



2. Inclusión educativa desde la percepción de actores educativos peruanos: ¿existen barreras para el aprendizaje?

Educational inclusion from the perception of Peruvian educational actors: Are there barriers to learning?

Inclusão educativa a partir da percepção dos atores educativos peruanos:
Existem barreiras para a aprendizagem?

Ruth Magna Meregildo Gómez

Universidad Nacional de Trujillo

rmeregildo@unitru.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6706-4752>

Flor Fanny Santa-Cruz

Universidad Privada Antenor Orrego

fsantacruzt2@upao.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-4032-9620>

Katiusca Cruz-Ayala

Comité Iberoamericano de Ética y Bioética

katyc037@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9389-8424>

Reemberto Cruz-Aguilar

Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

r.cruz@uct.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2362-2147>

Recibido: 10 de enero de 2025

Aceptado: 6 de mayo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.56487/eg1dq60>



Resumen

En Perú, se han logrado avances en las políticas educativas y en la promoción de una cultura más inclusiva, sin embargo, aún existen barreras que imposibilitan que la escuela inclusiva sea una realidad efectiva en la atención de estudiantes. Este estudio con enfoque cualitativo tiene el objetivo de identificar, categorizar y analizar las principales barreras que frenan el aprendizaje de los niños sujetos de inclusión, desde la percepción de los actores educativos en la educación básica en el Perú. Para la recolección de los datos, se utilizó la entrevista semiestructurada respecto a cuatro categorías orientadoras: política, pedagógica, de accesibilidad y cultural. El análisis y el procesamiento de los datos se realizó mediante el *software* ATLAS.ti. Los principales hallazgos muestran las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza por la falta de adopción de las metodologías educativas que atiendan a las diversas necesidades de los estudiantes, así como la falta de capacitación docente especializada para atender a los estudiantes. Se concluye que es necesario promover la inclusión desde la gestión institucional para sensibilizar a la comunidad educativa con el fin de cambiar creencias y actitudes que perpetúen la exclusión.

Palabras claves

Barreras educativas — Educación inclusiva — Exclusión social — Accesibilidad— Necesidades educativas especiales

Abstract

In Peru, progress has been made in educational policies and in promoting a more inclusive culture, however, barriers remain that prevent inclusive schools from becoming an effective reality for students. This qualitative study aims to identify, categorize, and analyze the main barriers that hinder the learning of children subject to inclusion, from the perspective of educational stakeholders in basic education in Peru. Data collection was carried out using semi-structured interviews based on four guiding categories: policy, pedagogy, accessibility, and culture. Data analysis and processing were carried out using ATLAS.ti software. The main findings show the difficulties that arise in the teaching process due to the lack of adoption of educational methodologies that address the diverse needs of students, as well as the lack of specialized teacher training to serve students. It is concluded that it is necessary to promote inclusion through institutional management to raise awareness among the educational community and change beliefs and attitudes that perpetuate exclusion.

Keywords

Educational barriers — Inclusive education — Social exclusion — Accessibility — Special educational needs

Resumo

No Peru, houve progressos nas políticas educacionais e na promoção de uma cultura mais inclusiva, no entanto, ainda existem barreiras que impedem que escolas inclusivas se tornem uma realidade efetiva no atendimento aos alunos. Este estudo qualitativo tem como objetivo identificar, categorizar e analisar as principais barreiras à aprendizagem de crianças elegíveis para inclusão, a partir da perspectiva de atores educacionais na educação básica no Peru. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada respeitando quatro categorias norteadoras: política, pedagógica, acessibilidade e cultural, a análise e o processamento dos dados foram realizados utilizando o software ATLAS.ti. As principais conclusões revelam as dificuldades que surgem no processo de ensino devido à falta de adoção de metodologias educativas que atendam às diversas necessidades dos alunos, bem como à falta de formação especializada dos professores para atender aos alunos. Conclui-se que é necessário promover a inclusão desde a gestão institucional para conscientizar a comunidade educacional e mudar crenças e atitudes que perpetuam a exclusão.

Palavras-chave

Barreiras educacionais — Educação inclusiva — Exclusão social — Acessibilidade — Necessidades educacionais especiais

Introducción

En la Conferencia Mundial sobre Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales realizada en Salamanca, España, en el año 1994, se manifiesta que cada niño tiene sus propias características, habilidades, intereses y necesidades, que tiene derecho a la educación y que las instituciones educativas deben realizar adaptaciones para obtener una educación adecuada.

Esta declaración da la posibilidad de que todos los niños, sin importar sexo, condición o situación, sean beneficiarios de una escuela para todos.¹

¹ Rodolfo Cruz, “A 25 años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: una mirada desde su complejidad”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 13, n.º 2 (diciembre de 2019): 75-90.

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas instauró que los niños con discapacidad tienen acceso en condiciones de igualdad de oportunidades, sin discriminación en cuanto a una educación inclusiva y a un aprendizaje a lo largo de toda la vida, que facilite el acceso en los diferentes niveles educativos.²

En el Perú, el Ministerio de Educación reporta que son 80 000 los estudiantes que presentan alguna discapacidad, de los cuales 3933 niños asisten a los Programas de Intervención Temprana (PRITE), 21 247 niños y jóvenes asisten a los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) y 55 178 estudiantes se encuentran incluidos en las instituciones educativas de educación básica regular de gestión pública y privada.³ Como se evidencia, es una población numerosa que tiene que ser atendida bajo el contexto de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad según el objetivo de desarrollo sostenible 4.⁴

Existen políticas orientadas a brindar un mejor servicio en la educación inclusiva, sin embargo, subsisten múltiples factores que imposibilitan su cumplimiento, tales como profesores que atienden aulas inclusivas y que no están capacitados para cumplir cabalmente su función, inexistencia de un plan de fortalecimiento de capacidades docentes para atender la inclusión, falta de seguimiento o monitoreo para velar por el cumplimiento de los logros de aprendizaje, escaso alcance del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (de aquí en adelante SAANEE), para el número de alumnos que se encuentran en aulas inclusivas.

Por otra parte, se observa la inexistencia de infraestructura y de mobiliario adaptado a las necesidades. En otros casos, la existente es deficiente. Asimismo, se puede decir que los currículos de formación docente inicial

² Naciones Unidas, *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: guía de formación*, Serie de Capacitación Profesional n.º 19 (Nueva York: Naciones Unidas, 2014).

³ Milagros Rojas, “Los retos de una educación virtual para estudiantes con necesidades educativas especiales”, *Hamut’ay* 8, n.º 1 (enero de 2021): 9-22.

⁴ Naciones Unidas, *Objetivos del Desarrollo Sostenible* (2022), https://www.un.org/sustainable_development/cs/objetivos-de-desarrollo-sostenible/.

consideran, poco o casi nada, las capacidades orientadas a la educación inclusiva. La falta de orientación a los padres de familia y a la comunidad tampoco contribuyen a lograr una mejor educación inclusiva.

El contexto descrito se agudizó en la pandemia y puso en evidencia otras limitantes como la falta de acceso y de capacidad en el uso de las tecnologías por parte de profesores, padres de familia y alumnos, y barreras actitudinales de los profesores y padres de familia.⁵

Por más esfuerzos que realicen los directivos, los docentes, los estudiantes y los padres de familia, encuentran una serie de barreras que imposibilitan brindar una educación inclusiva de calidad. Fue así que se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los actores educativos sobre las barreras que se presentan en las instituciones educativas básicas, que dificultan el aprendizaje de niños sujetos de inclusión? Como objetivo se planteó identificar, categorizar y analizar las principales barreras que frenan el aprendizaje de los niños sujetos de inclusión, desde la percepción de los actores educativos en la educación básica en el Perú.

Barreras para el aprendizaje y la participación

La inclusión educativa es un proceso dinámico y en evolución. Dentro de la comunidad educativa se debe promover la convivencia. Todos los estudiantes deben ser valorados independientemente de sus capacidades o condiciones personales y sentirse respetados. Esta convivencia debería ser una oportunidad para el aprendizaje, en el cual todos puedan desarrollar habilidades sociales y empatía a fin de que ningún alumno con discapacidad sea excluido y pueda alcanzar su máximo potencial.⁶

Las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) son componentes que dificultan o limitan el acceso al derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Estas aparecen en

⁵ Gabriela Ramos, Santiago Cueto y Claudia Felipe, "La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia", *Analisis y Propuestas* 62 (noviembre de 2021): 1-4.

⁶ Mel Ainscow, "Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences", *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6, n.º 1 (enero de 2020): 7-16.

el proceso de interacción entre estudiantes y los contextos que implica el cumplimiento de normas y políticas, la cultura, los valores y las prácticas actitudinales, culturales y didácticas.⁷ Estas barreras se presentan como limitantes que impactan en las actividades de enseñanza-aprendizaje.⁸ Asimismo, constituyen impedimentos que obstaculizan el aprendizaje, la participación y la convivencia equitativa. Entre ellas, tenemos las “políticas” que están relacionadas con las normativas contradictorias: las “culturales” que son conceptuales y actitudinales y las “barreras didácticas” que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje.

Las barreras para el aprendizaje y la participación se clasifican de la siguiente forma:

1. **Barreras arquitectónicas.** Son los obstáculos físicos que limitan el acceso o la movilización en un espacio determinado.
2. **Barreras didácticas o pedagógicas.** Están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Se evidencian cuando se presentan escasas actividades compensatorias y de apoyo. También en las aulas, en la competitividad en el trabajo cooperativo no controlado, en la falta de adaptación curricular y en textos escolares no adecuados, en la poca profesionalización/ o capacitación docente y en la falta de integración de los padres de familia de los colegios antidemocráticos que no fomentan la participación y el compartir las tareas. Estas barreras son más visibles y tangibles.
3. **Barreras culturales o actitudinales.** Son las invisibles que, con frecuencia, se presentan como discriminatorias.

Estas barreras están muchas veces presentes en todos los componentes de la institución educativa, como en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el currículo, en la metodología, en los recursos para el aprendizaje, en la infraestructura y en la gestión administrativa. Por otra parte, también se encuentran aquellos aspectos externos inherentes a la escuela como son

⁷ Tony Booth y Mel Ainscow, *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva* (Madrid: FUHEM, 2015), 44-48.

⁸ Miguel López, “Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”, *Innovación Educativa* 21 (mayo de 2011): 37-54.

las políticas educativas o la cultura de la comunidad respecto a la educación inclusiva, entre otros.⁹ De ello, las barreras más marcadas en los centros educativos, que crean situaciones relacionadas con la polarización estudiantil, son la desigualdad y la exclusión educativa, así como las actitudes y prácticas específicas en las materias de pedagogía ambiental y social. Son las que dificultan e inhiben la posibilidad de aprendizaje y participación de los estudiantes.¹⁰

Por otra parte, las barreras se presentan en diversos contextos o pueden ser generadas por diversos actores. Pueden ser transversales y específicas. Las primeras se presentan en todos los contextos en los cuales interactúa el alumno, las mismas que se identifican para determinar a quién corresponde su eliminación. Las específicas se presentan en un contexto en particular, dependen de determinados actores y su plan de acción está más focalizado.¹¹

Por lo tanto, el propósito de identificar barreras de aprendizaje y participación no es solo para señalar que está mal, sino que, en base a las barreras identificadas, elaborar planes de intervención o mejora, eliminar las barreras con la participación de toda la comunidad educativa. De esta manera, la comunidad educativa brindará un servicio equitativo y de calidad donde la heterogeneidad conducirá a oportunidades de aprendizaje para todos.

Inclusión y equidad en el sector educativo

Para que una escuela promueva la inclusión y la equidad, se requiere una estrategia que centre la atención en eliminar las barreras, a fin de desterrar la marginación y la discriminación de los niños en las escuelas. Superar tales barreras sería la estrategia más importante para desarrollar

⁹ Gerardo Echeita, "Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva", *Revista Española de Discapacidad* 10, n.º 1 (junio de 2022): 207-218.

¹⁰ Gerardo Echeita, "Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva", *Revista Española de Discapacidad* 10, n.º 1 (junio de 2022): 208-209; Jorge Herrera y Giovanni Guevara, "Psychopedagogical diagnosis: From classifying students to identifying barriers to learning and participation", *Revista Electrónica Educare*, 26, n.º 1 (enero de 2022): 1-21.

¹¹ Ministerio de Educación del Perú, *Cartilla sobre la identificación de barreras educativas en la educación básica* (Lima: Ministerio de Educación, 2024).

una educación efectiva para todos los niños.¹² A quienes dirigen las escuelas, les corresponde identificar y minimizar las barreras para lograr el aprendizaje y la participación de los niños, además de movilizar estrategias y recursos pertinentes. Por otra parte, desde las políticas locales y nacionales, la participación de la comunidad puede contribuir con la erradicación de estas barreras.¹³

El modelo social plantea que el problema de la discapacidad no está en la persona, sino en la sociedad. Asimismo, lo atribuye a la falta de sensibilidad del Estado y a la indiferencia de las personas hacia la discapacidad. Además, es vista como una construcción social y cultural que surge cuando las barreras sociales, físicas y actitudinales impiden que las personas con discapacidad participen plenamente en la sociedad. Estas barreras pueden incluir accesibilidad limitada, falta de adaptaciones en el entorno, prejuicios y estigmas.¹⁴

Este estudio se fundamenta en el modelo social centrado en la dignidad, la igualdad y la libertad del ser humano. Propicia la inclusión social al promover los principios de autonomía personal, accesibilidad y normativización del entorno.

Desde el punto de vista de la educación, el modelo social de discapacidad respalda la educación inclusiva. Este modelo plantea la necesidad de una atención individualizada que tenga en cuenta las necesidades educativas de cada niño y promueve la adaptación curricular en función del ritmo de aprendizaje, sin exclusión. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, propone una evaluación individualizada. Además, se especifican los apoyos y servicios necesarios que garanticen el progreso de cada niño, atendiendo a cada tipo de diversidad funcional, de modo que permitan eliminar las barreras de inclusión educativa que se generan desde la interacción entre los alumnos y su entorno social, político,

¹² Ainscow, "Promoting inclusion and equity in education", 15.

¹³ Booth y Ainscow, *Guía para la educación inclusiva*, 53-76.

¹⁴ Elías Barajas y Diana Lozano, *Política de inclusión y equidad educativa desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad* (México: Fontamara, 2024); Elena Vila, Teresa Rascon e Ignacio Calderón, "Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas: narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva", *Educación XXI* 27, n.º 1 (enero de 2024): 353-371.

cultural, desde entidades educativas, situaciones sociales y económicas que afectan a su existencia.¹⁵

Método

Enfoque metodológico

El estudio se sustenta en el enfoque cualitativo. Este enfoque tiene como propósito comprender las perspectivas de los participantes.¹⁶ Se reconoce a los informantes como agentes de conocimiento para concebir la realidad mediante un constructo de significados, sin desconocer la disimilitud de la sociedad, lo que permitió explorar el fenómeno de la inclusión desde la percepción de los actores educativos en cuanto a las barreras del aprendizaje de los niños sujetos de inclusión.

El diseño de la investigación tiene un enfoque cualitativo con base en un análisis hermenéutico, y cuatro procedimientos metodológicos: la observación de la realidad educativa, la entrevista a los cinco participantes, el análisis de los datos y la interpretación de la información.¹⁷

Participantes

Se propició una intervención dialógica por parte de docentes, un director y un especialista psicólogo integrante del equipo del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales. En total, participaron cinco informantes pertenecientes a tres instituciones de gestión estatal, con niños de la ciudad de Trujillo. Estos profesionales participaron en las entrevistas, a partir de las experiencias en el seguimiento que realizan a los niños con necesidades educativas especiales. Estos niños

¹⁵ Tony Booth y Mel Ainscow, *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, trad. por Gerardo Echeita y Coral Elizondo (Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2015), 67-103; Eduardo S. Vila-Merino, Teresa Rascón-Gómez e Ignacio Calderón-Almendros, “Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas: narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva,” *Educación XXI* 27, n.º 1 (enero de 2024): 356-361.

¹⁶ Joseph Maxwell, *Investigación cualitativa, multimétodo y de métodos mixtos*, trad. por Ezequiel Méndez (Barcelona: Gedisa, 2013).

¹⁷ Rafael González, Álvaro Acevedo, Sandra Gómez y Karina Cruz, “Ruta de investigación cualitativa-naturalista: una alternativa para estudios gerenciales”, *Revista de Ciencias Sociales* 27, n.º 4 (octubre de 2021): 334-350.

que asisten regularmente a aulas inclusivas de instituciones de educación básica presentan diversos diagnósticos, tales como hipoacusia, autismo leve y discapacidad visual.

El contexto en el que se realizó la investigación corresponde a tres escuelas de educación primaria que están en condición de inclusivas por atender a estudiantes que requieren atención personalizada, que responden a su condición de sujetos incluidos debido a sus capacidades diferenciadas tanto cognitivas como de comunicación.

Tabla 1. Distribución de la unidad de análisis

Tipo de informante	Informante 1	Informante 2	Informante 3 / 4	Informante SAANEE* / 5	Total
Docente	Hipoacusia	Autismo leve	Discapacidad visual		3
Director			Discapacidad visual		1
Especialista				Psicólogo	1
SAANEE					
TOTAL	1	1	2	1	5

*SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales)

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos de obtención de la información

El instrumento que se utilizó para obtener los datos textuales fue una guía de entrevista semiestructurada. Este implica elaborar preguntas preconstruidas bien preparadas y que garantice la precisión y la relevancia con el fin de garantizar la credibilidad de la información obtenida.¹⁸ Se entrevistó a cada uno de los participantes en el estudio.

Consideraciones éticas

Se garantizó el derecho del consentimiento del informado. Los participantes firmaron la carta de consentimiento en la que se describe la

¹⁸ Chaunce Wilson, *Interview techniques for UX practitioners: A user-centered design method* (San Francisco: Morgan Kaufmann, 2014), 41.

protección de la privacidad de sus datos, el anonimato, la participación voluntaria y el acuerdo en cuanto a que a la información brindada solo es para fines del presente estudio.

Trabajo de campo y análisis de datos

Los datos que se recogieron de los informantes responden a la percepción que tienen sobre las barreras que impiden el aprendizaje de niños incluidos.

Después de recoger la información directa del informante, se procedió a la reducción de datos y a la localización de los testimonios relevantes sobre el conocimiento de las barreras o los factores que se presentan en las instituciones y limitan la atención personalizada de los niños incluidos, en instituciones educativas de gestión estatal, con algunas necesidades especiales o discapacidad leve. El estudio de campo se realizó mediante varios momentos.

Momento 1: entrevistas semiestructuradas

Se producen a través del acercamiento inicial con los informantes claves en aras de reconocer el contexto que se genera en la investigación y engloba las características del estudio. La metodología tomó en cuenta las perspectivas de cada informante en cuanto a las barreras de educación inclusiva desde la percepción de los actores educativos de la educación básica.

Momento 2: categorías orientadoras

La construcción de estas categorías se basó en las percepciones de los informantes claves. Estas fueron originadas mediante el análisis hermenéutico-interpretativo. Este proceso permitió identificar categorías rectoras y formular preguntas guía para la elaboración de la entrevista semiestructurada.

Momento 3: análisis convergente

Constituye la acción del cruce dialéctico a partir de la percepción de los informantes que se representan en citas y códigos abiertos, con la finalidad de identificar patrones y construir catágorías emergentes. Con esto se estableció el relacionamiento, el cual fue representado en una red semántica que devela la prevalencia de las palabras a través de la frecuencia de aparición en los discursos, para ser evaluados posteriormente en el índice de coocurrencias y de la cual deriva el diagrama de Sankey. Seguido a esto, se realizó el cálculo del índice de emergencia que indica el promedio de evocaciones de códigos a través del enraizamiento y la densidad, con el fin de identificar cuáles etiquetas se encuentran por encima del umbral promedio y así ofrecer una visión holística de los resultados.

Momento 4: análisis e interpretación

Utilizando el software del ATLAS.ti24 se formaron redes semánticas, esquemas de enraizamiento y densidad, interrelación entre códigos documentos (diagrama de Sankey) y la determinación del índice de emergencia con el fin de responder al objetivo del estudio.

Categorías de análisis

Una categoría se reconoce como un tópico que se toma en cuenta para organizar la información cualitativa y analizar los resultados que emergen de la aplicación de las entrevistas, que funciona como una caja conceptual que agrupa etiquetas e información relacionada. Estas categorías surgen a partir de la contrastación entre referentes teóricos y el discurso inicial de los informantes claves.¹⁹ Las categorías orientadoras que surgieron son política, pedagógica, de accesibilidad y cultural, tal como puede observarse en la tabla 1.

La tabla 2 representa, en orden lógico, la información identificada y clasificada producto de la percepción de los informantes claves al aplicar el análisis hermenéutico-interpretativo en los cuatro momentos

¹⁹ González, Acevedo, Gómez y Cruz, “Ruta de investigación cualitativa-naturalista, 334-350.

antes descritos. Este análisis tiene cuatro categorías orientadoras (política, pedagógica, de accesibilidad y cultural) que responden al objetivo del estudio, las cuales definen el rumbo de la investigación y un grupo de códigos que representan factores involucrados en las perspectivas de los informantes claves.

Tabla 2. Guía de categorías orientadoras y grupo de códigos

Enfoque hermenéutico	Categorías orientadoras	Grupo de códigos
		Marco legal
	Política	Alianzas estratégicas
		Gestión institucional
Barreras que dificultan el aprendizaje de niños sujetos de inclusión en educación básica	Pedagógica	Enseñanza
		Aprendizaje
	De accesibilidad	Infraestructura
		Actitudinal
	Cultural	Valoración

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Este apartado devela los resultados del análisis hermenéutico-interpretativo de las entrevistas semiestructuradas con actores educativos de educación básica del Perú. Las entrevistas de las unidades (docentes, directivos y especialista del SAANEE) se obtuvieron a partir de criterios de inclusión: más de diez años de experiencia en la docencia de educación básica y contar como mínimo con un niño sujeto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en una de las aulas.

Las barras de la figura 1 representan el porcentaje de conformación de las categorías que enmarcan las barreras de educación inclusiva de la educación básica, según el discurso emitido por los informantes claves, mediante la frecuencia de citaciones, de manera que para:

1. Accesibilidad (A), el 46 % derivó de la perspectiva emitida por el directivo, 33 % por la especialista del SAANEE y 21 % por docentes.

2. Cultural (C), el 40 % por el directivo, 36 % del especialista del SAA-NEE y 25 % asociado al discurso de los docentes.
3. Pedagógica (PE), el 39 % por el directivo, 28 % especialista del SAA-NEE y 3 % por los docentes.
4. Política (PO), 22 % por el directivo, 37 % especialista del SAANEE y 41 % por los docentes.

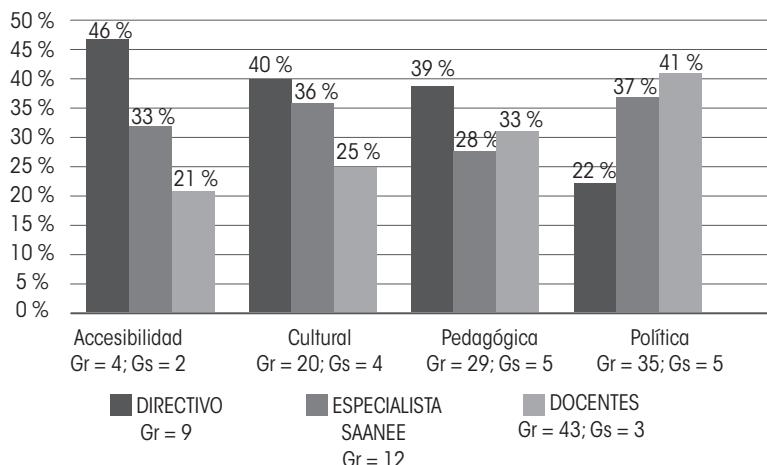


Figura 1. Porcentaje de conformación de categorías de barreras para la educación inclusiva

Nota: G es el enraizamiento que relaciona la cantidad de citas textuales que están asociadas a un código. Gs es la densidad que enmarca el número de enlaces entre dos códigos; muestra la relación y la interconexión entre ellos.

Fuente: Elaboración propia

Mediante la red semántica (ver fig. 2) se visualiza el relacionamiento intrínseco entre el grupo de códigos y las categorías orientadoras, el cual devela las perspectivas de docentes, directivos y especialistas del SAA-NEE acerca de las barreras de educación inclusiva en la educación básica regular, lo que denota que el discurso emitido por los informantes se centró en enseñanza (E), valoración (V), capacitación docente (CD), rol activo del docente (RAD), tratamiento igualitario (TI), gestión institucional (GI) y sensibilización (S).

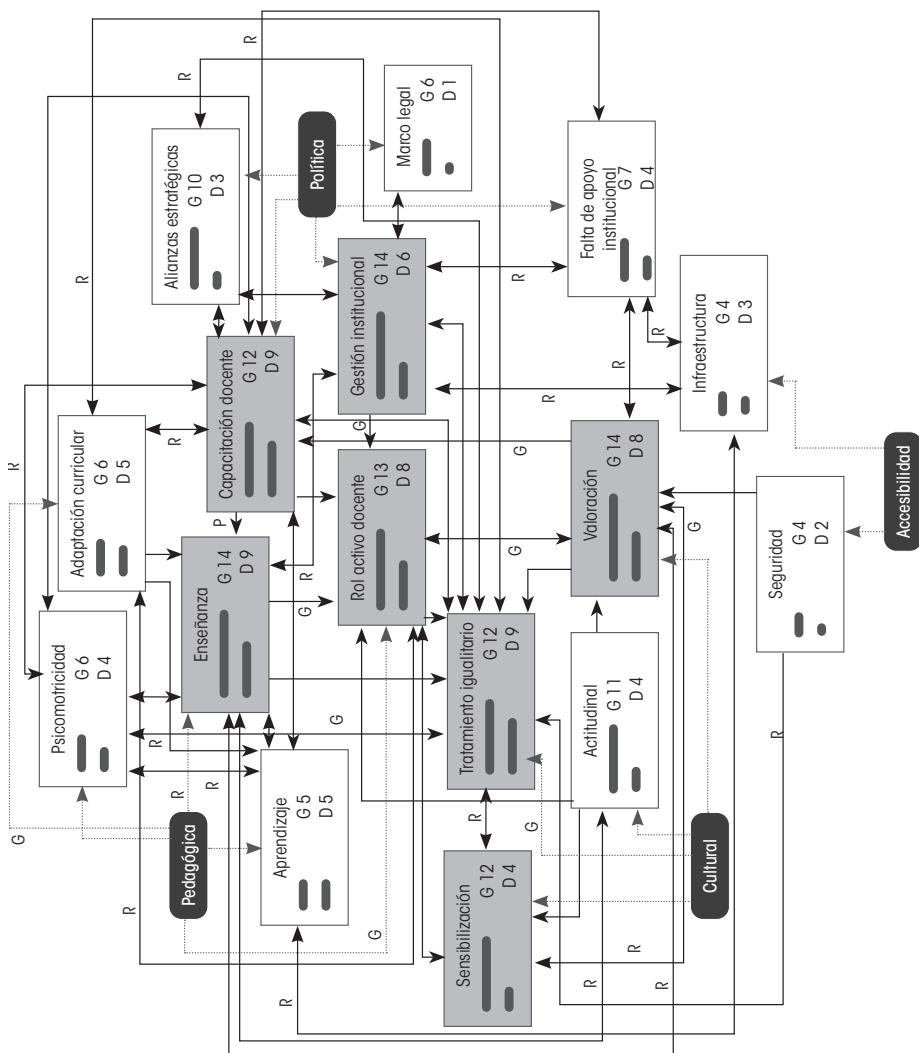


Figura 2. Red semántica de las barreras de la educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia

Barreras que afronta la educación inclusiva

El discurso del directivo señala que las principales barreras que afronta la educación inclusiva en la educación básica son las siguientes:

En nuestro colegio nos falta mucho. Estamos en proyecto de coordinaciones para poder mejorar la infraestructura. La gente de por aquí es de escasa economía. Esperamos mejorar la institución y esos aspectos, ya que ahora es más notable la presencia de estudiantes con características especiales. (Dir.)

... estoy pendiente de las capacitaciones [...] tenemos mucha voluntad para trabajar por todos los estudiantes. (Dir.)

El equipo SAANEE [...] hasta ahorita nos da algunas orientaciones y prácticamente todo el trabajo nos lo dejan a nosotros para hacer el Plan Operativo Institucional (POI), para hacer la ficha psicopedagógica. Yo no soy experta en esto... (Dir.)

Por parte del Ministerio recibimos capacitaciones de manera virtual, pero seguiremos con las gestiones para recibir materiales educativos ya que esto es prioritario para poder trabajar durante la clase. (Dir.)

Según los docentes, los desafíos de mayor relevancia a los que se enfrenta la educación inclusiva son los siguientes:

... No hemos tenido la visita del equipo SAANEE, al menos yo no. Las únicas informaciones iniciales que tuvimos tanto de la Coordinadora como del director era sacar fuera de clases a la niña para tener un horario con la señorita terapeuta del lenguaje. (D1)

... desde marzo me puse en contacto con SAANEE porque la verdad, es el primer año que tengo tres niños con NEE, en mi aula. Entonces era una experiencia nueva para mí, la verdad que tenía que recurrir a gente profesional ... (D2)

Sí recibimos capacitaciones, aunque no frecuentemente. (D2)

... No se han hecho adaptaciones más que en la programación, sí, pero en las hojas de trabajo que se les manda a los niños, no. (D3)

La institución educativa no cuenta con infraestructura específica para niños de inclusión. Todos comparten ambientes homogéneos cuando están en clases presenciales. (D3)

Por su parte, la especialista del SAANEE señala que las barreras de la educación inclusiva en la educación básica están relacionadas con lo siguiente:

Vamos a encontrar distintos tipos de directivos. Algunos están más comprometidos con el trabajo de inclusión. Otros, de repente, no lo están tanto, pero aquellos que sí están comprometidos definitivamente están muy preocupados en gestionar justamente que sus alumnos puedan recibir lo necesario. (Esp.)

Adaptaciones curriculares que en la actualidad se llaman ajustes curriculares. Asimismo, la elaboración del informe psicopedagógico facilita que el docente pueda trabajar una mejor adecuación o ajuste curricular. (Esp.)

... no tienen una infraestructura adecuada para poder trabajar con algún estudiante, ya sea con discapacidad física, que requiere por ejemplo las varillas para poder sujetarse. En cuanto al tema de espacios, no. En nuestros colegios, lamentablemente, no lo tienen implementado, si hablamos de las escuelas básicas regulares. (Esp.)

Para poder sensibilizar sobre este tema de inclusión, a veces hay mucho desconocimiento por parte de los docentes. Desconocen lo referente a discapacidades y cómo afrontarlo. Bueno, como equipo SAANEE venimos trabajando en ello, aunque sentimos que no se hace un trabajo consciente que llegue a todos, pero tratamos de hacer lo que se puede. (Esp.)

El entramado hermenéutico representa todos los códigos involucrados para el análisis sobre las barreras de la educación inclusiva en la educación básica donde las códigos emergentes se reconocen por tener mayor enraizamiento y densidad, de tal forma que la enseñanza (E), la valoración (V), la capacitación docente (CD), el rol activo del docente (RAD), el tratamiento igualitario (TI), la gestión institucional (GI) y la sensibilización(S) son aspectos esenciales según el discurso emitido por los informantes claves (ver fig. 3).

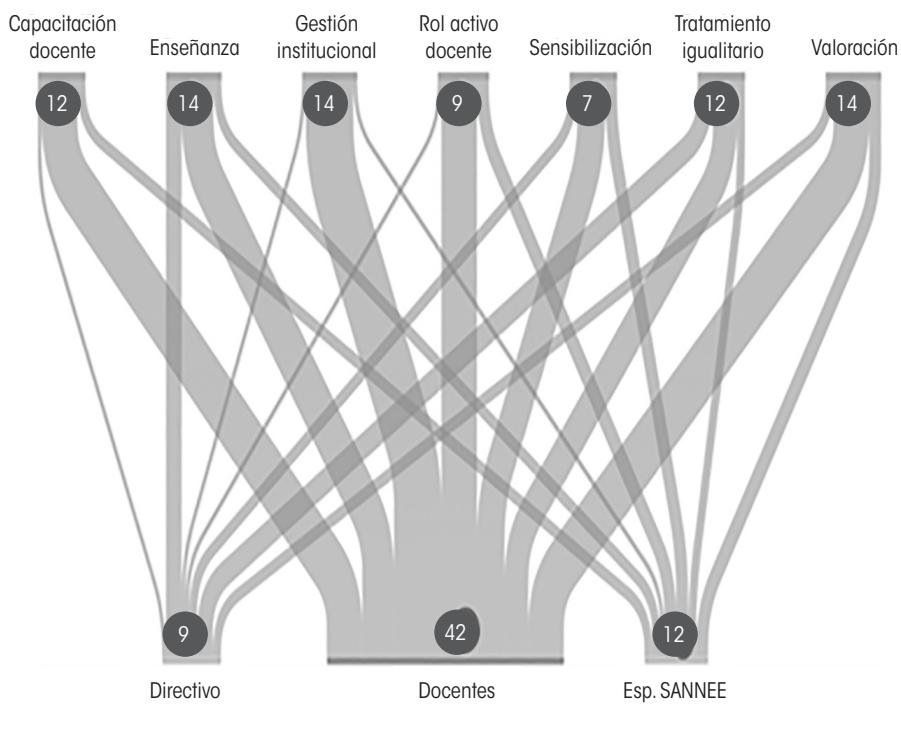


Figura 3. Diagrama de Sankey

Fuente: Elaboración propia

Los resultados en la tabla 3 representan el porcentaje de participación de cada informante clave respecto a las categorías emergentes anteriormente mencionadas:

1. Capacitación docente (CD): señalado en 43,90 % por docentes, 35,59 % por especialista del SAANEE y 19,51 % por directivo.
2. Enseñanza (E): asociado en 50,79 % al directivo, 23,81 % al especialista del SAANEE y 25,40 % a los docentes.
3. Gestión institucional (GI): representado en 60,76 % por los docentes, 20,25 % por el directivo y 18,99 % por especialista del SAANEE.
4. Rol activo docente (RAD): asociado en 46,39 % al especialista del SAANEE, 37,11 % a los docentes y 16,49 % al directivo.

5. Sensibilización (S): representado en 42,86 % del discurso del especialista del SAANEE, 30,48 % del directivo y 26,67 % de los docentes.
6. Tratamiento igualitario (TI): asociado en 54,24% por el directivo, 25,42 % por especialista del SAANEE y 20,34 % por docentes
7. Valoración (V): representado en un 39,82 % por el directivo, 31,86 % por los docentes y 28,32 % por especialista del SAANEE.

Tabla 3. Porcentaje de participación de los informantes de las categorías emergentes

Categorías emergentes	DIRECTIVO Gr = 9		ESP. SAANEE Gr = 12		DOCENTES Gr = 43; GS = 3		Totales
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	
Capacitación docente Gr = 12	4	19,51 %	8	36,59 %	9	43,90 %	21 100,00 %
Enseñanza Gr = 14	16	50,79 %	8	23,81 %	8	25,40 %	32 100,00 %
Gestión institucional Gr = 14	4	20,25 %	4	18,99 %	12	60,76 %	20 100,00 %
Rol activo docente Gr = 13	4	16,49 %	11	46,39 %	9	37,11 %	24 100,00 %
Sensibilización Gr = 12	8	30,48 %	11	42,86 %	7	26,67 %	26 100,00 %
Tratamiento igualitario Gr = 12	16	54,24 %	8	25,42 %	6	20,34 %	30 100,00 %
Valoración Gr = 14	8	28,32 %	11	39,82 %	9	31,86 %	28 100,00 %

Fuente: Elaboración propia

Discusión

La integración educativa ha significado un verdadero reto para los sistemas educativos actuales. Reconocer la diversidad desde la concepción de las necesidades especiales y el aprendizaje diferenciado ha descubierto un paradigma educativo que requiere transformaciones para quienes participan del proceso. La diversidad debe ser tratada y entendida desde la oportunidad de cambiar contextos y no como un problema.

En ese sentido, la noción contemporánea de la educación reconoce al sujeto más allá de sus limitaciones y lo enfoca en la potencialización de las distintas capacidades que posee. Por ello, la escuela debe propender a brindar mayores recursos y servicios en favor del desarrollo de habilidades y que exista igualdad de oportunidades para todos.

La educación inclusiva en el Perú, a partir de sus reglamentaciones, se reconoce como un sistema equitativo que garantiza la universalidad y el acceso igualitario de jóvenes y niños al derecho fundamental de la educación. Sin embargo, la efectividad de la educación inclusiva se enfrenta de manera continua a barreras que impiden o ralentizan el cumplimiento de estos objetivos. Esto surge no solo por la transaccionalidad del sistema de educación nacional, sino también porque se requiere remover creencias, imaginarios y concepciones individuales que profundizan la exclusión en la educación. De acuerdo con las perspectivas de los docentes, del directivo y del especialista del SANNEE, las principales barreras a las que se enfrentan los actores educativos en la educación básica son la enseñanza (E), la valoración (V), la capacitación docente (CD), el rol activo del docente (RAD), el tratamiento igualitario (TI), la gestión institucional (GI) y la sensibilización (S).

Los hallazgos apuntan de manera significativa a la enseñanza (E) como una de las barreras de la educación inclusiva, la cual está asociada en 50,79 % al discurso emitido por el directivo, en 23,81 % por el especialista del SANNEE y en 25,40 % por los docentes. De esta manera, se revelan dificultades relacionadas con las adaptaciones curriculares y con las estrategias pedagógicas aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El director de la escuela responsabiliza a los docentes de realizar estas adaptaciones de acuerdo con la individualización de cada niño. Sin embargo, los docentes no cuentan con asistencia de capacitación y esto está significando una barrera hacia la homogeneización de la educación. Estos resultados coinciden con los expuestos por López y la Red Regional por la Educación Inclusiva²⁰ al indicar que los docentes que dirigen aulas inclusivas deben contar con las habilidades y los conocimientos necesarios para desarrollar de manera efectiva adaptaciones curriculares que integren a los estudiantes con capacidades diversas.

Asimismo, estos resultados reafirman las recomendaciones alcanzadas por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales,²¹ al expresar que para favorecer una educación inclusiva, los docentes deben trabajar en equipo; utilizar diversos métodos y estrategias de enseñanza; desarrollar experiencias de aprendizaje significativas, activas y participativas; así como contextualizar y adaptar el currículo, los contenidos de enseñanza y las técnicas de evaluación.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)²² plantea que los docentes a cargo de un aula inclusiva deben cumplir con cuatro valores fundamentales: brindar apoyo a todos los alumnos, sin excepción, teniendo en cuenta el principio de heterogeneidad; trabajar con otros, refiriéndose a la colaboración de equipos de apoyo (p. ej., SAANEE) u otros profesionales y la familia; respetar la diversidad de los alumnos, teniendo en cuenta la igualdad, el cumplimiento de los derechos humanos; y finalmente, demostrar compromiso con su desarrollo profesional, mostrando disposición para continuar aprendiendo.

²⁰ Miguel López, “Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”, *Innovación Educativa* 21 (mayo de 2011): 37-54; Red Regional por la Educación Inclusiva, *Hacia una docencia inclusiva: pautas para pensar el trabajo en aulas heterogéneas* (Buenos Aires: Red Regional por la Educación Inclusiva, 2021).

²¹ Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: retos y oportunidades* (Bruselas: Agencia Europea, 2011).

²² UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: América Latina y el Caribe, inclusión y educación; todos y todas sin excepción* (París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Por otra parte, la valoración (V), representada en un 39,82 % del discurso emitido por el directivo, en 31,86 % por los docentes y en 28,32 % por el especialista del SANNEE, se reconoció como una barrera en la educación inclusiva. Este código emergente tiene que ver con el reconocimiento y el valor que se les da a los estudiantes, al brindar un contexto inclusivo que acepte, acoja, colabore y estimule a todos, para obtener mejores logros de aprendizaje. Estos valores son compartidos por toda la comunidad escolar; se desarrollan en una cultura escolar.²³ Se evidenció que los docentes estiman, valoran, a los niños con necesidades educativas especiales. Se sienten apoyados por los padres de familia, pero esta valoración se ve frustrada cuando no logran los aprendizajes previstos.

Este estudio también demuestra que otra de las barreras que dificulta el cumplimiento de efectivizar la educación inclusiva es la “actitudinal/cultural”. Estos resultados concuerdan con quienes consideran que la actitud del profesorado en el aula inclusiva es ver al niño como otro diferente.²⁴ Esta situación genera barreras actitudinales que implican otros aspectos como la comunicación, el desarrollo cognitivo, el currículo y la gestión institucional, lo que interfiere en el diálogo entre los docentes y los estudiantes, al adoptar representaciones actitudinales de distancia entre el uno y el otro, y entre nosotros y los otros, y al no permitir atender a las diferencias individuales de cada niño.

De la misma forma,²⁵ consideran que la barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el contexto educativo. La comunidad educativa clasifica a los estudiantes en dos tipos: normal y especial. Expresa que este último, para aprender, necesita estrategias de enseñanza

²³ Daniela Cruz, Deisy Castañeda y Javier Serrano, “Barreras para la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad motora en instituciones educativas públicas”, *Paideia* 6, n.º 1 (junio de 2021): 126-146; Martha Martínez, Gloria Guajardo y Silvia Valdez, “Hacia un modelo de escuela incluyente”, en *Ambientes del aprendizaje para una educación inclusiva*, ed. por Elba Escobar (Chiapas: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, 2018).

²⁴ Natalia Jiménez e Isidora Figueroa, “Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: un abordaje desde las representaciones sociales de docentes”, *Revista Enfoques Educacionales* 20, n.º 1 (enero de 2023): 76-100.

²⁵ Claudia San Martín, Paulina Rogers, Claudia Troncoso y Rodrigo Rojas, “Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 14, n.º 2 (diciembre de 2020): 191-211

diferentes. Plantean asimismo que si los docentes tienen una actitud negativa hacia la educación inclusiva es porque no tienen conocimiento, capacitación ni experiencia suficiente para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. Finalmente, consideran que el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar orientado al desarrollo de capacidades y a estimular su desarrollo, y no a superarlas.

La capacitación docente (CD) es un factor esencial que busca eliminar las barreras de la educación inclusiva. Los informantes claves destacaron que la enseñanza en el contexto de la educación inclusiva requiere de un profesorado que conozca el enfoque inclusivo, así como estrategias para la enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad, así como las capacidades que debe desarrollar cada niño, que adopte la idea de que la habilidad del aprendizaje de cada estudiante es ilimitada.

Los docentes deben capacitarse en estrategias metodológicas que promuevan la socialización entre pares y el trabajo cooperativo, con el propósito de que los estudiantes desarrollen autonomía para desenvolverse en escenarios complejos.²⁶ La capacitación docente está en relación con la formación inicial docente. Esta, para atender la inclusión educativa, no es suficiente, por lo que se hacen necesarios programas de formación continua que propicien el asesoramiento y el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social.²⁷

Los docentes se constituyen en agentes de cambio y eliminadores de barreras, por lo que es necesario una formación inicial docente y continua orientada a la atención a la diversidad.²⁸ Asimismo, es necesario que se realicen procesos de sistematización de experiencias a fin de

²⁶ Evelyn Mena, Katherine Rengel, Mónica Constante, Mayra Molina y Maribel Riera, “Inclusión educativa en los procesos pedagógicos.” *Revista Boletín Redipe* 9, n.º 10 (octubre de 2020): 55-61.

²⁷ Marcela Díaz y Carolina Betancur, “La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación: un camino posible para la construcción de una escuela para todos”, *Praxis Pedagógica* 22, n.º 32 (julio de 2022): 91-115.

²⁸ Carmen Galán-Arroyo y José Rojo, “Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de educación infantil de Extremadura”, *Revista Inclusiones* 11, n.º 1 (enero de 2023): 1-17.

identificar lecciones aprendidas, como recomendaciones para mejorar la formación de docentes.²⁹

En cuanto al rol activo docente” (RAD), se considera que la labor que día a día realiza el cuerpo docente es titánica para desarrollar con efectividad su quehacer y brindar un servicio de calidad. Sin embargo, se evidenció que los maestros carecen de autoconfianza y autoestima principalmente porque no han sido formados para desarrollar actitudes positivas frente a la diversidad. Así mismo, el acompañamiento por parte de los entes encargados, como el SAANEE, ha sido precario.

En ese sentido, es esencial brindar espacios de autoconfianza en los que se puedan compartir experiencias que propicien el aprendizaje conjunto y la implementación de estrategias pedagógicas adaptables a los niveles y contextos de cada alumno. De acuerdo con ello,³⁰ se considera que la cualificación del profesorado se produce en el interaccionismo con otros, el reconocimiento del espacio y las situaciones que lo involucran, con estrategias y sistemas pedagógicos adaptables y prevalentes de la calidad en el servicio educativo, que respeta y valora la diversidad como un elemento de perfeccionamiento profesional.

El tratamiento igualitario (TI) es uno de los aspectos esenciales en el objetivo de lograr un sistema educativo más incluyente. Los resultados de esta categoría señalan que las adaptaciones curriculares son fundamentales si se quiere fomentar la igualdad educativa. Sin embargo, el rol de los padres o cuidadores es fundamental en el avance exitoso de los procesos educacionales.

Por otra parte, los resultados corroboran las evidencias encontradas por Pérez-Castro,³¹ quien considera que el ambiente inclusivo con tratamiento igualitario depende de las características del grupo de estudiantes. Las actitudes pueden ser facilitadores o barreras para la inclusión de los

²⁹ Gerardo Echeita, “Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva”, *Revista Española de Discapacidad* 10, n.º 1 (junio de 2022): 207-218.

³⁰ María Aspirilli, *La didáctica en la formación docente* (Rosario: Homo Sapiens, 2011)

³¹ José Pérez-Castro, “Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 12, n.º 33 (septiembre de 2021): 138-157.

estudiantes con discapacidad, por lo que recomienda que los estudiantes sin discapacidad vigoricen las fortalezas de los estudiantes con discapacidad y establezcan redes de apoyo con sus compañeros.

Materón³² comenta que las instituciones educativas deben desarrollar sus actividades con un enfoque humanista que esté caracterizado por un sistema educativo para la diversidad, en el que se respeten las diferencias y, asimismo, se incentiven criterios de igualdad de oportunidades para todos, para lo cual es necesario propiciar condiciones de respeto, libertad, solidaridad y convivencia, los cuales son ejes fundamentales en la formación de los niños.

La categoría de gestión institucional (GI) está referida a las acciones de dirigir y guiar una institución hacia el logro de objetivos, en tanto le corresponde crear culturas inclusivas, al fomentar una comunidad educativa con equidad. Las instituciones educativas deben adoptar colectivamente valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la autocrítica, la participación social, con énfasis en las personas.

Desde esta perspectiva, corresponde a quienes dirigen las instituciones inclusivas contribuir a la formación de los niños con discapacidad, para que desarrollen actividades de sensibilización, de respeto a la diversidad y de atención a los niños con necesidades educativas especiales.

Estos resultados corroboran los hallazgos encontrados por San Martín et al.,³³ quienes afirman que la falta de cohesión en relación con el significado de la inclusión educativa por parte de los diferentes docentes y otros profesionales dificulta una cultura inclusiva al concebir un deficiente sentido de comunidad que valora la diversidad y la equidad, y repercute negativamente en el clima escolar, la convivencia, el bienestar y el aprendizaje.

Por último, la sensibilización fue otra barrera cultural identificada en los testimonios, en los que se señala que este aspecto es el paso inicial para adentrarse en el retador mundo de la inclusión. Además, destacan que

³² Sandra Materón, “Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia”, *Revista Colombiana de Bioética* 11, n.º 1 (julio de 2016): 117-131.

³³ Carolina San Martín, Patricia Rogers, Claudia Troncoso y Rodrigo Rojas, “Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 14, n.º 2 (diciembre de 2020): 191-211.

desde las instituciones se han realizado acciones encaminadas a la integración educativa en aras de fomentar mayor apoyo y respeto por parte de la comunidad académica.

Sin embargo, los actores educativos reconocen que para poder sensibilizar sobre este tema hay que trabajar sobre el desconocimiento de los docentes. Los agentes educativos están concientizados poco o nada sobre la educación inclusiva; sobre el enfoque transversal de la inclusión educativa en el currículo de la educación básica regular; sobre la orientación a los padres de familia en cuanto al apoyo a las actividades escolares; sobre la sensibilización a los estudiantes para la aceptabilidad de las diferencias o habilidades distintas de los niños con necesidades educativas especiales; y sobre los programas relacionados con el bullying escolar.

Por lo tanto, al abordar las barreras, las escuelas pueden propiciar entornos educativos inclusivos, equitativos y de calidad, en los que todos los estudiantes se sientan estimados, valorados, respetados y, sobre todo, apoyados en su aprendizaje y desarrollo integral. Todos los estamentos y actores educativos deben ser sensibilizados con el enfoque inclusivo, la eliminación de barreras para una participación eficiente en la escuela y para lograr aprendizajes deseados. Asimismo, el contexto social debe tomar una posición para que cada persona sea capaz de reconocer al otro como sujeto con su propia singularidad, un ser único.³⁴

La investigación presenta algunas limitaciones. Una de ellas fue que la información recolectada resultó muy limitada debido al escaso conocimiento que los docentes y el director tenían con respecto a la normatividad y a las disposiciones pedagógicas para la atención a niños con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de educación básica regular. Otra de las limitaciones fue el factor tiempo, debido a que los informantes brindaron información limitada por el escaso tiempo que dispusieron para las entrevistas, por tener múltiples ocupaciones académicas y administrativas. Se sugiere realizar futuras investigaciones para que los investigadores puedan abordar el estudio

³⁴ Margarita Díaz y Catalina Betancur, "La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación: un camino posible para la construcción de una escuela para todos", *Praxis Pedagógica* 22, n.º 32 (julio de 2022): 91-115.

incorporando la técnica de *focus group*, a fin de que la información sea consensuada por los participantes. Estudios futuros podrían profundizar aún más a través del enfoque mixto para evaluar mejor cómo se presentan las barreras de la educación inclusiva en las instituciones de educación básica regular.

Conclusiones

El estudio revela que la enseñanza impartida por los docentes en las aulas inclusivas es una de las principales barreras predominantes en la atención a estudiantes que requieren una educación que atienda sus necesidades. Urge que los docentes sean capacitados en una didáctica diferenciada y especializada, que oriente y atienda a los niños con necesidades educativas especiales, como así también en temas referidos a conocimientos normativos, disciplinares, con metodología coherente a las necesidades e intereses del estudiante.

Otra barrera que dificulta la educación inclusiva es la valoración. Se evidenció que los docentes valoran a los niños con necesidades educativas especiales y, asimismo, reciben el apoyo de los padres de familia, sin embargo, se sienten fracasados cuando los niños no logran los aprendizajes previstos, situación que se relaciona con las barreras de la enseñanza y con el rol activo del docente, que imposibilita que los niños desarrollen los aprendizajes esperados. A estas barreras, se suman otras como el tratamiento igualitario, la gestión institucional y la sensibilización.

Es necesario que el Estado y sus órganos desconcentrados tomen medidas alternativas para eliminar las barreras de la educación inclusiva en las instituciones de educación básica regular, al propiciar el desarrollo de planes de capacitación docente, programas de fortalecimiento de capacidades, respecto a conocimientos básicos de las estrategias de atención a la educación inclusiva, desde el diagnóstico hasta las sugerencias de la utilización de las estrategias especializadas. También es importante promover medidas proactivas, que sean accesibles y acogedoras para todos los estudiantes. A los actores educativos, al identificar estas barreras, corresponde elaborar planes de acción y trabajar en forma conjunta a fin de eliminarlas y posibilitar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.