprendizaje y participación plena.

Anteriormente, la discapacidad se comprendía desde el Modelo Médico, donde se buscaba la cura para que las personas dejaran de estar enfermas; sin embargo, al hablar del Modelo Biopsicosocial, encontramos una definición distinta centrada en la diversidad funcional, ya que se busca reducir de manera radical aquello que impide el desenvolvimiento autónomo; así, nos damos cuenta de que es el entorno el que cumple una función vital para evitar incapacitar al individuo. Siendo que, este modelo se articula en 3 dimensiones interconectadas que se adaptan a las vivencias del ser humano y que son el cimiento de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF); en ese sentido, la dimensión biológica se centra en las funciones y estructuras corporales, tomando las limitaciones desde una posición fisiológica; la dimensión psicológica se aborda desde una perspectiva que abarca los procesos cognitivos y emocionales, la capacidad de afrontamiento y la identidad personal; y, la dimensión social aborda la accesibilidad y el componente actitudinal en la interacción con el entorno.

Según Schalock y Verdugo Alonso (2003), para brindar oportunidades y calidad de vida a una persona es esencial la concordancia de estos tres niveles, obligando a los profesionales a formular planes de ayuda multidimensionales, comprendiendo que cualquier cambio en una dimensión genera inestabilidad en las demás dentro del sistema personal; destacándose que, el contexto en este modelo, desempeña un rol fundamental, actuando como facilitador o como una brecha insostenible para el desarrollo humano y la inclusión natural, los cuales influyen en el medio por medio de la infraestructura y el diseño bajo principios de acceso universal, adquiriendo relevancia las políticas públicas y las posturas que prevalecen en la cultura organizacional de una sociedad.

Si el entorno no brinda apoyo o presenta obstáculos, las limitaciones que dificultan la independencia de la persona se transforman en lo que se denomina discapacidad social, es decir, la imposibilidad de participar de manera equitativa; por el contrario, un entorno favorable y una sociedad inclusiva son el apoyo para que el individuo desarrolle la autonomía que le permita desenvolverse y cumplir deberes significativos por sí mismo, independientemente de su condición biológica; lo que demuestra que tanto la sociedad como el Estado tienen un papel fundamental para garantizar la equidad, evitando que el peso del compromiso recaiga únicamente en el sujeto y que se le imponga la obligación de adaptarse por sí solo al sistema.

Al implementar el modelo biopsicosocial en la propuesta educativa, se requiere realizar ajustes en las estrategias pedagógicas ambiguas mediante un enfoque integral que priorice la salud y el bienestar del estudiante; así, las instituciones educativas deben dejar de enfocarse exclusivamente en el diagnóstico clínico para centrarse en la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación activa, lo cual requiere el compromiso de todo el sistema educativo; esto significa que la intervención no solo debe orientarse a brindar apoyos técnicos individuales, sino también a sensibilizar a los actores educativos para eliminar brechas y promover el respeto a la diversidad; pues, al implementar esta mirada, se da paso a una educación de calidad que reconoce las diferentes funcionalidades del ser humano como una forma de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lugar de verlas como un retraso; dejándose atrás el concepto del estudiante como un receptor pasivo de cuidados para transformarlo en un sujeto activo con pleno derecho a una participación efectiva y eficaz en su propia formación.

**Fundamentos Socioculturales y Pedagógicos de la Inclusión**

La base teórica de la inclusión se sustenta en los aportes de Lev Vygotsky y Paulo Freire, quienes ofrecen una visión crítica y social del aprendizaje significativo; así, el primero formuló que el desarrollo de la psique humana está determinado por la apropiación de formas histórico-sociales de la cultura, estableciendo que el aprendizaje se asienta sobre experiencias previas construidas en la interacción con el entorno, el cual rompe con la visión homogeneizadora al proponer una pedagogía de la diversidad que acoge las diferencias y supera los modelos estandarizados de enseñanza tradicional.

La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la capacidad para resolver problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con iguales es considerada por Vygotsky como la unidad de análisis óptima para estudiar el desarrollo cognitivo, pues se considera que, el aprendizaje no es un proceso estrictamente individual de interiorización, sino un acto de construcción social donde el profesor y los compañeros funcionan como andamios que sostienen el avance del educando; siendo la interacción social la que propicia el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1978), por lo que un aula diversificada es el ambiente más propicio para el desarrollo cognitivo.

Sin embargo, la mirada inclusiva se traslada de los diagnósticos a los potenciales de aprendizaje que pueden abrirse con los apoyos adecuados a través de la aplicación de las zonas de desarrollo, la misma que se estructura en tres niveles interconectados: en primer lugar, la

Zona de Desarrollo Real (ZDR), la cual comprende los saberes previos adquiridos por el sujeto en su entorno; en segundo lugar, se interviene en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual es un espacio donde un mediador (docente o un par) ofrece el andamiaje necesario; finalmente, el proceso se consolida al alcanzar la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), donde el estudiante demuestra competencia y autonomía. De tal forma, la pedagogía de la diferencia se constituye como una buena práctica mediante la cual el contexto social trata de eliminar las limitaciones personales, lo que confirma que todos los estudiantes pueden llegar a niveles más altos de conocimiento sin importar dónde empiecen su recorrido académico.

Frente a esta visión, Paulo Freire enriquece la misma con su teoría de la educación liberadora y concientizada, afirmando que la inclusión no es un simple volver a acomodar estrategias técnico-pragmáticas, sino que implica construir un espacio de aprendizaje hospitalario y democrático, el cual presupone que se reconozcan las experiencias de los educandos como mediadores para garantizar el acceso equitativo al conocimiento, y el diálogo como herramienta para superar la exclusión, ya que la educación ya no se limita a un acto de transmisión de saberes, sino que se vuelve un acto de liberación en el que tanto docentes como estudiantes, asumen la responsabilidad de transformar la realidad social con una participación crítica y humanamente auténtica.

En ese sentido, el educar debe ser un acto, un evento dialógico, un encuentro, donde se desbaraten las jerarquías de la educación bancaria, la cual concibe al alumno como un recipiente vacío a llenar de conocimientos. En un contexto inclusivo, la hospitalidad aludida por el autor es la recepción del otro, con todas sus diferencias culturales, sociales y corporales, con las cuales se toma su realidad como punto de inicio para un currículo. La educación es un acto de amor y de valorización que requiere un reconocimiento de la identidad del educando que le lleva a desarrollar una curiosidad crítica que le permitirá ejercer como sujeto de historia, la misma que enaltece sus potencialidades en donde la opresión trata de invisibilizarlo, de ser silenciada, la misma que le permite adherirse al conocimiento sin perderse a sí mismo como la historia (Freire, 1970/2005). Al hacer del diálogo el instrumento más importante, el aula se convierte en un lugar de encuentro democrático donde la exclusión es superada no por la técnica sino respetando radicalmente la dignidad del ser humano en la afirmación de todas las voces que allí se encuentran.

La articulación del constructivismo social desde la pedagogía crítica con la inclusión en el aula, posibilita en esta perspectiva que se articule como una comunidad de aprendizaje en donde la diversidad es un motor de la inteligencia colectiva. Esta perspectiva afirma que la construcción de conocimiento se maximiza cuando los estudiantes están expuestos a diferentes

puntos de vista, promoviendo el desarrollo de la empatía, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. El aprendizaje significativo es aquel que realiza el alumno cuando es capaz de establecer nexos entre el nuevo contenido y sus experiencias anteriores, las cuales se encuentran fuertemente influidas por su contexto sociocultural que vive dicho alumno. En ese orden de ideas, el profesor inclusivo no pretende que todos consigan los mismos resultados, sino que crea experiencias de aprendizaje lo suficientemente flexibles para que cada alumno pueda hallar un sentido personal en lo que estudia. Por ende, la inclusión basada en estos ejes pedagógicos no solo es un beneficio para las personas con discapacidad, sino que coadyuva a mejorar la calidad de toda la comunidad educativa, fomentando una cultura escolar más solidaria y de crecimiento común.

Estas teorías nos llevan a reflexionar en cuanto a la práctica pedagógica del docente donde evaluarse es importante para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes. La teoría sociocultural indica al docente actuar como mediador, reconociendo al estudiante como protagonista que construye su conocimiento, por ello, el profesor propicia espacios que desafían al estudiante y desarrollan sus capacidades. Mientras tanto, la comunicación democrática juega un papel importante para organizar redes de apoyo que erradiquen la exclusión en sus diferentes modalidades y se fomente el sentido de pertenencia. Tiene como finalidad formar ciudadanos conscientes e íntegros que aporten positivamente a la sociedad y la economía, siendo profesionales que vean en la diversidad una oportunidad de crecer y evolucionar hacia el enfoque inclusivo que la educación persigue consolidar en la actualidad, uniendo fuerzas mediante la reciprocidad sin dejar a nadie atrás.

# Capítulo II

## Leyes y Políticas de la Educación Inclusiva en el Perú

### Marco Jurídico Nacional y la Ley General de Educación (N.° 28044)

La Ley General de Educación (Ley N.° 28044) aprobada en el año 2003 es la base legal matriz que ordena la administración del sistema peruano para atender la diversidad en las escuelas (Ley N.º 28044, 2003). En su artículo 7, la norma indica que el Proyecto Educativo Nacional es el referente fundamental para aplicar las estrategias que optimizan la educación pública. Esta ley, a diferencia de otras reglas sueltas, obliga a que la organización escolar se modifique, a través de herramientas de uso obligatorio, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT). Asimismo, en el artículo 8 se define la inclusión como un principio transversal al sistema educativo nacional. Su objetivo es acabar con la discriminación, la exclusión y la falta de oportunidades que padecen las poblaciones más vulnerables. Esta norma obliga a las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) a supervisar que los planes de estudio sean flexibles y que los docentes apliquen esa adaptabilidad en sus clases cotidianas.

Desde este punto de vista legal, las escuelas tienen la obligación de adaptar sus condiciones para garantizar que ningún estudiante sea rechazado por su procedencia o por su condición física. En esa misma línea, el artículo 9 precisa que la educación ha de orientarse al desarrollo integral de cada persona y colaborar a la construcción de una sociedad democrática respetuosa de las diferencias culturales, étnicas y de idioma (Ley N.º 28044, 2003). Asimismo, las normas peruanas indican que la calidad del servicio se mide en la capacidad del colegio de amoldarse al alumno y no al revés. El artículo 13 de la Ley N.° 28044 indica que para alcanzar esta calidad es necesario capacitar permanentemente a los docentes y entregar materiales didácticos que se ajusten a la realidad de los estudiantes. Por ello, la ley ordena que el sistema tenga flexibilidad. Dicha flexibilidad deberá permitir que la Educación Básica Especial (EBE) se vincule con la Educación Básica Regular (EBR). Facilitando el traslado de alumnos hacia las aulas comunes del nivel inicial, primaria y secundaria.

Con esta organización se busca que la dirección de las escuelas deje de ser una traba burocrática y pase a ser un motor que los jóvenes no dejen de estudiar, promoviendo evaluaciones que reconozcan el esfuerzo de cada estudiante dentro de un ambiente de igualdad. En el artículo 19-A, la norma resalta el papel transversal de la educación inclusiva, dejando en claro que esta debe aplicarse en todas las etapas, modalidades, niveles y ciclos del sistema educativo en nuestro país (Ley N.º 28044, 2003). Del mismo modo, exige que los colegios

implementen las acciones necesarias para garantizar que el servicio cuente con accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Con esta finalidad, los docentes deben elaborar planes educativos personalizados (PEP) para los alumnos que presenten necesidades educativas especiales. Para respaldar esta tarea, el Estado asume la responsabilidad de financiar y poner en marcha los servicios de apoyo educativo (SAE) que dinamicen los procesos escolares.

Estos equipos se encargan de organizar jornadas de sensibilización, capacitación y asesoramiento técnico dirigidas a toda la comunidad educativa en temas de atención a la diversidad. Cabe destacar que la atención de los estudiantes que forman parte de estas poblaciones vulnerables no genera ningún costo económico o adicional ni cobros indebidos para sus familias. Así se busca garantizar el ejercicio pleno del derecho a una educación sin discriminación y con igualdad de oportunidad (Ley N.º 28044, 2003). Por otra parte, el artículo 20-A, de la misma ley establece el reconocimiento formal y la garantía que ofrece el Estado para que las personas con discapacidad accedan a un servicio escolar con calidad y en igualdad de condiciones. Para cumplir esta meta, se promueve su incorporación en todas las etapas del sistema. Esto obliga a realizar las adaptaciones físicas necesarias en la infraestructura de las escuelas, el diseño de mobiliario cómodo y la entrega de equipos tecnológicos especiales.

Asimismo, el sector educativo debe asegurar la distribución a tiempo de materiales didácticos accesibles, la presencia de maestros adecuadamente preparados y la enseñanza de herramientas de comunicación alternativas, tales como el sistema braille y la lengua de señas peruana (Ley N.º 28044, 2003). En cuanto a los programas de alfabetización, el artículo 38 señala que su propósito principal es el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura y cálculo matemático en las personas que no ingresaron oportunamente a la escuela básica. Estos talleres buscan elevar la autoestima de los alumnos, fortalecer su identidad y dejarlos listos para continuar sus estudios en los niveles siguientes o integrarse al mercado laboral bajo mejores condiciones de equidad social y de género. La alfabetización se ejecuta tomando en cuenta las necesidades de cada lugar empleando las lenguas originarias de la zona donde se ubica el centro comunitario.

En los distritos donde predomina un idioma nativo, la norma exige enseñar castellano como segunda lengua para expandir los canales de comunicación. Para erradicar el analfabetismo, el Gobierno coordina esfuerzos con municipalidades, universidades e instituciones de la sociedad civil. Finalmente, en su artículo 39 se enfoca en la Educación Básica Especial (EBE). Esta modalidad se rige por un enfoque inclusivo y se dirige a atender dos grupos específicos: las personas con discapacidades que dificultan su aprendizaje regular y los estudiantes con talentos específicos o superdotación (Ley N.º 28044, 2003). En ambos

escenarios, el trabajo pedagógico se orienta a lograr que estos alumnos se incorporen de forma progresiva a las aulas regulares de la Educación Básica Regular (EBR). El paso de un grado a otro se determina evaluando las competencias alcanzadas por el estudiante y tomando en cuenta su edad cronológica, cuidando en todo momento los principios de inclusión social y escolar.

***Ley General de las Personas con Discapacidad Ley N.° 29973***

La Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N.° 29973) se centra con rigor en la dimensión humana y en la protección de los derechos ciudadanos de los estudiantes que forman parte del sistema escolar. Esta norma establece que la discapacidad no debe concebirse como una condición estrictamente médica, sino una situación compleja que surge de la interacción directa entre la deficiencia de la persona y un entorno lleno de barreras físicas, sensoriales y actitudinales. Al hablar de discapacidad es importante especificar el espacio donde se encuentran las dificultades corporales, cognitivas o intelectuales propias de la persona. Es el contacto directo con un espacio rígido u hostil lo que impone retos severos que limitan su libre desenvolvimiento en las actividades cotidianas. En este panorama exige el uso del enfoque inclusivo, asegurando un trato digno por parte del entorno con adecuaciones equivalentes a las del resto del alumnado.

En su artículo 3, la norma exige que el Estado garantice un entorno propicio y equitativo para que la persona con discapacidad disfrute plenamente de los mismos derechos que el resto de la población. Esto se realiza sin perjuicio de las medidas específicas establecidas en las normas nacionales e internacionales para alcanzar la igualdad de hecho. Por lo tanto, el enfoque de esta ley consiste en garantizar que el estudiante sea tratado con dignidad, recibiendo accesibilidad que incluya el aprendizaje de lenguajes alternativos como el sistema braille o la lengua de señas, asegurando que la comunicación no sea un impedimento para su desarrollo cognitivo. Los derechos de la persona con discapacidad se interpretan para resaltar la aplicación de los principios efectuados en la Declaración universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los cuales tienen jerarquía constitucional en el país.

Respecto a la accesibilidad física, la Ley N° 29973 resulta determinante al obligar a las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, a realizar ajustes razonables en su infraestructura y mobiliario; así, el artículo 35 de esta norma establece que el derecho a la educación debe estar respaldado por la eliminación de obstáculos que impidan el libre desplazamiento y la autonomía del estudiante; pues no se trata solo de un permiso formal para asistir a clases, sino de una garantía legal para que el individuo participe en todas las actividades

escolares bajo principios de respeto y seguridad; evidenciándose que, de esta manera, la ley protege la integridad de la persona, exigiendo que el Ministerio de Educación supervise no solo el aprendizaje, sino también las condiciones de habitabilidad dentro de la escuela y garantice el proceso de matrícula prohibiendo explícitamente que se niegue el acceso o la permanencia a un estudiante basándose en su condición.

***Operatividad del Enfoque Inclusivo en el Decreto Supremo Nº 007-2021-MINEDU***

Con la publicación del Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU que modifica el reglamento de la Ley General de Educación para enfrentar las barreras estructurales del sistema, se consolida técnicamente la operatividad del enfoque inclusivo, observándose que el artículo 11 ratifica la educación como un derecho universal sin distinción de condición, responsabilizando al Estado de ajustar el sistema para atender factores como la discapacidad, el talento o el origen étnico; mientras que el artículo 75 establece objetivos estratégicos sectoriales, como asegurar la atención temprana a menos de 3 años e identificar a personas en riesgo de exclusión a través de los centros de recursos de la EBE; y el artículo 78, introduce la evaluación psicopedagógica obligatoria como un componente de alta relevancia técnica que permite realizar un análisis integral de las fortalezas del estudiante y las barreras de su entorno para diseñar respuestas pedagógicas personalizadas.

El artículo 82, complementariamente, resalta la formación docente continua en Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, entendido como un marco flexible de planificación curricular, que pretende eliminar las barreras de aprendizaje desde el diseño inicial de las sesiones de aprendizaje y garantizar una inclusión pedagógica efectiva. Dado que la operatividad de la educación inclusiva en las instituciones educativas peruanas se concreta a través de los instrumentos de gestión escolar, en donde el Proyecto Educativo Institucional(PEI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT) son las herramientas fundamentales para este fin; señalándose que, según el Ministerio de Educación (2022), el PEI no debe ser un documento estático, sino un instrumento que defina la identidad y la propuesta pedagógica de la escuela bajo un enfoque de respeto a la diversidad, estableciendo un compromiso a largo plazo para eliminar los obstáculos de aprendizaje y unificar la filosofía de equidad en la comunidad.

Por otro lado, el Plan Anual de Trabajo (PAT) actúa como el brazo ejecutor de las metas establecidas en el PEI, concretando las acciones inclusivas que se desarrollarán durante el año escolar, debiendo programarse de manera específica las jornadas de capacitación para docentes en estrategias (DUA) y las reuniones de coordinación con los especialistas de los equipos

Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales(SAANEE); así entonces, la relevancia del PAT radica en su capacidad de asignar tiempos y recursos específicos para la realización de ajustes razonables y la adquisición de materiales adaptados, garantizando que las promesas de inclusión se traduzcan en actividades diarias verificables; pues, al integrar la atención a la diversidad en la planificación operativa anual, la escuela asegura que la inclusión tenga un presupuesto y un cronograma propio, evitando que la atención a los estudiantes sea relegada a un plano secundario frente a las demandas académicas tradicionales.

## El Diseño Universal para el Aprendizaje en el departamento de San Martín

El DUA no se trata solo de una serie de recursos o tácticas pedagógicas sueltas, sino que representa un modelo basado en las neurociencias que pretende reorganizar el currículo desde la base para abordar eficazmente la diversidad de los estudiantes en las aulas; habiendo sido adoptado oficialmente en las políticas educativas del Perú mediante el Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU, el cual se sustenta en tres principios que fomentan redes cerebrales específicas durante la enseñanza (Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, 2021). El primer componente corresponde a las múltiples formas de implicación o redes afectivas, las cuales se concentran en el porqué del aprendizaje para despertar el interés de los jóvenes, sostener el esfuerzo colectivo y consolidar procesos de autorregulación personal. En los entornos escolares de la Amazonía, este principio representa un desafío de identidad sumamente complejo. Diversas investigaciones desarrolladas por la Universidad Nacional de San Martín (UNSM), como la tesis de Juárez Díaz (2020), indica que los profesores locales sufren limitaciones críticas para contextualizar este aspecto debido a la falta de metodologías de carácter participativo en sus escuelas.

Esta debilidad pedagógica ocasiona que la motivación de los alumnos decaiga rápidamente cuando los recursos del aula ignoran por completo la geografía y el bagaje sociocultural del estudio bilingüe o rural. El segundo principio abarca las múltiples formas de representación de redes de conocimiento, enfocándose en el que, del aprendizaje a través de la entrega de información en canales visuales, auditivos, tiflológicos o textuales. En las provincias de Tarapoto y Lamas, las escuelas tropiezan frecuentemente en este punto. Juárez Díaz (2020) señala en sus informes que la falta de herramientas específicas de la lectura braille y la ausencia de textos escolares debidamente adecuados convierte esta exigencia legal en una meta difícil de alcanzar para el docente tradicional, quien sigue dependiendo casi por completo de las hojas impresas estándar. Este anula la inclusión de menores con discapacidad de tipo sensorial. El

ultimo principio se enfoca en las múltiples formas de acción y expresión o redes estratégicas, abordando el como del aprendizaje para que los estudiantes expongan lo aprendido mediante alternativas orales, escritas, dinámicas corporales o herramientas tecnológicas.

La flexibilidad en la evaluación resulta indispensable para calificar de manera justa a quienes presentan problemas de movilidad o discapacidades cognitivas severas, garantizando que sus limitaciones físicas no impidan demostrar sus capacidades intelectuales; por lo que, llevar el DUA a la práctica cotidiana obliga a los educadores a desterrar las planificaciones uniformes dirigidas a un alumno promedio, asumiendo metodologías accesibles que anticipen de forma oportuna los obstáculos físicos o de comunicación del entorno escolar; no obstante, las evidencias recolectadas en el departamento de San Martín indican que, si no ocurre una transformación real en la mentalidad docente, acompañada de capacitaciones prácticas sistemáticas, el DUA corre el riesgo de quedarse archivado como una simple formalidad en los expedientes de la dirección (Juárez Díaz, 2020); por esta razón, resulta urgente coordinar la inclusión teórica con los planes educativos escolares, asegurando que los materiales educativos cuenten con el presupuesto necesario para su confección y distribución equitativa.

**Naturaleza, Funciones y Realidad Operativa del SAANEE en San Martín**

El Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) es el equipo que guía el proceso de transición de las escuelas comunes a un modelo de educación inclusiva en el Perú, y su función principal es fortalecer y actualizar las herramientas metodológicas del profesor de aula de la Educación Básica Regular; así como brindar asesoramiento técnico y pedagógico continuo, realizar la Evaluación Psicopedagógica integral, diseñar de forma coordinada los Planes Educativos Personalizados(PEP) y organizar talleres de sensibilización comunitaria. Sin embargo, a pesar de la claridad que muestran estas normas sobre el papel que debe cumplir el servicio, la aplicación práctica de estas actividades en las provincias de San Martín evidencia quiebres administrativos y de gestión bastante marcados.

Los documentos internos, como el Plan General del SAANEE para la región San Martín, revelan que los objetivos anuales chocan constantemente contra la geografía accidentada de la selva y el bajo número de especialistas contratados por las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Es común encontrar que un equipo conformado por apenas dos o tres profesionales deba supervisar y asesorar a decenas de colegios públicos repartidos entre la zona urbana de Tarapoto y comunidades nativas de difícil acceso. Esta problemática estructural es confirmada por estudios de la Universidad Nacional de San Martín, donde

Grandez Sangama (2022) demuestra que las visitas de asesorías del SAANEE ocurren de manera intermitente a lo largo del año académico. Esta falta de regularidad debilita el compromiso de los padres de familia y desatiende al maestro de escuela regular, quien no cuenta con la preparación necesaria para resolver crisis de conducta o estructurar adaptaciones del plan curricular.

Dueño de estas limitaciones de personal, el especialista del SAANEE termina actuando como un evaluador itinerante que se limita a llenar fichas burocráticas en lugar de ejercer como un asesor pedagógico constante dentro del aula. Este panorama ralentiza la construcción de una verdadera cultura de inclusión en los centros educativos de la selva peruana, dejando desprotegida a la población vulnerable. Para revertir esta situación, las investigaciones de la UNSM plantean la necesidad de descentralizar estos servicios de apoyo, incrementando el presupuesto regional para contratar más psicólogos y terapeutas en las zonas con mayores índices de analfabetismo y exclusión escolar (Grandez Sangama, 2022). Solo mediante un financiamiento sostenible que asegure la movilidad geográfica de estos equipos técnicos, la normativa inclusiva del país podrá traducirse en mejoras reales de aprendizaje para los estudiantes de las zonas rurales amazónicas.

**Ejecución de Recursos y Rol Estratégico del Gobierno Regional de San Martín**

Llevar a la práctica la educación inclusiva en el territorio no pasa únicamente por redactar buenas intenciones, sino por la gestión presupuestal y el soporte técnico que asume directamente el Gobierno Regional de San Martín (GORESAM). Siguiendo las directrices del Decreto Supremo N.° 007-2021-MINEDU, esta entidad regional debe conducir de forma progresiva la oferta de servicios escolares bajo una perspectiva territorial. Esto significa que está obligada a adaptar las aulas y facilitar el acceso a la educación en las diez provincias que integran la región (Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza [MCLCP], 2025). Si revisamos el presupuesto invertido, el Gobierno Regional de San Martín inyectó una cifra superior a los 252 millones de soles con el fin de levantar más de 30 proyectos de infraestructura escolar (Gobierno Regional de San Martín, 2025). EL propósito de construir estos colegios modernos es dar soporte a las necesidades de la diversidad.

Con este dinero se busca beneficiar a una población que supera los 21 mil estudiantes, ofreciéndoles espacios cómodos y adaptados que ayuden a retener en las aulas a quienes presentan necesidades educativas especiales. A pesar de este esfuerzo en infraestructura, la región arrastra un problema presupuestal. Para el periodo fiscal 2025, el Presupuesto Institucional de Apertura (PIA) destinado al sector educativo regional sufrió un recorte del

1,85% frente a los recursos asignados en 2024 (MCLCP, 2025). Esta disminución pone en riesgo el sueldo y la estabilidad de los especialistas que conforman los equipos de apoyo inclusivo externos, lo cual debilita directamente las actividades del CREBE. Los Centros de Recursos de Educación Básica Especial funcionan como núcleos de distribución de tecnología asistida y materiales adaptados, y su ejecución es crítica, ya que, sin el equipo adecuado a la normativa, se queda en un plano puramente teórico.

La necesidad de una gestión regional eficiente se hace evidente cuando se analizan las cifras de exclusión escolar en la Selva; por ejemplo, en el departamento de San Martín, los porcentajes de repitencia y retraso en los niveles de primaria y secundaria superan ampliamente los promedios del resto del país; siendo la provincia de El Dorado donde la situación es más grave, con el retraso escolar afectando al 20.2% de los estudiantes (Consejo Nacional de Educación, 2025); lo cual refleja la preocupación que suscita el hecho de que apenas el 40,4% de los ciudadanos con alguna discapacidad logran terminar el nivel primario (Observatorio Nacional de la Discapacidad, 2025). Esta exclusión se ensaña con los pueblos rurales, donde la tasa de abandono llega al 48.1% frente a un menor 21.6% registrado en las zonas urbanas. Por estas razones la intervención financiera del GORESAM resulta vital para sostener y poner a trabajar a los equipos del SAANEE. Sin sus talleres de sensibilización y asesoría técnica, el 18% de las personas con discapacidad de la región seguirá excluido por completo del sistema escolar.

**Experiencias Institucionales de Soporte: El Rol de los CEBE y el CREBE Tarapoto**

En la ciudad de Tarapoto, instituciones como el CEBE N° 0001 “Virgen del Carmen” de la ciudad de Tarapoto, provincia y región San Martín, ejemplifican el esfuerzo de atender a estudiantes con discapacidad intelectual moderada, severa, profunda y multidiscapacidad bajo los lineamientos del modelo social. Este centro especializado orienta sus acciones hacia la participación activa de toda la comunidad educativa para lograr el desarrollo integral de los estudiantes, extendiendo su labor pedagógica hacia el hogar y los espacios de inserción laboral. Un aspecto destacable de su planificación consiste en la estructuración de un plan de familia que incluye talleres continuos de capacitación y acompañamiento sistemático. En estos espacios se informa a los padres sobre los tipos de discapacidad, manejo de la sexualidad, pautas de comunicación, disciplina positiva y exigibilidad de derechos.

El CEBE N° 0002 de Tarapoto, a través de su plan de trabajo de soporte emocional, involucra de forma orgánica a la triada educativa, conformada por padres, docentes y estudiantes, con el objetivo de mitigar los cuadros psicológicos que merman la capacidad de

adaptación y lograr una estabilidad emocional que permita a los alumnos alcanzar logros de aprendizaje significativos dentro de su entorno social inmediato. En estas condiciones críticas, los cambios contextuales abruptos acompañados de crisis constituyen una fuente primaria de cuadros ansiosos que afectan la capacidad de adaptación de las personas, los recursos de las familias se agotan de forma acelerada, la percepción de autoeficacia de los docentes se ve afectada y las habilidades de afrontamiento tradicionales dejan de cumplir su rol resolutivo y de aprendizaje dentro de la escuela.

Ante este fenómeno, el plan del CEBE N.° 0002 interviene estratégicamente para restaurar la estabilidad emocional de la triada educativa, reconociendo que la salud mental de los cuidadores y educadores es una variable indispensable para el éxito de cualquier propuesta de adaptación curricular destinada a estudiantes con multidiscapacidad. Complementando esta labor en el nivel macro de la región, el Centro de Recursos de Educación Básica Especial (CREBE) de Tarapoto se encarga del diseño y difusión de documentos técnicos que intentan dar respuestas concretas a las demandas de los docentes de educación regular que carecen de una formación inicial en educación especial. Este plan funciona como un soporte técnico medular para fortalecer las competencias de los maestros de la región involucrados en la enseñanza de estudiantes asociados a discapacidad, trastorno del espectro autista y superdotación.

Frente a estas situaciones de exclusión y marginación que aún presenta la educación peruana, estas instituciones especializadas de Tarapoto se convierten en los únicos bastiones de soporte técnico dentro de la región; sin embargo, su éxito sigue condicionando la superación de las brechas de infraestructura y personal, planteando la necesidad urgente de que el Estado peruano pase de la sensibilidad discursiva a una inversión sostenible que respalde la labor de estos centros en toda la Amazonía; en ese sentido, resulta indispensable que el pliegue presupuestal regional priorice la contratación de personal multidisciplinario permanente y el equipo tecnológico de las sedes rurales para consolidar una autentica equidad en las aulas.

**Análisis de las Brechas de la Implementación en la Región San Martín**

Al revisar con rigor el nivel de cumplimiento del marco legal inclusivo en la Región San Martín, se hace evidente un gran entre el mandato establecido por las normas y la realidad operativa de las instituciones educativas; así, los informes de gestión de los siete Centros de Educación Básica Especial (CEBE) distribuidos en la región (provincia de Rioja, Moyobamba, Lamas, Tarapoto, Bellavista, Juanjui y Tocache) revelan que, si bien existen lineamientos declarativos orientados a la mejora, el exiguo presupuesto asignado y la falta de especialistas

limitan en gran medida el avance de una verdadera inclusión, lo que afecta de forma negativa las condiciones físicas de las escuelas y paraliza la adquisición de materiales tecnológicos que la Ley N° 29973 exige para garantizar el derecho a la accesibilidad universal en el aula.

De la misma manera, la geografía amazónica accidentada de la región, que se caracteriza por comunidades dispersas y vías de comunicación precarias, aunado a la falta de articulación entre salud y educación en el ámbito rural, impide la ejecución de procesos diagnósticos e identificación temprana, lo cual es una preocupante invisibilidad estadística de la que excluye a miles de niños con discapacidad de los registros oficiales y del sistema de soportes estatales; persiste de igual manera una marcada brecha actitudinal dentro de las comunidades educativas, observándose un fenómeno de "inclusión de matrícula" o incluso administrativa, donde se otorga el acceso formal al aula, pero no se garantiza una participación activa debido a estigmas sociales arraigados.

Finalmente, la enorme riqueza plurilingüe y multicultural de la región San Martín, la cual cuenta con presencia de pueblos originarios y variantes lingüísticas como el quechua, lamista, shipibo-konibo, Awajún, Kichwa y Shawi, añade una capa de complejidad al sistema; pues, al no contar con estrategias de intervención pedagógica adecuadas que respondas simultáneamente a las NEE y a la diversidad lingüística, el sistema educativo regional produce involuntariamente una "inclusión simulada", en este escenario de exclusión encubierta, los estudiantes con discapacidad coexisten físicamente en el mismo espacio con sus pares, pero se ven privados de la posibilidad de construir aprendizajes significativos debido a las barreras del idioma y de la falta de metodologías docentes adecuadas; situación que desnaturaliza los fines de la educación peruana (artículo 9 de la Ley N° 28044) y plantea la necesidad urgente de fortalecer las competencias docentes para que la inclusión sea una vivencia cotidiana que respete la identidad cultural de cada niño.

Frente a este panorama de brechas acumuladas, el Proyecto Educativo Regional (PER) de San Martín establece objetivos estratégicos orientados a asegurar la igualdad de oportunidades con equidad para todos los ciudadanos; siendo una de las obligaciones fundamentales de la gestión pública regional, sensibilizar e informar a la comunidad sobre la cartera de servicios especiales disponibles en el territorio, tales como el PRITE, los CEBE, los equipos SAANEE y los centros de recursos (CREBE). Así, desde esta perspectiva, la Gerencia Regional de Educación, a través de su subgerencia de gestión pedagógica, impulsa el reconocimiento de la educación básica especial como un eje transversal e indelegable del sistema educativo; no obstante, para que estos servicios especializados alcancen su máximo potencial, resulta imperativo fortalecer de manera continua las competencias de los docentes

en servicio, transitando hacia una pedagogía contextualizada que garantice que la inclusión sea una realidad cotidiana en toda la amazonia peruana.

# Capítulo III

## Estrategias y Detección Temprana en Niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

### Características e Intervención Temprana en el Nivel Inicial

En la etapa preescolar, la detección oportuna de rasgos específicos del desarrollo infantil constituye la base esencial para igualar oportunidades en el entorno educativo, ya que dificultades persistentes en la conciencia fonológica, limitaciones en la memoria de trabajo y desajustes en la coordinación motora fina son los primeros indicios de posibles Necesidades Educativas Especiales (NEE); por ello, identificar estas manifestaciones precozmente permite a los especialistas distinguir los ritmos individuales de aprendizaje de desviaciones significativas en el proceso normal de desarrollo biológico y cognitivo, ya que este diagnóstico temprano permite la creación de un apoyo psicopedagógico oportuno que potencie el potencial latente del niño antes de su ingreso a la educación primaria formal. Así entonces, según Saldaña Pardavé y Esteban Rivera (2025), la relevancia de la intervención temprana reside en su capacidad intrínseca para transformar la escuela convencional en un espacio flexible y diversificado, en donde los materiales didácticos, las rutinas y los métodos de enseñanza deban adaptarse obligatoriamente a los ritmos únicos de cada estudiante, evitando la homogeneización del aula.

La flexibilidad metodológica exige que el conjunto docente diseñe caminos diversos y personalizados para el aprendizaje, asegurando que la inclusión educativa trascienda el simple registro administrativo o el cumplimiento de metas burocráticas estatales; así, la verdadera inclusión se consolida cuando se transforma en una práctica empática y cotidiana que garantiza el crecimiento integral del niño en coexistencia armónica con sus pares institucionales (Morales-Nava et al., 2025); en ese sentido, dentro del contexto normativo y asistencial del Perú, el programa de intervención temprana (PRITE) operativiza este enfoque al implementar estrategias que no buscan etiquetar ni segregar al menor dentro del sistema formativo, por el contrario, las acciones del PRITE están orientadas a transformar la preocupación familiar e institucional en una acción pedagógica oportuna y tecnificada, aprovechando las ventanas críticas del neurodesarrollo infantil (Casado et al., 2023); de este modo, la estimulación oportuna en los primeros años de vida mitiga el impacto de las barreras del entorno y optimiza las funciones cerebrales plásticas del infante.

Por otro lado, se debe reconocer que las características físicas, conductuales y culturales que presentan los estudiantes en todos los niveles educativos condicionan directamente las actitudes de los profesores frente al proceso de inclusión; en ese sentido, las percepciones del

profesorado actúan como un filtro crítico que puede potenciar o, por el contrario, dificultar la aplicación de las normativas de educación inclusiva vigentes en el país; así, diversas investigaciones contemporáneas señalan que el tipo de discapacidad específica que posee el alumno desempeña un papel determinante en la disposición para la apertura emocional de los docentes hacia la práctica inclusiva. Solovieva (2004) plantea que los maestros muestran actitudes similares y reacciones diferentes en función de la clase de demanda educativa que tiene el alumno en el aula; así, esta variable en la aceptación por parte del profesor indica que el sistema educativo aún trabaja con prejuicios arraigados en relación con la manejabilidad de algunos diagnósticos clínicos en el contexto escolar regular.

Dentro de las diferentes condiciones médicas y cognitivas, son los problemas conductuales y los trastornos del comportamiento los que concentran la respuesta más negativa y de rechazo por parte de los educadores, limitando severamente las posibilidades reales de inclusión, permanencia y participación social de estos estudiantes, relegándolos a un aislamiento pedagógico indirecto dentro de la misma institución. Actualmente, no existe un consenso teórico ni empírico en la literatura científica sobre el impacto exacto que tendrían otras necesidades educativas específicas en la actitud docente. Sin embargo, condiciones como la discapacidad intelectual, la discapacidad física, la discapacidad sensorial y las dificultades específicas del aprendizaje generan respuestas ambivalentes entre los profesionales de la educación. Por lo tanto, ante este panorama, el único medio eficaz para mejorar de forma sostenible las condiciones estructurales para el desarrollo intelectual de los niños es el cambio profundo de la sociedad misma (Solovieva, 2004).

**Conceptualización de las dificultades de aprendizaje y enfoque multidisciplinar**

Las dificultades de aprendizaje conforman un constructo general y multidimensional que se refiere a un conjunto heterogéneo de trastornos intrínsecos al desarrollo cognitivo del individuo, que se manifiestan claramente mediante dificultades importantes para adquirir, procesar y utilizar de manera efectiva la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento o las capacidades matemáticas básicas. Dado que, desde una mirada neurobiológica, estos trastornos se asumen originados por una disfunción permanente del sistema nervioso central, con una naturaleza persistente que puede manifestarse a lo largo del ciclo vital; señalándose que, si bien es frecuente que coexistan con problemas en las conductas de autorregulación, desajustes en la percepción socioemocional e inconvenientes en la interacción social, no conforman por si mismas una dificultad de aprendizaje especifica; por lo cual, de esta manera, cuadros clínicos como la dislexia, la discalculia y el trastorno por déficit

de atención e hiperactividad(TDAH) demandan un abordaje analítico diferenciado dentro de la escuela formal.

Es importante señalar que, si bien los problemas de aprendizaje pueden estar asociados a otras condiciones que limitan las capacidades del individuo o a factores externos del entorno, no son una consecuencia directa de los mismos; de ahí que se incluyan, entre las condiciones que pueden acompañar, a las deficiencias sensoriales, el retraso mental y los trastornos emocionales graves; y que, entre los factores externos, se consideren las diferencias culturales marcadas, así como una enseñanza inadecuada o insuficiente por parte del entorno escolar. La literatura científica indica que la dislexia o la discalculia no provienen de estas variables ambientales, sino de configuraciones neurofuncionales únicas; por lo tanto, diagnosticar estos trastornos de forma oportuna permite la aplicación inmediata de estrategias pedagógicas adaptadas formalmente desde los primeros años de la educación escolar (López, 2011); observándose que este diagnóstico temprano por parte de las instituciones no solo permite una inclusión efectiva en las aulas comunes, sino que también permite adaptar las metodologías didácticas a las necesidades de cada niño (Rodríguez, 2020).

99 Así entonces, la detección temprana de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) requiere de un enfoque multidisciplinar para operativizar intervenciones tempranas que eviten la codificación irreversible de estas dificultades, ya que estas necesidades particulares tienden a exteriorizarse mediante limitaciones severas en la socialización, retrasos cronológicos en la adquisición de lenguaje, comportamiento atípico o desajustes severos en el desarrollo motor y emocional; evidenciándose que, si bien algunos indicios clínicos sutiles emergen a los 18 meses de edad, un diagnóstico institucional certero tienden a consolidarse formalmente a partir de los 36 meses, (Moreira et al., 2022), lo que coincide con el inicio de la inserción obligatoria del menor en la vida escolar; por lo que, para asegurar el éxito de este proceso de identificación, 64 se demanda una mirada compartida y corresponsable entre los padres de familia, educadores y profesionales de la salud, quienes deben estar técnicamente capacitados para decodificar las señales conductuales del niño (Pérez et al., 2017).

En la práctica psicopedagógica, una detección a tiempo se traduce directamente en la apertura de un sinnúmero de oportunidades de desarrollo adaptativo para el estudiante con NEE, la cual permite operativizar mediante la aplicación sistemática de diversos instrumentos estandarizados de evaluación, que abarcan desde pruebas psicométricas de inteligencia hasta exámenes de desempeño académico formal; mismas que diagnostican y evalúan técnicamente el coeficiente y las competencias del infante en áreas críticas como el desarrollo del lenguaje, la coordinación de la motricidad y los niveles de socialización. De este modo, la aplicación de

estos recursos permite contrarrestar el impacto inicial de las dificultades de aprendizaje, evitando que los desfases cognitivos se arraiguen en el estudiante de manera negativa, por lo que la atención especializada a temprana edad es la base estructural necesaria para mejorar la autoestima, la confianza y la seguridad individual del menor, con lo que su participación no pasará desapercibida en el ámbito formativo, adquiriendo un significado valioso dentro de la vida escolar.

**Estrategias psicopedagógicas y ajustes razonables**

La intervención técnico-pedagógica en el aula es parte de la obligación de llevar a la práctica los ajustes razonables que están normativamente previstos para garantizar el ejercicio de los derechos y las condiciones de absoluta igualdad de los estudiantes con discapacidad. Estos ajustes constituyen, de acuerdo con Salcedo (2025), el mecanismo constitucional prioritario para responder de forma pertinente a las características individuales y necesidades clínicas previamente detectadas en el alumnado, por lo que la aplicación de estas medidas abarca desde la adecuación selectiva de los recursos pedagógicos tradicionales y la modificación de la infraestructura física hasta la eliminación sistemática de las barreras de la comunicación y de la accesibilidad física. Estos ajustes razonables teóricamente sustentan la educación inclusiva contemporánea y animan a las instituciones a replantear las prácticas educativas tradicionales, desplazando el enfoque biomédico del déficit hacia la capacidad de la escuela de responder con flexibilidad a la diversidad humana (Castellanos et al., 2018).

Este enfoque de flexibilización curricular resulta particularmente relevante en el nivel de educación preescolar, debido a que promueve de manera directa la construcción de autoconcepto equilibrado y garantiza una participación social que sea equitativa desde el inicio de la vida escolar; así, la maleabilidad metodológica permite que los educadores modifiquen sus estrategias didácticas diariamente, respondiendo en tiempo real a las realidades complejas que emergen en el aula de clase contemporánea (Velasco et al., 2024); siendo que, bajo esta premisa, la intervención educativa dirigida a estudiantes que experimentan Necesidades Educativas Especiales NEE asumen como objetivo axiológico dotar a los infantes de las herramientas cognitivas, conductuales y materiales indispensables para alcanzar su máximo potencial de desarrollo (Sánchez, 2024); por lo que, para cumplir con este cometido institucional, la acción docente debe despojarse de enfoques homogeneizadores, consolidando prácticas personalizadas que respeten escrupulosamente la singularidad biológica y sociocultural de cada estudiante dentro del sistema formativo peruano.

**Redes de apoyo multidisciplinar y gestión de recursos en la escuela inclusiva**

Para que la educación inclusiva funcione en el Perú, el soporte pedagógico ofrecido debe estar directamente conectado con las dinámicas cotidianas del aula y ajustarse estrictamente a las exigencias cognitivas y funcionales de cada estudiante; la atención a las NEE exige una variedad diversa de recursos especializados, en los que la participación de los profesionales de la salud y educación es indispensable para conformar un entorno óptimo de aprendizaje. En este ecosistema interdisciplinar, los psicólogos asumen la responsabilidad técnica sobre las dimensiones conductuales y socioemocionales del menor, atendiendo desajustes afectivos que puedan bloquear el aprendizaje formal; los logopedas o terapeutas del lenguaje inciden directamente sobre los procesos neurobiológicos de la comunicación y el habla, al tiempo que los fisioterapeutas aportan el soporte imprescindible para potenciar el desarrollo motor fino y grueso del infante; los pedagogos y educadores especiales actúan como eje metodológico central, diseñando las didácticas específicas que convierten el potencial latente del niño en habilidades de aprendizaje consolidadas.

Otra variable crítica que define el éxito de las intervenciones dentro de los centros escolares es la gestión del tiempo disponible para la operativización de la inclusión educativa, ya que este factor temporal no se reduce únicamente a las horas de docencia directa, sino que incluye la asignación de lapsos cronológicos, espacios físicos y oportunidades institucionales para la planificación curricular, la coordinación interprofesional y el trabajo colaborativo. La práctica pedagógica demuestra que el tiempo continuo y sistemático que los estudiantes con NEE dedican produce cambios cualitativos notables en su rendimiento y adaptación social, ya que los alumnos que asisten regularmente a las aulas muestran avances significativamente superiores en comparación con quienes reciben atención sólo parcial o ambulatoria; sin embargo, lamentablemente, en el contexto social actual, la asistencia discontinua suele asociarse al descuido familiar por la condición del menor, motivado muchas veces por prejuicios culturales, vergüenza social, dejadez institucional o ignorancia generalizadas sobre los derechos del niño.

En este escenario, una de las preocupaciones más importantes y tradicionales del profesorado se basa en la evidente falta de tiempo normado tanto para la planificación diversificada como para la cobertura total de las necesidades de sus estudiantes; ya que, de acuerdo con estas necesidades, las evidencias empíricas reunidas por Sanhueza Henríquez et al. (2012) confirman de forma contundente que las limitaciones de los recursos materiales y la falta de tiempo cronológico siguen siendo percibidas por los profesores como las principales barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas eficaces. De tal manera que, frente a la problemática estructural que se viene señalando, surge la recomendación técnica de habilitar

mayores oportunidades y facilidades administrativas para que el magisterio organice su labor diaria, proveyendo espacios de descarga laboral, no sólo para optimizar la calidad de la enseñanza, sino para impactar positivamente en la configuración de una actitud docente más abierta, empática y favorable a la inclusión permanente de los estudiantes que experimentan NEE.

Conceptualmente, los recursos de apoyo deben ser entendidos como los medios y herramientas estratégicas a través de los cuales el sistema educativo busca ofrecer respuestas de alta calidad psicopedagógica a las NEE, los cuales se subdividen formalmente en dos grandes categorías: los recursos humanos y los recursos de materiales de apoyo; en donde el primero de ellos incorpora de manera directa la participación activa de los expertos en áreas clínicas específicas, profesionales de la educación especial, asistente de aula, la red de compañeros de clase y el núcleo familiar como agentes educadores; mientras que los segundos, no se limitan a la infraestructura o los objetos tangibles, sino que abarcan las adaptaciones curriculares personalizadas, los textos accesibles y las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje implementadas de forma deliberada en el salón de clases; apreciándose que, la conjunción sinérgica de ambos elementos permite que la inclusión abandone el plano teórico y se traduzca en una equidad educativa tangible dentro de la realidad escolar peruana.

**Diferencias fundamentales entre las señales de alarma médica y las señales de alerta pedagógica**

Es un error conceptual frecuentemente homologar los términos de alarma y alerta, puesto que representan dos indicadores de naturaleza totalmente distinta y aplicados por profesionales diferentes dentro del desarrollo infantil temprano. Por un lado, las señales de alarma constituyen expresiones de carácter estrictamente médico e indicadores clínicos de un probable retraso severo o de una desviación patológica del neurodesarrollo. Estos signos obligan a un examen inmediato por parte del sector salud y médico especializados, abarcando anomalías físicas como rasgos dismórficos o alteraciones en el perímetro cefálico. Por otro lado, las señales de alerta son indicadores cualitativos que denotan desajustes en las capacidades integrales del niño dentro del entorno del aula. Estas últimas no dictaminan una patología neurológica, sino que sirven para que los docentes identifiquen desfases y apliquen ajustes razonables oportunos, basándose en la observación directa de las conductas y ritmos individuales del menor en situaciones cotidianas de aprendizaje.

La señal de alarma es una herramienta de diagnóstico médico exclusivo, mientras que la señal de alerta es un recurso de observación netamente pedagógico al alcance del maestro,

puesto que el docente de educación inicial no tiene la facultad legal ni técnica para diagnosticar patologías clínicas mediante signos de alarma, pero tiene la responsabilidad de documentar las alertas conductuales o cognitivas cotidianas. La escuela se responsabiliza de las alarmas para flexibilizar sus métodos de enseñanza y evitar que las dificultades iniciales del menor se cronifiquen en una discapacidad permanente; mientras que, el sector salud interviene ante las alarmas biológicas para recetar tratamientos clínicos específicos y especializados; por tanto, es fundamental diferenciar que la alarma corresponde al ámbito sanitario y la alerta al ecosistema escolar, a fin de coordinar de manera eficiente el soporte interdisciplinario que requiere la educación inclusiva en el Perú; así, esta distinción evita invasiones de competencias profesionales y agiliza el flujo de derivación recíproca entre los centros educativos y las postas de salud.

La urgencia de implementar estos mecanismos de detección temprana en el territorio nacional se intensifica al analizar los factores ambientales e históricos de la exclusión social que afectan de manera directa a la infancia del país; así, datos obtenidos mediante las evaluaciones de salud gubernamentales revelan que un porcentaje considerable de los menos de cinco años padece de desnutrición crónica, mientras que otra fracción de la población infantil presenta anemia nutricional; siendo indicadores que operan como marcadores críticos de entornos favorables, lo que permite deducir una alta incidencia de desfases cognitivos latentes en las aulas regulares; por lo que, frente a este escenario de vulnerabilidad, el docente de educación inicial debe actuar con celeridad basándose en el principio de plasticidad cerebral, ya que la intervención oportuna reduce significativamente las probabilidades de que un retraso madurativo de carácter transitorio se convierta en una discapacidad permanente que obstaculice la inserción escolar regular del menor.

**Indicadores multidimensionales de alerta en el neurodesarrollo infantil**

La evaluación sistemática de los signos de alerta requiere una clasificación rigurosa a través de las diferentes dimensiones del desarrollo infantil, que incluye las áreas motoras, cognitiva, del lenguaje, sensorial y socioemocional; específicamente en el aspecto motor, evoluciona en función de la maduración del sistema nervioso central; por lo tanto se debe vigilar tanto el componente grueso asociado al desplazamiento y control postural como el componente fino, vinculado a la presión manipulativa. Las guías técnicas del sector determinan signos críticos de retraso motor en la primera infancia como la ausencia de pinza digital al cumplir el año de vida, la incapacidad para correr o caminar de forma sostenida sobre puntas de los pies a los dos años, o la imposibilidad de imitar trazos curvos o alternar los pies en las

escaleras entre los tres y los cinco años; por lo tanto, la detección de una motricidad torpe o descoordinada en estas edades es el primer paso para subsanar problemas de integración psicomotora gruesa y fina.

En la dimensión cognitiva fundamentada en los cambios cualitativos a la capacidad de pensar y razonar descritos por los modelos evolutivos, las señales de alerta varían sustancialmente conforme el niño se inserta en el entorno escolar; así, entre los dos y cuatros años, las alarmas pedagógicas se encienden ante la ausencia de juego simbólico, la dificultad extrema para seguir instrucciones básicas y la incapacidad manifiesta para asociar o clasificar objetos cotidianos por su forma o color elemental; hacia los cinco y seis años, las alertas cognitivas se traducen en barreras para el manejo de cuantificadores conceptuales, la imposibilidad de estructurar secuencias numéricas automatizadas y dificultades de carácter persistente para asimilar las nociones de adición y sustracción básicas; evidenciándose que estas limitaciones en el procesamiento lógico abstractico anticipan de forma clara la posterior aparición de dificultades específicas del aprendizaje, tales como la discalculia escolar y los problemas de lectoescritura.

Por su parte, la adquisición del lenguaje representa uno de los hitos más determinantes para el desarrollo del pensamiento abstracto y la autorregulación de la conducta del infante, por lo que la literatura destaca que el código hablado no solo actúa como el principal vehículo de comunicación social, sino que moldea el pensamiento y regula de forma directa el comportamiento del menor; por ello, los factores de riesgo identificables se asocian con trastornos del lenguaje tales como la prematuridad, la escasa interacción familiar, los antecedentes genéticos y la prolongación de hábitos lesivos como el babeo o succión digital; mientras que las señas de alerta lingüística incluyen la ausencia de balbuceo a los 12 meses, un vocabulario menor a diez palabras aisladas a los dos años, la presencia de lenguaje ecolálico fuera de contexto y la persistencia de graves errores de articulación sintáctica hacia los cinco o seis años, requiriendo terapia logopedia inmediata.

Finalmente, las áreas sensorial y emocional completan el espectro de evaluación psicopedagógica en el nivel inicial, así, respecto de la primera, los especialistas advierten la necesidad de supervisar los signos de baja o elevada sensibilidad, así como desórdenes en la integración de estímulos simultáneos, por lo que, indicadores como el tropiezo reiterado, el acercamiento exagerado a textos y pantallas, el rechazo sistemático a texturas alimenticias o de vestimenta y aislamiento sensorial demandan derivaciones clínicas oportunas, paralelamente, las alertas emocionales descritas en los manuales de infancia abarcan desde el afecto plano o la ausencia de sonrisa social en el primer año, hasta conductas autoestimulatorias

repetitivas, baja tolerancia extrema a la frustración y una marcada dependencia del adulto para resolver conflictos sociales mínimos a partir de los cinco años de edad en el aula.

**El proceso de derivación institucional y la intersección sectorial salud y educación**

Cuando el profesor de educación inicial determina técnicamente las señales de alerta en su salón de clases, se pone en marcha el protocolo formal de derivación institucional, un trámite administrativo y pedagógico que exige la mayor delicadeza y empatía; es importante destacar que el maestro percibe señales de riesgo, pero no está facultado legalmente desde el punto de vista clínico para emitir un diagnóstico médico definitivo. La escuela tiene la obligación de llevar a cabo únicamente procesos de educación adaptada, en tanto que la determinación clínica y el tratamiento especializado es de competencia del sector Salud, según la ley; de esta manera, la derivación formal se concreta a través de la elaboración detallada de un informe pedagógico de observación por parte del docente, el cual se envía mediante oficio formal por la dirección del plantel al establecimiento de Salud correspondiente a los servicios especializados de la modalidad de Educación Básica Especial.

En el marco legal peruano, si las evaluaciones iniciales realizadas en los centros de salud detectan signos de NEE relacionados con la discapacidad, se realiza una segunda remisión a los servicios de apoyo del Ministerio de Educación, que incluyen el Programa de Intervención Temprana (PRITE) para niños menores de tres años, los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) y el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Luego de recibir el informe diagnóstico emitido por especialistas de salud, la institución educativa está obligada a analizar las recomendaciones clínicas para diseñar e implementar los ajustes razonables pertinentes como lo establece la normativa (MINEDU, 2025), señalándose que el diagnóstico funciona como una brújula orientadora para el apoyo de diseños individualizados, pero la escuela nunca debe retrasar la atención psicopedagógica de un niño a la espera de un documento clínico formal.

**Dinámicas familiares y soporte psicosocial ante el impacto del diagnóstico**

La confirmación o presunción de que un infante presenta una necesidad educativa especial o un trastorno del neurodesarrollo altera de manera profunda las dinámicas internas del núcleo familiar; por lo que al ser esta el entorno natural de socialización primaria del niño, se vuelve indispensable dotarla de recursos cognitivos y emocionales para asegurar su participación activa como agente coeducador; en esa línea, la literatura especializada señala que la respuesta familiar ante un el impacto diagnostico atraviesa un proceso evolutivo

complejo, influenciado directamente por factores como la estabilidad de pareja, el nivel socioeconómico, las redes de apoyo externo y las características emocionales de los progenitores; evidenciándose que, generalmente las familias transitan por fases complejas que abarcan desde el rol espectador inicial y el desarrollo de intensos sentimientos de culpa o miedo, hasta posturas de negación o no aceptación, donde la discapacidad es percibida erróneamente como una condición irreparable y sin proyecciones.

Para mitigar la vulnerabilidad familiar y conducirla hacia una fase de aceptación realista y proactiva, el equipo interdisciplinario de la escuela debe implementar una estrategia de atención familiar estructurada en tres pilares: información, asesoramiento y apoyo; el primero garantiza a los padres el acceso transparente a los detalles del tratamiento pedagógico y los recursos sociales disponibles; el segundo busca potenciar las competencias parentales y el establecimiento de vínculos de apegos seguros, asegurando que los cuidadores se perciban capaces de atender las particularidades de su hijo y fomentar su autonomía personal; y el tercero se concreta mediante la creación de grupos terapéuticos de padres, los cuales funcionan como espacios de socialización donde se reduce la incertidumbre, se disipan los sentimientos de culpabilidad y se adquieren herramientas de interacción en un contexto de aceptación de la diversidad.

### Marcos rectores del crecimiento y el desarrollo infantil en el contexto peruano

El abordaje integral de la primera infancia en el Perú se rige por un marco intersectorial coordinado que define directrices diferenciadas para asegurar el desarrollo óptimo de los menores; apreciándose que, la norma técnica de Salud del Ministerio de Salud (Minsa) conceptualiza la atención temprana como un conjunto articulado de acciones orientadas a potenciar las capacidades intrínsecas del infante y optimizar el entorno físico y afectivo donde interactúa desde su nacimiento hasta los cinco años de edad; mientras que, el Programa Curricular de Educación Inicial del Ministerio de Educación (Minedu) complementa esta visión desde un enfoque humanista y de derechos, reconociendo al niño como un sujeto activo de acción y un ser social capaz de modificar su entorno a partir del afecto y el cuidado comunitario; por lo que, la confluencia de estas políticas públicas se consolida en sus directrices del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), cuyas estrategias enfatizan que las bases del desarrollo cerebral y biológico se asientan durante los primeros años, condicionando los futuros logros escolares.

Para clarificar la terminología utilizada en la gestión pedagógica y sanitaria, las directrices oficiales vigentes establecen una distinción operativa fundamental entre los

conceptos de atención temprana; en ese sentido, el término atención temprana se emplea de manera preferente para denominar las intervenciones universales destinadas a niños que exhiben un patrón de desarrollo típico o regular, buscando enriquecer sus oportunidades de exploración y autonomía desde el hogar o la escuela inicial; mientras que, el concepto de intervención temprana designa de manera exclusiva a los servicios especializados y focalizados que se dirigen a infantes con un perfil de alto riesgo, rezagos madurativos o discapacidades evidentes durante los primeros tres años de vida; siendo que, el acompañamiento brindado en ambos escenarios se fundamente científicamente en la elevada plasticidad neuronal propia de la primera infancia, ventana crítica de oportunidad viabilizada la consolidación de funciones motoras y cognitivas esenciales.

**El rol de intervención temprana y su enfoque transdisciplinario**

El Estado peruano canaliza las acciones de intervención temprana a través del PRITE, un servicio no escolarizado dependiente de la Dirección de Educación Básica Especial del Minedu, que brinda atención especializada oportuna y gratuita a niños menores de tres años que presentan diagnósticos de discapacidad o factores de riesgo biológico y ambiental que amenazan su evolución regular. La operatividad del PRITE se caracteriza por un enfoque transdisciplinario donde docentes especiales, psicólogos y terapeutas físicos, ocupacionales y del lenguaje fusionan sus saberes para diseñar estrategias pedagógicas personalizadas; siendo que, mediante la aplicación de evaluaciones psicopedagógicas minuciosas, este equipo identifica las potencialidades del menor y detecta las barreras físicas de su entorno, estructurando un Plan Educativo Personalizado (PEP) alineado con las competencias del Currículo Nacional.

Una de las prerrogativas más importantes del PRITE es que las familias pueden solicitar la admisión del menor sin necesidad de contar con un diagnóstico clínico cerrado o una derivación médica previa, bastando la identificación de una señal de alerta escolar para iniciar el apoyo; así, las intervenciones se realizan mediante sesiones individuales y colectivas que exigen la presencia obligatoria de los padres, garantizando el empoderamiento familiar en el desarrollo de las competencias parentales básicas; evidenciándose que este diseño busca que los cuidadores asimilen las dinámicas de estimulación, anticipación, y análisis de tareas, replicándolas de manera natural en las rutinas del hogar para promover la autonomía en las actividades de la vida diaria, que al cumplir los tres años, el equipo del PRITE gestiona de forma técnica la transición del niño hacia un Centro de Educación Básica Especial (CEBE) o hacia un aula inclusiva de la Educación Básica Regular.

**Delimitación normativa entre deficiencia y discapacidad en el modelo inclusivo**

Es imperativo, para la correcta edificación del marco psicopedagógico nacional, poder delinear los términos de deficiencia y discapacidad bajo la luz de los enfoques sociales de la inclusión adaptados en nuestro ordenamiento jurídico. Según las precisiones de Camacho-Conchucos et al. (2012), la deficiencia representa la exteriorización orgánica directa de una condición médica o enfermedad, y se traduce en pérdidas o anomalías anatómicas, psicológicas o fisiológicas que afectan las estructuras del cuerpo; siendo por ejemplo la pérdida visual por retinopatía de la prematuridad, la ausencia congénita de extremidades o las alteraciones de carácter permanente en los procesos de atención y memoria.

La discapacidad, de acuerdo estricto a lo establecido por la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N° 29973), se da únicamente cuando una persona con una deficiencia permanente entra en contacto con las diversas barreras actitudinales, materiales y metodológicas del entorno social; bajo esta premisa del modelo inclusivo, las limitaciones para desplazarse de forma autónoma o resolver problemas cotidianos no provienen exclusivamente de la condición médica, sino del fracaso de la sociedad para ofrecer entornos accesibles y ajustes razonables; por tanto, el trabajo de las instituciones educativas peruanas debe enfocarse en reducir estas restricciones mediante adaptaciones curriculares sistemáticas y la eliminación de prejuicios; la mirada pedagógica debe cambiar de la rehabilitación de la deficiencia a la eliminación de barreras del entorno y esto constituye el núcleo axiológico de la verdadera inclusión.

**Interacción entre la predisposición genética y las variables ambientales**

El desarrollo infantil temprano es un proceso complejo y no lineal que consiste en una organización progresiva y una complejización creciente de las funciones biológicas y psicosociales del menor, que incluye las dimensiones física, cognitiva, lingüística y socioemocional, siendo su cumplimiento efectivo indispensable para garantizar los derechos de la infancia. Se advierte que los desfases o carencias experimentadas en momentos específicos de esta etapa, pueden acarrear consecuencias que afecten negativamente el bienestar del individuo en el transcurso de su vida adulta; así entonces, este proceso emerge de una interacción dinámica entre la herencia genética transferida por los progenitores y las influencias del entorno, mientras la dotación cromosómica establece propensiones y tendencias físicas preliminares, el ambiente de forma fehaciente si dichas potencialidades se expresan o se inhiben en el entorno escolar.

En ese sentido, los factores ambientales actúan como moduladores críticos que pueden alterar en forma sustancial el patrón genético del infante, los cuales acompañan al ser humano durante todo su ciclo de vida, ejerciendo una influencia primaria a través del núcleo familiar para luego expandirse hacia la escuela y la comunidad; de tal forma que se identifican componentes de orden sociocultural y económico que configuran la calidad y estilo de vida del menor; asimismo, los lazos afectivos cimentados desde el amor y la estabilidad emocional operan como necesidades humanas básicas que impactan el desarrollo intelectual, el comportamiento adaptativo y la actitud para el aprendizaje del estudiante; por lo que un ambiente desprovisto de estímulos cognitivos deteriora la plasticidad cerebral, limitando los procesos de sensación, percepción y memoria indispensable para el rendimiento académico.

**Determinantes de riesgo endógeno y exógeno en la primera infancia**

Es primordial que los sistemas educativos sanitarios detecten a tiempo aquellas condiciones que incrementan la probabilidad de sufrir anomalías en el neurodesarrollo del infante, a fin de resguardar su seguridad física, mental y social; en este sentido, las pautas del Ministerio de Salud (Minsa) consideran que los factores de riesgo son aspectos identificables que influyen negativamente, aumentando la vulnerabilidad del menor ante enfermedades; sin embargo, se precisa que la existencia de un factor de riesgo no significa que necesariamente se presente un retraso madurativo, sino que se requiere un control pedagógico y médico exhaustivo. Estos condicionantes se agrupan formalmente en dos categorías operativas: los factores biológicos o endógenos, asociados a eventos médicos postnatales, y los factores socioambientales o exógenos, asociados a experiencias adversas del entorno social.

Los peligros biológicos se refieren a aquellas situaciones clínicas que influyen directamente en el desarrollo orgánico del niño y alteran las previsiones de evolución psicopedagógica; los manuales señalan como indicadores críticos de peligro biológico el bajo peso al nacer inferior a los 2.500 gramos, la prematuridad por debajo de las 34 semanas de gestación y la puntuación deficiente en las pruebas neonatales de reflejos. También, la asfixia perinatal, el trauma obstétrico, infecciones del sistema nervioso central como la meningitis y la exposición prenatal a toxinas conforman escenarios de alta vulnerabilidad biológica, que demandan de intervenciones tempranas inmediatas por parte de equipos transdisciplinarios para mitigar secuelas cognitivas o motrices. Asimismo, los factores de riesgo socioambiental aumentan esta vulnerabilidad en niños que crecen en entornos desfavorables, caracterizados por prácticas inadecuadas de cuidado, violencia o maltrato físico y psicológico; por lo tanto,

para mitigar estos efectos es indispensable reforzar factores protectores como la lactancia materna, el esquema de vacunación y una alimentación adecuada.

## Conclusiones

La educación inclusiva en el Perú es un mandato ético y social que va más allá del ámbito burocrático, y que se fortalece mediante la combinación de fundamentos teóricos sólidos y estrategias operativas en el nivel inicial; se observa que su implementación oportuna en el aula de preescolar en relación con la plasticidad cerebral infantil evita la persistencia de retrasos madurativos y garantiza la equidad desde la primera infancia.

La evolución teórica y los hitos internacionales basados en la dignidad humana modificaron radicalmente el enfoque educativo mundial, cambiando el modelo clínico del déficit por un paradigma social universal; lo que compromete a los sistemas escolares a garantizar el acceso, la permanencia y la participación activa de los estudiantes sin ninguna forma de exclusión.

La legislación nacional cuenta con directrices inclusivas, pero al enfrentarse con la realidad operativa en el departamento de San Martín, aparecen brechas severas en financiamiento, infraestructura y recursos humanos; por lo tanto, es necesario superar los desafíos de implementación, exigiendo para ello una descentralización financiera y programas de capacitación docente continuos adaptados a la realidad local.

Identificar tempranamente las características de las necesidades educativas especiales facilita el diseño y aplicación de ajustes razonables oportunos en las aulas de etapa preescolar, por lo que las adaptaciones curriculares mediante el enfoque DUA brindan las herramientas necesarias para potenciar, fortalecer e incluir en el sistema educativo y social, sin dejar a ningún estudiante sin goce de sus derechos, bajo el principio de equidad.