

**“AÑO DE LA ESPERANZA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA
DEMOCRACIA”**

Ministerio de Educación

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Piura”



**Necesidades Educativas Especiales en Educación
Inicial**

Trabajo de Investigación Presentado por:

CARRASCO ZAPATA, Maria Celeste

ID ORCID: 0000-0002-8996-365X

Para optar el Grado Académico de Bachiller en Educación

ASESORA:

DRA. NOVOA SEMINARIO, Militza

ID ORCID: 000-0002-5456-9003

Línea de Investigación: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

PIURA – PERÚ

2026

“AÑO DE LA ESPERANZA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA
DEMOCRACIA”

Ministerio de Educación

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Piura”



Necesidades Educativas Especiales en Educación Inicial

Trabajo Académico Aprobado en Forma y Estilo por:

Miembro Presidente: Mario Luciano Sandoval Rosas.....

Miembro Secretario: Flor María Talledo Coveñas.....

Miembro Vocal: Maria Sara Antón y Pérez.....

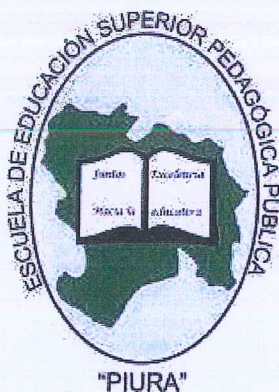
PIURA – PERÚ

2026

**“AÑO DE LA ESPERANZA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA
DEMOCRACIA”**

Ministerio de Educación

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Piura”



**Necesidades Educativas Especiales en Educación
Inicial**

**La Suscrita Declara que el Trabajo Académico es Original en su Contenido y
Forma**

Maria Celeste Carrasco Zapata.....



PIURA – PERÚ

2026



"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

CERTIFICADO DE ÍNDICE DE SIMILITUD DE APLICACIÓN DEL TURNITIN

La Jefatura de Unidad de Investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Piura" en atención al Art. 60 del Reglamento de Investigación e Innovación,

CERTIFICA:

Que; el trabajo de Investigación con fines de Obtención del Grado Académico de Bachiller en Educación presentado por la investigadora: **CARRASCO ZAPATA Maria Celeste** del Programa de Estudios de Educación Inicial denominado:

Necesidades Educativas Especiales en Educación Inicial

Línea de investigación: Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes.

Cumple con el índice de similitud verificable requerido según el reporte, de originalidad del Software Turnitin, el cual está alineado a las normas establecidas en el Reglamento de Investigación e Innovación y en la normativa para la presentación de trabajos académicos; pondera como Índice de Similitud

22%

Distrito veintiséis de octubre,

04 MAY 2020



Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar
Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar
Orcid: 0000-0002-4512-6120
Jefatura de Unidad de Investigación

Dr. HOTN/JUI
bam



"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO INSTITUCIONAL

Yo, CARRASCO ZAPATA Maria Celeste identificada con DNI N° 71781965 del Programa de Estudios de Educación Inicial de la EESPP "PIURA" autorizo , la publicación de mi trabajo de Investigación de TESIS titulado:

Necesidades Educativas Especiales en Educación Inicial,

Línea de investigación: Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes, en el Repositorio Institucional de la EESPP "PIURA" <http://repositorio.edu.pe/>, según lo estipula el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art.33.

1. TIPO DE ACCESO

Acceso abierto*

Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Escuela de Educación Pedagógica Pública de Piura una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

2. ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el archivo Word y Archivo PDF que entregó a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Piura, como parte del proceso conducente a obtener el grado académico y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

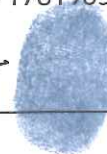
Distrito Veintiséis de octubre, 04 MAY 2026

Apellidos y nombres: CARRASCO ZAPATA María Celeste

ORCID: 0000-0002-8996-365X

DNI N°: 71781965

Firma:



Dr. HOTN/JUI
bam



"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Yo, **CARRASCO ZAPATA María Celeste** identificada con DNI N° 71781965, como autor (a) del trabajo de investigación titulado:

Necesidades Educativas Especiales en Educación Inicial

Línea de investigación: Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes, es de mi autoría, por lo tanto, Declaro: no ha sido plagiado ni total, ni parcialmente. Se cita y referencia todas las fuentes empleadas según las normas APA de redacción acorde al Programa. No ha sido presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico. La información presentada en los resultados no ha sido falseada, duplicada, ni copiada.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en el Reglamento Institucional e Investigación de la EESPP "Piura"

Autor: CARRASCO ZAPATA María Celeste

Orcid: 0000-0002-8996-365X

DNI.N°: 71781965

Firma:

Distrito Veintiséis de octubre,

04 MAY 2026

Dr. HOTN/JUI
bam



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "PIURA"

D.S. N° 08-83-ED: 09/03/83 D.S. N° 017-02-ED: 18/08/02

R.D. N° 136-2016-MINEDU/VMGP/DIGEDD/DIFOD: 04/05/16 – REVITALIZACIÓN

LICENCIADA según por R.M. N° 253-2025-MINEDU: 12/6/2025



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESORA

Señor Director General de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Piura"

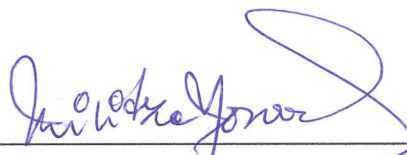
Yo, Dra. MILITZA NOVOA SEMINARIO, identificada con DNI N° 41301212 como asesora del trabajo de investigación titulado:

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN INICIAL

Línea de investigación: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Desarrollada por el investigador (a) CARRASCO ZAPATA MARIA CELESTE, identificada con DNI N° 71781965, egresada del Programa Formativo de Formación Inicial Docente – Programa de Estudios de Educación Inicial; considero que dicho trabajo cumple las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Investigación de la EESPP "PIURA" para la presentación de trabajo con fines de Obtención del Grado Académico. Por tanto, autorizo la presentación de este trabajo de investigación para que sea sometido a evaluación por los miembros de los jurados designados por la mencionada casa de estudios

Distrito Veintiséis de octubre, 14 de agosto de 2025


Dra. MILITZA NOVOA SEMINARIO
DNI. N° 41301212

Mg. AMBS/JUI
bam

Dedicatoria

A mi madre Elena, quien a lo largo de mi vida ha velado por mi bienestar y educación siendo mi apoyo incondicional en todo momento.

A mi hermano Rafael por siempre ser mi compañero y ayuda en todo momento.

A mi abuela Francisca (Q.E.P.D.), espero que desde el infinito nunca me quite su protección para continuar en esta dura batalla que es la vida.

Agradecimiento

Agradezco profundamente a Dios por brindarme la fortaleza y la sabiduría para llevar a cabo este estudio.

A mi familia, por su constante apoyo, confianza y motivación, sin los cuales este logro no habría sido posible.

A la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Piura, en especial a la Dra. Militza Novoa Seminario, por su invaluable asesoría y apoyo constante durante todo el proceso de investigación. Sus orientaciones han sido fundamentales para alcanzar este objetivo académico

Tabla de Contenido

Dedicatoria.....	viii
Agradecimiento	ix
Tabla de Contenido	x
Índice de Tablas	xii
Índice de Figuras	xiii
Introducción.....	14
CAPÍTULO I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.1 Objetivo General.....	16
1.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Justificación de la Investigación.....	16
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	18
2.1 Teorías Educativas que Sustentan la Categoría Necesidades Educativas Especiales en Educación Inicial	18
2.1.1 Teoría de las Necesidades Educativas Especiales desde el Enfoque Pedagógico -Mary Warnock.	18
2.1.2 Teoría Sociocultural del Desarrollo-Lev S. Vygotsky	19
2.1.3 Modelo Ecológico del Desarrollo Humano — Urie Bronfenbrenner.....	19
2.1.4 Enfoque de Educación Inclusiva y Barreras para el Aprendizaje — Mel Ainscow.....	20
2.1.5 Marco de Inclusión Educativa: Prácticas, Culturas y Políticas — Tony Booth y Mel Ainscow	21
2.1.6 Enfoque de Derechos y Equidad Educativa — UNESCO	22
2.1.7 Enfoque de Intervención Temprana en la Primera Infancia — Michael J. Guralnick.....	23
2.1.8 Enfoque de Pedagogía Inclusiva — Lani Florian.....	23
2.2 Definición de Conceptos Relacionados con las Necesidades Educativas Especiales en el Nivel Inicial.....	24
2.3 Principales Necesidades Educativas Especiales Presentes en el Nivel Inicial	25
2.4 Estrategias y Métodos para Apoyar a Niños con Necesidades Educativas Especiales en el Contexto del Nivel Inicial	31
2.5 Políticas Educativas Internacionales	34
2.6 Políticas Educativas Nacionales	35
2.7 Avances y desafíos en la Atención de las Necesidades Educativas Especiales en Educación Inicial	36
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	40
3.1 Descripción de la Metodología.....	40
3.2 Enfoque de Investigación	40
3.3 Tipo de Investigación	40

3.4	Diseño de Investigación.....	41
3.5	Categorización de la Investigación.....	41
3.6	Arqueo de Fuentes	42
3.7	Revisión.....	43
3.8	Análisis	43
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		57
4.1	Conclusiones.....	57
4.2	Recomendaciones	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		59
ANEXOS.....		65

Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Buscador de Google Académico.....	46
Tabla 2 Buscador de Scielo	47
Tabla 3 Buscador Dialnet	48
Tabla 4 Matriz de Fuentes Seleccionadas.....	52

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 Pasos de la Investigacion Documental Propuesta por Uriarte	44
Figura 2 Fuentes Consultadas.....	50

Introducción

Las entidades educativas se refieren a aquellas personas que presentan un nivel de dificultad con el aprendizaje, por cualquier motivo, ya sea temporal o permanentemente, y que requieren asistencia para superar sus dificultades de aprendizaje mediante el uso de personas; elementos; métodos o dispositivos tecnológicos, es decir, necesidades educativas especiales (NEE) (Red Educativa Mundial [REDEM], 2023).

Diversos factores pueden contribuir a las SEN, incluidas las limitaciones físicas, las dificultades de aprendizaje, las discapacidades intelectuales, los trastornos generalizados del desarrollo, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), etc., aunque los especialistas deben realizar investigaciones para determinar la naturaleza precisa de los requisitos de los estudiantes con el fin de establecer sus verdaderas necesidades (Latam, 2022).

Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen el mismo derecho a acceder a la educación que cualquier otro niño. Esto significa que la intervención temprana de un equipo de educación especial capacitado es fundamental para satisfacer las necesidades de estos estudiantes, de modo que puedan ser incluidos y tener igualdad de oportunidades para aprender (REDEM, 2023).

El objetivo de lograr la educación continua sigue presentando desafíos desde múltiples perspectivas, ya que existe una gran ambigüedad respecto al funcionamiento de las instituciones educativas y la responsabilidad de decidir sobre la política educativa. Por ejemplo, los docentes de EBE creen que los docentes de EBR no cuentan con la capacitación suficiente para atender a niños con necesidades educativas especiales; esta percepción es compartida por muchos docentes y directores de EBR, quienes se oponen a la admisión de estudiantes con discapacidades en sus instituciones. Otros estudios han señalado que las principales barreras para el desarrollo, la implementación y el seguimiento de políticas educativas exitosas en Perú provienen de la capacidad de los directores para liderar sus escuelas de manera efectiva, la organización de la escuela y cuestiones burocráticas; la falta de conocimiento y control dentro de la comunidad sobre la política educativa; y la insuficiencia de la infraestructura escolar (Quispe y Sulca, 2021).

Por diversas razones, resulta urgente realizar este estudio sobre "Recomendaciones Educativas Especiales para la Primera Infancia". Estas recomendaciones se deben principalmente a la necesidad de comprender y mejorar el apoyo educativo que se brinda a los niños con necesidades educativas especiales. Este

análisis aportará información para crear métodos de enseñanza más equitativos y eficaces que tengan en cuenta las necesidades de cada niño y que fomenten su participación en su educación. El estudio también contribuirá a la formación docente mediante una combinación de teoría y práctica, con el fin de desarrollar las habilidades de los educadores para trabajar con niños de diversos orígenes en la educación infantil.

La investigación está organizada en pasajes lógicos y ordenados. Comienza con un prólogo que expresa la realidad complicada de la atención a las NEE en el primer nivel, esto es, la investigación y sus objetivos. El primer capítulo expone el propósito general y las particularidades, además de precisar la importancia de la investigación. El Segundo capítulo se encarga del ámbito conceptual, donde se delimitan los términos relacionados a NEE, se identifican las primordiales necesidades existentes, se estudian métodos y estrategias de apoyo, y se examinan las legislaciones educativas importantes. La Sección III detalla la forma en la que se implementó la investigación histórica. El capítulo IV contiene las conclusiones y sugerencias extraídas del análisis. En última instancia, se incorporan las citas bibliográficas que respaldan en su totalidad la investigación realizada.

CAPÍTULO I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Objetivo General

- Analizar las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Inicial a partir del análisis e interpretación de la producción teórica, normativa y científica existente, en el marco del contexto educativo contemporáneo.

1.2 Objetivos Específicos

- Identificar los enfoques teóricos y conceptuales que sustentan el tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Inicial, a partir de fuentes académicas y normativas relevantes.
- Describir concepciones, orientaciones pedagógicas, estrategias y métodos sobre las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Inicial.
- Sistematizar los hallazgos documentales para identificar tendencias, avances, desafíos y el rol de las políticas educativas en la atención de las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Inicial.

1.3 Justificación de la Investigación

La motivación de esta investigación radica en la necesidad de profundizar nuestra comprensión de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la educación infantil, un aspecto fundamental en la educación actual. Me gradué en una institución pública de enseñanza superior pedagógica en Piura y considero esencial desarrollar este conocimiento para contribuir de manera significativa al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y eficaces.

De acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), este estudio se relaciona con el ODS 4: Educación de Calidad. Comprender mejor cómo identificar, apoyar y responder a las necesidades educativas especiales (NEE) en la primera infancia permitirá un entorno educativo más inclusivo y equitativo, facilitando así el acceso global a una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

Esta revisión bibliográfica proporciona la base teórica para esta investigación, al examinar la literatura académica y especializada con el fin de determinar qué conceptos se han definido previamente y dónde se ubican dentro del amplio espectro de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la primera infancia. Con esta información, podemos comenzar a identificar las categorías de NEE existentes en la educación infantil y explorar los enfoques más eficaces para trabajar con estos niños. Además, este estudio sentará las bases para futuras investigaciones sobre educación inclusiva.

La metodología de este proyecto se basará en una revisión bibliográfica. Dicha revisión consistirá en la búsqueda y el análisis de todos los estudios empíricos, artículos científicos, tesis y demás bibliografía relevante que pueda aportar información sobre el tema de estudio y su relación con los resultados y conclusiones de esta investigación. Este proceso sistemático permitirá recopilar información actualizada y fidedigna sobre los resultados y hallazgos de la investigación.

La investigación sobre necesidades educativas especiales (NEE) en la primera infancia beneficiará directamente a los niños con NEE, mejorando su identificación y el apoyo que reciben, además de brindarles un acceso equitativo a una educación de calidad. Los docentes tendrán mayor acceso a herramientas y estrategias adecuadas para atender las necesidades de los estudiantes, mientras que los padres adquirirán los conocimientos necesarios para colaborar con los educadores. La comunidad académica en general podrá recurrir a una amplia base de recursos para futuras investigaciones en el ámbito de la educación inclusiva, además de los beneficios generalizados para la sociedad al promover la igualdad de oportunidades desde una edad temprana.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Teorías Educativas que Sustentan la Categoría Necesidades Educativas Especiales en Educación Inicial

2.1.1 Teoría de las Necesidades Educativas Especiales desde el Enfoque Pedagógico -Mary Warnock.

El enfoque de Mary Warnock (1978) sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha proporcionado una base teórica para un cambio conceptual en la comprensión de las necesidades de los niños con NEE, alejándose de los modelos tradicionales basados en déficits y la clasificación clínica infantil. El Informe Warnock redefinió las NEE en términos de las necesidades pedagógicas asociadas al apoyo brindado a los niños para facilitar su aprendizaje, transformando nuestra comprensión de las NEE, pasando de considerarlas una condición individual a un resultado de la interacción entre los niños y el sistema educativo. Esta comprensión sugiere que las dificultades de aprendizaje no son características fijas de los niños, sino circunstancias que surgen en respuesta a contextos educativos específicos (Warnock, 1978).

Según Warnock (1978), cualquier estudiante puede experimentar dificultades académicas debido a necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Por ello, es importante no centrarse en la clasificación de los niños en categorías de necesidades especiales, sino en la obligación que tienen los educadores de brindarles un apoyo adecuado y oportuno. En el caso de los niños en las primeras etapas de su desarrollo, esto cobra especial relevancia debido a la rápida evolución de su aprendizaje y al impacto de las experiencias tempranas positivas en su desarrollo futuro.

De manera similar a Warnock (1978), esta teoría reconoce la diversidad como parte esencial de la educación (y no solo como excepciones), creando así una base más holística e inclusiva para comprender la educación. Esto apoya la integración de las necesidades educativas especiales (NEE) en un marco pedagógico flexible que promueve la equidad y la atención a la diversidad, y siembra las semillas de los principios educativos inclusivos (Ainscow, 2005; Booth y Ainscow, 2011). Por lo tanto, las NEE se consideran un desafío pedagógico y organizativo que todo el sistema educativo debe resolver; la educación infantil temprana es única en el sentido de que la intervención temprana es crucial para posibilitar el aprendizaje y la inclusión de todos los niños.

2.1.2 Teoría Sociocultural del Desarrollo-Lev S. Vygotsky

La teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky (1995) enfatiza que el desarrollo humano se construye a través de la interacción social y la mediación cultural. Esta perspectiva proporciona un marco para comprender las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en función de su contexto y sus relaciones con los demás. Vygotsky afirma que las funciones psicológicas de nivel superior no surgen de forma independiente ni aislada; por el contrario, se forman a medida que el niño interactúa socialmente con otros (por ejemplo, adultos y compañeros más capaces) durante actividades compartidas y recibe apoyo en su aprendizaje a través del lenguaje, los signos y la cultura en la que vive (Vygotsky, 1995).

Según los principios anteriores, aquí está su paráfrasis del párrafo anterior: --- La zona de desarrollo próximo describe la brecha entre el nivel de desarrollo en el que se encuentra un niño por sí solo y hasta dónde puede progresar con la ayuda de otros en el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, etc. Esto se utiliza para comprender mejor las necesidades educativas especiales en la educación infantil. Las dificultades de aprendizaje no solo se explican por las circunstancias individuales del niño, sino también por la calidad y adecuación del apoyo pedagógico disponible en un entorno educativo (Vygotsky, 1995). Cuando las estrategias pedagógicas, el apoyo o las interacciones con los niños no se corresponden con su potencial de desarrollo, surge una necesidad educativa.

Vygotsky (1997) también afirmó que, si uno se centra únicamente en las deficiencias en la educación, limita la capacidad de desarrollo del niño; sin embargo, si se proporciona una pedagogía positiva, se ofrecen formas compensatorias y significativas de aprendizaje. Por lo tanto, las necesidades educativas especiales (NEE) se consideran un motivo para transformar la forma de impartir educación, mejorando el rol del docente como mediador y creando contextos de aprendizaje (como se observa en las perspectivas de padres y maestros) que fomenten la inclusión. El uso de estos métodos es particularmente relevante en la educación infantil, ya que la intervención temprana y la mediación intencional crean la oportunidad de potenciar las capacidades de los niños y eliminar las barreras para su aprendizaje y participación.

2.1.3 Modelo Ecológico del Desarrollo Humano — Urie Bronfenbrenner

Además, el modelo ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979) demuestra que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) resultan de las

interrelaciones dinámicas entre los diversos sistemas que influyen en el desarrollo infantil. El modelo ecológico afirma que el aprendizaje y el desarrollo de cada niño dependen de sus características individuales y de las relaciones que se establecen entre los múltiples contextos en los que participa (familia, escuela y comunidad) (Bronfenbrenner, 1979).

Los distintos contextos que rodean el entorno de un niño se pueden agrupar en cuatro tipos de sistemas. Estos cuatro sistemas (microsistema [es decir, la familia], mesosistema [es decir, la comunidad], exosistema [es decir, las influencias externas] y macrosistema [es decir, el gobierno]) interactúan e influyen en cómo los niños reciben experiencias educativas. Si un niño presenta necesidades educativas especiales (NEE) causadas por un desequilibrio particular en estos sistemas (por ejemplo, falta de métodos de enseñanza eficaces, colaboración ineficaz entre el hogar y la escuela, impacto socioeconómico negativo en la educación infantil temprana), esto constituiría una NEE.

Según la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979), las experiencias educativas de los niños están influenciadas y moldeadas por la dinámica de cuatro contextos interrelacionados: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El modelo de sistemas ecológicos en la educación infantil demuestra, por lo tanto, que para abordar adecuadamente las necesidades educativas especiales (NEE), se requiere un enfoque integral y contextualizado que incluya no solo apoyo pedagógico en el aula, sino también intervenciones coordinadas con la familia y la comunidad (Bronfenbrenner, 1979). De este modo, las necesidades educativas especiales se consideran de naturaleza sistémica, lo que exige estrategias educativas coherentes, articuladas y adaptadas al contexto para fomentar el desarrollo y la plena participación de los niños.

2.1.4 Enfoque de Educación Inclusiva y Barreras para el Aprendizaje — Mel Ainscow

Según Mel Ainscow (2005), en su investigación sobre educación inclusiva, define las necesidades educativas especiales (NEE) buscando barreras para el aprendizaje y la participación en los sistemas educativos. Por lo tanto, si las características de un estudiante individual afectan su capacidad de aprendizaje es secundario a la identificación de cualquier impedimento estructural, curricular o pedagógico que le impida acceder, permanecer y progresar en la escuela (Ainscow, 2005).

Según Ainscow (2005), las barreras para la educación inclusiva pueden manifestarse en métodos de enseñanza rígidos (que no se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje), un currículo limitado (con contenidos similares a los de otras clases), culturas socioeconómicas excluyentes en las escuelas (que segregan a estudiantes de diferentes culturas) y/o la falta de consideración de la diversidad estudiantil por parte de los sistemas educativos, tanto a nivel estatal como federal. Por lo tanto, para abordar las necesidades educativas especiales, la organización de las escuelas debe transformarse para que, en última instancia, puedan establecer entornos educativos que respondan a las diferencias individuales de los estudiantes de manera equitativa y socialmente justa.

La educación infantil es un ámbito donde este modelo puede resultar sumamente útil, ya que facilita la comprensión de las necesidades educativas especiales (NEE) como dificultades pedagógicas preventivas que requieren métodos inclusivos desde el inicio de la educación del niño. Esta propuesta de Ainscow (2005) respalda la idea de que los sistemas educativos deben asumir la responsabilidad de eliminar colectivamente las limitaciones y brindar a todos los niños oportunidades reales de aprendizaje, independientemente de sus características o entornos.

2.1.5 Marco de Inclusión Educativa: Prácticas, Culturas y Políticas — Tony Booth y Mel Ainscow

Según Booth y Ainscow (2011), comprender las necesidades educativas especiales (NEE) también debe incluir la comprensión del contexto institucional más amplio en el que se educan los estudiantes y cómo sus experiencias educativas se ven influenciadas por estructuras, políticas y culturas más amplias. Como resultado de estos factores, las NEE pueden considerarse más que el resultado de una intervención pedagógica específica en el aula. Argumentan esto a través de su Índice de Inclusión, que proporciona una base para un análisis detallado de cómo estos factores contribuyen o dificultan la provisión de oportunidades educativas inclusivas.

Las prácticas inclusivas se relacionan con las estrategias de enseñanza y el apoyo brindado a los niños; las culturas inclusivas se refieren a los valores, creencias y actitudes que fomentan la aceptación de la diversidad; y las políticas inclusivas se refieren a las normas y decisiones adoptadas por las organizaciones para garantizar la equidad educativa. Por lo tanto, las necesidades educativas especiales (NEE) surgen cuando existe una desconexión entre estos tres elementos, lo que crea barreras que impiden el aprendizaje y la participación. (Booth y Ainscow, 2011).

Booth y Ainscow (2011) sostienen que la educación infantil temprana permite considerar las necesidades educativas especiales (NEE) como un fenómeno tanto institucional como sistémico en los primeros años de la educación escolar, estableciendo así coherencia entre la cultura escolar, las políticas educativas y las prácticas docentes desde la primera infancia. Al ofrecer una perspectiva holística, promueven la idea de que las NEE son una responsabilidad colectiva de la comunidad educativa en general, en lugar de un problema meramente personal que debe abordarse para un niño en particular.

2.1.6 Enfoque de Derechos y Equidad Educativa — UNESCO

En sus informes y guías internacionales, la UNESCO considera que la educación especial requiere apoyo para un aprendizaje que garantice a todos los niños un acceso equitativo a una educación de calidad desde su nacimiento. Creen que las necesidades educativas especiales de todos los niños deben abordarse como una cuestión de derechos humanos y, por consiguiente, deben reconocer que la diversidad es una parte esencial de nuestros sistemas educativos y que no constituye una excepción que deba ser segregada del resto del sistema educativo (UNESCO, 2017).

Según la UNESCO (2017), las necesidades educativas especiales (NEE) surgen cuando el contexto educativo no se adapta adecuadamente a las características individuales, el ritmo y el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Esto genera desigualdades en las oportunidades de acceso, participación y rendimiento de los estudiantes en sus respectivos sistemas educativos. Por consiguiente, abordar las NEE requiere políticas inclusivas, así como pedagogías flexibles y estructuras de apoyo para eliminar las barreras (estructurales y culturales) en la educación infantil.

La UNESCO (2020) corrobora esta visión al proponer que la educación infantil temprana representa una etapa crucial del desarrollo donde se pueden identificar las necesidades educativas precoces y brindar el apoyo adecuado en un momento crítico para favorecer el desarrollo integral del niño. Por lo tanto, las necesidades educativas especiales se consideran una responsabilidad compartida del sistema educativo para garantizar la equidad, la inclusión y la justicia social para todos los niños desde su nacimiento.

2.1.7 Enfoque de Intervención Temprana en la Primera Infancia — Michael J. Guralnick

Michael Guralnick subraya la importancia de cómo la prestación de asistencia educativa y contextual poco después del nacimiento de un niño puede influir positivamente en su desarrollo saludable y ayudar a abordar las necesidades educativas especiales durante este período (Intervención Temprana, 2017). Él considera que las dificultades identificadas precozmente en la vida de un niño no tienen por qué tener un impacto inmediato e irreversible en su desarrollo, siempre que se implementen intervenciones educativas sistemáticas, eficaces y de alta calidad (Guralnick, 2017).

Según Guralnick (2017), las Necesidades Educativas Especiales (NEE) deben considerarse desde una perspectiva preventiva y de promoción, ya que la identificación temprana de estas necesidades reduce los riesgos y potencia el desarrollo del niño. Desde este punto de vista, el apoyo educativo durante la primera infancia no se limita al aula y al apoyo familiar, sino que también requiere la coordinación de diversos sectores para lograr un enfoque integral del desarrollo infantil.

En general, estas ideas ayudan a definir las necesidades educativas especiales como variables del día a día. Otra perspectiva es que la identificación de estas necesidades debe realizarse en una etapa temprana, lo que permite ofrecer respuestas educativas contextualizadas. Además, Guralnick (2017) proporciona un marco para considerar cómo la planificación pedagógica inclusiva debe promover el crecimiento, la participación y el aprendizaje de todos los niños desde el inicio de su infancia, en el ámbito de la educación infantil.

Sin embargo, Slee advierte que los enfoques medicalizados persisten, creando tensión dentro del discurso inclusivo contemporáneo (Slee, 2018).

2.1.8 Enfoque de Pedagogía Inclusiva — Lani Florian

Según Lani Florian (2019), una perspectiva pedagógica inclusiva no respalda las respuestas segregadas ni las prácticas de intervención informales en relación con las necesidades educativas especiales (NEE) que promueven la exclusión en el aula. Sin embargo, afirma que la respuesta educativa debe centrarse en la creación de métodos pedagógicos universales y flexibles que respondan a la diversidad del alumnado y no establezcan distinciones estrictas entre estudiantes con o sin NEE (Florian, 2019).

Florian (2019) sostiene que la creencia de que todos los niños pueden aprender es la base de la inclusión educativa, siempre que existan oportunidades de aprendizaje adaptables y accesibles. En consecuencia, la educación para necesidades especiales se percibe como un reto educativo en la planificación y la enseñanza, lo que conlleva la necesidad de repensar el currículo, los métodos de enseñanza y la evaluación, especialmente en el contexto de la educación infantil.

Este enfoque contribuye a la educación infantil temprana al promover un entorno de aprendizaje que valora la diversidad. Florian (2019) también nos ayuda a comprender cómo las Necesidades Educativas Especiales y los Apoyos pueden ser una responsabilidad compartida entre docentes, padres y personal de apoyo, garantizando al mismo tiempo que todos los niños puedan participar y aprender mediante respuestas educativas inclusivas y/o flexibles.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) son un constructo dinámico y relacional que integra características pedagógicas, contextuales y sociológicas de manera coherente, lo que nos permite abordar la educación infantil desde una perspectiva inclusiva y basada en los derechos. Desde el trabajo de Warnock (1978), las NEE no solo se han conceptualizado como características fijas del niño, sino como necesidades educativas que requieren diferentes respuestas pedagógicas según el contexto. Ainscow (2005) profundiza en este concepto al identificar que las barreras (para el aprendizaje y la participación) en el sistema educativo son la causa principal de las NEE, lo que pone la responsabilidad en la organización escolar y la práctica docente. La UNESCO, en su informe de 2020, aclara que abordar las NEE desde la perspectiva de la equidad y la inclusión debe contemplar la diversidad inherente a la educación infantil. Al vincular estas contribuciones, LIFT proporciona a los educadores la capacidad de analizar y reformar las prácticas de educación infantil para que todos los niños puedan participar plenamente y beneficiarse de estas experiencias, utilizando las NEE como un marco analítico clave.

2.2 Definición de Conceptos Relacionados con las Necesidades Educativas Especiales en el Nivel Inicial

Según Lani Florian (2019), una perspectiva pedagógica inclusiva no respalda las respuestas segregadas ni las prácticas de intervención informales en relación con las necesidades educativas especiales (NEE) que promueven la exclusión en el aula.

Sin embargo, afirma que la respuesta educativa debe centrarse en la creación de métodos pedagógicos universales y flexibles que respondan a la diversidad del alumnado y no establezcan distinciones estrictas entre estudiantes con o sin NEE (Florian, 2019).

Florian (2019) sostiene que la creencia de que todos los niños pueden aprender es la base de la inclusión educativa, siempre que existan oportunidades de aprendizaje adaptables y accesibles. En consecuencia, la educación para necesidades especiales se percibe como un reto educativo en la planificación y la enseñanza, lo que conlleva la necesidad de repensar el currículo, los métodos de enseñanza y la evaluación, especialmente en el contexto de la educación infantil.

Este enfoque contribuye a la educación infantil temprana al promover un entorno de aprendizaje que valora la diversidad. Florian (2019) también nos ayuda a comprender cómo las Necesidades Educativas Especiales y los Apoyos pueden ser una responsabilidad compartida entre docentes, padres y personal de apoyo, garantizando al mismo tiempo que todos los niños puedan participar y aprender mediante respuestas educativas inclusivas y/o flexibles.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) son un constructo dinámico y relacional que integra características pedagógicas, contextuales y sociológicas de manera coherente, lo que nos permite abordar la educación infantil desde una perspectiva inclusiva y basada en los derechos. Desde el trabajo de Warnock (1978), las NEE no solo se han conceptualizado como características fijas del niño, sino como necesidades educativas que requieren diferentes respuestas pedagógicas según el contexto. Ainscow (2005) profundiza en este concepto al identificar que las barreras (para el aprendizaje y la participación) en el sistema educativo son la causa principal de las NEE, lo que pone la responsabilidad en la organización escolar y la práctica docente.

La UNESCO, en su informe de 2020, aclara que abordar las NEE desde la perspectiva de la equidad y la inclusión debe contemplar la diversidad inherente a la educación infantil. Al vincular estas contribuciones, LIFT proporciona a los educadores la capacidad de analizar y reformar las prácticas de educación infantil para que todos los niños puedan participar plenamente y beneficiarse de estas experiencias, utilizando las NEE como un marco analítico clave.

2.3 Principales Necesidades Educativas Especiales Presentes en el Nivel Inicial

La UE (2023) resalta entre las principales NEE las siguientes:

- ✓ Trastornos de aprendizaje: Estos trastornos son comunes en niños que encuentran extremadamente desafiantes algunas o todas las actividades académicas, como la escritura, lectura y ortografía. Estos niños pueden requerir adaptaciones específicas en el aula para facilitar su aprendizaje y desarrollo.
- ✓ Dificultades emocionales: Caracterizadas por una autoestima baja y una falta de confianza significativa, los niños con estas NEE suelen tener problemas para seguir reglas y comportarse adecuadamente en el entorno escolar. Es esencial proporcionar apoyo emocional y estrategias de manejo del comportamiento para ayudarles a integrarse mejor en la comunidad escolar.
- ✓ Dificultades sociales: Frecuentemente observadas en niños y adolescentes que tienen problemas para comprender lo que otros les dicen y para establecer amistades o interacciones sociales. Estos niños suelen enfrentarse a desorganización y dificultades para entender su entorno, por lo que es crucial implementar programas de habilidades sociales y apoyo continuo.
- ✓ Dificultades físicas: Incluyen condiciones médicas que impactan significativamente en la capacidad de aprendizaje de un niño. Es fundamental proporcionar adaptaciones físicas en el aula y acceso a tecnologías asistivas para apoyar su participación en las actividades escolares.
- ✓ Discapacidad intelectual: Involucra limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en las habilidades adaptativas. Los programas educativos deben ser altamente individualizados y adaptados para satisfacer sus necesidades únicas y fomentar su desarrollo integral.

Esta discapacidad obstaculiza la adquisición de nuevos conocimientos, así como la plena participación en el contexto áulico (REDEM, 2023).

- ✓ Discapacidad motriz: Abarca restricciones en la movilidad, como la espina bífida y la parálisis cerebral. Estos estudiantes requieren adaptaciones físicas y, a menudo, asistencia personal para participar plenamente en el entorno educativo.
- ✓ Trastornos generalizados del desarrollo: Caracterizados por limitaciones en la interacción social, la comunicación y comportamientos repetitivos o restringidos. Ejemplos incluyen el Síndrome de Asperger y el autismo infantil. Las intervenciones deben centrarse en desarrollar habilidades de comunicación y sociales.

Los especialistas en Educación Especial (2023) añaden:

- ✓ Trastornos de la conducta: Consisten en comportamientos inapropiados y persistentes. Estos niños necesitan estrategias de manejo del comportamiento y apoyo emocional para mejorar su conducta y adaptación al entorno escolar.
- ✓ Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): Afecta la capacidad de atención y comportamiento, haciendo difícil mantener la atención en una actividad y relacionarse con otros. Es crucial implementar técnicas de manejo del comportamiento y adaptaciones en el aula para apoyar su aprendizaje.
- ✓ Trastorno obsesivo-compulsivo (TOC): Se manifiesta con obsesiones y comportamientos compulsivos. Estos estudiantes requieren apoyo psicológico y estrategias para manejar sus compulsiones y ansiedades.
- ✓ Trastorno de control de impulsos: Implica la incapacidad para abstenerse de realizar acciones negativas. Necesitan intervención conductual y estrategias para mejorar su autocontrol.
- ✓ Trastorno del lenguaje y de comunicación: Dificultades en adquirir o usar el lenguaje en todas sus formas, afectando la comunicación efectiva. Es esencial proporcionar terapia del lenguaje y apoyo continuo en la comunicación.
- ✓ Discapacidad sensorial: Incluye discapacidades auditivas y visuales. Los estudiantes requieren adaptaciones específicas como dispositivos auditivos, materiales en braille y tecnologías asistivas.
- ✓ Trastorno de la eliminación: Caracterizado por la emisión involuntaria de heces o orina en niños mayores de 5 años. Estos niños necesitan un manejo médico y psicológico para abordar este trastorno.
- ✓ Altas capacidades: Estudiantes con un rendimiento significativamente superior a la media. Es crucial proporcionar desafíos académicos adecuados y oportunidades para desarrollar su potencial.
- ✓ Trastorno de ansiedad: Ansiedad desproporcionada que impide una vida normal. Estos estudiantes requieren apoyo psicológico y estrategias para manejar su ansiedad y participar plenamente en la vida escolar.

La literatura educativa considera la categorización de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) como un factor importante para identificar las diversas formas de apoyo que los estudiantes puedan necesitar. En este sentido, Quispe y Sulca (2021) desarrollan un sistema de clasificación por niveles para ayudar a identificar los distintos grados de intensidad y complejidad asociados con las dificultades de aprendizaje que experimentan

los estudiantes. Según estos autores, el Nivel Límite se presenta en estudiantes que tienen retrasos o dificultades específicas de aprendizaje, pero que no afectan gravemente su desarrollo global; por lo tanto, requieren apoyo pedagógico oportuno en un aula regular.

Las discapacidades leves, como señalan Quispe y Sulca (2021), constituyen una forma de discapacidad del desarrollo. Se refieren a un desarrollo del estudiante con muy pocos retrasos cognitivos y motores, que le permite participar en actividades sociales y cotidianas, y, en última instancia, integrarse a la sociedad y al mundo laboral en algún momento del futuro. Las discapacidades leves se detectan con frecuencia al inicio del año escolar, cuando las escuelas comienzan a exigir más a los estudiantes; por lo tanto, es fundamental identificar a los niños precozmente durante la etapa de Educación Infantil.

Según las mismas fuentes, la discapacidad moderada se asocia con importantes obstáculos para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Esto limita la capacidad del individuo para aprender a leer, escribir y desarrollar el razonamiento matemático. Si bien los niños con discapacidad moderada pueden desarrollar habilidades personales que fomenten su independencia, deben recibir la asistencia educativa adecuada para lograrlo (Quispe y Sulca, 2021).

Además, según Quispe y Sulca (2021), las personas con discapacidades graves y profundas dependen en gran medida de otros para satisfacer sus necesidades y funciones básicas. Existen personas con discapacidades profundas que dependen tanto de otros que requieren asistencia total para casi todas las actividades de la vida diaria, debido a las importantes dificultades que presentan en sus capacidades sensoriales (vista, oído, olfato, tacto), motoras (movimiento), verbales (comunicación), físicas (funcionamiento) y cognitivas. Por lo tanto, las personas con discapacidades profundas suelen necesitar cuidados a largo plazo (supervisión) e instrucción especializada para aprender habilidades básicas lo antes posible.

Esta clasificación implica múltiples discapacidades a la vez, según MINEDU (2018), que define el término Discapacidades Múltiples como una discapacidad del desarrollo en la que coexisten dos o más discapacidades y dan lugar a diversos déficits, como alteraciones en las funciones motoras, respiratorias, digestivas, del lenguaje y cognitivas. El marco normativo de MOSEP también establece que un estudiante puede presentar distintos grados de dependencia, lo que hace necesarias respuestas educativas individualizadas y contextualizadas para cada alumno.

De igual modo, la literatura amplía la segmentación de las necesidades educativas especiales (NEE) en transitorias (temporales) y permanentes.

Las NEE transitorias incluyen dificultades de aprendizaje que se desarrollan durante períodos específicos del crecimiento y que pueden resolverse o reducirse sustancialmente con la ayuda de una red de apoyo multidisciplinar (es decir, profesionales de la salud y la educación).

De igual modo, la literatura amplía la segmentación de las necesidades educativas especiales (NEE) en transitorias (temporales) y permanentes. Las NEE transitorias incluyen dificultades de aprendizaje que se desarrollan durante períodos específicos del 25 crecimiento y que pueden resolverse o reducirse sustancialmente con la ayuda de una red de apoyo multidisciplinar (es decir, profesionales de la salud y la educación).

Los trastornos específicos del aprendizaje se incluyen en la definición de un tipo de necesidades educativas especiales transitorias, lo que significa que se relacionan específicamente con dificultades para adquirir habilidades académicas esenciales o requeridas de forma transitoria. Ejemplos de trastornos específicos del aprendizaje incluyen déficits en lectura, escritura o razonamiento matemático que crean barreras para el rendimiento académico de los niños que los padecen y que requerirán que estos niños reciban apoyo mediante estrategias pedagógicas diferenciadas para que puedan alcanzar su máximo potencial (López y Valenzuela, 2015).

Además, los autores han descrito el trastorno específico del lenguaje como una capacidad limitada en la función lingüística que puede estar relacionada con dificultades emocionales, auditivas, cognitivas, etc., que impactan directamente en la comunicación y el aprendizaje; esto es especialmente cierto en la educación infantil temprana, donde el lenguaje constituye un aspecto fundamental del desarrollo holístico (López y Valenzuela, 2015).

Según López y Valenzuela (2015), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se clasifica dentro de las necesidades educativas especiales transitorias (NEE), ya que es una condición neurológica que dificulta la capacidad de prestar atención, concentrarse y autocontrolarse. Las personas con TDAH suelen presentar comportamientos impulsivos, dificultades para organizar las tareas y problemas para mantener la atención, lo que evidencia la necesidad de intervenciones pedagógicas y socioemocionales inmediatas para abordar sus dificultades conductuales.

Permanentes

Las Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) son trastornos o discapacidades que presenta una persona durante toda su vida, ellas son las siguientes:

a) Discapacidad Intelectual (DI): En el 2002 se cambia el término de “retardo mental” a “Discapacidad Intelectual”. La DI es la capacidad del pensamiento por debajo del promedio (0 a 79 de Coeficiente Intelectual CI, según la escala de Binet), lo cual impide que las personas realicen tareas diarias, pues su ritmo de aprendizaje es más lento (Videa & de los Ángeles, 2016).

La DI se divide en cinco niveles: Borderline o límite, leve o ligera, moderado, severo y profundo.

Según Márquez et al., (2011), menciona que existen ciertos tipos de síndromes que se encuentran dentro de la Discapacidad Intelectual, ellos son:

Síndrome de Down (SD): Uno de los tipos más frecuentes de DI, en donde la persona se caracteriza por poseer bajo nivel de lenguaje (expresión y pronunciación) y cognitivo, pues pierde la atención fácilmente. También, las personas con SD, se caracterizan por su carácter pasivo, depresivo, apático, retraído y ansioso.

Síndrome de Prader- Willy: Se caracterizan por tener una obsesión por la comida y poca tensión muscular (hipotonía). En cuanto a la conducta, es impulsivo- compulsivo.

Síndrome de Williams: Dificultad en el área cognitiva, en la habilidad viso espacial e integración visomotora; además, tienen hiperactividad. No obstante, presenta facilidad en el reconocimiento facial y lenguaje, pues socializan fácilmente, pero el comportamiento que presenta es sin temor o vergüenza, pues no tiene sentimientos.

Síndrome de X Frágil: Deficiencia en memoria de corto y la de largo plazo. Asimismo, cuenta con dificultad en la coordinación visomotora, matemáticas y en la socialización.

b) Discapacidad sensorial (auditiva y visual):

Auditiva: Dificultad para detectar, reconocer, discriminar y/o comprender sonidos. De acuerdo a su nivel de intensidad se divide en seis categorías, las cuales son: Limítrofe, leve, moderado, moderado-severo, severo y profundo.

Visual: Es la agudeza visual que posee una persona a pesar de utilizar lentes. Se dividen en de acuerdo a la intensidad: Déficit leve, déficit visual ceguera.

Sordoceguera: es una discapacidad sensorial, en donde se manifiesta deficiencia visual y auditiva simultánea, en grado total o parcial.

c) Discapacidad motora: Es la dificultad que presenta una persona para poder desenvolverse e interactuar en distintos espacios, pues le es difícil manipular objetos y acceder a distintos lugares.

d) Trastorno del Espectro Autista (TEA):

Es un conjunto de trastornos generalizados del desarrollo, que se manifiestan en la conducta, comportamiento y cognición de la persona, lo cual limita o interrumpe el desarrollo de su autonomía, habilidades comunicativas y sociales. Existen niveles de TEA: leve, moderado, severo y profundo.

Asimismo, el MINEDU (2013) para el Trastorno del Espectro Autista, presenta las siguientes categorías:

Autismo: Se caracteriza por ser un trastorno relacionado principalmente a la conducta y comportamiento.

Trastorno de Asperger: Dificultad para interactuar en la sociedad, poca concentración, interés y coordinación.

Trastorno desintegrativo de la infancia: Desequilibrio en el desarrollo de diversas áreas del niño a la edad de los dos años.

Síndrome de Rett: el crecimiento cefálico se estanca, lo cual produce pérdida del uso de manos, deterioro psicomotor progresivo y conductas estereotipadas relacionadas en sus manos, mayormente se manifiesta en niñas.

Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado: Dificultad en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, pues la persona presenta un comportamiento estereotipado, estos criterios deben ser distintos para no ser clasificados en las categorías anteriores.

2.4 Estrategias y Métodos para Apoyar a Niños con Necesidades Educativas Especiales en el Contexto del Nivel Inicial

Los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) requieren una educación diferenciada para su correcto desarrollo y adaptación al entorno escolar. La necesidad de apoyo educativo especializado surge cuando la capacidad de aprendizaje de un niño supera las expectativas habituales de un alumno promedio; por lo tanto, se requiere un plan de intervención individualizado, planificado y contextualizado (Latam, 2022). Según la Universidad Europea, los niños con NEE necesitan recursos para apoyar su proceso de aprendizaje; estos recursos pueden ser humanos, técnicos, materiales o tecnológicos. Se ha demostrado que la falta de apoyo en el momento oportuno repercute negativamente en su vida adulta. Por consiguiente, las intervenciones pueden ser a corto o largo plazo, según el ritmo de progreso del niño (Universidad Europea [UE], 2023).

Desde una perspectiva holística de la educación, existe consenso entre muchos autores en que el apoyo a los niños con necesidades educativas especiales debe basarse en el aprendizaje personalizado y el trabajo colaborativo dentro de la comunidad educativa. Como señalan Quispe y Sulca (2021), los niños necesitarán apoyo de recursos adaptados, programas de educación especial y profesionales como psicólogos, fisioterapeutas y logopedas; todos ellos necesarios para proporcionar los recursos que satisfagan las necesidades individuales de cada niño. Además, se reconoce que existen diversos estilos de aprendizaje, por lo que debe haber flexibilidad en las estrategias de enseñanza para abordar las características individuales de cada niño. Así, entendemos las necesidades educativas especiales como una condición que puede estar presente durante parte o la totalidad de su educación y que requiere estrategias adicionales para garantizar que el niño tenga acceso a las instalaciones educativas (REDEN, 2023).

Los recursos educativos fundamentales pueden ayudar a abordar las necesidades específicas de los niños a través de la Educación Infantil (Rodríguez, 2020). Si bien los docentes requieren formación como educadores especiales, los equipos interdisciplinarios integrados por psicólogos, logopedas y fisioterapeutas, que brindan apoyo y contribuyen al desarrollo de un enfoque holístico del aprendizaje, pueden ser de gran utilidad. El desarrollo profesional de los docentes también influye significativamente, ya que les permite adquirir las habilidades necesarias para brindar una educación inclusiva eficaz.

Numerosos estudios han demostrado que las políticas educativas deben ser coherentes con las estrategias pedagógicas inclusivas para que se implementen eficazmente. Pérez et al. (2021), por ejemplo, sostienen que el desarrollo profesional docente continuo, las modificaciones curriculares y el uso de tecnologías y recursos de apoyo son componentes fundamentales para mejorar el apoyo brindado a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Destacan la importancia de desarrollar políticas inclusivas y proporcionar recursos financieros suficientes para garantizar la inclusión en el sistema educativo, así como de emplear la evaluación y el seguimiento continuos de estos enfoques para que puedan ajustarse según las necesidades reales de los estudiantes en un contexto determinado.

Según Bazarro y Samada (2021), los docentes han progresado en sus programas de formación inicial; sin embargo, es necesario fortalecer el desarrollo profesional continuo y otros medios de apoyo institucional para que puedan utilizar estrategias inclusivas eficaces. Yenchong y Barcia (2020) señalan que las estrategias pedagógicas integradas son fundamentales para la enseñanza de alumnos con necesidades educativas

especiales (NEE); asimismo, destacan que la participación familiar en la escuela y la colaboración entre los servicios educativos, sanitarios y sociales pueden tener un impacto positivo en el bienestar emocional y social de estos niños.

El Ministerio de Educación del Perú señala que es importante que los docentes inclusivos se comuniquen regularmente con el Servicio de Apoyo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), así como con la institución educativa y los familiares. Esto permite a los docentes inclusivos diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y adaptaciones curriculares que respondan a las capacidades de cada estudiante. Además, según Quispe y Sulca (2021), la comunidad educativa desempeña un papel fundamental en el apoyo al aprendizaje, especialmente a través del apoyo socioemocional a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto se debe a que estos estudiantes pueden estar en riesgo de sufrir discriminación o acoso escolar.

En conclusión, la literatura coincide en que la coordinación adecuada de recursos humanos, técnicos, materiales y organizativos proporciona un apoyo integral a las necesidades educativas especiales (NEE) en la educación infantil. Esto se ha demostrado en estudios de investigación realizados en Europa y Latinoamérica que han analizado el uso exitoso de herramientas digitales, adaptaciones curriculares y entornos educativos apropiados como formas de personalizar la enseñanza y fomentar la inclusión. En general, la respuesta a las necesidades educativas especiales (NEE) debe ser flexible, colaborativa y centrada en el niño, promoviendo la independencia, la participación y el bienestar desde los primeros años de escolarización.

Según los educadores especiales, atender las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) requiere centrarse en la singularidad de cada niño mediante la adaptación pedagógica. La enseñanza debe adaptarse a las necesidades, el estilo y el ritmo de aprendizaje de cada alumno para que reciban una educación equilibrada, pertinente y suficientemente amplia que promueva su desarrollo integral. Esto no implica rebajar los estándares educativos; sin embargo, deben existir oportunidades de aprendizaje significativas que respondan a la diversidad presente en cada aula.

La importancia de la participación de los padres (la familia) en la educación de sus hijos se destaca ampliamente en artículos académicos. Para brindar una atención educativa adecuada a los niños con discapacidad, es fundamental considerar todos sus intereses y necesidades, así como las decisiones y valores de los padres respecto a ellos.

Por lo tanto, existe consenso en la literatura sobre la influencia significativa que los padres ejercen en las decisiones familiares sobre la educación y el bienestar de sus hijos, contribuyendo así a fortalecer la colaboración entre el hogar y la escuela.

Muchos estudiantes experimentan dificultades en su desarrollo académico debido a necesidades educativas especiales (NEE). Si bien pueden recibir cierta ayuda dentro de su escuela, los especialistas coinciden en que muchos también requerirán apoyo adicional de profesionales externos al sistema escolar. El esfuerzo conjunto de estos profesionales permite brindar una atención más eficaz al niño, integrando diversos métodos pedagógicos con intervenciones psicoeducativas, psicoterapéuticas y/o de orientación adaptadas a cada caso.

Desde esta perspectiva, cada estudiante debe contar con un plan de trabajo individualizado, con objetivos definidos, que lo acompañen durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de planes de trabajo individualizados permite que cada estudiante progrese según sus capacidades y necesidades educativas, posibilitando así un progreso real y duradero. El orientador educativo desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que ayuda al estudiante a organizar su aprendizaje, le brinda tiempo para trabajar a su propio ritmo y desarrolla métodos para fomentar su independencia y su desarrollo integral.

Esta área de investigación analizará las principales políticas internacionales y nacionales diseñadas para ayudar a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), haciendo hincapié en la premisa de que "los niños con NEE tienen los mismos derechos que cualquier otro niño a recibir una educación".

2.5 Políticas Educativas Internacionales

Las políticas educativas cumplen un rol fundamental en la orientación del desarrollo de las comunidades educativas, la gestión de recursos y la organización pedagógica, con el propósito de mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Desde el enfoque inclusivo, Booth y Ainscow (2000) sostienen que dichas políticas deben responder a los problemas existentes del sistema educativo y promover condiciones que garanticen el derecho a la educación, especialmente de los grupos más vulnerables, entre ellos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (citado en Quispe & Sulca, 2021).

El sustento de estas políticas se remonta a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su artículo reconoce la educación como un derecho fundamental de toda persona, constituyéndose en la base para el desarrollo de los sistemas educativos modernos (Lodi, 2014). No obstante, a pesar de este reconocimiento normativo, durante varias décadas persistieron desigualdades en el acceso educativo, lo que motivó, a partir de la década de 1980, el surgimiento y fortalecimiento del movimiento por la educación inclusiva, impulsado por la demanda social de las familias de niños con discapacidad para acceder a escuelas regulares (Quispe & Sulca, 2021).

En respuesta a estas demandas, la UNESCO promovió la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), orientada a garantizar el acceso educativo de poblaciones históricamente excluidas, como personas con discapacidad, grupos vulnerables y minorías étnicas, impulsando reformas educativas a nivel global (Lodi, 2014). Este proceso se consolida con la Declaración de Salamanca (1994), que establece el principio de que todas las escuelas deben acoger y atender a todos los niños, independientemente de sus características o necesidades, marcando un hito en la atención educativa de los estudiantes con NEE (Alfonzo, 2021).

Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reafirma, en su artículo 24, el derecho a una educación inclusiva y sin discriminación, fortaleciendo el marco jurídico internacional en favor de la igualdad educativa (Greenberg, 2018). Asimismo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible refuerza este compromiso al priorizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad como objetivo central del desarrollo humano (Greenberg, 2018). En conjunto, estos acuerdos internacionales redefinen el paradigma educativo, influyendo directamente en la formulación de políticas nacionales, como las peruanas, orientadas a garantizar la inclusión educativa y la atención de las Necesidades Educativas Especiales desde un enfoque de derechos.

2.6 Políticas Educativas Nacionales

En el Perú, la atención educativa a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha experimentado un desarrollo progresivo a partir de la creación del órgano normativo de Educación Especial en 1971 y la promulgación de la Ley General de Educación N.º 23384 (1982), que reconoció por primera vez esta modalidad educativa y dio origen a los Centros Educativos Especiales en educación inicial y primaria.

Posteriormente, el impulso de la educación inclusiva se fortalece con la Ley General de Educación N.º 28044 (2003), que organiza la Educación Básica Especial bajo un enfoque inclusivo y reconoce el derecho de todos los estudiantes a una educación obligatoria y de calidad

Este marco normativo se amplía con leyes específicas orientadas a garantizar derechos y accesibilidad, como el reconocimiento oficial de la lengua de señas peruana (Ley N.º 29535), el reconocimiento de la sordoceguera como discapacidad única (Ley N.º 29524), y la Ley General de la Persona con Discapacidad N.º 29973, que consolida el enfoque de derechos, igualdad de oportunidades y no discriminación en el ámbito educativo. Asimismo, la Ley N.º 30150 fortalece la atención integral de las personas con trastorno del espectro autista, priorizando la detección e intervención temprana y la educación inclusiva

En el plano operativo, el Estado ha implementado servicios y programas especializados como los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), los Programas de Intervención Temprana (PRITE), los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las NEE (SAANEE) y los programas para estudiantes con talento y superdotación, los cuales buscan articular la atención especializada con la educación regular. Más recientemente, la Resolución Ministerial N.º 432-2022 establece un plan marco para la implementación progresiva de la educación inclusiva con enfoque territorial, reforzando la formación docente, los servicios de apoyo y la infraestructura accesible.

No obstante, diversos estudios coinciden en que, pese a la existencia de un marco legal amplio, la educación inclusiva en el Perú enfrenta desafíos vinculados a la fragmentación normativa, la limitada difusión de las políticas y la debilidad en los mecanismos de seguimiento y supervisión. En este contexto, el reto central consiste en consolidar escuelas regulares capaces de responder de manera integral y efectiva a las NEE, mediante políticas educativas coherentes, articuladas y sostenibles que garanticen una educación inclusiva y de calidad desde la primera infancia

2.7 Avances y desafíos en la Atención de las Necesidades Educativas Especiales en Educación Inicial

Estudios recientes realizados por científicos demuestran un interés constante en la forma en que los sistemas educativos responden a las necesidades educativas especiales (NEE) mediante un enfoque inclusivo. Estudios internacionales resaltan la importancia de contar con apoyo y una experiencia escolar de calidad para los estudiantes con NEE.

Por ejemplo, Saxton et al. investigaron las trayectorias educativas de niños y jóvenes que reciben apoyo especializado y descubrieron que la estabilidad y la pertinencia de dicho apoyo influyen directamente en el bienestar de los estudiantes y en su interacción con el sistema educativo. De manera similar, el estudio de Radwan y Hannah examinó los procesos de transición de los estudiantes que avanzan de nivel educativo y concluyó que la planificación anticipada, la coordinación entre instituciones y la comunicación con las familias son condiciones fundamentales para garantizar la participación continua y el progreso educativo de los estudiantes.

Varios estudios resaltan el papel de la colaboración interinstitucional en el establecimiento de prácticas inclusivas dentro del sistema educativo en general. Tyldesley et al. (2025), mediante una síntesis cualitativa de investigaciones previas, demostraron que las prácticas colaborativas entre los sectores de educación, social y de salud mejoran los resultados educativos y sociales de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE). De manera similar, Massouti et al. (2024) investigaron la implementación de políticas de educación inclusiva y observaron que ha habido mejoras en el marco regulatorio; sin embargo, aún existen desafíos significativos para la implementación de esta política en las instituciones educativas. Asimismo, Adebessin y Ojo (2025) encontraron que la falta de recursos, la capacitación docente inadecuada y la falta de apoyo institucional son barreras importantes para el establecimiento de prácticas inclusivas en la educación infantil.

En la región latinoamericana, y más específicamente en Perú, la investigación ha abordado tanto la importancia que los docentes tienen en la inclusión educativa como los factores presentes en las instituciones que apoyarán la inclusión educativa de niños con necesidades especiales en las escuelas. Saldaña y Esteban (2025) encontraron que las experiencias de los docentes trabajando con niños con necesidades especiales en la educación infantil temprana demostraron una capacitación especializada o un apoyo institucional limitados para satisfacer adecuadamente las necesidades de los estudiantes con necesidades especiales; Castillo y Gonzales (2025) sostienen que el fortalecimiento de los docentes a través del desarrollo profesional tanto inicial como continuo contribuirá a la implementación exitosa de una educación inclusiva de calidad. Venegas (2024) investigó las actitudes de los docentes con respecto a su disposición hacia la implementación de la educación inclusiva; en general, los docentes tenían una disposición positiva hacia la atención de las necesidades de niños de diversos orígenes en el aula, sin

embargo, muchos expresaron sentimientos de inseguridad pedagógica debido a su falta de preparación al enseñar a niños con diversas necesidades.

Por el contrario, diversos investigadores han resaltado el papel fundamental que desempeña la participación familiar y comunitaria en la educación inclusiva. Como señala Rodríguez (2024), las opiniones de los cuidadores de niños con discapacidades múltiples revelan que el nivel de apoyo recibido tanto de las familias como de la comunidad afecta directamente el bienestar de los niños y su integración escolar. Asimismo, Huapalla (2024) demuestra que el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo requiere una sólida participación de las familias, junto con políticas adecuadas para la educación de estos estudiantes y el compromiso profesional del profesorado. Si bien numerosos artículos académicos han examinado enfoques pedagógicos para abordar la diversidad, varios se han centrado en los beneficios de la enseñanza inclusiva. Romero (2025) ofrece perspectivas sobre el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco pedagógico para responder a las diferencias entre los estudiantes, concluyendo que proporciona la base para el desarrollo de prácticas de instrucción flexibles y fácilmente modificables desde el nacimiento hasta la primera infancia y los años posteriores de educación formal. Palacios (2023) también ha revisado cómo la educación infantil aplica adaptaciones curriculares y ha demostrado que la modificación de libros de texto, metodologías y estrategias de instrucción aumenta las oportunidades de aprendizaje y es propicia para fomentar la confianza del participante a través de la participación y la voluntad de aprender.

Finalmente, numerosos trabajos de investigación examinaron tanto los marcos regulatorios como las diferentes políticas públicas que apoyan la educación inclusiva. La investigación de Seminario y Torres (2025) aborda el derecho de los niños con discapacidad a la educación inclusiva (en Perú) y, si bien existen avances positivos en materia legislativa, aún hay una gran brecha entre lo legislado y lo que se implementa en las instituciones educativas. Lazarte (2024) evaluó el estado actual de la educación inclusiva en la región de Piura y señaló limitaciones en la formación docente, los recursos y la sensibilización institucional para brindar educación inclusiva. Los hallazgos presentados refuerzan lo hallado por Quispe y Sulca (2021), quienes alertaron sobre la falta de coordinación institucional y sugirieron la implementación de programas para fortalecer los servicios especializados para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) con el fin de desarrollar y crear escuelas verdaderamente inclusivas.

En conclusión, esta revisión de la literatura existente indica que el éxito de una experiencia educativa inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales está influenciado por una combinación de varios factores, entre ellos: la preparación docente; la participación familiar; la coordinación interinstitucional; el desarrollo de políticas educativas apropiadas y efectivas; y la implementación de estrategias pedagógicas flexibles. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la implementación efectiva de políticas de educación inclusiva, la disponibilidad de recursos y la capacitación docente adecuada, específicamente para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales. Por lo tanto, es necesario seguir investigando y desarrollando prácticas educativas apropiadas e investigaciones que promuevan la provisión de apoyos individualizados e integrales a los estudiantes con necesidades educativas especiales, desde la educación infantil temprana hasta el final de su trayectoria educativa.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3.1 Descripción de la Metodología

La investigación será de carácter fundamental o teórico, ya que implicará la síntesis, el análisis y la lectura crítica de la literatura teórica, normativa y científica existente sobre las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Infantil. El objetivo de este tipo de investigación es generar y consolidar conocimiento conceptual y mejorar nuestra comprensión del fenómeno, sin la intención de aplicarlo inmediatamente en contextos reales. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación básica permite explorar con mayor profundidad los marcos explicativos de los fenómenos sociales y educativos. Además, Snyder (2019) sugiere que las revisiones sistemáticas pueden identificar tendencias teóricas, marcos conceptuales dominantes y lagunas en la investigación, que también constituyen los objetivos de este estudio.

3.2 Enfoque de Investigación

Este estudio de investigación empleará un método cualitativo, mediante el análisis interpretativo del contenido de la literatura revisada. Esto permitirá comprender los significados, las categorías conceptuales y las contribuciones a la literatura especializada. Desde esta perspectiva cualitativa, la investigación busca una mayor comprensión de un fenómeno a partir de los constructos teóricos o discursos generados por la comunidad académica (Creswell y Poth, 2018; Denzin y Lincoln, 2018). Este método también resulta apropiado para abordar las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Infantil, ya que el análisis se centra en un examen cualitativo, y no en un enfoque estadístico o meta analítico, mediante la interpretación crítica de los conceptos, enfoques y modelos explicativos desarrollados por el campo de la educación contemporánea.

3.3 Tipo de Investigación

En cuanto al tipo de investigación, este estudio se enmarca en la categoría de investigación básica o teórica. Su objetivo es generar conocimiento conceptual mediante el análisis, la organización y la interpretación de datos científicos establecidos. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación básica busca avanzar en el conocimiento teórico y reforzar los marcos explicativos de los fenómenos estudiados, sin pretender ofrecer una aplicación inmediata. Asimismo, Flick (2018) señala que este tipo de investigación permite determinar las teorías dominantes y las tensiones conceptuales,

e identificar lagunas en la investigación, elementos fundamentales para el crecimiento del conocimiento en el ámbito educativo.

3.4 Diseño de Investigación

El diseño de investigación del presente estudio consistirá en una revisión sistemática de la literatura, realizada mediante un enfoque sistemático, planificado, transparente y reproducible para la búsqueda, selección, evaluación y síntesis de la literatura científica relevante para el estudio. El proceso de revisión se ajustará a las prácticas recomendadas internacionalmente aceptadas para revisiones sistemáticas, conocidas como PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Asimismo, se revisarán las contribuciones metodológicas de Kitchenham y Charters (2007), en particular su énfasis en la definición explícita de criterios para la identificación y el análisis de fuentes. El estudio analizará artículos científicos y documentos académicos relacionados con las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Infantil con el fin de sentar las bases para la construcción de categorías interpretativas relacionadas con este tema.

Esta investigación se basará en artículos publicados por académicos en revistas académicas de prestigio con revisión por pares en el campo de la educación, entre los años 2020 y 2025. Específicamente, estos recursos académicos proporcionarán una explicación teórica, normativa/basada en valores y/o instruccional sobre estudiantes con discapacidades (es decir, necesidades educativas especiales), pero NO evidencia empírica cuantitativa o meta-analítica como parte de esta investigación. Los resultados de este estudio serán de naturaleza analítica e interpretativa, de modo que el propósito NO es generalizar los hallazgos, sino lograr la comprensión y la síntesis crítica del conocimiento relevante disponible sobre este fenómeno, de acuerdo con la investigación cualitativa; por lo tanto, en consonancia con la investigación cualitativa y el objetivo general de este proyecto (Flick, 2018, Snyder, 2019).

3.5 Categorización de la Investigación

En consonancia con la metodología cualitativa y el marco de revisión bibliográfica, este estudio no operacionalizará variables. En cambio, desarrollará categorías y subcategorías para el análisis, con el fin de categorizar, interpretar y sintetizar la evidencia científica investigada sobre las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Infantil. Los estudios cualitativos utilizan categorías de análisis basadas en categorías conceptuales establecidas en marcos teóricos y fuentes, como señalan Creswell

y Poth (2018) y Denzin y Lincoln (2018). Por lo tanto, el uso de la categorización sirve como herramienta analítica para comprender los significados, métodos y constructos conceptuales de las categorías de la literatura.

La categoría predominante para el análisis es "Necesidades Educativas Especiales" (NEE). Las NEE se consideran tanto pedagógicas como contextuales: implican pasar de una visión basada en el déficit a identificar los tipos de apoyo y cambios necesarios para que todos los niños aprendan y participen en un contexto educativo inclusivo (Warnock, 1978; Ainscow, 2005; UNESCO, 2020). El análisis se realizará a través de cuatro subcategorías: la conceptualización y evolución de las NEE, las barreras para el aprendizaje y la participación, el apoyo educativo y las respuestas pedagógicas, y un enfoque de educación inclusiva en la primera infancia. El análisis de estas cuatro subcategorías permitirá analizar la literatura que aborda la definición, la problematización y el tratamiento de las NEE en niños de 0 a 8 años desde diferentes perspectivas teóricas, normativas y pedagógicas (Booth y Ainscow, 2011; Florian, 2019).

Investigar un fenómeno educativo mediante este tipo de investigación resulta útil para recopilar conocimiento sobre un fenómeno determinado (por ejemplo, las necesidades educativas especiales en la educación infantil). En este caso, los investigadores pueden revisar sistemáticamente diversas teorías y perspectivas sobre este fenómeno sin necesidad de recopilar datos originales. Pueden evaluar la calidad, la fiabilidad y la validez de cada fuente seleccionada antes de elaborar sus interpretaciones o conclusiones a partir de datos científicos (Ñaupas et al., 2018). De esta manera, obtendrán una comprensión integral de las necesidades educativas especiales en la educación infantil al investigar este fenómeno educativo mediante este tipo de investigación.

3.6 Arqueo de Fuentes

El procedimiento metodológico comenzará con una revisión de los estudios de investigación existentes y una búsqueda exhaustiva de artículos académicos relacionados con el tema, aplicando criterios de calidad y relevancia adecuados para su inclusión y exclusión. Para ello, se utilizarán bases de datos académicas, repositorios institucionales y revistas científicas de prestigio (por ejemplo, Google Scholar, Scientific Electronic Library Online (SciELO), DialNet). Asimismo, se emplearán operadores booleanos (AND, OR) durante esta fase para desarrollar estrategias de búsqueda más precisas que

permitan refinar la selección de los estudios relacionados con la Educación Especial y la Educación Infantil.

3.7 Revisión

Durante la fase de revisión, realizaremos una evaluación crítica de las fuentes identificadas previamente en cuanto a su relevancia, calidad metodológica y contribución teórica a la comunidad académica. Se llevará a cabo una lectura analítica para asegurar que las fuentes respalden (es decir, se alineen con) el fenómeno en estudio y que exista material suficiente para realizar el análisis. En la etapa posterior, planeamos analizar los diversos métodos, hallazgos y contribuciones teóricas de cada una de las fuentes para identificar similitudes y diferencias, así como para detectar lagunas en el conocimiento de la investigación existente.

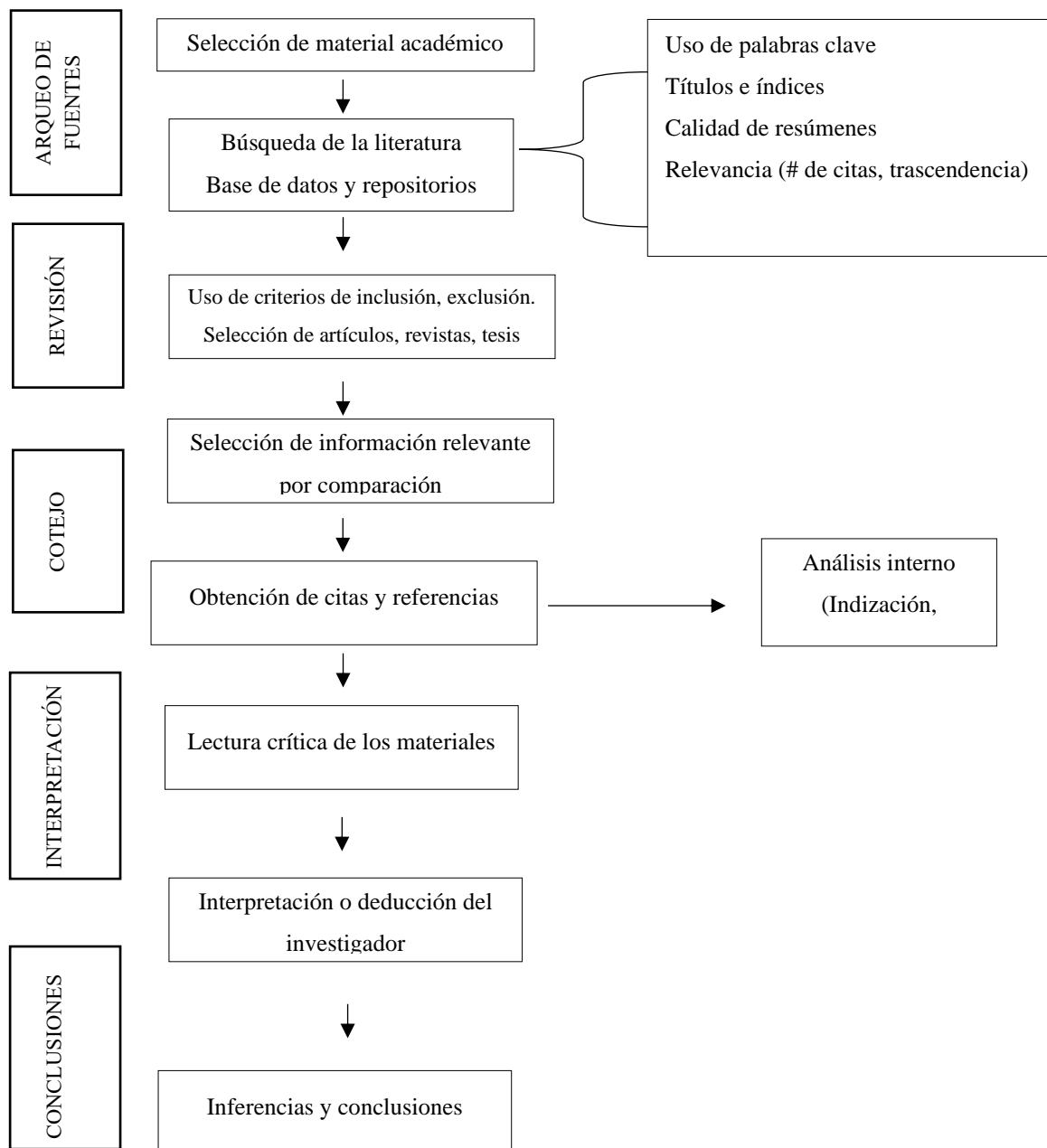
3.8 Análisis

La revisión se interpretará de la siguiente manera: El significado y la relevancia de este contenido se utilizarán para comprender las Necesidades Educativas Especiales en la Primera Infancia a través del contexto en el que surgen estas problemáticas y sus implicaciones teóricas y pedagógicas. El análisis producirá una síntesis reflexiva y crítica de los resultados de la literatura en el área; esto conformará una visión holística de lo que se sabe sobre las Necesidades Educativas Especiales en la Primera Infancia.

Según Uriarte (2020), existen diversos métodos para organizar eficazmente la investigación documental, incluyendo la representación mediante representaciones visuales o diagramas. Todas estas fases de la investigación garantizan que las futuras líneas de indagación en educación sean exhaustivas, sistemáticas y estén analizadas lógicamente, lo que conlleva una mayor validez y confianza en los hallazgos y permite a los investigadores sentar las bases para futuras investigaciones en el ámbito educativo.

Figura 1

Pasos de la investigación documental propuesta por Uriarte



Nota: Resumen de los procedimientos de la actividad investigativa.

Es importante mencionar que esta información se basa en una búsqueda sistemática inicial de datos realizada entre el 1 de octubre de 2024 y el 5 de noviembre de 2024, con el fin de recopilar investigaciones relacionadas con las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la Educación Infantil. Este proceso de búsqueda utilizó fuentes reconocidas (Google Scholar, SciELO y Dialnet) para identificar recursos académicos

con producción científica actual y de alta calidad. Mediante la búsqueda de NEE, y aplicando filtros de tiempo y tema, se identificaron 50 artículos de revistas revisadas por pares; 4 textos educativos; 2 informes institucionales; y 1 tesis, lo que suma un total de 57 referencias bibliográficas que se utilizarán como base de referencia inicial en el proyecto de investigación propuesto.

De manera directa y utilizando un lenguaje escrito común, este estudio empleó la metodología de investigación documental para explorar y comprender sistemáticamente el tema de estudio; utilizando los pasos propuestos por Uriarte (2020) para explorar cada una de las fuentes revisadas en la fase de revisión e investigación; y empleando bases de datos académicas para crear una biblioteca digital personal organizada por temas relevantes para el tema de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) aplicadas a la primera infancia. Con base en esta metodología, también se realizó una selección metódica de los diversos recursos materiales que aportan la mayor contribución a la comprensión del concepto de NEE en relación con la primera infancia.

El viernes 4 de octubre de 2024, se realizó una búsqueda inicial con la palabra clave "Necesidades Educativas Especiales" y se obtuvieron aproximadamente 105 000 resultados en Google Académico. Tras aplicar un filtro para el periodo 2019-2024, los resultados se redujeron a 18 200. Posteriormente, se seleccionaron 14 artículos de revistas, 4 libros académicos y una tesis de maestría, junto con documentos de otras bases de datos académicas indexadas, como EBSCO y Latindex. Estos ajustes para filtrar y refinar los documentos buscados contribuyeron a obtener documentos de calidad, actualizados y coherentes para su inclusión en esta revisión, que era el objetivo de este proyecto.

Basándose en la metodología de Uriarte (2020), el proceso de realizar una investigación documental se describe en un diagrama de flujo metodológico cronológico que va desde la catalogación, pasando por la revisión, comparación, análisis y síntesis de los datos, todo lo cual garantizará que el proceso sea riguroso, sistemático y transparente durante el transcurso de la investigación.

Tabla 1
Buscador de Google académico

Fuente	Categoría de análisis	Subcategoría	Temática de análisis	Tipo de documento
Google Académico	Educación inclusiva	Estrategias pedagógicas	Estrategias para el abordaje de la diversidad en educación	Artículo de revista
Google Académico	Educación inclusiva	Metodologías inclusivas	Metodologías inclusivas para la enseñanza multicultural	Artículo de revista
Google Académico	Educación inclusiva	Adaptaciones curriculares	Adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE	Artículo de revista
Google Académico	Prácticas pedagógicas	Inclusión educativa	Educación inclusiva y prácticas pedagógicas	Artículo de revista
Google Académico	Formación docente	Competencias docentes	Formación docente y competencias en diversidad	Artículo de revista
Google Académico	Tecnología educativa	Accesibilidad educativa	Tecnología educativa y accesibilidad en contextos inclusivos	Artículo de revista
Google Académico	Convivencia escolar	Prevención del bullying	Estrategias de prevención del bullying en el aula inclusiva	Artículo de revista
Google Académico	Desarrollo socioemocional	Estudiantes con NEE	Desarrollo socioemocional en estudiantes con necesidades educativas especiales	Artículo de revista
Google Académico	Participación familiar	Inclusión educativa	Inclusión educativa desde la perspectiva de padres y familias	Artículo de revista
Google Académico	Inclusión educativa	Experiencias educativas	Experiencias exitosas de inclusión educativa	Artículo de revista
Google Académico	Inclusión educativa	Barreras y facilitadores	Barreras y facilitadores para la inclusión escolar	Artículo de revista
Google Académico	Inclusión educativa	Contexto latinoamericano	Experiencias de educación inclusiva en América Latina	Artículo de revista

Nota: La tabla presenta las principales fuentes de Google Académico sobre educación inclusiva, como revistas, tesis, libros y datos estadísticos.

Se consultó la base de datos SciELO utilizando las palabras clave "desarrollo socioemocional" para obtener información sobre educación inclusiva. Se encontraron 112 artículos al realizar la búsqueda sin aplicar ningún filtro. Esto indica que existe una gran cantidad de literatura científica relacionada con el desarrollo socioemocional. Sin embargo, al buscar artículos publicados en los últimos cuatro años (2020-2024), no se encontró ninguno que cumpliera con estos criterios.

En vista de esto, la revisión de las fechas de publicación fue más flexible y reveló que la mayoría de los materiales de esta base de datos datan del período 2014-2023. De estos documentos, seleccioné aquellos relacionados con mi estudio en función de su relevancia, su vinculación con el enfoque de educación inclusiva, su capacidad para contribuir al desarrollo socioemocional y el grado de aplicabilidad a los niveles educativos que planeaba analizar. El resultado final de mi análisis fue una muestra de 20 artículos de revistas con sólidas bases teóricas y respaldo empírico para la comprensión del desarrollo socioemocional en entornos educativos inclusivos.

Tabla 2
Buscador de Scielo

Fuente	Categoría	Subcategoría	Temática de investigación	Tipo de documento
SciELO	Educación inclusiva	Estrategias pedagógicas	Estrategias de enseñanza para la educación inclusiva	Artículos de revista
SciELO	Formación docente	Desarrollo profesional	Formación docente y desarrollo de competencias para la atención a la diversidad	Artículos de revista
SciELO	Evaluación educativa	Programas inclusivos	Evaluación de programas de educación inclusiva y su impacto en el aprendizaje	Artículos de revista
SciELO	Inclusión educativa	Adaptación curricular	Adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE	Artículos de revista
SciELO	Inclusión educativa	Desarrollo socioemocional	Estrategias inclusivas para el desarrollo socioemocional en el aula	Artículos de revista
SciELO	Tecnología educativa	Accesibilidad	Tecnología educativa y accesibilidad en entornos inclusivos	Artículos de revista
SciELO	Inclusión educativa	Nivel educativo	Inclusión educativa en la etapa preescolar	Artículos de revista
SciELO	Inclusión educativa	Experiencias pedagógicas	Experiencias inclusivas en educación primaria	Artículos de revista
SciELO	Formación docente	Capacitación docente	Formación en educación secundaria para docentes inclusivos	Artículos de revista
SciELO	Inclusión educativa	Percepciones docentes	Percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa	Artículos de revista
SciELO	Convivencia escolar	Prevención del bullying	Estrategias para la prevención y manejo del bullying en el aula inclusiva	Artículos de revista
SciELO	Inclusión educativa	Participación familiar	Colaboración entre familia y escuela para fortalecer la inclusión	Artículos de revista
SciELO	Educación inclusiva	Bienestar socioemocional	Educación inclusiva y bienestar socioemocional en la infancia	Artículos de revista

SciELO	Educación inclusiva	Valores y convivencia	Estrategias para fomentar la empatía y la cooperación en la educación inclusiva	Artículos de revista
SciELO	Inclusión educativa	Resiliencia educativa	Adaptación curricular y resiliencia en estudiantes con discapacidad	Artículos de revista
SciELO	Inclusión social	Inclusión laboral	Inclusión laboral y formación de personas con discapacidad	Artículos de revista
SciELO	Inclusión educativa	Transición educativa	Transición educativa y social hacia la vida adulta para estudiantes con NEE	Artículos de revista
SciELO	Inclusión educativa	Participación comunitaria	Participación de padres y comunidad en la educación inclusiva	Artículos de revista

Nota: La tabla presenta las principales temáticas sobre educación inclusiva en SciELO, como atención a la diversidad, formación docente, adaptación curricular y participación educativa.

Se encontraron trescientos cincuenta documentos mediante una búsqueda en Dialnet utilizando diversos filtros. La mayoría de estos documentos eran artículos científicos revisados por pares, publicados en revistas académicas, y demostraron un interés constante en su área temática específica a lo largo del tiempo.

Posteriormente, se añadió una restricción temporal al período 2019-2024 para refinar aún más los resultados, obteniéndose 16 documentos que cumplieran con los siguientes criterios de actualidad, rigor académico y relevancia específica para el desarrollo socioemocional en entornos educativos inclusivos. Estos 16 artículos son fundamentales para esta investigación, ya que proporcionan la base teórica, los enfoques pedagógicos y los datos empíricos relacionados con el desarrollo socioemocional necesarios para comprender y promover dicho desarrollo en el contexto de la diversidad educativa.

Tabla 3
Buscador Dialnet

Fuente	Categoría de análisis	Subcategoría	Temas de investigación
Dialnet	Educación socioemocional	Desarrollo integral del estudiante	Educación socioemocional para el desarrollo integral del estudiante.
Dialnet	Inclusión educativa	Atención a la diversidad	Atención a la diversidad y educación emocional desde la práctica docente.
Dialnet	Educación emocional	Inclusión educativa	Educación emocional como eje para la inclusión educativa.
Dialnet	Formación docente	Rol del docente	Rol del docente en el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos inclusivos.

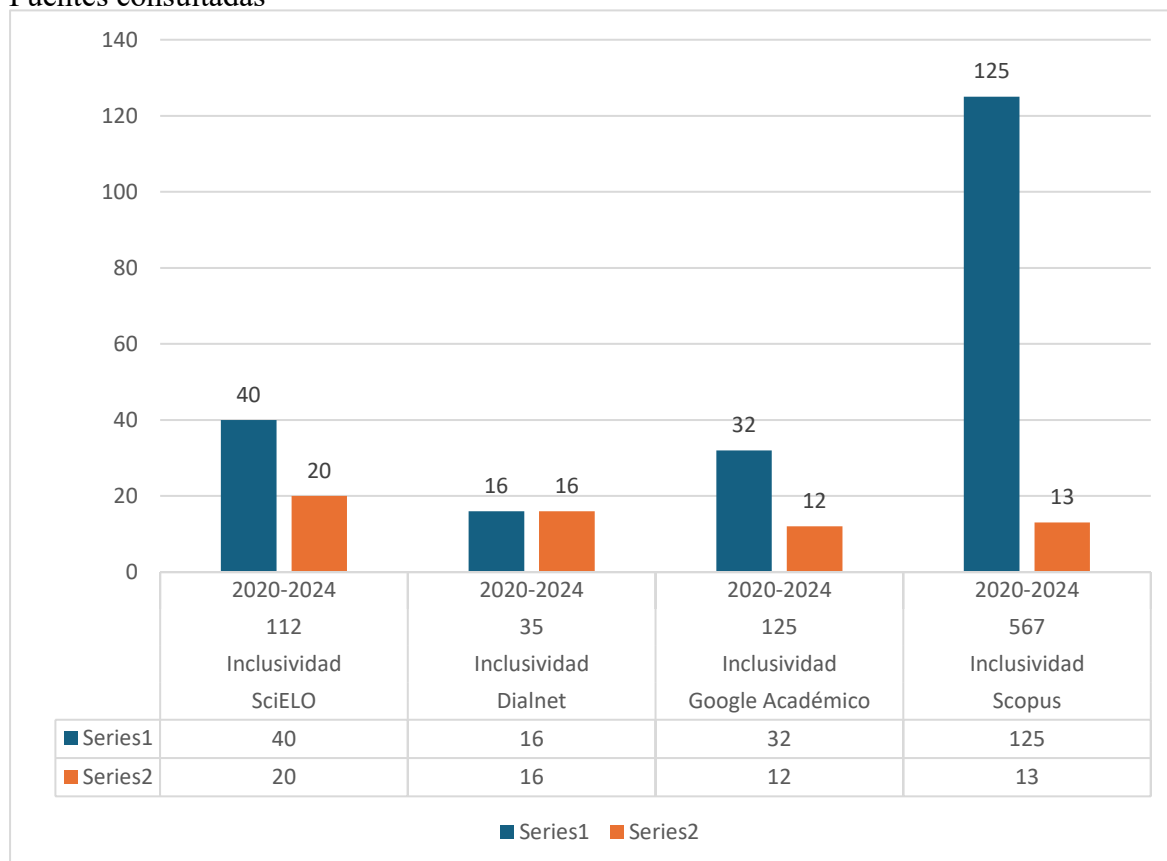
Dialnet	Inclusión educativa	Estrategias pedagógicas	Estrategias pedagógicas inclusivas.
Dialnet	Inclusión educativa	Acompañamiento educativo	Acompañamiento educativo y atención a la diversidad.
Dialnet	Educación socioemocional	Desarrollo socioemocional	Estrategias educativas para el desarrollo socioemocional en educación básica.
Dialnet	Inclusión educativa	Habilidades socioemocionales	Habilidades socioemocionales en educación inclusiva.
Dialnet	Tecnología educativa	Clima escolar	Tecnología educativa y clima escolar inclusivo.
Dialnet	Evaluación educativa	Desarrollo socioemocional	Evaluación del desarrollo socioemocional en contextos inclusivos.
Dialnet	Educación emocional	Recursos educativos	Instrumentos y recursos para la educación emocional.
Dialnet	Neuroeducación	Educación inclusiva	Importancia de la neuroeducación en la educación inclusiva.
Dialnet	Neuroeducación	Desarrollo socioemocional	Neuroeducación y desarrollo socioemocional en la infancia.
Dialnet	Educación emocional	Primera infancia	Educación emocional en la primera infancia desde un enfoque inclusivo.
Dialnet	Educación emocional	Regulación emocional	Regulación emocional en el aula inclusiva.
Dialnet	Convivencia escolar	Procesos socioafectivos	Procesos socioafectivos y convivencia escolar inclusiva.
Dialnet	Educación emocional	Creatividad	Educación emocional y creatividad en educación básica.
Dialnet	Convivencia escolar	Prevención del bullying	Prevención del bullying y fortalecimiento del clima escolar inclusivo.

Nota: La figura resume las principales temáticas investigadas en Dialnet sobre educación socioemocional e inclusión, como el rol docente, estrategias inclusivas, convivencia escolar y desarrollo socioemocional.

Se realizó una búsqueda de literatura científica en Scopus con el término "educación inclusiva" para encontrar artículos relevantes sobre los siguientes temas: diversidad, métodos de enseñanza inclusivos y el papel de los docentes en aulas diversas. Se han implementado diferentes restricciones para definir el contenido relevante de cada referencia. En primer lugar, se limitó el período de tiempo de los artículos (2020-2024); en segundo lugar, el tipo de documento (solo artículos de revistas revisadas por pares); y en tercer lugar, el área temática general (solo artículos relacionados con Ciencias Sociales o Educación). Por lo tanto, todos los estudios que no reflejaban directamente los principios de la Educación Inclusiva o que eran duplicados de otras bases de datos se eliminaron de esta fase de selección.

En consecuencia, un total de trece artículos revisados por pares publicados en Scopus que cumplieran con los criterios de relevancia temática, actualidad y rigor académico se incluyeron en la etapa de inclusión del cuadro PRISMA (de un total de veinte) y, junto con tres artículos revisados por pares de las bases de datos SciELO y Dialnet, que se incluyeron en este trabajo.

Figura 2
Fuentes consultadas



Nota: La figura muestra la distribución de los resultados por categorías evaluadas, identificando las áreas con mayor y menor frecuencia en el estudio.

La metodología empleada en esta investigación proporciona una base sólida y coherente para los resultados del Capítulo IV, al ofrecer un enfoque sistemático para la búsqueda, selección, análisis y síntesis de la literatura científica en un proceso unificado. El uso de los procedimientos metodológicos, establecidos con base en criterios de rigor académico y que utilizaron bases de datos especializadas, permitió identificar un total de 20 estudios de investigación que cumplieran con los criterios metodológicos establecidos para este estudio; esto se muestra en la Figura 5. Los estudios identificados mediante estos criterios son temáticamente relevantes, actuales y de alta calidad metodológica.

El resultado combinado de estos veinte estudios proporciona una comprensión ampliada de las necesidades educativas especiales en la primera infancia, que incorpora profundidad, amplitud y actualidad; ofreciendo una perspectiva analítica integral que supera la fragmentación de la investigación individual y permite análisis críticos e innovadores del fenómeno. Por lo tanto, esta metodología no solo establece la validez de los resultados presentados, sino que garantiza la coherencia interna del estudio en su conjunto y realiza contribuciones significativas a la educación inclusiva mediante la aplicación de prácticas teóricas y pedagógicas basadas en la evidencia.

Tabla 4
Matriz de fuentes seleccionadas

Nº	Autor(es) y año	Título	Objetivo	Metodología	Resultados	Conclusión	DOI
1	Roa González, Quiroga González y Araya Cortés (2022)	<i>Educación Inclusiva de la Primera Infancia en Tiempos de Pandemia Covid-19: Percepciones de las Familias</i>	Conocer las percepciones de familias sobre estrategias pedagógicas inclusivas en educación remota.	Enfoque cualitativo, fenomenológico; entrevistas semiestructuradas a 12 familias en Copiapó, Chile.	Las familias reportaron percepciones diversas sobre educación remota, desarrollo infantil, participación familiar y rol mediador del hogar.	Se requiere profundizar en las barreras de inclusión y en los efectos de la educación remota sobre el desarrollo infantil.	10.4067/S0718-7378202200010075 (SciELO)
2	Zorec, Desmond, Boland, McNicholl, O'Connor, Stafford y Gallagher (2022)	<i>A Whole-Campus Approach to Technology and Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education in Ireland</i>	Examinar un enfoque institucional integral para tecnología e inclusión en educación superior.	Estudio cualitativo con entrevistas en profundidad a estudiantes con discapacidad y otros actores del sistema universitario irlandés.	Se identifican barreras y dinámicas sistémicas vinculadas con acceso tecnológico, responsabilidad compartida y cultura institucional.	La inclusión tecnológica requiere compromiso institucional de campus completo, no acciones aisladas.	10.1080/09687599.2022.2114885 (ResearchGate)
3	Rodríguez-Jiménez, Puerta-Araña y González-Afonso (2024)	<i>Qualitative Study to Identify the Training and Resource Needs of Secondary School Teachers in Responding to Students with SEN and SENS</i>	Analizar necesidades de formación y recursos del profesorado de secundaria para responder a estudiantes con SEN/SENS.	Estudio cualitativo descriptivo; entrevistas semiestructuradas a 45 docentes en Canarias.	El profesorado reporta carencias formativas, necesidad de apoyo institucional y limitaciones de recursos para la atención inclusiva.	La respuesta a SEN/SENS exige formación continua y recursos escolares mejor articulados.	10.3390/disabilities4040054 (MDPI)
4	Tracy-Bronson (2024)	<i>Leaders' Social and Disability Justice Drive to Cultivate Inclusive Schooling</i>	Comprender creencias y experiencias de líderes distritales que sostienen su compromiso con la inclusión.	Metodología cualitativa; entrevistas en profundidad, documentos, member checking y análisis	Emergieron tres motores: experiencias familiares, eventos profesionales decisivos y visión de la escuela como espacio	La justicia social y la justicia de la discapacidad orientan el liderazgo inclusivo sostenible.	10.3390/educsci14040424 (MDPI)

				temático; 7 líderes distritales en EE. UU.	inclusivo para toda la sociedad.		
5	Deroncele-Acosta y Ellis (2024)	<i>Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study</i>	Construir un marco holístico para comprender desafíos, misión escolar y perfil docente en inclusión.	Estudio cualitativo con teoría fundamentada; 59 expertos de 13 países.	Se definieron desafíos persistentes, la misión de la escuela inclusiva y un perfil docente integral de cuatro dimensiones.	La educación inclusiva requiere marcos comprensivos que articulen escuela, profesorado y bienestar.	10.3390/educsci14111169 (MDPI)
6	Fernández-Cerero, Cabero-Almenara y Montenegro-Rueda (2024)	<i>Technological Tools in Higher Education: A Qualitative Analysis from the Perspective of Students with Disabilities</i>	Analizar el impacto del uso de TIC en educación superior desde la percepción de estudiantes con discapacidad.	Estudio cualitativo basado en entrevistas a estudiantes universitarios con discapacidad.	Los estudiantes identifican ventajas y dificultades; destacan la necesidad de diseño tecnológico inclusivo.	Las TIC favorecen la inclusión solo cuando se diseñan e implementan con criterios de accesibilidad.	10.3390/educsci14030310 (MDPI)
7	Masuku y Marumolo (2024)	<i>Is Inclusive Education a Good "Fit" for ALL? Perceptions of Parents and Educators of ECD Learners with Complex Communication Needs</i>	Explorar percepciones de padres y docentes sobre la educación inclusiva de niños con necesidades complejas de comunicación.	Entrevistas semiestructuradas y grupo focal; 8 docentes y 8 padres; análisis temático inductivo.	Se identificaron beneficios percibidos, tensiones prácticas y barreras de adecuación para alumnado con CCN.	La inclusión requiere ajustes más finos para responder a necesidades comunicativas complejas en educación inicial.	10.3390/educsci14090952 (MDPI)
8	Caballero (2024)	<i>From Specialised Classrooms to Mainstream Classrooms: A Study on the Inclusion of Students with Special Educational Needs from the Voices of Their Mainstream Peers</i>	Explorar barreras y facilitadores de la inclusión de estudiantes con SEN desde la voz de sus pares.	Estudio cualitativo con alumnado de aulas ordinarias.	Los pares identifican deseo de convivencia y aprendizaje compartido, pero también baja participación conjunta en actividades y celebraciones.	La inclusión mejora cuando la interacción entre pares deja de ser periférica y se vuelve estructural.	10.3390/educsci14050452 (MDPI)
9	Assanbayev y Makoelle (2024)	<i>Practices Promoting the Inclusion of Adult Students with</i>	Explorar prácticas de aula que favorecen la inclusión	Investigación-acción colaborativa; diarios reflexivos, grupos	Se identificaron prácticas pedagógicas y organizativas que	La inclusión en formación técnica requiere reflexión	10.3390/educsci14050529 (MDPI)

10	Chowdhury et al. (2024)	<i>Disabilities in the Classroom: A Case of a Technical Vocational Education and Training College in Kazakhstan</i> <i>Navigating Inclusion: Understanding Social Perception, Educational Opportunity, and Challenges for Neurodiverse Students in Bangladeshi Formal Education</i>	de estudiantes adultos con discapacidad en TVET. Explorar percepciones sociales, desafíos y estrategias de inclusión para estudiantes neurodiversos en Bangladesh.	focales, análisis documental y reuniones reflexivas. Método cualitativo; 16 participantes, entre padres y educadores especiales.	fortalecen participación, apoyo y adaptación en el aula. Se hallaron barreras de recursos, formación docente, infraestructura, estigma y sistemas de apoyo fragmentados; se proponen políticas, formación, currículos flexibles e IEP.	docente colaborativa y cambios prácticos sostenidos. La inclusión de estudiantes neurodiversos en contextos en desarrollo exige reformas sistémicas y trabajo comunitario.	10.3389/feduc.2024.1452296 (Frontiers)
11	López Martínez y Azorín (2025)	<i>Avanzando hacia la Inclusión desde la Voz del Alumnado: Mecanismos de Participación y Transformación Colectiva</i>	Identificar mecanismos y estrategias de participación que hacen emerger la voz del alumnado y su aporte a la inclusión.	Diseño cualitativo; estudio de caso único en una escuela de Murcia; observación, revisión documental, asambleas, diario de campo y entrevista final a la dirección.	Se observaron escucha, participación y transformación como ejes; la voz del alumnado fortaleció convivencia, corresponsabilidad y toma compartida de decisiones.	La inclusión se construye colectivamente cuando la voz estudiantil tiene efectos reales en la vida escolar.	10.4067/S0718-73782025000200043 (SciELO)
12	Vidal-Esteve (2025)	<i>La Inclusión Educativa desde las Voces del Alumnado: Contrastes entre Contextos</i>	Analizar cómo experimenta el alumnado de primaria la inclusión educativa, especialmente respecto a pares autistas, en distintos contextos escolares.	Estudio cualitativo; entrevistas grupales en cuatro escuelas públicas de Valencia.	El alumnado identifica barreras y facilitadores; la inclusión aparece como proceso dinámico condicionado por factores didácticos, organizativos y relacionales.	Dar voz al alumnado favorece una escuela más humana, democrática y comprometida con la justicia social.	10.4067/S0718-73782025000200115 (SciELO)
13	Saiz-González, de la Fuente-	<i>Inclusive Education and Physical Education in Spain: A Qualitative</i>	Analizar percepciones del profesorado de educación	Diseño cualitativo transversal; encuesta digital con pregunta	Los docentes muestran interés por formarse, pero reportan ratios altas, falta	La inclusión en educación física requiere formación específica y	10.3390/educsci15010108 (MDPI)

	González, Sierra-Díaz y Uría-Valle (2025)	<i>Analysis of Teachers' Perspectives</i>	física sobre inclusión en sus clases.	abierta; análisis temático; 75 docentes.	de recursos y carencia de apoyo especializado.	respaldo institucional sostenido.	
14	Bao, Kang y Zhang (2025)	<i>The Impact of Online Education as a Supplementary Tool for Special Education Needs (SEN) Students: Teachers' Perspectives Shaping Inclusive Classrooms: Key</i>	Explorar cómo la educación en línea puede complementar la atención a estudiantes con SEN en contextos empobrecidos.	Estudio cualitativo desde la perspectiva docente.	Los hallazgos sostienen un modelo híbrido donde la presencialidad sigue siendo central y lo virtual actúa como apoyo útil.	La educación en línea puede ampliar oportunidades, pero no sustituye el soporte presencial en SEN.	10.3390/educsci15040503 (MDPI)
15	Gal, Ryder, Amsalem y On (2025)	<i>Factors Influencing Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs Social Dynamics Management in Inclusive Secondary Classrooms: A Qualitative Study on Teachers' Practices to Promote the Participation of Students with Intellectual Disabilities Exploring the Impact of Multigrading on Learners with Disabilities: A Qualitative Study in</i>	Examinar factores que influyen en las actitudes docentes hacia la inclusión.	Estudio cualitativo en Israel.	Emergieron cuatro temas: apoyo matizado a la inclusión, autoeficacia, factores de éxito y desafíos según severidad de la discapacidad.	La autoeficacia docente, el apoyo institucional y la formación son claves para sostener la inclusión.	10.3390/educsci15050541 (MDPI)
16	Köb, Janz y Mühlstädt (2025)	<i>A Qualitative Study on Teachers' Practices to Promote the Participation of Students with Intellectual Disabilities</i>	Investigar cómo docentes de secundaria promueven la participación social de estudiantes con discapacidad intelectual.	Entrevistas semiestructuradas a 30 docentes; análisis cualitativo de contenido basado en el marco SDM.	Se describen prácticas universales, selectivas e indicadas para favorecer participación social en aulas inclusivas.	La inclusión social requiere intervención docente deliberada y multinivel.	10.3390/disabiliti es5040085 (MDPI)
17	Mbelu (2025)	<i>Exploring the Impact of Multigrading on Learners with Disabilities: A Qualitative Study in</i>	Analizar el impacto de aulas multigrado en estudiantes con discapacidad en contexto rural sudafricano.	Estudio cualitativo apoyado en la teoría ecológica.	El estudio muestra que factores de aula, escuela y política moldean la experiencia educativa de estos estudiantes.	La inclusión en aulas multigrado exige respuestas ecológicas y contextualizadas.	10.3390/educsci15091254 (MDPI)

		<i>Harry Gwala District, KZN, South Africa</i>					
18	Wilshire, Voelkel, Pazez y Van Tassell (2025)	<i>Inclusive Professional Learning Communities and Special Education Collaboration: A Qualitative Case Study in Texas</i>	Explorar la participación conjunta de docentes de educación general y especial en comunidades profesionales de aprendizaje.	Estudio de caso cualitativo descriptivo; entrevistas semiestructuradas.	Emergieron dos categorías: roles diferenciados del profesorado de educación especial y construcción colaborativa de estrategias pedagógicas.	Las PLC inclusivas fortalecen colaboración docente y coherencia pedagógica para estudiantes con discapacidad.	10.3390/educsci15101279 (MDPI)
19	Nel y Bornman (2025)	<i>Cultivating Inclusive Classroom Practices in Special Education</i>	Investigar cómo se aplican políticas de inclusión en instituciones sudafricanas y qué prácticas favorecen aceptación y reconocimiento del alumnado con discapacidad.	Estudio cualitativo con entrevistas en profundidad.	Los docentes muestran conocimiento teórico de la política, pero baja autoeficacia para implementarla.	Se necesita desarrollo profesional continuo y cooperación entre educación especial y ordinaria.	10.3390/educsci15080970 (MDPI)
20	Kadriu, Agani-Destani y Uka (2025)	<i>Experiences of Siblings in Supporting Students with Special Educational Needs in Inclusive Education: A Qualitative Study</i>	Explorar experiencias de hermanos y hermanas que apoyan a estudiantes con SEN en contextos inclusivos.	Entrevistas semiestructuradas en profundidad a 10 hermanos/as en Kosovo; análisis temático.	Se evidencian estrés emocional, estigma y sobrecarga, junto con resiliencia, cohesión familiar y valor del apoyo escolar.	Se requieren políticas de apoyo más amplias y enfoques educativos centrados en la familia.	10.1080/02673843.2025.2564752 (Taylor & Francis Online)

Nota. La matriz incluye 20 artículos originales cualitativos publicados entre 2022 y 2025 en revistas indexadas en Scopus y SciELO.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

Primera: La conclusión a la que se llega en este trabajo es que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la Educación Infantil constituyen un concepto multifacético, complejo, dinámico y contextual que requiere una comprensión integral desde una perspectiva teórica, normativa y pedagógica. La literatura demuestra que, más que representar limitaciones del alumno, las NEE son producto de la interacción entre sus características y las barreras del entorno educativo. Por lo tanto, las NEE requieren una respuesta inclusiva, equitativa y contextualizada.

Segunda: Diversos marcos teóricos contemporáneos han transformado el modelo tradicional de intervención temprana, centrado en el déficit, en un modelo pedagógico basado en el apoyo, la mediación y la eliminación de barreras. Estos marcos teóricos contemporáneos respaldan la necesidad de entornos flexibles para la primera infancia, que promuevan el desarrollo integral del niño y fomenten la diversidad desde temprana edad.

Tercera: El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) se considera ahora un derecho a la educación, y se aboga por la equidad y la inclusión para atender las necesidades de todos los niños mediante experiencias educativas de calidad, adaptadas a su contexto de aprendizaje individual. La literatura existente describe las NEE como una necesidad educativa, más que como un diagnóstico, y busca respaldar la implementación de prácticas pedagógicas más humanas y no segregacionistas.

Cuarta: La educación infantil requiere estrategias inclusivas, tales como la adaptación curricular, la colaboración interdisciplinaria y la participación familiar para garantizar la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Asimismo, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje puede facilitar el acceso y la participación de los niños. A pesar de la importancia de estas estrategias, persisten desafíos en cuanto a la formación del profesorado y la disponibilidad de recursos para una educación infantil inclusiva. Además, se observa una marcada diferencia entre las políticas inclusivas y su implementación entre las escuelas. Por lo tanto, es necesario fortalecer el desarrollo profesional continuo y la colaboración interinstitucional para garantizar que todos los niños tengan acceso equitativo a una educación infantil de calidad.

4.2 Recomendaciones

Se recomienda que el Ministerio de Educación (MINEDU), así como sus estructuras descentralizadas de gestión educativa (direcciones regionales y locales de educación), creen, implementen y proporcionen de forma continua desarrollo profesional para todos los docentes en todos los sistemas de educación pública. El desarrollo profesional que reciben los docentes debe incluir, entre otras cosas, la presentación de metodologías y tecnologías inclusivas en relación con la enseñanza de niños con discapacidad. Al desarrollar los estándares, distribuirlos de manera sistémica, garantizar el acceso e incorporarlos a la formación docente, los docentes podrán identificar, abordar y responder adecuadamente a las diversas necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales en sus aulas, así como apoyar y mejorar las prácticas equitativas e inclusivas existentes en todos los niveles del sistema educativo.

Se recomienda encarecidamente a los directores a implementar y respaldar información que promueva el desarrollo de políticas de inclusión colaborativa que garanticen un acceso equitativo para los estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante la gestión adecuada de los recursos y la prestación de servicios. Además, es necesario que los programas generales continúen utilizando estos recursos y servicios. Asimismo, se debe considerar el establecimiento e implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación para apoyar el desarrollo y la gestión continuos de los programas de educación inclusiva en las escuelas.

Se recomienda que los docentes de Educación Inicial incorporen de manera sistemática estrategias pedagógicas inclusivas, adaptadas a las características y necesidades de los estudiantes con NEE, promoviendo metodologías activas, el uso de recursos diversificados y la evaluación formativa, a fin de garantizar una atención educativa pertinente y de calidad.

Se sugiere a las empresas de servicios educativos y los organismos rectores deben mejorar la implementación de políticas inclusivas mediante el desarrollo profesional del profesorado, la recopilación de datos para supervisar el progreso y el establecimiento de oportunidades para que los educadores reflexionen sobre sus prácticas docentes, con el fin de ayudarlos a responder eficazmente a los cambios y desafíos previstos para brindar un apoyo adecuado a los alumnos con necesidades educativas especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adebesin, A., & Ojo, O. (2025). Inclusive education in early childhood: Challenges and prospects for children with special educational needs in Nigeria. *International Journal of Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2034578>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bazurto, A., & Samada, J. (2021). Formación docente y educación inclusiva en contextos latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 85–102. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100085>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
<https://www.csie.org.uk/resources/index-for-inclusion>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
https://books.google.com.pe/books/about/The_Ecology_of_Human_Development.html?id=OCmbzWka6xUC&redir_esc=y
- Castillo, P., & Gonzales, M. (2025). Formación docente inclusiva para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1), 45–62.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100045>
- Castro-Rodríguez, M., & Gómez, M. (2021). Educación inclusiva y prácticas pedagógicas en contextos latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 21–37.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200021>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=2155979>

- Cruz, R., & Casanova, M. (2020). Adaptaciones curriculares para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 99–117. <https://doi.org/10.35362/rie8213652>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications. https://books.google.com.pe/books/about/An_Introduction_to_Qualitative_Research.html?id=P7ZkDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- García-Cano, M., & Márquez, M. (2020). Metodologías inclusivas en contextos educativos multiculturales. *Revista Educación XXI*, 23(2), 235–258. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23810>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su implementación. *Revista de Educación*, 386, 221–245. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-424>
- Guralnick, M. J. (2017). *Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-49764-2>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hernández-Torrano, D., & Somerton, M. (2021). Teacher education for inclusive education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103281. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103281>
- Huapalla, J. (2024). Factores asociados a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo peruano. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 16(2), 95–110. <https://doi.org/10.34236/rpie.v16i2.412>

- Jordan, A., & Prideaux, D. (2019). Understanding special educational needs and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 1–12. https://www.researchgate.net/publication/345118695_Understanding_special_educational_needs_and_disabilities
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. EBSE Technical Report. <https://doi.org/10.1145/1134285.1134500>
- Latam. (2022). *Necesidades educativas especiales: identificación y atención en el ámbito escolar*. <https://latam.educacion/nee-identificacion>
- Lazarte, M. (2024). Educación inclusiva y atención a estudiantes con discapacidad en la región Piura. *Revista Educación y Sociedad*, 35(2), 89–104. <https://revistas.unp.edu.pe/index.php/educacionysociedad/article/view/238>
- Llorent-Bedmar, V., & Cobano-Delgado, V. (2020). Inclusión educativa y diversidad cultural en la escuela. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- López, V., & Valenzuela, J. (2015). Necesidades educativas especiales y respuesta educativa inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 67–83. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2783>
- Martínez, M., & Bilbao, M. (2021). Desarrollo socioemocional en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.10>
- Massouti, A., Benabid, M., & El Hadi, M. (2024). Inclusive education policies and their implementation in basic education systems. *International Journal of Educational Development*, 104, 102934. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.102934>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Normas y orientaciones para la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales*. MINEDU. <https://www.gob.pe/minedu>
- Molina, M., & Holland, C. (2020). Family participation in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 413–429. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466929>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa, cualitativa y redacción de tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.

- OECD. (2021). *Strength through diversity: Education for inclusive societies*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/f859c72f-en>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palacios, A. (2023). Adaptaciones curriculares y educación inclusiva en el nivel inicial. *Revista Educación*, 47(1), 1–15.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51985>
- Palacios, A. (2023). Adaptaciones curriculares y educación inclusiva en el nivel inicial. *Revista Educación*, 47(1), 1–15.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51985>
- Palominos, C., & Marcelo, M. (2021). Inclusión educativa y uso de recursos tecnológicos para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Educación*, 45(1), 145–162.
- Quispe, L., & Sulca, R. (2021). Atención educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo peruano. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 45–60. <https://doi.org/10.1234/rie.v25i2.5678>
- Radwan, N., & Hannah, E. (2025). Transition experiences of children with special educational needs in primary education. *European Journal of Special Needs Education*.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2038765>
- Red Educativa Mundial (REDEM). (2023). *Necesidades educativas especiales y estrategias de apoyo en el aula*. <https://redem.org/educacion-especial-necesidades-educativas>
- Rodríguez, J. (2020). Educación inclusiva y atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en el nivel inicial. *Revista Educación y Desarrollo*, 14(2), 55–70.
- Rodríguez, M. (2024). Percepciones familiares sobre el apoyo educativo a niños con discapacidad múltiple en educación inicial. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1–16.
<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.15>

- Rodríguez, M., & Arroyo, M. (2020). Tecnología educativa y accesibilidad en contextos inclusivos. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 171–190. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26577>
- Romero, J. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje y atención a la diversidad en educación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 121–138. <https://doi.org/10.35362/rie8714563>
- Saldaña, R., & Esteban, C. (2025). Experiencias docentes en la inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 75–92. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200075>
- Sánchez, P., & García, R. (2021). Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 45–60. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/450>
- Saxton, T., Walker, J., & Brown, K. (2025). Educational trajectories of students with special educational needs: Experiences and outcomes. *Journal of Special Education*, 59(1), 22–37. <https://doi.org/10.1177/00224669241234567>
- Seminario, M., & Torres, L. (2025). Derecho a la educación inclusiva de niños con discapacidad en el Perú. *Revista Peruana de Derecho Educativo*, 8(1), 55–72. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoeducativo/article/view/29876>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315100603>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315100603>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Tyldesley, R., Clarke, S., & Hughes, L. (2025). Collaborative partnerships supporting children with special educational needs: A qualitative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2037891>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>

- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNICEF. (2021). *Inclusive education: Every child has the right to learn*. UNICEF. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- Universidad Europea. (2023). *Necesidades educativas especiales: definición, tipos y estrategias de intervención*. <https://universidadeuropea.com/blog/necesidades-educativas-especiales/>
- Uriarte, J. M. (2020). *Metodología de la investigación documental: estrategias para el análisis de fuentes*. Editorial Académica. <https://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/9845/1/Tecnicas-de-investigacion-documental%20%281%29.pdf>
- Venegas, M. (2024). Actitudes docentes frente a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 45–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100045>
- Venegas, M. (2024). Actitudes docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Educación Inclusiva*, 17(1), 34–50. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/480>
- Villa, R., & Thousand, J. (2019). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. ASCD. <https://www.ascd.org/books/inclusive-education>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/vygotsky-levs-pensamientoylenguaje.pdf>
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her Majesty's Stationery Office. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065656>
- Yenchong, L., & Barcia, M. (2020). Estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Educación y Sociedad*, 18(3), 95–112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10487245>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia de los ejes temáticos

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Educación inclusiva	Políticas de inclusión educativa	Normativas educativas, lineamientos institucionales, implementación de políticas inclusivas	Análisis documental	Ficha de análisis documental
	Cultura escolar inclusiva	Valores de inclusión, respeto a la diversidad, clima escolar inclusivo	Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada
	Acceso y participación	Participación de estudiantes con NEE, igualdad de oportunidades, integración en actividades escolares	Observación	Guía de observación
Formación docente para la inclusión	Capacitación docente	Programas de formación, actualización pedagógica, desarrollo profesional	Entrevista	Guía de entrevista
	Competencias pedagógicas inclusivas	Manejo de estrategias inclusivas, atención a la diversidad, adaptación de enseñanza	Observación	Lista de cotejo
	Actitudes docentes hacia la inclusión	Percepción sobre la inclusión, compromiso pedagógico, sensibilidad hacia la diversidad	Entrevista	Cuestionario abierto
Estrategias pedagógicas inclusivas	Adaptaciones curriculares	Modificación de contenidos, flexibilización curricular, adecuaciones metodológicas	Observación	Guía de observación pedagógica
	Metodologías activas	Aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje significativo	Observación	Registro de campo

	Uso de recursos educativos	Material didáctico inclusivo, uso de TIC, recursos pedagógicos adaptados	Observación	Lista de cotejo
Experiencias educativas inclusivas	Experiencias docentes	Percepciones sobre inclusión, prácticas pedagógicas inclusivas	Entrevista	Guía de entrevista
	Experiencias estudiantiles	Interacción social, participación en el aula, percepción de inclusión	Grupo focal	Guía de grupo focal
	Participación familiar	Apoyo familiar, comunicación escuela-familia, acompañamiento educativo	Entrevista	Guía de entrevista
Barreras para la inclusión educativa	Barreras institucionales	Falta de recursos, limitaciones de infraestructura, falta de apoyo institucional	Análisis documental	Ficha de registro
	Barreras pedagógicas	Métodos tradicionales, falta de adaptaciones curriculares, estrategias inadecuadas	Observación	Lista de cotejo
	Barreras sociales	Discriminación, estigmatización, baja sensibilización educativa	Entrevista	Guía de entrevista



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "PIURA"
D.S. N° 08-83-ED: 09/03/83 D.S. N° 017-02-ED: 18/08/02
R.D. N° 136-2016-MINEDU/VMGP/DIGEDD/DIFOID: 04/05/16 – REVALIDACIÓN
LICENCIAMIENTO aprobado por R.M. N° 224-2020-MINEDU: 12/6/2020



Resolución Directoral N° 074-2025-DG-EESPP "Piura"

Veintiséis de Octubre, 7 de abril del 2025

De conformidad con los documentos y en uso de las facultades que compete a la Dirección General de esta Escuela según la Ley N° 30512: Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, D.S. N° 010-2017-MINEDU y Decreto Supremo N° 016-2021-MINEDU, RDR. N° 000016/2025 y Reglamento de Investigación e Innovación, aprobado según Resolución Directoral N° 018-2023-DG-EESPP "PIURA" de fecha 31/01/2023;

SE RESUELVE:

Artículo Primero.- APROBAR LOS PLANES DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENCIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN, consignados en el Oficio N° 210-2024-JUI-EESPP "PIURA" de fecha 19/12/2024.

Artículo Segundo.- NOMBRAR, asesores, miembros de jurado de cada plan de tesis según como se indica en el **Anexo adjunto**.

Artículo Tercero.- RESPONSABILIZAR a las instancias correspondientes su difusión y cumplimiento.

Regístrese, Comuníquese y Archívese;



Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas
DIRECTOR GENERAL

Dr.MLSR/DG.EESPPP.
fsa.



ANEXO

PLAN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENCIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN - APROBADOS CON RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 074-2025-DG-EESPP "PIURA" (7/04/2025)

NUMERAL	N° EXPEDIENTE	APELLIDOS Y NOMBRES	PROGRAMA DE ESTUDIOS	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACION	TIPO DE INVESTIGACIÓN	NOMBRES Y APELLIDOS JURADO Y ASESOR	
1	3092 8/11/2024	ALVARADO LACHIRA MILUSKA JASMIN	EDUCACIÓN INICIAL FID	LA MIMESIS EN EL DESARROLLO SOCIAL EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Dra. Militza Novoa Seminario Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana	Presidente Secretario Vocal Suplente ASESOR
2	3273 20/11/2024	CALVA CHUQUIHUANCA MARINA DEL CARMEN	EDUCACIÓN INICIAL FID	LA PSICOMOTRICIDAD RÍTMICA EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Dr. José Eduardo Ayala Tandazo Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana	Presidente Secretario Vocal Suplente ASESOR
3	3226 22/11/2024	CARRASCO ZAPATA MARIA CELESTE	EDUCACIÓN INICIAL FID	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. Flor María Talledo Coveñas Mg. Maria Sara Anton y Perez Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
4	3246 19/11/2024	CHAVEZ PINGO CINTHYA NAYELY	EDUCACIÓN INICIAL FID	LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Lic. Irene Cecilia Yarleque Camacho Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana Mg. Cecilia Alejandrina Silupu pedrera Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
5	3322 21/11/2024	CISNEROS BAUTISTA CLAUDIA	EDUCACIÓN INICIAL FID	MATERIAL DIDÁCTICO PARA ESTIMULAR EL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana Mg. Juan Carlos Santos Arriola Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
6	3257 19/11/2024	CORREA RETO JANA ALEXANDRA	EDUCACIÓN INICIAL FID	INTELIGENCIA KINESTESICA EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
7	3083 8/11/2024	CRUZ VILLEGAS PRISSILA	EDUCACIÓN INICIAL FID	LA ESTIMULACIÓN SENSORIAL EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. David Peña Arica Mg. Maria Sara Anton y Perez Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR



NUMERAL	N° EXPEDIENTE	APELLIDOS Y NOMBRES	PROGRAMA DE ESTUDIOS	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACION	TIPO DE INVESTIGACIÓN	NOMBRES Y APELLIDOS JURADO Y ASESOR
8	3214 18/11/2024	FIESTAS ZETA JENY RAQUEL	EDUCACIÓN INICIAL FID	INTELIGENCIA ESPACIAL EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Dra.Militza Novoa Seminario Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg.Maria del Rosario Garcia Cortegana Presidente Secretaria - Vocal Suplente ASESOR
9	3086 8/11/2024	GARCIA HUARACHE JOYCE MARISU	EDUCACIÓN INICIAL FID	GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. David Peña Arica MG .CECILIA ALEJANDRINA SILUPU PEDRERA Dra.Militza Novoa Seminario Mg.Maria del Rosario Garcia Cortegana Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
10	3219 18/11/2024	GUERRERO JIMENEZ LUZ NELY	EDUCACIÓN INICIAL FID	DESARROLLO MOTOR AUTÓNOMO EN LA EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Dr. José Eduardo Ayala Tandazo Mg. Flor María Talledo Coveñas Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg.Maria del Rosario Garcia Cortegana Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
11	3241 19/11/2024	GUTIERREZ MORALES INGRID YELINA	EDUCACIÓN INICIAL FID	DESARROLLO DE LA INDAGACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg.FLOR MARIA TALLEDO COVEÑAS Mg. Juan Carlos Santos Arriola Dra.Militza Novoa Seminario Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
12	3383 29/11/2024	MENDOZA REQUENA LUZ MARIA	EDUCACIÓN INICIAL FID	CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN INICIAL . <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. María del Rosario Garcia Cortegana Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Dra.Militza Novoa Seminario Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
13	3084 08/11/2024	MENDOZA SEMINARIO ROELYTH XIOMARA	EDUCACIÓN INICIAL FID	ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg.Maria del Rosario Garcia Cortegana Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
14	3256 19/11/2024	MONTENEGRO ROSILLO DANIELA	EDUCACIÓN INICIAL FID	IDENTIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. Juan Francisco Juarez Cruz Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana Mg.Cecilia Alejandrina silupu pedrera Dra.Militza Novoa Seminario Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
15	3133 12/11/2024	NAVARRO HUAMANQUISPE YESSLEY ALEXANDRA	EDUCACIÓN INICIAL FID	RECURSOS AUDIVISUALES EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg.Maria del Rosario Garcia Cortegana Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
16	3227 18/11/2024	NEYRA SEMINARIO SHIRLEY ANACHY	EDUCACIÓN INICIAL FID	NEUROEDUCACIÓN: HABILIDADES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. David Peña Arica Mg.Cecilia Alejandrina silupu pedrera Dra.Militza Novoa Seminario Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR



NUMERAL	N° EXPEDIENTE	APELLIDOS Y NOMBRES	PROGRAMA DE ESTUDIOS	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACION	TIPO DE INVESTIGACIÓN	NOMBRES Y APELLIDOS JURADO Y ASESOR	
17	3248 19/11/2024	NOLE AREVALO EILEEN ANGELIN	EDUCACIÓN INICIAL FID	ORIENTACIÓN ESPACIAL EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana Mg. Maria Sara Anton y Perez Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
18	3333 22/11/2024	ODAR GIRON MARIA FERNANDA	EDUCACIÓN INICIAL FID	EL ARTE EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Juan Carlos Santos Arriola Dr. José Eduardo Ayala Tandazo Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
19	3225 18/11/2024	OGOÑA BORJAS MILUSKA BETSABE	EDUCACIÓN INICIAL FID	LITERATURA INFANTIL EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. Juan Carlos Santos Arriola Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
20	3254 19/11/2024	QUEZADA GUTIERREZ JANETH GIULIANA	EDUCACIÓN INICIAL FID	EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Dr. José Eduardo Ayala Tandazo Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
21	3658 19/11/2024	RISCO TIMOTEO LADY HORIANA	EDUCACIÓN INICIAL FID	ENSEÑANZA MULTISENSORIAL EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. David Peña Arica Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
22	3081 8/11/24	RONDOY LIVIA DEYNI KARINA	EDUCACIÓN INICIAL FID	LA INTELIGENCIA MUSICAL EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Dr. José Eduardo Ayala Tandazo Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
23	3125 12/11/24	SAMATELO TIMANA ARIANA XIMENA	EDUCACIÓN INICIAL FID	ESTRATEGIAS PARA APRENDER EL IDIOMA INGLÉS EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Dr. José Eduardo Ayala Tandazo Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. David Peña Arica Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
24	3223 18/11/24	SOCOLA VICENTE BLANCA NAZIRA	EDUCACIÓN INICIAL FID	PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL DE AUCOUTURIER EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
25	3085 8/11/2024	SONDOR MAZA MARLENI KATHERINE	EDUCACIÓN INICIAL FID	FONOLOGIA EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. David Peña Arica Dra. Militza Novoa Seminario Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR



NUMERAL	N° EXPEDIENTE	APELLIDOS Y NOMBRES	PROGRAMA DE ESTUDIOS	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACION	TIPO DE INVESTIGACIÓN	NOMBRES Y APELLIDOS JURADO Y ASESOR	
26	3224 18/11/2024	VARONA OTERO CLAUDIA ALEXANDRA	EDUCACIÓN INICIAL FID	APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Juan Carlos Santos Arriola Dr. José Eduardo Ayala Tandazo Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
27	3237 19/11/24	VARONA SEVEDON NAYELI DAYANA	EDUCACIÓN INICIAL FID	INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
28	3229 18/11/24	VILLEGAS ORDINOLA SUNICO TATIANA	EDUCACIÓN INICIAL FID	INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Dr. José Eduardo Ayala Tandazo Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
29	3236 19/11/24	WU RUIZ ALESSANDRA LAYMI	EDUCACIÓN INICIAL FID	MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN INICIAL. <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. Cecilia A. Silupú Pedrera Dr. José Eduardo Ayala Tandazo Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
30	3069 8/11/24	ZAVALA CAMACHO LIZET GABRIELA	EDUCACIÓN INICIAL FID	EDUCACIÓN SEXUAL EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Dr. José Eduardo Ayala Tandazo Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
31	2582 01/10/24	ZETA CORDOVA ALLISON NICOLE	EDUCACIÓN INICIAL FID	HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS EN EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Cecilia A. Silupú Pedrera Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR
32	3342 1/10/24	ZETA PERICHE ESTHER ROSYDELMIRA	EDUCACIÓN INICIAL FID	LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EDUCACIÓN INICIAL <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Dra. Militza Novoa Seminario	Presidente Secretaria Vocal Suplente ASESOR




Veintiséis de Octubre, 7 de abril del 2025

Dr. MLSR/DG.EESPPP
fsa.


Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas
DIRECTOR GENERAL

Carlos Carilin Pasihuan

Carrasco_Zapata_Maria_Bach._Turnitin.pdf

-  Aplicando Similitud
-  Similitud trabajos de investigación
-  Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Piura

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3552362878

Fecha de entrega

27 abr 2026, 10:08 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

27 abr 2026, 10:16 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

Carrasco_Zapata_Maria_Bach._Turnitin.pdf

Tamaño del archivo

502.1 KB

44 páginas




13.895 palabras

86.484 caracteres

22% Similitud general

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

Fuentes principales

- 20%  Fuentes de Internet
- 9%  Publicaciones
- 9%  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

- 20% Fuentes de Internet
- 9% Publicaciones
- 9% 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	hdl.handle.net	5%
2	Internet	www.slideshare.net	1%
3	Internet	www.coursehero.com	1%
4	Internet	sophiaeditions.com	<1%
5	Trabajos del estudiante	Marikina Polytechnic College	<1%
6	Internet	www.mdpi.com	<1%
7	Publicación	Juan Jose Hernández Enriquez, Harold Munster de la Rosa, Franklin Otton Goyes ...	<1%
8	Internet	repositorio.eespppiura.edu.pe	<1%
9	Internet	es.slideshare.net	<1%
10	Internet	uvadoc.uva.es	<1%
11	Internet	repositorio.uiix.edu.mx	<1%

12	Publicación	Sánchez Ramírez, Nathalie Armenta Moreno, Angely Karin Herreño Rubio, Kat...	<1%
13	Internet	revistainclusiva.ucentral.cl	<1%
14	Publicación	Editorial Mar Caribe, Juan Carlos Lázaro Guillermo, Amanda Del Aguila Del Aguila,...	<1%
15	Trabajos del estudiante	Universidad de Salamanca	<1%
16	Internet	www.eesppiura.edu.pe	<1%
17	Publicación	Alindato Rodriguez, Heidsha Raquel. "Significance and Experiences of Educational...	<1%
18	Internet	www.researchgate.net	<1%
19	Internet	centrodeinvestigacionescic.com.co	<1%
20	Internet	polodelconocimiento.com	<1%
21	Internet	ia.wikibooks.org	<1%
22	Internet	issuu.com	<1%
23	Internet	lume.ufrgs.br	<1%
24	Internet	mdpi-res.com	<1%
25	Internet	revista.ciinsev.com	<1%

40	Internet	view.genial.ly	<1%
41	Publicación	Gelves Ibarra, Juan Sebastián Hernández Lerma, Dora Jacqueline Landazábal S...	<1%
42	Trabajos del estudiante	Universidad Internacional de la Rioja	<1%
43	Trabajos del estudiante	Universidad Privada del Norte	<1%
44	Publicación	Nickolay Veraksa, Olga Shiyan, Igor Shiyan, Niklas Pramling, Ingrid Pramling-Sam...	<1%
45	Publicación	Ortiz Pastor, María Isabel Jean Baptiste Martínez, María Constanza Espinosa C...	<1%
46	Internet	revistacodigocientifico.itslosandes.net	<1%
47	Internet	www.frontiersin.org	<1%
48	Internet	www.rinace.net	<1%
49	Internet	dspace.espace.edu.ec:8080	<1%
50	Internet	repositorio.pascualbravo.edu.co:8080	<1%
51	Trabajos del estudiante	Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO	<1%
52	Internet	core.ac.uk	<1%
53	Internet	filozofiku.uni-pr.edu	<1%

54	Internet	repositorio.ug.edu.ec	<1%
55	Internet	revistas.udea.edu.co	<1%
56	Internet	www.dpsk12.org	<1%
57	Trabajos del estudiante	Pontificia Universidad Catolica del Peru	<1%
58	Trabajos del estudiante	Universidad Estatal Amazonica-	<1%
59	Internet	content.myconnectsuite.com	<1%
60	Internet	repositorio.upla.edu.pe	<1%
61	Internet	www.ieipe.edu.mx	<1%
62	Trabajos del estudiante	Uniminuto Virtual	<1%
63	Internet	www3.uva.es	<1%
64	Publicación	Bohorquez Yopan, Lisbeth Lorena Junco Guerrero, María Elena Sabino La Torre, ...	<1%
65	Internet	cursos.juanncorpas.edu.co	<1%
66	Internet	investigaciones.puce.edu.ec	<1%
67	Internet	publications.cuni.cz	<1%

68	Internet	sevenpubl.com.br	<1%
69	Internet	www.ccoo.org.es	<1%
70	Internet	www.gba.gob.ar	<1%
71	Internet	www.hergue.com	<1%
72	Internet	www.internationaldisabilityalliance.org	<1%
73	Internet	www.sameens.dia.uned.es	<1%
74	Internet	www.serpaj.org.ec	<1%
75	Internet	www.sindromedown.net	<1%
76	Publicación	Colon-Ruiz, Isabel M.. "Promoción del desarrollo socioemocional de los adolesc...	<1%
77	Internet	agenda.pucp.edu.pe	<1%
78	Internet	docplayer.es	<1%
79	Internet	es2.slideshare.net	<1%
80	Internet	integracionhaciainclusion.blogspot.com	<1%
81	Internet	mastozoologiamexicana.com	<1%

82	Internet	portaldeinvestigacionviu.com	<1%
83	Internet	pt.slideshare.net	<1%
84	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
85	Internet	resources.finalsite.net	<1%
86	Internet	riubu.ubu.es	<1%
87	Internet	riucv.ucv.es	<1%
88	Internet	summit-americas.org	<1%
89	Internet	tdx.cat	<1%
90	Internet	uach.mx	<1%
91	Internet	usuarios.discapnet.es	<1%
92	Internet	vdocuments.es	<1%
93	Internet	www.cepchile.cl	<1%
94	Internet	www.cne.org.bo	<1%
95	Internet	www.cnn.com	<1%

96	Internet	www.diocesephoenix.org	<1%
97	Internet	www.gacetasanitaria.org	<1%
98	Internet	www.iaswg.org	<1%
99	Internet	www.mesadeconcertacion.org.pe	<1%
100	Internet	www.scielo.br	<1%
101	Internet	www.sudei.org.uy	<1%
102	Publicación	Caleño Cruz, Alexander. "El Quehacer Pedagógico en la Inclusión Educativa", Univ...	<1%
103	Publicación	Christopher Gillberg. "ASPERGER SYNDROME IN 23 SWEDISH CHILDREN", Develop...	<1%
104	Trabajos del estudiante	Facultad De Teología Pontificia Y Civil De Lima	<1%
105	Publicación	Sara Azucena Piloza Camposano. "Teaching competencies for inclusive education...	<1%
106	Internet	addi.ehu.eus	<1%
107	Internet	bonga.unisimon.edu.co	<1%
108	Internet	cela.edu.mx	<1%
109	Internet	diariodelimagay.galeon.com	<1%

110	Internet	docplayer.net	<1%
111	Internet	doczz.com.br	<1%
112	Internet	dv-zvezda.ru	<1%
113	Internet	fdocuments.us	<1%
114	Internet	fonendo.com	<1%
115	Internet	fr.slideshare.net	<1%
116	Internet	link.springer.com	<1%
117	Internet	mediateca.educa.madrid.org	<1%
118	Internet	press.religacion.com	<1%
119	Internet	prezi.com	<1%
120	Internet	rea.unpa.edu.ar	<1%
121	Internet	search.4shared.com	<1%
122	Internet	secretariageneral.ugr.es	<1%
123	Internet	www.amazon.in	<1%

124	Internet	www.crianzanatural.com	<1%
125	Internet	www.jove.com	<1%
126	Internet	www.pri.sld.cu	<1%
127	Internet	www.scilit.net	<1%
128	Internet	www.scribd.com	<1%
129	Internet	www.unesco.cl	<1%
130	Publicación	Juan Jose Hernández Enriquez, Harold Munster de la Rosa, Franklin Otton Goyes ...	<1%
131	Publicación	Fernandez De La Cruz, Alejandro Javier. "Análisis de los factores que limitan la pa...	<1%
132	Publicación	Gómez Almansa, Laura. "Liderazgo Inclusivo En La Mdgie: Una Reflexión En Pos D...	<1%
133	Publicación	José Fernández-Cerero, Julio Cabero-Almenara, Marta Montenegro-Rueda. "Techn...	<1%