

## Un plan de estudio con enfoque inclusivo, lo que el Perú necesita

### Study plan with an inclusive approach, what Peru needs

**YOSELIN ANDREA HUAPAYA-CAPCHA**

*yoselin.huapaya@unmsm.edu.pe*  
<https://orcid.org/0000-0002-4794-2877>

**RICARDO DE LA CRUZ RIOJA**

*ricardo.delacruz5@unmsm.edu.pe*  
<https://orcid.org/0000-0003-0216-6250>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

#### RESUMEN:

Para lograr una educación que atienda a todos los estudiantes sin distinción, se requiere que el maestro, desde su formación inicial, desarrolle competencias inclusivas. Por ello, el presente artículo se propone resaltar la importancia del diseño de planes de estudios inclusivos y revisar si las universidades de Lima Metropolitana, contienen asignaturas asociadas a dicho enfoque en sus planes de estudio. Mediante la revisión bibliográfica, se analizaron 15 artículos originales y documentales, obtenidas de revistas indexadas en Scopus, Scielo y Latindex 2.0. También, se examinaron documentos normativos vigentes sobre el enfoque inclusivo y 67 planes de estudio de universidades públicas y privadas de la capital. Se concluye que el 62,7% de los planes de estudio analizados, sobre todo en el ámbito público, no contemplan asignaturas que garanticen dotar al futuro docente de aula herramientas inclusivas. Siendo esta acción necesaria, se requiere adecuar dichos planes bajo este enfoque pues la sociedad lo demanda.

#### ABSTRACT:

To achieve an education that serves all students without distinction, it is required that the teacher, from their initial training, develop inclusive competencies. For this reason, this article aims to highlight the importance of the design of inclusive study plans and to review if the universities of Metropolitan Lima contain subjects associated with this approach in their study plans. Through the bibliographic review, 15 original and documentary articles were analyzed, obtained from journals indexed in Scopus, Scielo and Latindex 2.0. Current normative documents on the inclusive approach and 67 curricula of public and private universities in the capital were examined. It is concluded that 62.7% of the study plans analyzed, especially in the public sphere, do not include subjects that guarantee to provide the future classroom teacher with inclusive tools. Since this action is necessary, it is necessary to adapt these plans under this approach as society demands it.

#### PALABRAS CLAVE:

Plan de estudio; enfoque inclusivo; currículo; competencias docentes; revisión bibliográfica.

#### KEYWORDS:

Study plan; inclusive approach; curriculum; teaching skills; Bibliographic review.

---

Recibido: 20/12/2021 - Aceptado: 26/02/2022 - Publicado: 06/04/2022

---

## I. Introducción

La Agenda al 2030 adoptada por los países miembros de la Unesco en el año 2015, indica que la educación es un derecho fundamental de todo ser humano (Unesco, 2015). Así mismo, la Declaración de Incheon precisa que, dentro de este marco, que los países adscritos a la Agenda están comprometidos a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad con el fin de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos los estudiantes, sin dejar a nadie atrás (Unesco, 2016). Sin embargo, hasta el día de hoy existen falencias dentro de los sistemas educativos en muchos países que impiden llegar a cumplir con este mandato internacional de carácter vinculante.

En este punto, Crisol (2015), señala que la figura del profesor es necesario para promover una educación inclusiva, por ello, debe tener una formación inicial pertinente donde reciba conocimientos teóricos y prácticos para atender las diversas características del alumnado. Asimismo, Vélez-Calvo et al. (2016) señala en su investigación que, para tener profesores inclusivos, su formación inicial debe contemplar el desarrollo de competencias inclusivas, lo cual se evidencia cuando revisamos el plan de estudio de las universidades, donde se verifica si existen asignaturas que contribuyan a la formación de un docente inclusivo.

En la actualidad, muchas universidades se encuentran en el proceso de adaptación curricular sobre el tema, principalmente en los programas de educación en la especialidad de inicial y primaria, existen casos de planes de estudio donde ya se está considerando el desarrollo de asignaturas con enfoque inclusivo que permitan a los futuros docentes tener estas competencias necesarias, sin embargo, estos cambios aún no son consistentes y requieren ser perfeccionados. Es el caso de México, donde Cervera et al. (2018) menciona que, en las universidades mexicanas, el plan de estudio para la formación de docentes de educación primaria sí cuentan con asignaturas inclusivas, pero aún existe una inconsistencia de definición de inclusión en la sumilla. En la investigación de Vélez-Calvo (2017) se analizaron 52 planes de estudio de programas de educación en universidades públicas y privadas de España y Ecuador, dicha revisión concluye en que hay un avance en este tema, siendo en Ecuador las especialidades de Educación Inicial y Psicología Educativa quienes cuentan con un número mayor de asignaturas inclusivas, entre 3 a 5; por otro lado, en España son los programas de “Magisterio de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física y Lenguas Extranjeras quienes contienen un promedio de 3 a 5 cursos asociadas a la inclusión” (Vélez-Calvo 2017: 88).

En cuanto al Perú, se indica que los docentes no adquieren destrezas que les permitan atender a todos sus estudiantes porque “actualmente se visualiza una carencia de cursos inclusivos en la malla curricular y competencias inclusivas en el perfil de egreso que presentan los planes de estudios de las universidades” (Tapia y Cueto 2018: 10). En esta misma línea, es importante considerar que “los egresados deberían evidenciar el logro del perfil de egreso en el grado que oferta la universidad y estar preparados para responder a las exigencias cambiantes del mercado laboral y de la sociedad” (Huamán et al. 2020: 24) indica que, pero, esto muchas veces no se evidencia pues el currículo implementado en las universidades carece de este estudio, el cual dificulta su función pedagógica y social de formar profesionales pertinentes acorde a la realidad del contexto. Por lo expuesto, el presente estudio se propone en resaltar la importancia del enfoque inclusivo en el diseño de los planes de estudio, entendiéndose estos como el documento curricular que establece los propósitos educativos, enfoques metodológicos y orientaciones para la planeación de asignaturas, asimismo, revisar si los programas de educación de formación docente de las universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana, cumplen con esta adecuación curricular. Este análisis es fundamental para conocer la realidad educativa de las universidades capitalinas, pues al no contar con un plan de estudio que asegure el desarrollo de asignaturas inclusivas en la formación del futuro docente, existirán falencias en la implementación de una educación inclusiva en el aula, ya que el actor principal del proceso de enseñanza que es el docente, carecerá de conocimientos teóricos y prácticos para un adecuado manejo de un aula inclusiva.

## II. Método

La metodología abordada fue la revisión bibliográfica, considerada como una “metodología de investigación observacional, retrospectivo, sistemático, selectiva, analítica, interpretativa y de discusión de posturas teóricas, resultados, como conclusiones establecidas en artículos científicos anteriores” (Ocaña-Fernández y Fuster-Guillén 2021: 1). Mediante este método, se analizaron 15 artículos originales y documentales, de alto impacto de los últimos diez años, en idioma español e inglés obtenidas de revistas indexadas en Scopus, Scielo y Latindex 2.0, sometidas a validez y fiabilidad según su aporte en la información, este proceso se realizó a través de una tabla comparativa entre los artículos encontrados donde se analizó y fundamentó la pertinencia de la información y si los resultados, como conclusiones obtenidas son aplicables dentro del presente estudio.

También se examinaron documentos normativos vigentes internacionales y nacionales que inciden en la puesta en práctica del enfoque inclusivo y 67 planes de estudio de programas educativos de formación docente de pregrado de universidades públicas y privadas de la capital del Perú, como se aprecia en la tabla 1, esto con el fin de corroborar si dentro de su estructura se incluyen asignaturas asociadas a la educación inclusiva para la atención de estudiantes con Necesidades educativas especiales (NEE).

**Tabla 1**

*Planes de estudios de programas de formación docente de las universidades analizadas*

Universidades Públicas	Nº de Programas de estudio	Universidades Privadas	Nº de Programas de estudio
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)	9	Universidad Marcelino Champagnat (UMCH)	5
Universidad Nacional de Educación (UNE)	9	Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ)	4
Universidad Federico Villareal (UNFV)	9	Universidad San Martín de Porres (USMP)	4
		Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	4
		Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS)	5
		Universidad César Vallejo (UCV)	2
		Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH)	2
		Universidad San Ignacio de Loyola (USIL)	4
		Universidad Antonio Ruiz de Montoya	6
		Universidad Peruana Unión (UPeU)	4
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>Total</b>	<b>40</b>

Nota. Elaboración Propia (2021).

Luego de obtener los planes de estudio a través de las plataformas digitales y oficiales que cada universidad pública y privada posee, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25 para realizar un análisis comparativos entre cada uno de los planes de estudio con el fin de identificar si desarrollan asignaturas inclusivas, las mismas que fueron ubicadas y ordenadas de acuerdo a la especialidad a la que pertenecen, finalmente, se señaló la modalidad que tiene cada curso (teórico, práctico o teórico – práctico) y si son de carácter obligatorio o electivo.

## III. Desarrollo y Discusión

### **Importancia de los Plan de estudio**

Las universidades en el Perú, en base a la Ley Universitaria, Ley N° 30220 (2014) elaboran con autonomía, cada cierto tiempo acorde a las demandas del mercado, un Plan de Estudio para brindar una adecuada formación profesional, dicho documento curricular se caracteriza por “establecer los propósitos educativos, enfoques metodológicos, orientaciones para la planeación, criterios de evaluación, contenidos que se abordarán y los aprendizajes que se espera logren los estudiantes” (Pérez et al. 2017: 22). También, contiene un conjunto de actividades curriculares delimitadas temporalmente que se llevan a cabo para cumplir con los propósitos formativos de la carrera” (PUCP 2019: 18).

De acuerdo a los autores mencionados, se puede señalar que el plan de estudio es un documento clave para las universidades, pues permite dar a conocer a la sociedad su propuesta de formación profesional, tomando en cuenta las necesidades y demandas de la sociedad y el estudio de mercado en base a las actuales tendencias económicas, sociales, políticas y tecnológicas. Por estos motivos, el plan de estudio se debe caracterizar por ser inclusivo pues va a permitir dotar a los futuros docentes capacidad de realizar sus procesos pedagógicos para todos los estudiantes sin exclusión (Ley N° 30220, 2014). Asimismo, estos planes de estudio deben de organizar de manera articulada asignaturas, dentro de la malla curricular, que permitan lograr la propuesta de formación profesional establecida en el perfil de egreso.

El perfil de egreso es considerado como la parte fundamental del plan de estudio, ya que es el tipo de profesional que la universidad garantiza formar, su elaboración se debe realizar bajo un análisis técnico curricular que permita plantear asignaturas que aporten al cumplimiento del logro del perfil. La formación del profesional que se debe proponer en el perfil de egreso del plan de estudio, debe contemplar el aspecto humano – social, a través de un modelo educativo integral que responda a las “nuevas demandas educativas, las cuales exigen seres humanos integrales, inteligentes, inclusivos y con un profundo amor a la vida” (Barrientos 2018: 190).

### ***Desarrollo del enfoque inclusivo en la formación inicial docente***

La educación es un derecho que toda persona debe recibir sin distinción alguna, siendo los Estados los encargados de velar que esto se cumpla y que la educación que se brinde sea de calidad (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 1948). Considerando lo mencionado, se entiende que los sistemas educativos se deben de caracterizar también por ser inclusivos, es decir por atender a todo el alumnado sin excepción, sin prejuicios, recibiendo una enseñanza acorde a sus características que permitan dotarlos de oportunidades para que se desarrollen (Crisol, 2015). Esta educación inclusiva propone que las personas históricamente excluidas, como las personas con discapacidad, puedan acceder al sistema educativo de calidad, esto se manifiesta desde la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) donde se indica que los la prestación del servicio educativo, debe poder incluir, en los colegios ordinarios, a los estudiantes con discapacidad, para así combatir también la desigualdad de oportunidades y los actos discriminatorios.

En el Perú, la educación básica regular (EBR) es considerado como el nivel educativo elemental que permite formar de manera íntegra a todo estudiante para la vida, esto se menciona en el currículo nacional donde también se señala que el tipo de educación que se brinda en los colegios debe ser aquella que “contribuya a la formación de toda persona sin exclusión” (Minedu 2016: 13), este modo de enseñanza que todavía sigue teniendo falencias, se espera que en el futuro, con la contribución de todos los actores educativos, mejore en favor de los estudiantes, por ello, es que en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (Minedu, 2020) se considera a la inclusión como uno de los propósitos educativos a cumplir para alcanzar una sociedad justa donde todos los niños y adolescentes ejerzan su derecho educativo en igualdad de condiciones.

Según las especificaciones para la matrícula en los colegios de educación regular, estudiantes NEE, que se caracterizar por tener discapacidad leve o moderada tienen prioridad de matrícula en los colegios públicos y privados, pues 2 vacantes por salón como mínimo deben ser designados de manera obligatoria para dichos estudiantes (Minedu 2021). Para la debida y oportuna atención de niños y adolescentes NEE en los colegios, el Minedu cuenta con el apoyo de SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales) especialistas docentes y no docentes que promueve el enfoque inclusivo en los colegios, trabajando permanentemente con los maestros, directivos, familia y comunidad educativa mediante capacitaciones, talleres y charlas sobre actividades que permitan la atención y el manejo de estudiantes con NEE (Dirección General de Educación de Lima Provincias, 2021).

Existen esfuerzos por parte del Estado para la puesta en práctica de una educación inclusiva, pero, la ejecución aún no es totalmente adecuada, así lo menciona la Defensoría del Pueblo (2019) en su informe quien indica a la falta de capacitación docente en estos temas como uno de los problemas que dificulta esta acción. Los maestros son considerados fundamentales para el desarrollo de una educación inclusiva, por ello,

los estados y las instituciones que se encargan de su formación, deben trabajar en dotarlos de estrategias que le permitan atender una clase con alto grado de diversidad (San Martín et al. (2017).

En la supervisión a colegios públicos y privadas del Perú, elaborada por la Defensoría del Pueblo (2019) se identificó que solo el 21% de las escuelas públicas manifiestan contar con docentes capacitados en educación inclusiva y el 64% indica que no cuenta con docentes con dichas capacitaciones, el 15% restante de colegios indican no conocer la situación de sus docentes en este tema, en el caso de los colegios privados el 28% indica contar con maestros capacitados y el 33% manifiesta que no cuenta con docentes capacitados y el 33% restante de directores consultados mencionan no saber si sus docentes cuentan o no con dichas capacitaciones inclusivas. Estos resultados dan a conocer que menos de la mitad de los docentes en aula actualmente no se encuentran dotados de conocimientos teóricos y prácticos para atender un salón de clase con estudiantes diversos. Situación que se agrava cuando se evalúa la información de los docentes sobre su formación profesional, pues solo el 21% colegios públicos señala contar con maestros que evidencien tener una formación en educación especial o inclusiva, por otro lado, solo el 28% de los colegios privados indican tener docentes con dicha formación. Estas cifras demuestran la falta y la necesidad de contar con más docentes que no solo se capaciten en educación inclusiva, cuando ejerzan la profesión y tengan aulas a cargo con estudiantes diversos, sino que desde su formación inicial sean capacitados en estos temas para favorecer el aprendizaje de todos sus estudiantes sin distinción.

### ***Planes de estudio inclusivos para la formación docente***

Crisol (2015) quien cita a Rosales, menciona que los futuros docentes necesitan una formación básica que les proporcione conocimientos teóricos y prácticos para la atención a la diversidad. Muchos docentes de la EBR han sido formados profesionalmente en las universidades, entidades educativas que mediante sus planes de estudio dan a conocer las competencias profesionales que garantizan desarrollar en sus estudiantes al egresar, sin embargo, de acuerdo a las investigaciones revisadas muchos programas de estudio de pregrado, asociados a la carrera de educación de universidades públicas y privadas, tienen debilidades en la implementación de la preparación profesional docente relacionados a la educación inclusiva, la cual se visualiza al analizar las mallas curriculares y los perfiles de egreso de sus planes de estudio (Tapia y Cueto, 2018).

Por ello, surge la necesidad de realizar las adecuaciones curriculares en los planes de estudio para contribuir a la mejora de la formación inicial docente en el ámbito de educación inclusiva. Diversos países en el mundo han iniciado con este trabajo así lo indica la Unesco (2020a), en su informe donde de 168 países analizados, solo en el 61% se imparte elementos de capacitación docente sobre la inclusión, además se precisa en el informe que algunos países como el caso de “Argentina, Etiopía, Ghana, República Democrática Popular Lao y Zanzíbar (República Unida de Tanzania) existen políticas de formación para la inclusión evidenciadas en los planes de estudio en la enseñanza de licenciatura de educación primaria” (Unesco 2020a: 159), caso similar ocurre en Ucrania, donde se manifiesta que “los planes de estudios de las licenciaturas y maestrías en educación incluyen temas referentes a la inclusión” (Unesco 2020a: 160).

En cuanto a Latinoamérica, “el 70% de países de la región cuenta con leyes sobre formación docente inclusivo, siendo Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay países donde existe una ley específica sobre el desarrollo profesional bajo este enfoque” (Unesco 2020b: 70). Otro estudio en Ecuador manifiesta que solo “67 de 100 carreras en dicho país relacionados con la formación docente tienen por lo menos una asignatura dentro de sus planes de estudio que desarrollen el enfoque inclusivo” (Vélez-Calvo et al. 2016: 88). En Chile también se muestran avances respecto a este tema en los programas de Pedagogía en Educación Básica, esto se evidencia cuando se analizan las asignaturas de la malla curricular que permiten cumplir con el perfil de egreso que proponen, sin embargo, aún se debe continuar en la mejora de esta implementación inclusiva pues hace falta que dicho enfoque se desarrolle de manera transversal en los cursos que permiten la formación docente (San Martín et al., 2017).

En cuanto al Perú, Vecchione (2020) indica en su estudio que bajo la nueva política de formación inicial docente en el país, se han elaborado modificaciones a los documentos curriculares de las universidades, optando por una propuesta más real a la sociedad en que vivimos, incorporando la dimensión socio emocional que permita al futuro docente desarrollar competencias para manejar estrategias didácticas con el fin de que sus estudiantes logren un aprendizaje asociados al enfoque sostenible, intercultural e inclusivo. Por consiguiente, los modelos educativos de formación docente que se están actualmente implementando en el Perú deben ser integrales y multidimensionales, con el objetivo de que los futuros maestros estén capacitados para afrontar los retos y desafíos sociales que se manifiestan en el aula de clase como la desigualdad y la exclusión mediante una pedagogía del ejemplo, la afectividad y lo vivencial (Barrientos, 2018).

Al analizar los planes de estudio nos informamos si se está abordando la educación inclusiva y cómo lo están realizando. Asimismo, revisar las asignaturas y sus respectivas sumillas sirve para conocer cuáles son las metodologías y estrategias didácticas de los cursos teóricos o relacionados a las prácticas pre profesionales ayudan a los futuros maestros a atender la diversidad de estudiantes en el aula de clase (San Martín et al., 2017). En este sentido, se dará a conocer los resultados de la revisión de 67 planes de estudios de programas de formación docente de las universidades de Lima Metropolitana.

## Resultados de universidades públicas

Luego del análisis de 27 planes de estudio, en la Tabla 2 se muestran como resultados cuántos planes de estudios cuentan o no con asignaturas asociadas a la educación inclusiva para la atención de estudiantes NEE.

**Tabla 2**

*Planes de estudio (PE) de programas de formación docente de pregrado en universidades públicas con o sin asignaturas de Educación Inclusiva*

Programas de estudio	N° de PE con al menos una asignatura	(%) de PE con al menos una asignatura	N° de PE con ninguna asignatura	(%) de PE con ninguna asignatura
Ed. Inicial	3	100%	-	-
Primaria	2	66,7%	1	33,3%
Educación Física	2	66,7%	-	-
Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales	1	33,3%	2	66,7%
Matemática y Física	-	-	3	100%
Inglés y Castellano	-	-	3	100%
Lenguaje y Literatura	-	-	3	100%
Historia y Geografía	-	-	3	100%
Biología y Química	-	-	3	100%

*Nota.* Elaboración Propia (2021).

Los resultados indican que, en la actualidad, todos los planes de estudio de la especialidad de Educación Inicial de las universidades públicas (100%) cuentan con al menos una asignatura asociada al enfoque inclusivo para la atención de estudiantes NEE, esto quiere decir, que los futuros docentes en este nivel, dentro de su formación inicial cuentan con conocimientos básicos para atender un aula de clase con estudiantes diversos. Esta situación va disminuyendo en otras especialidades, como en Educación Primaria y Educación Física donde solo 2 planes de estudio (66,7%) de 3 cuentan con al menos una asignatura sobre inclusión. Situación menos alentadora es la que se evidencia en el nivel de Educación Secundaria, pues solo en la especialidad de Filosofía, Tutoría y Ciencias sociales 1 plan de estudio (33,3%) de 3 contiene asignaturas asociadas a la inclusión, las otras especialidades no cuentan con ningún curso relacionado con este enfoque.

En la Tabla 3 se muestra el nombre de las asignaturas asociadas a la educación inclusiva, para la atención de estudiantes NEE que se brindan en las universidades públicas, la modalidad a la que pertenecen (teórico, práctico o teórico – práctico) y la condición que tienen (obligatorio o electivo).

**Tabla 3**

*Asignaturas asociadas a la educación inclusiva que se evidencian en los planes de estudio de programas de formación docente de pregrado de universidades públicas*

Especialidades	Asignaturas	Modalidad	Condición
Educación Inicial	Educación Inclusiva	Teórico - Práctico	Complementario – Obligatorio
	Análisis de programas especiales en Educación inicial	Teórico - Práctico	Obligatorio
	Educación Inclusiva y Transdisciplinaria	Teórico - Práctico	Obligatorio
Educación Primaria	Educación Inclusiva en Educación Básica Alternativa	Teórico - Práctico	Obligatorio
	Diversidad y Educación Inclusiva I	Teórico - Práctico	Obligatorio
	Diversidad y Educación Inclusiva II	Teórico - Práctico	Obligatorio
Educación Física	Educación Física Especial	Teórico - Práctico	Complementario – Obligatorio
	Actividades físicas para discapacitados y tercera edad	Teórico - Práctico	Complementario – Obligatorio
Educación Secundaria: Filosofía, Tutoría y CC.SS.	Estrategias educativas para estudiantes con necesidades	Práctico	Complementario - Obligatorio

*Nota.* Elaboración Propia (2021).

Los resultados evidencian que los planes de estudio contemplan asignaturas de carácter teórico y práctico que dotan al futuro docente de herramientas básicas para el conocimiento, manejo y la atención de estudiantes NEE. Otra característica que se visualiza es que todos los cursos asociados a la educación inclusiva tienen una condición obligatoria en el plan de estudio, esto quiere decir, que es necesario e indispensable que los estudiantes universitarios la lleven, pues los créditos que contienen las asignaturas deben ser cumplidas para que se logre la culminación de la carrera.

## Resultados de universidades privadas

Luego del análisis de 40 planes de estudio, en la Tabla 4 se muestran como resultados cuántos planes de estudios cuentan o no con asignaturas asociadas a la educación inclusiva para la atención de estudiantes NEE.

**Tabla 4**

*Planes de estudio (PE) de programas de formación docente de pregrado en universidades privadas con o sin asignaturas de Educación Inclusiva*

Programas de estudio	N° de PE con al menos una asignatura	(%) de PE con al menos una asignatura	N° de PE con ninguna asignatura	(%) de PE con ninguna asignatura
<i>Ed. Inicial</i>	9	90%	1	10%
Primaria	9	100%	-	-
Matemática y Física	3	100%	-	-
Ciencia Histórico Social	3	75%	1	25%
Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales	2	100%	-	-
Lenguaje, Literatura y Comunicación	2	100%	-	-
Inglés y Castellano	1	50%	1	50%
Educación Física	1	100%	-	-
Educación y Gestión de la niñez	1	100%	-	-
Discapacidad Intelectual y multidiscapacidad	1	100%	-	-
Audición, lenguaje y aprendizaje	1	100%	-	-
Educación Básica Bilingüe	1	100%	-	-
Educación especial	1	100%	-	-
Educación y Gestión del Aprendizaje – Niñez Temprana	1	100%	-	-
Música y arte	1	100%	-	-
Primaria Intercultural Bilingüe	-	-	1	100%
Inicial Intercultural Bilingüe	-	-	1	100%
Biología y Química	-	-	1	100%

*Nota.* Elaboración Propia (2021).

Según los resultados, se evidencia que en las universidades privadas, se cuenta con un mayor número de cursos asociados a la educación inclusiva, es el caso del nivel de inicial donde 9 planes de estudio (90%) de 10 cumplen con esta condición, en el nivel primario y en la especialidad de educación física, la totalidad de los planes de estudios analizados, es decir los 9 (100%) planes cumplen con la existencia de cursos inclusivos, y en el nivel de secundaria la mayoría de las especialidades cuentan con cursos inclusivos, excepto la especialidad de Biología y Química. Asimismo, se demuestra que en dichas casas de estudio también se cuentan con 3 carreras de pregrado relacionadas a la atención de los estudiantes NEE, estas especialidades son: Discapacidad intelectual y multidiscapacidad, Audición, lenguaje y aprendizaje y Educación Especial, esta situación no se evidencia en las universidades públicas.

En la Tabla 5 se muestra el nombre de las asignaturas asociadas a la educación inclusiva, para la atención de estudiantes NEE que se brindan en las universidades privadas, la modalidad a la que pertenecen (teórico, práctico o teórico – práctico) y la condición que tienen (obligatorio o electivo).

**Tabla 5**

*Asignaturas asociadas a la educación inclusiva que se evidencian en los planes de estudio de programas de formación docente de pregrado de universidades privadas*

Asignaturas	Especialidad	Modalidad	Condición
Inclusión y discapacidad	Ciencia histórico social Física y matemática Lenguaje y literatura Primaria Inicial	Teórico	Electivo
Educación inclusiva	Primaria Inicial CC.SS Matemática	Teórico - práctico	Obligatorio
Epistemología en Educación Especial	Discapacidad intelectual y multidiscapacidad	Teórico - práctico	Obligatorio
Discapacidad I y II	Audición, lenguaje y aprendizaje	Teórico - práctico	Obligatorio
Necesidades Educativas especiales	Discapacidad intelectual y multidiscapacidad Audición, lenguaje y aprendizaje Primaria Inicial	Teórico	Electivo
Programación de Educación Especial	Discapacidad intelectual y multidiscapacidad Audición, lenguaje y aprendizaje	Teórico	Obligatorio
Investigación y práctica educativa: interacción en aula y atención a la diversidad	Inicial Primaria CC.SS Matemática	Teórico	Obligatorio
Inclusión y Atención a la diversidad	Ed. Básica Bilingüe Ed. Especial Inicial Primaria Filosofía y religión Lengua inglesa	Teórico	Obligatorio
TIC aplicado a la educación especial	Ed. Especial	Teórico – Práctico	Obligatorio
Prácticas pre profesionales: gestión del aprendizaje en educación inclusiva	Ed. Inicial Ed. Primaria e interculturalidad	Teórico – Práctico	Obligatorio
Prácticas pre profesionales: observación de propuestas pedagógicas inclusivas	Ed. Inicial Ed. Primaria e interculturalidad	Teórico – Práctico	Obligatorio
Pedagogía y didáctica de la educación física especial	Ed. Física	Teórico – Práctico	Obligatorio

*Nota.* Elaboración Propia (2021).

Los resultados obtenidos dan a conocer la variedad de asignaturas teóricos y teóricos – prácticos que brindan los diversos programas de formación docente en universidades privadas asociadas a la educación inclusiva. Esto comprueba que hay un avance en la adecuación de los planes de estudio para brindar a los futuros docentes competencias inclusivas. Asimismo, se evidencia que existen también cursos de prácticas pre profesionales que permiten al estudiante de pre grado conocer, dentro de la formación inicial de manera más

directa, las características que poseen las aulas inclusivas, este espacio de prácticas también tiene como fin que el futuro docente realice sesiones de aprendizaje, las cuales serán evaluadas, para atender esta diversidad de estudiantes, de esta manera, así, a través de la experiencia, se prepara mejor profesionalmente el futuro docente para enfrentar estos desafíos educativos hoy existentes en nuestras aulas de clase.

#### 4. Conclusión

Luego de la revisión exhaustiva de la literatura, se considera que siendo la educación un derecho fundamental de toda persona, los Estados deben mejorar sus políticas públicas para garantizar que todos los estudiantes, sin distinción, adquieran una educación formal en condiciones óptimas e igualitarias. Parte de estas políticas deben estar dirigidas a generar condiciones necesarias para mejorar la formación inicial de los maestros en el aspecto inclusivo, esto es necesario pues son uno de los principales factores que permite alcanzar este objetivo, por ello, requieren estar dotados de conocimientos y prácticas inclusivas para manejar satisfactoriamente aulas que tengan estudiantes con características diversas.

Parte de los docentes de aula han tenido una formación inicial de la profesión en las universidades públicas o privadas del país, esta formación se ha caracterizado por no contener el desarrollo de competencias inclusivas, situación que se ha evidenciado en los planes de estudio de dichas casas de estudio, documento en donde no se aprecian cursos asociados al enfoque inclusivo. Así se ha evidenciado en la revisión de los 67 planes de estudio de las universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana, pues se concluye que el 62,7% (42) de los programas de estudio analizados sí contienen al menos un curso asociado al enfoque inclusivo y 37,3% (25) no contienen ningún curso con dicho enfoque. En esta evaluación, de manera específica, se examinaron 27 planes de estudio de universidades públicas de las cuales el 70,4% (19) de los programas de estudio carecen de cursos relacionados con el enfoque inclusivo, la mayoría de la especialidad de educación secundaria, y un 29,6 % (8) de los programas si contienen al menos una asignatura con dicho enfoque. Asimismo, se revisaron 40 planes de estudio de universidades privadas, de las cuales el 85 % (34) de programas de estudio contienen al menos un curso bajo el enfoque inclusivo y solo un 15 % (6) de programas de no evidencian cursos asociados a dicho enfoque.

Finalmente, coincidimos en que aún hace falta continuar con la adecuación de los planes de estudio a fin de que se fortalezca satisfactoriamente a los futuros maestros en cuando a la educación inclusiva, dichas adecuaciones deben considerar la existencia de cursos teóricos – prácticos, de carácter obligatorio para todas los programas de estudio de pregrado (inicial, primaria y secundaria) y dentro de ellas en la totalidad de sus especialidad, asimismo, se sugiere que las universidades públicas contemplen prácticas pre profesionales asociadas a la puesta en práctica, desde la formación inicial, de estrategias y metodologías en el aula de clase bajo la supervisión de los jefes de práctica para que, mediante la experiencia, se fortalezcan los conocimientos adquiridos en dicho tema.

#### 5. Referencias

- Alexiadou, N. & Essex, J. (2015). Teacher education for inclusive practice – responding to policy. *European Journal of Teacher Education*, 39 (1), 5 – 19. <https://10.1080/02619768.2015.1031338>
- Alashwal, M. (2020) Curriculum Development Based on Online and Face-to-Face Learning in a Saudi Arabian University. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(3), 141 – 148. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268505.pdf>
- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Revista Horizonte de la ciencia* 8(15), 175 – 192. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/prospectiva/issue/view/12/16>
- Cervera, C., & Martí, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43),72-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055153005>
- Congreso de la República del Perú (2003, 28 de julio). Ley N° 28044. *Ley general de educación*. Diario Oficial El Peruano. [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

- Congreso de la República del Perú (2014, 10 de junio). Ley N° 30220. *Ley Universitaria*. Diario Oficial El Peruano. <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>
- Cretu DM, Morandau F. (2020) Initial Teacher Education for Inclusive Education: A Bibliometric Analysis of Educational Research. *Sustainability*, 12(12):4923. <https://doi.org/10.3390/su12124923>
- Crisol, E. (2015). Hacia un aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*. 12(2), 217-258. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica>
- Defensoría del Pueblo (2019). *El derecho a la educación inclusiva. Informe defensorial N° 183. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-183-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>
- Dirección Regional de Educación de Lima Provincias (DRELP, 2021) Guía de orientaciones para la formación, organización y funcionamiento de los SAANEE en la región Lima. <https://mail.drelp.gob.pe/popup/documentos2021/comunicado-14.pdf>
- Huamán, L., Pucuhuaranga, T., & Hilario, N. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>
- Minedu (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Fondo editorial de la Biblioteca Nacional del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Minedu (2020) *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Fondo editorial Biblioteca Nacional del Perú. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Ministerio de Educación (2021, 1 de marzo) Resolución Ministerial N° 133 – 2021 – Minedu. Estrategia focalizada para la absorción de estudiantes para el año escolar 2021 en instituciones educativas públicas de gestión directa de Educación Básica Especial y Educación Básica Regular. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1744353/RM%20N%C2%B0%20133-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2009) Plan de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad 2009 – 2018. Fondo editorial de la Biblioteca Nacional del Perú [https://www.trabajo.gob.pe/archivos/file/dnrt/discapacidad/PIO\\_PCD.pdf](https://www.trabajo.gob.pe/archivos/file/dnrt/discapacidad/PIO_PCD.pdf)
- Nevenglosky, E., Cale, Ch. y Panesar, S. (2019) Barriers to effective curriculum implementatio. *Research in Higher Education Journal*, 36( ). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203958.pdf>
- Ocaña-Fernández, Y., & Fuster-Guillén, D. (2021). The bibliographical review as a research methodology. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33), e15614. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15614>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. [https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Comentario General N° 4/2016 de 2 de septiembre. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP, 2019). *Guía 3: Plan de estudios PUCP. Guía de actualización curricular*. <https://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/documento/guia-actualizacion-curricular-plan-estudios-pucp/>
- San Martin, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Shani, M.; Hebel, O. (2016) Educating towards Inclusive Education: Assessing a Teacher-Training Program for Working with Pupils with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) Enrolled in General Education Schools. *International Journal of Special Education*, 31(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120685.pdf>
- Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2011). *Plan de Estudio 2011. Educación Básica*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

- Tapia, J. & Cueto, S. (2018). El apoyo del proyecto FORGE al mejoramiento de la Educación Inclusiva. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6527>
- Unesco (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco. <https://www.uniovi.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Unesco (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <http://cepredenac.org/wp-content/uploads/2021/02/La-agenda-2030-para-el-Desarrollo-Sostenible.pdf>
- Unesco (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Unesco (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y Educación: Todos y todas sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/>
- Unesco (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. América Latina y el caribe. Inclusión y Educación: Todos y todas sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>
- Universidad de Colima (2018). *Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de nivel superior*. [https://portal.uco.mx/content/micrositios/227/file/Manual\\_diseno\\_curricular\\_version\\_preliminar.pdf](https://portal.uco.mx/content/micrositios/227/file/Manual_diseno_curricular_version_preliminar.pdf)
- Vaillant, D., & Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18),11-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891001>
- Vecchione, C.M (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores* 12 (23). 83-98. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v%vi%i.282>
- Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254>
- Zabala, M. (2008). *Diseño y desarrollo curricular*. 8va edición. NARCEA, S.A. [http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/dis\\_des.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/dis_des.pdf)