



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
INICIAL**

TESIS

**Para optar el título profesional de Licenciada en Educación
Inicial**

La importancia de la percepción docente de los juegos inclusivos

PRESENTADO POR

Llacza Meza, Kelly Mavel
Quispe Alcántara, Thalía Soraya

ASESOR

Villar Mayuntupa, Gustavo Marino

Lima - Perú, 2023

INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

Mediante la presente, Yo:

1. LLACZA MEZA, KELLY MAVEL; identificada con DNI 47293674
 2. QUISPE ALCÁNTARA, THALÍA SORAYA; identificada con DNI 48805129
-

Somos egresados de la Escuela Profesional de EDUCACIÓN INICIAL - del año 2023 – I, y habiendo realizado la¹ TESIS para optar el Título Profesional de ² LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 05 de MARZO de 2024, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud de ³: **1% (uno por ciento)**.

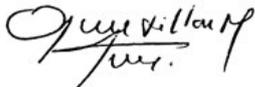
En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 31 días del mes de MARZO del año 2024.



Egresado 1



Egresado 2



Dr. Gustavo Marino Villar
Mayuntupa
DNI: 09669736

¹ Especificar qué tipo de trabajo es: tesis (para optar el título), artículo (para optar el bachiller), etc.

² Indicar el título o grado académico: Licenciado o Bachiller en (Enfermería, Psicología ...), Abogado, Ingeniero Ambiental, Químico Farmacéutico, Ingeniero Industrial, Contador Público ...

³ Se emite la presente declaración en virtud de lo dispuesto en el artículo 8°, numeral 8.2, tercer párrafo, del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI, aprobado mediante Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD, modificado por Resolución de Consejo Directivo N° 174-2019-SUNEDU/CD y Resolución de Consejo Directivo N° 084-2022-SUNEDU/CD.

TESIS Llacza - Quispe.pdf

INFORME DE ORIGINALIDAD

1 %

INDICE DE SIMILITUD

1 %

FUENTES DE INTERNET

2 %

PUBLICACIONES

1 %

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

rodin.uca.es

Fuente de Internet

1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado

Dedicatoria

El siguiente trabajo investigativo lo dedicamos en primera instancia a Dios por darnos la fuerza y salud para continuar y poder conseguir nuestro anhelo más deseado. A nuestros queridos padres por ser nuestra inspiración y fortaleza, que con su amor, trabajo y sacrificio nos han apoyado todos estos años hasta convertirnos en lo que somos ahora. Estamos orgullosas de ser sus adoradas hijas.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción de los docentes sobre la importancia de los juegos inclusivos en el nivel preescolar de un colegio público en el distrito de Comas (Lima, Perú). El enfoque del estudio es cualitativo y de tipo fenomenológico. Se realizaron entrevistas a 5 docentes del nivel inicial utilizando una técnica de entrevista semiestructurada y una guía como instrumento, compuesta por 7 preguntas agrupadas en 6 subcategorías propuestas por las investigadoras. El análisis se llevó a cabo mediante la codificación de los contenidos de las participantes, lo que resultó en subcategorías axiales principales. Algunas de estas son: oportunidades para el aprendizaje por competencias, derecho a una educación con acceso educativo y continuo, inclusión de niños con necesidades especiales, identificación temprana de dificultades en el desarrollo de los estudiantes, aprendizaje en valores y la integración de estudiantes a través de los juegos inclusivos, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales, importancia del juego como recurso en la planificación y planificación en base a las necesidades. Finalmente, se concluye que el juego es fundamental para fomentar la inclusión en los infantes, ya que contribuye a un aprendizaje integral, abarcando lo cognitivo, social, motor y los valores. Se evidencia que las docentes están de acuerdo con el desarrollo de la inclusión mediante el juego. Sin embargo, las percepciones de los docentes muestran cierto rechazo debido a la falta de conocimiento, recursos y apoyo para implementar efectivamente la inclusión a través del juego.

Palabras clave: Percepción, docentes, inclusión, juego, formación, educación.

Abstract

This research aims to analyze teachers' perceptions about the significance of inclusive games in the preschool level of a public school in the Comas district (Lima, Peru). The study adopts a qualitative and phenomenological approach. Interviews were conducted with 5 preschool teachers using a semi-structured interview technique and a guide consisting of 7 questions grouped into 6 subcategories proposed by the researchers. The analysis involved content coding of participants' responses, resulting in main axial subcategories. Some of these include opportunities for competency-based learning, the right to education with access and continuity, inclusion of children with special needs, early identification of students' developmental difficulties, values-based learning, and the integration of students through inclusive games, fostering the development of social skills. The study emphasizes the importance of games as a resource in planning and planning based on needs. In conclusion, the research finds that play is fundamental for promoting inclusion in young children, contributing to holistic learning encompassing cognitive, social, motor, and values dimensions. It is evident that teachers support inclusion through games, but their perceptions indicate some reluctance due to a lack of knowledge, resources, and support to effectively implement inclusive practices through play.

Keywords: Perception, teachers, inclusion, play, training, education.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Educación básica y sus tres modalidades</i>	5
Figura 2 <i>Barreras que enfrenta la educación inclusiva</i>	9

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Percepción docente sobre la inclusión educativa.....	1
1.1.1. Definición de percepción en el ámbito educativo.....	1
1.1.2. Definición de inclusión.....	2
1.1.3. La inclusión educativa en el contexto peruano.....	3
1.1.4. Docente inclusivo en el nivel inicial.....	6
1.1.5. Barreras para el desarrollo de la inclusión en el nivel inicial.....	7
1.2. Juegos inclusivos en el nivel de inicial.....	10
1.2.1. El docente y el valor de la planificación en la educación inclusiva.....	11
1.2.2. El juego como recurso principal en la educación inicial.....	13
1.2.3. Importancia de los juegos inclusivos en el nivel inicial.....	14
1.2.4. Tipos de juego para la inclusión.....	16
CAPÍTULO II.....	20
METODOLOGÍA.....	20
2.1. Diseño.....	20
2.2. Participantes.....	20
2.3. Instrumentos.....	20
CAPÍTULO III.....	23
PROCEDIMIENTO.....	23
CAPÍTULO IV.....	24
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	24
CONCLUSIONES.....	56
REFERENCIAS.....	58
APÉNDICES.....	80

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Uno de los factores más significativos para el avance y desarrollo adecuado de los individuos, y, en consecuencia, de la sociedad, es la educación. No obstante, desde hace varios años, este campo ha sido subestimado y, en gran medida, cuestionado (Peralta y Zuniga, 2021). La educación no consiste en impartir órdenes para enseñar; más bien, se basa en educar a través del ejemplo. Por lo tanto, se desapueba el uso del adiestramiento en la educación, ya que limita las potencialidades tanto de los niños como de los educadores al restringirse a técnicas e instrucciones específicas (Santa-María et al., 2020). Además, la educación no debe restringir al docente en sus métodos de enseñanza ni al estudiante en su proceso de aprendizaje. En lugar de ello, debe promoverse la valoración educativa de las diversas experiencias (Touriñán, 2021). En este contexto, tanto maestros como estudiantes deben ser vistos no como tablas rasas, sino como individuos que han acumulado sus propias experiencias, enriqueciéndose mutuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1. Percepción docente sobre la inclusión educativa

1.1.1. Definición de percepción en el ámbito educativo

La percepción implica la captación y el procesamiento de la información del entorno, constituyéndose como un mecanismo de interpretación y estructuración de la realidad. En este proceso, se organizan y conectan conceptos, y la comprensión del objeto percibido está vinculada a las experiencias previas, la interacción con el entorno y la personalidad del individuo (Osorio, 2018). En el contexto educativo, las percepciones de los docentes acerca de la inclusión reflejan sus creencias, conocimientos e ideas, influyendo en su capacidad para expresar y reflexionar sobre sus experiencias y situaciones vividas (Molina et al., 2019). Durante investigaciones en este campo, se ha observado que los docentes valoran la convivencia y la colaboración con los padres, aunque su comprensión sobre la inclusión en el aula suele ser limitada, lo cual plantea desafíos en términos de su preparación profesional (Castillo y Miranda, 2018). En consecuencia, se evidencia la necesidad de ampliar sus conocimientos teóricos y prácticos sobre inclusividad para enriquecer su experiencia y formación.

En una investigación cualitativa no participativa, realizada en un aula de educación inicial, se identificó que los docentes conciben la inclusión como la integración

de todos los niños, valorándolos como seres humanos con sentimientos, debilidades y fortalezas. Reconocen que, al igual que ellos, los niños deben aprender en un entorno positivo (Aristizábal y Jiménez, 2022). Asimismo, es crucial entender la perspectiva de los docentes en formación, quienes se esfuerzan por fomentar la empatía, el respeto y la aceptación de la diversidad, promoviendo el diálogo y el intercambio de experiencias en el aula (Uribe, 2018). Sin embargo, también existe la tendencia a sugerir que los estudiantes con necesidades especiales puedan beneficiarse más de centros o colegios especializados (Nasqui et al., 2018). Cabe destacar que la percepción de los docentes evoluciona a medida que interactúan, leen, escuchan y reflexionan sobre sus vivencias.

En resumen, los autores anteriormente citados concluyen que los docentes requieren mayor formación y conocimiento sobre inclusión. Además, enfatizan que las creencias de los docentes respecto a la inclusión se fundamentan en sus experiencias personales y profesionales. Por ende, para promover genuinamente la inclusión, es imperativo reconocer y valorar la diversidad.

1.1.2. Definición de inclusión

En los últimos años, el término "inclusión" ha cobrado mayor relevancia, aunque persiste cierta confusión al equiparlo con "integración", pese a ser conceptos distintos (Blanco, 2006). Mientras "integración" se refiere específicamente a la inclusión de niños con discapacidades, "inclusión" engloba a todos los niños sin excepción (Marín, 2019). Esto implica un respeto y aceptación de las diferencias, un proceso que no se logra de inmediato, sino que requiere de práctica constante. Dicha constancia fomenta la valoración de la diversidad y enseña a convivir, aprendiendo tanto de las experiencias positivas como de las negativas, tales como situaciones de frustración y confusión que pueden surgir en el aula y que deben ser gestionadas con comprensión, promoviendo así el desarrollo de la empatía desde la infancia (Echeita y Ainscow, 2011). Asimismo, para alcanzar una educación integral, es crucial guiarla bajo los principios de la inclusión (Carrillo et al., 2018). En este sentido, se busca trascender los modelos tradicionales basados en la memorización y repetición, apostando por una educación que propicie el aprendizaje significativo y la reflexión docente (Medina et al., 2019; Otero et al., 2007). Esto se logra mediante la creación de espacios para experiencias directas (Caraballo y Castro, 2022), fomentando la participación activa e involucramiento de todos los niños, respetando sus características individuales y atendiendo sus necesidades para alcanzar los objetivos educativos (Echeverri, 2020).

Asimismo, la educación debe ser equitativa, ofreciendo igualdad de oportunidades en términos de recursos, infraestructura, programas educativos y servicios de apoyo (Ley N.º 28044, 2012). Todos los niños merecen acceder a la educación y desarrollar plenamente sus potencialidades, respetando siempre su dignidad humana (Okech et al., 2021). En este contexto, recae en los docentes, y especialmente en los de educación inicial, la responsabilidad de cultivar la valoración de la diversidad y evitar cualquier forma de exclusión, reconociendo la importancia de formar tanto en aspectos cognitivos como en valores (Aguinaga-Doig et al., 2018; Alzugaray y Retiz, 2022). Cabe destacar la relevancia de esta etapa educativa, resaltando la figura de Emilia Boniffatti y su contribución al desarrollo de la educación inicial en Perú (Ávila, 2019).

A través de la educación, las personas adquieren herramientas para su desarrollo comunitario y realización personal (Sánchez, 2020), además de desarrollar competencias que les permiten identificar y reconocer sus habilidades y conocimientos, así como los de su entorno, para tomar decisiones informadas (Tobón, 2010). Para alcanzar estos objetivos, es crucial proponer actividades auténticas y relevantes, acordes con la realidad de los estudiantes y que generen expectativas positivas (Bizarro et al., 2019).

No obstante, es común que los docentes experimenten temores y reticencias, principalmente debido a la complejidad de atender a la diversidad y a sus propios desconocimientos (Montes et al., 2021). La educación inclusiva, por ende, debe prestar atención a las características y detalles que emergen frente a la diversidad del alumnado (Delgado et al., 2021), reconociendo que la diversidad se origina en las diferencias (Skliar, 2021). La diversidad, en este contexto, se refiere a lo distinto, a lo no convencional, y a la variedad que puede generar similitudes o diferencias entre las personas (García y Rubio-Gómez, 2019).

1.1.3. La inclusión educativa en el contexto peruano

La inclusión educativa en el Perú se ha visto influenciada por diversos compromisos internacionales, según señala un estudio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que aborda los pactos internacionales en este ámbito (Vivas-Tesón, 2018). Entre ellos se destacan declaraciones cruciales de 1971 y 1975, enfocadas en servir a personas con limitaciones físicas o mentales. No obstante, estas no alcanzaron la categoría de tratados internacionales. Fue en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006 donde se consolidó el compromiso con la educación inclusiva, asegurando oportunidades educativas igualitarias en todos los niveles y

garantizando que los estudiantes con discapacidades reciban una educación de calidad. Esto implica un enfoque altruista y el fomento del desarrollo social, cognitivo y físico de los estudiantes (Verdugo, 2011). Es fundamental recordar que la finalidad última de la educación es preparar para la vida.

En el contexto peruano, la inclusión tuvo sus inicios con la implementación del sistema coeducativo en la administración estatal. Antes de 1972, los colegios no adoptaban un sistema mixto, lo que evidenciaba desigualdades y estereotipos. Sin embargo, este cambio marcó el comienzo de una nueva era. En 1984, se promulgó el nuevo Código Civil Peruano, estableciendo igualdad de responsabilidades y obligaciones a nivel familiar (Sara-Lafosse et al., 1989).

Además, las reformas inclusivas se apoyaron en legislaciones que, a pesar de orientar la educación hacia la producción agropecuaria, también buscaron fomentar la participación y el respeto hacia las personas con habilidades especiales, ya fueran cognitivas, físicas, etc., promoviendo su desarrollo integral y la educación de sus familiares para brindarles apoyo (Ley N.º 19326, 21 de marzo de 1972). No obstante, una comisión de reforma educativa identificó que la ley de 1972, promulgada durante el gobierno de Velasco, limitó el acceso gratuito a la educación para los estudiantes reprobados, generando descontento social. Esta reforma fue criticada por beneficiar solo a una minoría y perpetuar una educación de baja calidad y descontextualizada (Ansión, 1995).

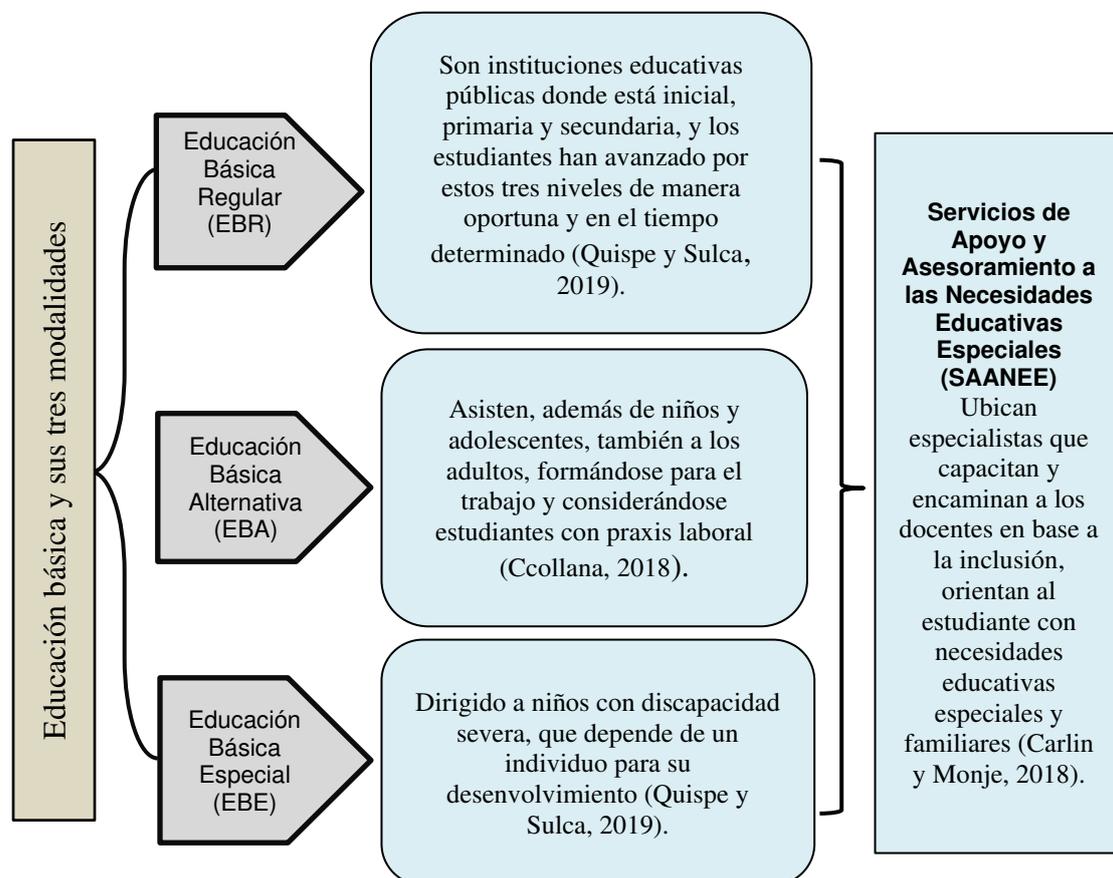
En cambio, se busca asegurar una educación inclusiva, considerando materiales, espacios, programación y estrategias para lograr resultados positivos. También se promueve la adaptación a las características del estudiante inclusivo, proporcionando los recursos necesarios para su apoyo en el aula (Resolución Ministerial N.º 108-2021, 2021).

La Ley General de Educación 28044, sancionada en 2003, puso fin a la educación “especial”, destacando el desarrollo integral de los niños en Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Básica Especial (EBE). La EBE se enfoca en niños con discapacidad severa, dependientes de terceros para su desarrollo (Quispe y Sulca, 2019). En este contexto, se crearon los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), donde especialistas orientan a docentes y familias (Carlin y Monje, 2018). La EBA atiende a niños, adolescentes y adultos, ofreciendo formación laboral y considerando a los estudiantes como practicantes (Ccollana, 2018). Finalmente, la EBR engloba los tres niveles de

educación (inicial, primaria y secundaria), asegurando una transición oportuna entre ellos (Quispe y Sulca, 2019) (ver Figura 1).

Figura 1

Educación básica y sus tres modalidades



Nota. Elaborado a partir de Quispe y Sulca (2019).

La Ley General de Educación de nuestro país ha experimentado modificaciones significativas en pro de los niños. En el año 2018, se realizaron adiciones importantes no solo al artículo 19-A, sino también al artículo 62-A, incorporando la figura del psicólogo como un recurso accesible sin costo alguno, contribuyendo así al fortalecimiento de la educación inclusiva y enfatizando la igualdad para combatir cualquier forma de discriminación (Ley N.º 30797, 2018). De igual manera, se estableció que los niños con discapacidades tienen el derecho de matricularse en todos los niveles y modalidades educativas, adaptándose a sus capacidades y necesidades individuales. Esto promueve el desarrollo y la implementación de prácticas inclusivas desde los primeros niveles de educación, como es el caso del nivel inicial (Ginestar, 2019).

1.1.4. Docente inclusivo en el nivel inicial

La etapa inicial, rica en diversidad, refleja las particulares características de los infantes, considerando sus necesidades, condiciones físicas, intelectuales, personales e interculturales. En este contexto, se busca la colaboración de docentes, familias y la participación activa de los niños (Delgado et al., 2021). El docente actúa como mediador, guía y orientador, facilitando que los estudiantes construyan su propio conocimiento (Dubrovsky et al., 2002). Para lograr esto, es esencial que el docente posea competencias que promuevan el desarrollo de la inclusión y una enseñanza de calidad, competencias que se encuentran en el Marco del Buen Desempeño Docente. Este marco orienta la formación y evaluación del profesorado (Ministerio de Educación [MINEDU], 2014), destacando la importancia de la preparación, el conocimiento, la participación activa y la actualización constante para una enseñanza-aprendizaje efectiva (Villareal, 2019). Dentro de las competencias clave, la ocho y la nueve enfatizan la importancia de la preparación continua y la reflexión sobre la práctica docente, elementos cruciales para la identidad profesional del docente (MINEDU, 2014).

Entre las características clave de un docente inclusivo en el nivel inicial, se destacan:

- **Creación de vínculos con la familia:** Los padres son aliados fundamentales en el proceso educativo. Establecer una comunicación y reflexión constantes es crucial, ya que el trabajo educativo trasciende el aula y se extiende a la comunidad a través de reuniones, talleres y actividades diversas, siempre con un enfoque en la reflexión y sensibilización (Lormendez y Cano, 2020).
- **Enfoque humanista:** Tratar a todos con respeto y comprensión es esencial. El docente debe fomentar una relación positiva con los estudiantes y promover la convivencia en el aula, no solo entre docente y estudiantes, sino también entre los propios estudiantes (Chaparro, 2019; Figueroa et al., 2022). Es vital estar alerta a situaciones de *bullying* o violencia escolar, reflexionando sobre el papel de la educación en la promoción de valores (Bermúdez-Suarez, 2020).
- **Compromiso y responsabilidad:** El docente inclusivo debe ser ético y sus prácticas educativas deben reflejar valores de inclusividad y democracia (Rojas-Luna y Santa-Cruz-Espinoza, 2021). Debe brindar un entorno seguro y propicio para la convivencia y el aprendizaje, fomentando la comunicación pacífica (Niño, 2018; Valdés-Morales et al., 2019).

- Dominio de habilidades pedagógicas y tecnológicas: La inclusión va más allá de atender a personas con discapacidad; también implica facilitar el acceso a la educación a aquellos que enfrentan barreras, como fue evidente durante la pandemia de la COVID-19 (Rodríguez y Gallardo, 2020).
- Educación en valores: El docente debe comprometerse con su propio aprendizaje y preparación, no solo en términos de competencias, sino también en valores y principios, los cuales serán transmitidos a sus estudiantes (Ruiz-Bejarano, 2020). Es crucial tener en cuenta que los niños aprenden valores primero en el hogar y luego los replican en la escuela, por lo que todos los miembros de la comunidad educativa deben trabajar juntos para reforzar la importancia de los valores en la educación infantil (Romero, 2021; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). La empatía, en particular, es un valor esencial para comprender y conectarse con las realidades de los demás (León, 2022).

1.1.5. Barreras para el desarrollo de la inclusión en el nivel inicial

Las barreras para la inclusión pueden originarse en las actitudes, creencias y comportamientos de las personas, manifestándose en entornos educativos mediante rechazo, exclusión y, eventualmente, fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011). A pesar de que los docentes son considerados elementos cruciales en las escuelas y ejemplos a seguir (Vega, 2017), su actitud puede influir negativamente en el progreso, especialmente si muestran indiferencia hacia los estudiantes con discapacidad intelectual (Rosero-Calderón et al., 2021). Esta situación se agrava cuando no se dispone de recursos adecuados para fomentar prácticas inclusivas y atender a la diversidad, sumado a un déficit en la formación sobre inclusión (Rosero-Calderón et al., 2021). Para lograr una verdadera inclusión, es imperativo eliminar todas las barreras existentes. Investigaciones recientes han identificado cinco obstáculos principales: la integración de la comunidad educativa, la instrucción y enseñanza de los estudiantes, la falta de preparación y habilidades para la educación inclusiva, la renuncia a la diversidad y la transición educativa (Castillo-Acobo et al., 2022) (ver Figura 2).

En primer lugar, se evidencia una falta de integración por parte de la comunidad educativa, lo cual implica un trabajo en equipo responsable y consciente, donde directores, docentes, psicólogos, padres de familia y especialistas colaboren con el propósito común de educar a los niños (Fajre, 2018; Quaranta, 2019).

En segundo lugar, la educación de los estudiantes debe ser promovida y

formada desde el hogar, interiorizando valores que contrarresten los actos de exclusión (Campos, 2020). Cada familia posee un estilo de crianza único, donde se aprenden y almacenan tratos y estereotipos (Ospina y Montoya, 2015).

En tercer lugar, se observa una escasa preparación y habilidades del docente para brindar enseñanza inclusiva. A pesar de los esfuerzos durante su formación universitaria, persiste la percepción de que atender a un niño con necesidades educativas especiales (NEE) es una tarea adicional o que la preparación recibida no fue suficiente (Vega, 2021). Esto subraya la necesidad de una inversión significativa en formación sobre educación inclusiva, cuyos resultados deben ser palpables y consistentes (Echeita, 2022).

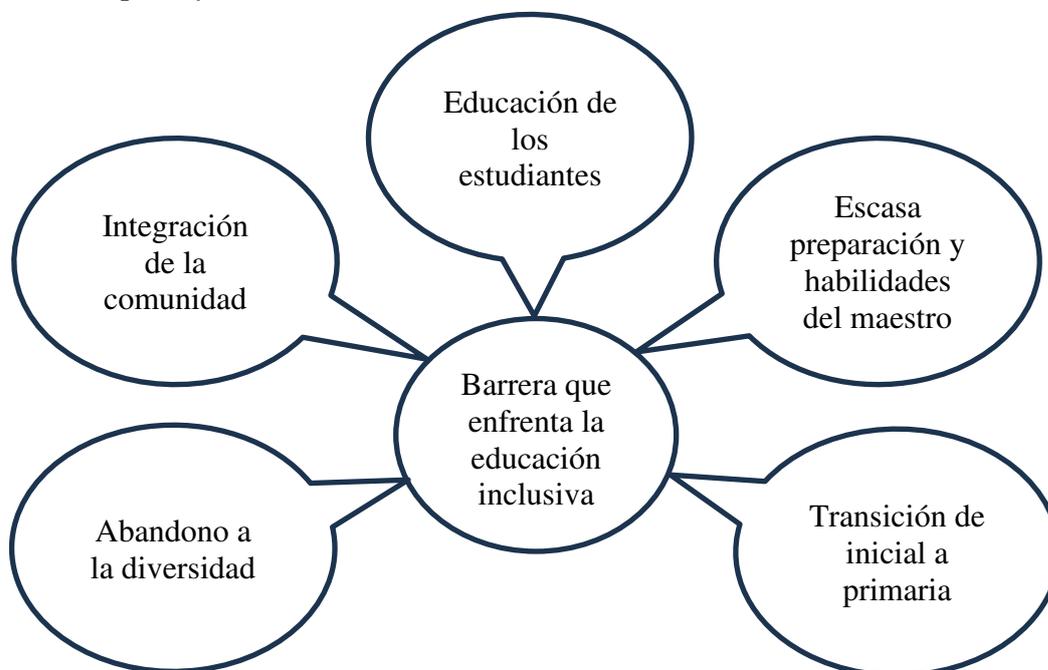
El cuarto obstáculo es el abandono de la diversidad, que va más allá de género, color o raza, incluyendo también la nacionalidad. Un ejemplo de esto es la tensión generada por la migración venezolana a Perú, donde los estudiantes peruanos pueden adoptar actitudes de superioridad, impidiendo la apreciación y el respeto por otras culturas (Cortés, 2020).

Finalmente, la transición de inicial a primaria representa un momento crítico, ya que el estudiante se enfrenta a un nuevo modo de estudio y puede sentirse desprovisto de las habilidades necesarias tanto a nivel cognitivo como emocional (Rodríguez y Gallardo, 2020).

A continuación, se presenta el esquema con las barreras que enfrenta la educación inclusiva.

Figura 2

Barreras que enfrenta la educación inclusiva



Nota. Elaborado a partir de Castillo-Acobo et al. (2022).

A partir de lo analizado en la figura sobre las barreras que enfrenta la educación inclusiva, se evidencia que diversos obstáculos interfieren en la consecución de un ambiente educativo verdaderamente inclusivo. Por ello, es fundamental reconocer el derecho, así como la responsabilidad y obligación que tienen las autoridades educativas de eliminar los obstáculos que impiden la plena inclusión, previniendo así situaciones de exclusión (Echeita y Ainscow, 2011).

Consecuentemente, es imperativo fomentar la concientización entre todos los actores del ámbito educativo. Esto puede lograrse mediante la utilización de guías que realcen el valor de la diversidad, así como a través de experiencias e investigaciones que incluyan análisis profundos y medidas de protección hacia la inclusividad. Resulta crucial que estos estudios adopten una perspectiva inclusiva, ofreciendo oportunidades para la mejora continua y la reflexión, y destacando el esfuerzo constante necesario para desarrollar la inclusión en el aula (Duk, 2008; Figueroa et al., 2016; Hirmas y Ramos, 2013).

Estas investigaciones revelan la necesidad de contar con un cuerpo docente bien preparado y comprometido con los principios de la educación inclusiva, lo que contribuye

a minimizar las brechas existentes y favorece el desarrollo integral del estudiante (Derzhavina et al., 2021). Por lo tanto, el sector educativo debe centrarse en la disminución de estas brechas a lo largo de todo el proceso educativo (Delgado et al., 2022).

Este enfoque no solo facilita la convivencia en el aula, sino que también promueve un ambiente en el que se dejan de lado prejuicios basados en el color de piel, tamaño, género, vestimenta, idioma o habilidades, los cuales pueden obstaculizar la comunicación y la interacción efectiva. Asimismo, es fundamental abordar y transformar ciertas prácticas culturales nocivas, como el uso de expresiones obscenas y la resolución violenta de conflictos (Montaño-Contreras et al., 2019).

1.2. Juegos inclusivos en el nivel de inicial

Los juegos inclusivos en el nivel inicial son fundamentales para fomentar el desarrollo integral de todos los niños, independientemente de sus capacidades o condiciones. La UNICEF, en su compromiso con la defensa y promoción de los derechos de la niñez, enfatiza la importancia de estos aspectos en varios de sus artículos.

En el artículo 31, la UNICEF celebra y defiende el derecho de todos los niños a jugar, reconociéndose como un aspecto esencial de su bienestar y desarrollo. Este derecho va más allá del mero entretenimiento, ya que involucra activamente a los niños en la vida cultural y social de su comunidad, promoviendo su participación y sentido de pertenencia.

Asimismo, el artículo 23 destaca la necesidad de proporcionar cuidados especiales y atención a aquellos niños que lo requieran, asegurando que se atiendan sus necesidades específicas de manera consciente y adecuada. Esto es crucial para garantizar que todos los niños, sin importar sus circunstancias, tengan acceso a oportunidades de juego y aprendizaje.

Por último, el artículo 29 subraya la importancia de preparar a los niños para la vida en sociedad, fomentando valores como el respeto y la valoración de la diversidad. A través de los juegos inclusivos, los niños pueden aprender a interactuar con los demás de manera respetuosa y empática, desarrollando habilidades sociales y emocionales fundamentales para su futuro.

En conjunto, estos artículos de la UNICEF resaltan la relevancia de los juegos inclusivos en el nivel inicial, no solo como un derecho fundamental de los niños, sino también como un medio esencial para su desarrollo y aprendizaje. La inclusión en los juegos y actividades permite a los niños aprender a valorar la diversidad, fomentar la

empatía y desarrollar habilidades sociales importantes, preparándolos para ser ciudadanos respetuosos y contribuyentes en la sociedad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006).

1.2.1. El docente y el valor de la planificación en la educación inclusiva

La planificación en el ámbito educativo es un arte que requiere reflexión, dedicación y esfuerzo, además de ser un eje fundamental para generar aprendizajes oportunos en el desarrollo del infante (Carriazo et al., 2020). Esta tarea no debe ser tomada a la ligera, sino asumida con criterio y responsabilidad (Carrión-Izurieta, 2020). Aquí resalta la importancia del rol del docente, quien debe brindar las herramientas y estrategias adecuadas. Además, debe reconocer al juego como su mejor aliado para alcanzar objetivos de manera satisfactoria, lo que subraya la necesidad de una planificación cuidadosa y bien pensada (Vieira et al., 2019). Así, el juego debe ser considerado un recurso esencial en la planificación, jugando un papel vital en la formación de la inclusión desde la primera infancia (Muchiut, 2019). Para lograr una misión inclusiva, es crucial reconocer la conexión entre los valores que el maestro debe practicar y reflexionar (Kotte, 2022).

Las maestras deben conocer a fondo el Currículo Nacional (CN), ya que proporciona pautas para la planificación, evaluación de los estudiantes y enfoques clave, como la inclusión y la atención a la diversidad. Todo esto guiará la práctica docente (MINEDU, 2008; 2016). También es esencial familiarizarse con el perfil de egreso y el enfoque por competencias para tener una visión clara de los objetivos a alcanzar (Achata y Quispe, 2018).

Teniendo en cuenta estos aspectos, todas las actividades planteadas para la educación del infante deben ser flexibles y adaptables (Muntaner-Guasp et al., 2022). Esto requiere cambios sustanciales y constantes en la enseñanza, un factor clave para avanzar hacia una educación inclusiva integral y equitativa (Duk et al., 2020). Por lo tanto, las maestras deben estar capacitadas para atender de manera completa las necesidades de todos los estudiantes (Guamán y Venet, 2019).

Al planificar, es crucial considerar el contexto en el que los estudiantes se desenvuelven (Sánchez y Calle, 2019). Las planificaciones deben responder al desarrollo del infante, fomentando valores para la convivencia en sociedad (MINEDU, 2016). Una supervisión adecuada por parte de los docentes durante las actividades lúdicas, evitando la competitividad, promoverá la aceptación de todos los estudiantes, independientemente

de sus dificultades físicas, cognitivas, sensoriales o emocionales (García-Arias y Nogales-Martínez, 2018).

La formación y práctica del docente inicial están consolidadas por la reflexión del maestro, convirtiéndolo en un ser humanista (Alonso-Sainz y Gil, 2019). Este enfoque implica un cambio respecto al pasado, donde el maestro dejaba de ser simplemente un transmisor de conocimientos para convertirse en un guía e instructor, como se evidencia en las reformas educativas iniciadas en 1969 por Juan Velasco Alvarado (Altamirano, 2020).

Para una inclusión plena, es necesario superar los obstáculos de los modelos educativos mal diseñados y no solo ofrecer atención especializada (Botías y Mirete, 2019). Solo así se verán mejoras en el sistema educativo (Simón et al., 2021).

En ese sentido, el trabajo en equipo es clave en este proceso. Un grupo de trabajo bien definido y enfocado en resolver problemas comunes puede generar sinergias positivas (Quaranta, 2019). Esto es especialmente importante en educación inclusiva, donde los docentes pueden compartir experiencias y planificar conjuntamente, considerando las necesidades de todos los niños (Sevilla et al., 2018).

La docencia compartida es una estrategia inclusiva efectiva, brindando apoyo a niños con necesidades educativas especiales en el aula regular (Aldabas, 2018). Esta práctica ha demostrado mejorar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Gokbulut et al., 2020). Durante la planificación, los docentes deben emplear estrategias didácticas pensadas específicamente para la educación inicial, beneficiando así la adquisición de nuevos aprendizajes (MINEDU, 2019).

Entre estas estrategias, el aprendizaje cooperativo destaca por fomentar la colaboración y el desarrollo de competencias y habilidades sociales, contribuyendo a la creación de un aula verdaderamente inclusiva (Azorín, 2018; Juárez-Pulido et al., 2019; Zurita, 2020). Las estrategias integrales, por otro lado, buscan responder a la diversidad en los salones de clase, promoviendo el respeto y el trabajo en equipo a través de proyectos y talleres (Llopiz et al., 2020).

En conclusión, la infancia es una etapa crítica en la formación de los individuos y la planificación educativa juega un papel vital en este proceso (Espinosa-Guzmán, 2020). La maestra, como guía e instructora, debe estar preparada para enfrentar los desafíos de la educación inclusiva y aprovechar todas las oportunidades para promover el aprendizaje y la formación de valores en sus estudiantes (Hurtado, 2020). La implementación de estrategias efectivas y la creación de ambientes propicios para la inclusión son claves para

lograr una educación equitativa y de calidad para todos. La educación inicial es el fundamento sobre el que se construirá el futuro de nuestros niños y niñas, y es responsabilidad de todos asegurarnos de que este fundamento sea sólido y esté lleno de oportunidades para aprender y crecer.

1.2.2. El juego como recurso principal en la educación inicial

El niño en la primera infancia absorbe información con facilidad, mostrándose como un ser natural, explorador y curioso por naturaleza. En este contexto, el juego emerge como un medio que potencia todas estas características, fungiendo no solo como un recurso de entretenimiento, sino también como un valioso método de enseñanza-aprendizaje. A través del juego, los niños adquieren actitudes y valores fundamentales (Cedeño y Pazmiño, 2019). Históricamente, diversas teorías han posicionado al juego como un eje central del aprendizaje, destacando su presencia constante desde la antigüedad hasta nuestros días, dada su capacidad para satisfacer, deleitar y alegrar (Calvo y Gómez, 2018). En la atención a la niñez, el juego es reconocido como un derecho esencial que debe estar presente en todos los ámbitos: en el hogar, en las instituciones educativas y en la comunidad, integrando completamente al niño en su práctica (Castaño y Ramírez, 2020). Además, es importante destacar que el juego se caracteriza por su libertad; no está guiado ni sujeto a obligaciones, y, sobre todo, no se ajusta a ninguna regla preestablecida (Payà y Bantulà, 2021).

Existen diversas definiciones en torno al juego en la educación inicial. Una perspectiva sostiene que el juego permite a los niños distinguir entre lo real y la fantasía, conocer su entorno y desarrollar habilidades cruciales durante su infancia (Freud, 1908). Por otro lado, el juego cumple una función vital en la vida de los niños, ayudándoles a adaptarse no solo a otras personas, sino también a normas, reglas e intereses diversos. Sin embargo, el objetivo principal del juego trasciende la mera adaptación, buscando la asimilación de lo real para enriquecer la vida del niño (Piaget, 1972). Por lo tanto, es imprescindible reconocer la importancia del juego durante la niñez, ya que este no solo es fundamental para el desarrollo integral del niño, sino que también le permite expresar sus emociones, interiorizar conocimientos y participar en actividades significativas. De esta manera, el juego debería ocupar un lugar insustituible en el día a día del niño (Carrillo-Ojeda et al., 2020).

A través del juego, los niños aprenden a reconocer y valorar sus propias emociones y las de los demás, desarrollando habilidades sociales y fomentando la reflexión y el

cuidado hacia los demás, especialmente hacia los más pequeños, superando así el egocentrismo y aprendiendo a compartir (Mena et al., 2021). Asimismo, el juego constituye un espacio donde se fortalecen las relaciones sociales y se fomenta el descubrimiento de nuevas emociones, deseos y sensaciones, elementos todos ellos que formarán parte integral de la vida del niño (Gallardo-López y Gallardo, 2018). Además, el juego proporciona un amplio espectro de interacciones con el entorno, con los pares, los adultos y los objetos utilizados para jugar, promoviendo así la adquisición de diversas nociones del mundo y el desarrollo de conocimientos esenciales para la vida adulta, como la socialización, el lenguaje, la imaginación y la memoria (Andrade, 2020). Por consiguiente, es crucial otorgar la importancia debida al juego en el desarrollo de la primera infancia, brindando oportunidades para experimentar, socializar y comprender la realidad circundante (Rocca, 2021). Para ello, se deben proporcionar diversas herramientas, como materiales concretos, que motiven e incentiven al niño a explorar y aprender, facilitando la conexión de lo aprendido con su vida futura (Abreu, 2021; Pacheco-Anchundia y Arroyo-Vera, 2022). Estas experiencias lúdicas fortalecerán los sentidos, aspecto indispensable para desarrollar una mayor sensibilidad en todas las áreas sensoriales del cuerpo (Esteves et al., 2018). En conclusión, los juegos son actividades esenciales para el desarrollo y aprendizaje del niño, y debemos esforzarnos por preservar su magia y su poder transformador.

1.2.3. Importancia de los juegos inclusivos en el nivel inicial

La relación entre la educación y la adquisición de conocimientos en el aula y el juego es muy estrecha, ya que este último facilita la comprensión de las tareas realizadas en el aula (Caballero-Calderón, 2021). Es crucial proporcionar situaciones y espacios que permitan al niño construir su propio aprendizaje y reflexionar (Beltrán et al., 2020), siempre respetando su espacio y características individuales (Orozco y Moriña-Díez, 2020). En este sentido, es esencial ofrecer entornos apropiados, con estímulos acordes a su edad, que promuevan y fortalezcan las habilidades de los estudiantes (MINEDU, 2010). A continuación, se detallan las contribuciones que el juego realiza en la primera infancia:

- Desarrollo psicomotor: las actividades físicas son esenciales en el día a día de los infantes, ya que los movimientos que realizan al jugar o realizar actividades físicas contribuyen a la maduración del sistema nervioso y a la coordinación de diferentes partes del cuerpo y los sentidos (Hui-ping et al., 2019; López et al., 2020).

- Desarrollo de la identidad y autonomía: Esto se refiere a la confianza del niño para realizar tareas por sí mismo, sin miedo a equivocarse (Piña, 2019). El juego actúa como una estrategia para que los niños descubran sus posibilidades y límites, conozcan a sus compañeros y reflexionen sobre diversas situaciones (Nazario y Paredes, 2020).
- Desarrollo del lenguaje: Este aspecto es fundamental para la participación activa del niño. El juego se convierte en un recurso crucial, especialmente para niños con necesidades especiales, utilizando herramientas como títeres, articulando palabras correctamente y fomentando la participación de todos (González-Moreno, 2018).
- Desarrollo de habilidades sociales: Son actitudes que se dan en un ambiente determinado y que indican derechos, ideas, sentimientos o conductas del ser humano, de manera asertiva, desligándose de comportamientos que no son adecuados o aceptados en la sociedad (Álvarez et al., 2021; Muchiut et al., 2019). Del mismo modo, permite la inserción del ser humano al ámbito social (López y Moreno, 2019). Para ello se debe tener en cuenta las actividades lúdicas, pues en su desarrollo se establece relaciones comunicativas entre pares (Viquez et al., 2020). En ese sentido, se debe permitir al niño desarrollarse en un espacio adecuado, lleno de oportunidades de expresión y comunicación, donde se propicie la convivencia estudiantil basada en valores (Sanz, 2019; Párraga-Salvatierra et al., 2021), la cual es un requisito indispensable para un desenvolvimiento pertinente en la actualidad (Silveira-Zaldivar et al., 2021), dejando de lado las actitudes negativas, los cuales no favorecen a la inclusión (Martos et al., 2019).
- Desarrollo de las emociones: Las emociones, que ocupan un papel de suma importancia en la vida de las personas, se van formando en las vivencias que el niño establece con su entorno (Trujillo et al., 2020). Todo ello, influenciará, en gran magnitud, en el desarrollo posterior del infante, pues brinda la oportunidad de interiorizar mayor autoconfianza, aceptación del resto y de sí mismo, manejo de su propia vida y adquisición de actitudes aceptables (Guil et al., 2018).
- Formación de valores: El juego cumple una función vital en las relaciones interpersonales y adquisición de valores en la infancia, debido a que en ella se da el desarrollo de destrezas conductuales grupales y personales, interiorizando acuerdos y normas, para todos por igual (Barrios-Gómez et al., 2018). Por tanto,

si se inculcan valores en la etapa infantil, se obtendrán resultados favorables para la convivencia estudiantil (Herrera, 2021).

1.2.4. Tipos de juego para la inclusión

Hoy en día se conocen varios tipos de juegos que evidentemente son indispensables en el salón de clases.

- **Juegos cooperativos:** Cumplen la función de unir a todos los niños, hacerlos parte de un objetivo en común, dejando de lado la competitividad y fomentando la comunicación, la empatía, la solidaridad y la confianza mutua; asimismo, incentiva a despertar la valentía y a aceptar los riesgos, sin importar los fracasos que se dé o al éxito que conlleve la actividad realizada, poniendo más énfasis al placer que se generó a la hora de jugar (Calvar et al., 2021). Además, permite la integración del alumnado sin exclusión alguna (Casquete y Sánchez, 2022).
- **Juegos simbólicos:** Poseen la habilidad de simbolizar, es decir, de imaginar situaciones de la vida diaria, interiorizar papeles y mezclarlas con situaciones irreales, creando así situaciones que le permitirán desenvolverse con plena naturalidad y ejerciendo actividades de la vida cotidiana, (González-Villavicencio et al., 2022). También, permiten que los niños creen experiencias, transformen la realidad a una llena de fantasías, donde pueden ser lo que ellos deseen sin restricciones; es ahí donde aprenden a ser empáticos, de ponerse en el lugar de los demás (Bustamante y Mosquera, 2021).
- **Juego libre:** Este tipo de juego no consta de ninguna regla, ni direccionamiento por parte del adulto (Martínez, 2019). En su ejecución se adquiere la autonomía, lo cual es importante en la vida del ser humano (Figueroa y Figueroa, 2019). Asimismo, se brinda la posibilidad de ser el protagonista de su aprendizaje (MINEDU, 2012).
- **Juegos sensoriales:** En la primera infancia, el hecho de desarrollar la sensibilidad sensitiva es fundamental porque permite distinguir y dar respuesta a los estímulos del contexto (Andrade, 2020; Castellanos y Melo, 2020). En tal sentido, se debe propiciar y emplear actividades sensoriales en el aula para, así, propiciar la motivación en el alumnado y obtener resultados óptimos en el aprendizaje (Guagalango y Gallegos, 2021; Narváez y Luna, 2021), pues ofrecen muchos beneficios para aquellos niños con discapacidad auditiva y visual, dado que captan la atención y causan satisfacción en los niños, brindando así la oportunidad de

dejar de lado su incapacidad y disfrutar del momento (Coka y Maridueña, 2021). De hecho, es necesario tenerlos en cuenta porque fomentarán la adquisición de habilidades perceptivas, manipulativas y creativas (Ramos, 2022). Por tal motivo, es muy productivo trabajar con materiales sensoriales; como se ha visto en líneas anteriores, van a potenciar diversas competencias en nuestros niños y, más aún, si presentan alguna discapacidad.

- **Juegos kinestésicos:** Para un desarrollo psicomotor adecuado, el niño necesita estar en constante movimiento, por ello se considera a la música como el recurso principal para realizar dichas acciones (González, 2022). Debido a que la música es un elemento que estimula y brinda disfrute a los niños y niñas en la etapa infantil, esta permite la adquisición de capacidades psicomotoras, escucha activa y desarrollo la memoria (Huaita et al., 2021). Del mismo modo, es a través de la música que se aprende a pronunciar y ampliar el lenguaje, ello es importante para una comunicación asertiva (Puetate y Mendieta, 2022). Así también se puede considerar como medio para invitar a la calma al infante (Bernabé et al., 2020). Por consiguiente, se debe considerar un recurso pedagógico en el aula (Bolívar-Chávez, 2019).
- **Juegos motores:** Estos juegos aportan, en el desarrollo y dominio de todas las capacidades físicas, personalidad, autonomía y expresión por medio del movimiento (Campos, 2018). Del mismo modo, fomentan el desarrollo de competencias emocionales, hábitos y comportamientos de cuidado con todo lo que les rodea a niños y niñas a la hora de jugar (Muñoz-Arroyave et al., 2020). Por lo tanto, es una herramienta con mucha validez en el aula, dado que va a permitir interactuar a las personas en un determinado espacio, donde todos podrán demostrar sus habilidades y capacidades, omitiendo las dificultades de los niños, siendo aceptadas y valoradas por los demás, pues ello es la esencia de la inclusión (Maravé-Vivas et al., 2020). Con base a ellos, los juegos motores deben ser caracterizados por ser justos y claros, con normas necesarias y fáciles de entender, promover la convivencia sana, deben de tener actividades novedosas para que los niños no pierdan el interés y siempre estén motivados, no deben ser complejas, deber ser tomado en cuenta el contexto y tienen que tener un tiempo determinado para su ejecución (Guío, 2022).

- Juego de reglas: Permite al niño respetar y seguir instrucciones o normas dentro de un juego, asimismo, ayuda a formar valores, respeto mutuo, construcción de conocimiento desde la primera infancia (Beltrán et al., 2021).
- Juegos de construcción: Construir es una acción que genera creaciones nuevas mediante la exploración y manipulación de variados objetos como bloques, rompecabezas, entre otros recursos (Manjón-Cabeza, 2019). En ese sentido, mientras arman, realizan creaciones haciendo uso de su imaginación, adquieren nociones matemáticas (Gallego et al., 2020). Por lo tanto, estos juegos brindan diversas ventajas que favorecen el aprendizaje del infante, permiten desarrollar capacidades afectivas y sociales, sobre todo desarrollan el pensamiento matemático (Manjón-Cabeza, 2019).
- Juegos dramáticos: Es una alternativa que permite lograr el equilibrio emocional en los infantes (Alcocer-Grijalva et al., 2019). También aporta a la inclusión en el aula, pues en ella se dan oportunidades maravillosas para compartir, interpretar roles, organizar y asumir responsabilidades, omitiendo las dificultades que los amigos puedan presentar (Casquete y Sánchez, 2022). Por lo tanto, estos juegos pueden ser utilizados en el aula como medio de aprendizaje y enseñanza por las maestras, fomentando en los niños la imaginación (Gonzáles, 2021).
- Juegos visuales: Son aquellos juegos que estimulan el sentido de la vista, y se pueden realizar a través de imágenes, las cuales permiten activar diversas funciones del cerebro (López y Pacheco, 2020). Es por ello que son usados en el aula como recurso didáctico (por ejemplo, al realizar cuentos, adivinanzas y al mostrar imágenes), ya que ayudan al niño a descubrir significados e imaginar posibles situaciones, lo que permite el desarrollo de la imaginación (Moreira y Castro, 2022). Estos juegos deben ser elaborados pensando en el aprendizaje de los niños (Barreiro et al., 2019).

La investigación que aquí se presenta surge a partir del informe elaborado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006). Dicho informe resalta que únicamente una pequeña fracción de los estudiantes matriculados en la Educación Básica Regular corresponden a niños y niñas con alguna discapacidad, dejando a los demás con limitadas oportunidades de asistir a instituciones educativas.

La relevancia de investigar este tema radica en la necesidad de comprender las prácticas y concepciones que los docentes de nivel inicial tienen acerca de la importancia del juego como herramienta para promover la inclusión. Esto se debe a que el juego

constituye un medio fundamental para fomentar la inclusión desde la etapa preescolar, etapa en la cual los niños se encuentran en pleno proceso de aprendizaje y aún no tienen nociones de discriminación; para ellos, todo es un descubrimiento.

Por lo tanto, este estudio proporcionará datos significativos acerca de las percepciones actuales que tienen las maestras respecto a los juegos y su relación con la inclusión en el nivel inicial. Es por ello que esta investigación se orienta a través del siguiente objetivo general: “analizar la percepción de los docentes con relación a la importancia de los juegos inclusivos en el preescolar de un colegio público en el distrito de Comas (Lima-Perú)”. A partir de este objetivo se derivan los siguientes objetivos específicos: “identificar la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa desde el nivel inicial de un colegio público en el distrito de Comas (Lima-Perú)” y “explicar el juego como recurso inclusivo en el preescolar de dicho colegio público”.

La intención es proporcionar una comprensión más profunda sobre cómo los docentes perciben y utilizan el juego como medio para facilitar la inclusión de todos los niños, independientemente de sus capacidades, en el entorno educativo.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, el cual busca captar la realidad social desde la percepción de las personas investigadas, considerando sus subjetividades y experiencias según el contexto en el que se desenvuelvan (Sánchez y Murillo, 2021; Schenkel y Pérez, 2019). El estudio es de nivel descriptivo, ya que examina detalladamente características, procesos o cualquier otro fenómeno. Se caracteriza por tener una base de información sobre el tema y comprender, de manera profunda, la subjetividad (Ramos-Galarza, 2020). Para la investigación, hemos adoptado el método fenomenológico (Pérez et al., 2019), ya que nos facilitará comprender experiencias a través de relatos y anécdotas. Este método nos permite entender y, potencialmente, transformar la realidad (Fuster, 2019), es decir, nos permite describir e interpretar la realidad humana a la vez que transformarla. La técnica seleccionada es la entrevista semiestructurada, enfocada en la comunicación entre el investigador y el entrevistado, permitiendo que este último responda con libertad (Lopezosa, 2020).

2.2. Participantes

La población de nuestro estudio está constituida por 10 docentes de nivel inicial. De ellas, 5 pertenecen al II ciclo y proporcionarán datos fundamentales acerca de sus percepciones sobre la relevancia del juego en procesos de inclusión. Todas las participantes son mujeres, con edades comprendidas entre los 25 y 45 años, y trabajan en una institución educativa pública situada en el distrito de Comas, Lima-Perú.

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un método no probabilístico, optando por participantes en función de criterios previamente establecidos, lo cual excluye la posibilidad de participación universal (Pereyra y Vaira, 2021). La técnica específica de muestreo utilizada fue la de conveniencia, lo que implica que los sujetos fueron escogidos por el investigador tomando en cuenta factores de accesibilidad y relevancia para la investigación, así como también permite determinar el número adecuado de individuos para el estudio (Hernández, 2021).

2.3. Instrumentos

Para recabar las percepciones docentes sobre la utilización de juegos en los procesos de inclusión con niños de preescolar, se ha seleccionado la “Guía de entrevista

semiestructurada” como instrumento principal. Esta herramienta se compone de preguntas abiertas previamente definidas, que brinda al entrevistado la libertad de expresarse de manera abierta, flexible y dinámica, a la vez que permite una interacción fluida entre entrevistador y entrevistado, facilitando una comprensión más profunda de las respuestas (Lopezosa, 2020).

La estructura de la guía de entrevista se ha organizado en dos categorías principales y abarca un total de 7 ítems, los cuales se han diseñado en función de las categorías de los objetivos específicos de la investigación.

1. Primera categoría: “Percepción docente sobre la inclusión educativa”

Se alinea con el objetivo específico de identificar la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa desde el nivel de inicial de un colegio público del distrito de Comas, Lima-Perú. Esta categoría incluye cuatro preguntas abiertas:

- ¿Qué idea tiene sobre la integración e inclusión educativa?
- ¿Considera usted que es importante desarrollar una educación inclusiva desde el nivel inicial? Podría explicar su respuesta.
- ¿Qué idea tiene usted sobre el rol que cumple el maestro para fomentar una educación inclusiva desde el nivel inicial?
- ¿Qué creencias crees que son las barreras que obstaculizan el desarrollo de la inclusión en el aula? ¿Por qué piensa así?

2. Segunda categoría: “El juego como recurso inclusivo en el nivel inicial”

Busca cumplir con el objetivo específico de explicar el juego como recurso inclusivo en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas, Lima-Perú. Esta categoría consta de tres ítems:

- ¿En qué medida cree usted que el juego es un recurso esencial en la educación inclusiva? Fundamente su respuesta.
- ¿Los juegos inclusivos deben estar como prioridad en la planificación de la educación inicial? ¿Por qué piensa así?
- ¿Qué tipos de juegos usa, con qué frecuencia y cuál ha sido el resultado obtenido al ponerlo en práctica? Fundamente su respuesta.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de validación y evaluación de la guía de entrevista, mediante la revisión de expertos en la materia. Se redactó y envió una solicitud a dos especialistas, con el objetivo de que analicen el contenido y les otorguen claridad, pertinencia, relevancia y factibilidad a las preguntas propuestas. Con sus aportes, se buscó

optimizar y depurar el instrumento para obtener la versión definitiva de la guía de entrevista.

CAPÍTULO III

PROCEDIMIENTO

La investigación se llevó a cabo con el consentimiento informado de cinco docentes del nivel inicial de una institución educativa pública ubicada en el distrito de Comas, Lima-Perú. Tras diseñar y ajustar la guía de entrevista, esta fue sometida a una revisión por parte de tres docentes de la Universidad de Ciencias y Humanidades para su validación.

En la primera etapa, con la autorización debidamente firmada, se inició comunicación con las maestras, a quienes se les explicó el objetivo de la investigación y, además, se realizó la coordinación telefónica y vía correo electrónico para establecer la fecha y hora de la entrevista, tomando en consideración su disponibilidad y conveniencia. Cabe destacar que los datos recopilados serán utilizados exclusivamente para este proyecto.

En la segunda etapa, se procedió a la aplicación del instrumento. Previamente, se presentó el consentimiento informado a los participantes, quienes posteriormente fueron entrevistadas de manera individual a través de la plataforma Zoom y de manera presencial. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas por dos investigadores.

La tercera etapa consistió en el análisis de los datos, en el que se identifican categorías, subcategorías y categorías emergentes, siguiendo la metodología propuesta por Flick (2012). Asimismo, se llevó a cabo una codificación abierta, proceso en el que se identificó información clave en el texto relacionado con los códigos establecidos, siguiendo el enfoque de Vives y Hamui (2021).

Es importante destacar que, en esta investigación, la confiabilidad y la validez se consideran pilares fundamentales para garantizar la credibilidad de los resultados, permitiendo no solo llevar a cabo el proceso investigativo de manera adecuada, sino también asegurando una correcta interpretación de los datos (Espinoza, 2020).

Finalmente, en la cuarta etapa, se procedió a la interpretación de los datos, culminando con el análisis y la discusión de los resultados para, finalmente, llegar a las conclusiones pertinentes.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tiene como objetivo general, analizar la percepción de los docentes con relación a la importancia del juego inclusivo en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas (Lima-Perú), donde se pretendió lograr el objetivo mediante un enfoque cualitativo (Sandoval, 2002), y de tipo fenomenológico (Pérez et al., 2019). Para lograr el objetivo mencionado se plantearon las 2 siguientes categorías: “percepción docente sobre la inclusión” y “el juego como recurso inclusivo en el nivel inicial”. Para analizar las categorías preestablecidas inicialmente se realizó un proceso de codificación abierta (Flick, 2012), el cual nos permitió extraer las partes más relevantes y llamativas del texto, del mismo modo a través de ellas surgieron las categorías emergentes (Hernández, 2014). A continuación, mencionaremos los resultados en base al análisis realizado a las categorías, en este caso a la primera categoría, percepción docente sobre la inclusión educativa.

I. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA INCLUSIÓN

En relación con la categoría de percepción docente sobre la inclusión, es importante destacar que esta percepción surge de experiencias vividas, permitiendo la comparación con nuevas situaciones y la emisión de opiniones, como indica Vargas (1994). Estas opiniones se forman a partir de la información del entorno, conduciendo a un proceso de interpretación y estructuración de la realidad. Según Osorio (2018), esto implica organizar la información, conectar conceptos y evaluar la relación entre el objeto de estudio, la experiencia vivida, el contexto y la interacción social. En el ámbito educativo, factores como el ambiente, la interacción, las necesidades, la adaptación y la socialización varían entre los docentes. Esta variabilidad influye en la percepción, relacionándola con las creencias y experiencias personales, lo que a su vez permite a los maestros expresarse y manifestarse según sus vivencias y situaciones en el aula, tal como lo sugiere Molina et al. (2019).

1. Percepción de inclusión en el sistema educativo

De acuerdo con esta subcategoría, se evidencia que a lo largo del tiempo la inclusión ha experimentado grandes cambios. Uno de ellos es la incorporación del sistema coeducativo (Sara-Lafosse et al., 1989). Posteriormente, se implementaron reformas y

leyes que fomentan la integración y resaltan el desarrollo integral del niño (Quispe y Sulca, 2019).

Es fundamental promover la inclusión dentro del sistema educativo, ya que es el entorno donde se reciben a las futuras generaciones. Esto permite desarrollar la inclusión de manera constante desde los primeros años de vida, de manera que las diferencias fortalezcan la apreciación por la diversidad y se reconozcan las necesidades de cada estudiante (Tobón, 2010). Implica la participación e involucramiento de todos los niños, evitando cualquier tipo de exclusión y promoviendo el apoyo, la valoración y el respeto a las particularidades para lograr las metas propuestas en su totalidad (Echeverri, 2020).

Del mismo modo, se busca reconocer las emociones, sentimientos, debilidades y fortalezas de los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje favorable tanto para ellos como para sus compañeros (Aristizábal y Jiménez, 2022). A continuación, se analizará la percepción docente sobre la inclusión y se crearán categorías emergentes basadas en las respuestas de las entrevistadas a la pregunta: ¿Qué idea tiene sobre la integración e inclusión educativa?

a. Oportunidades para el aprendizaje por competencias

En esta categoría emergente, las maestras entrevistadas expresan su opinión acerca de las oportunidades que se brindan a los estudiantes para el aprendizaje basado en competencias. Ser competente implica identificar y reconocer las habilidades y conocimientos inherentes a cada estudiante, así como los que el entorno proporciona para alcanzar objetivos (Tobón, 2010). Limitar estas oportunidades supone restringir el potencial tanto del educando como del educador, obstaculizando su aprendizaje (Santa-María et al., 2020). Por ello, es crucial que la docente sea ingeniosa y flexible para aceptar y proporcionar oportunidades no solo para responder a las dudas y temores de los niños, sino también para fomentar el desarrollo y descubrimiento de competencias (Ortiz y Reynosa, 2021), permitiendo así su autorrealización (Sánchez, 2020). En este sentido, las maestras detallaron:

“La educación inclusiva es [...] las oportunidades que deben darse a los estudiantes en la escuela para el desarrollo de sus competencias...” (ED1P1:CA).

“... lograr integrar a todos los niños [...] en una sola clase que no haya diferencias, [...] marcador que indique que se puedan trabajar con grupos diferentes dentro del aula...” (ED3P1:CA).

“... involucrarse dentro de nuestra aula ser partícipes y que los niños

aprendan...” (ED4P1:CA).

“... integración educativa o inclusiva es poder tener a estudiantes dentro de las aulas con diversas necesidades tanto sean corporales, físicas y social...” (ED5P1:CA).

A partir de las afirmaciones de las maestras entrevistadas, se infiere que en el aula los estudiantes presentan diversas necesidades y habilidades. Por ende, se debe ofrecer oportunidades que les permitan integrarse, participar y ser parte activa en los procesos de aprendizaje para su desarrollo integral en el marco de la inclusión (Carrillo et al., 2018). Es fundamental considerar la realidad en la que viven los estudiantes al desarrollar competencias y diseñar actividades que generen expectativas realistas y auténticas (Bizarro et al., 2019).

b. Derecho a una educación con acceso equitativo y continuo

Si bien es cierto que los seres humanos tienen diferentes gustos y prioridades, ello no implica que se deba favorecer a unos más que a otros. En este contexto, el derecho a una educación de calidad con equidad desempeña un papel fundamental, siendo considerado como un reparto igualitario, donde se proporciona una porción exactamente igual para todos, independientemente de quiénes sean las personas involucradas (Olvera y Arellano, 2015). En el ámbito educativo, la equidad busca asegurar la igualdad de oportunidades en varios aspectos, tales como recursos, infraestructura, programas educativos, becas, servicios de apoyo, costos, participación, igualdad de condiciones, disponibilidad y capacitación. En resumen, el acceso a una educación de calidad es un derecho esencial para todos (Ley N.º 28044, 2012). Asimismo, el artículo 18 destaca medidas de equidad, subrayando la importancia de recibir una educación continua, desde la matriculación oportuna hasta la conclusión exitosa de la etapa educativa, con prontitud para reincorporarse en caso de interrupciones (Ley N.º 28044, 2012). Frente a esta categoría emergente una maestra opinó lo siguiente:

“... acceso equitativo y continuo de sus aprendizajes en todos los contextos”
(ED1P1:CA).

“... que se lucha por los mismos derechos con ambos grupos” (ED3P1:CA).

La postura de la maestra se enfoca en el logro de aprendizajes relacionados con el entorno en el que se encuentran los estudiantes, abarcando aspectos cognitivos, sociales, motores y lingüísticos. Además, durante las reformas educativas se suspendió el acceso gratuito a los alumnos desaprobados, lo que generó protestas en una población que

consideraba que esta reforma educativa solo favorecía a una minoría y se caracterizaba por una baja calidad educativa, desconectada de la realidad (Ansión, 1995).

Con el paso de los años, se ha mejorado el acceso al derecho a una educación de calidad para todos. Se evidencia preocupación e interés por parte de las autoridades educativas, no solo en el inicio de reformas a favor de la inclusión, sino también en modificaciones de artículos de ley que promueven la educación inclusiva. Ejemplo de ello son los artículos 19-A y 62-A, que refuerzan la educación inclusiva y enfatizan la igualdad para rechazar la discriminación (Ley N.º 30797, 2018).

c. Inclusión a niños con necesidades especiales

En los años 90, se suscribieron tratados a favor de las personas con discapacidad que, sin embargo, fueron rechazados. Posteriormente, se promulgaron leyes en beneficio de las personas con habilidades especiales, marcando el inicio de la inclusión asistencial. Esto fomenta el respeto, la participación y el desarrollo en varios aspectos. Además, las familias desempeñaron un papel crucial al ser educadas para asistir a miembros con discapacidad, con el objetivo de su desarrollo como individuos integrados en la sociedad (Ley N.º 19326, 21 de marzo 1972). En 2006, la convención fortaleció el desarrollo de una educación inclusiva, asegurando una formación de calidad e integral para niños con discapacidad en los tres niveles educativos, abarcando aspectos cognitivos, sociales y físicos (Verdugo, 2011). Asimismo, la ONU emitió declaraciones en beneficio de personas con necesidades especiales (Vivas-Tesón, 2018).

“Es incluir a niñas y niños con necesidades especiales...” (ED2P1:CA).

“... venimos recibiendo a estudiantes con diferentes necesidades especiales...”
(ED4P1:CA).

Las entrevistadas emplean el término “necesidades especiales” con respecto a la inclusión en el sistema educativo. Afirmaron que cada año reciben a estudiantes con diversas necesidades. Estas necesidades, originalmente etiquetadas como educación especial, cesaron en 2003. Posteriormente, se enfatizó el desarrollo de una educación integral en los niveles de EBR, EBA y EBE (Quispe y Sulca, 2019). La comunidad educativa cuenta con el apoyo y asesoramiento del SAANEE para lograr la inclusión, brindando apoyo no solo a los estudiantes con necesidades diferentes, sino también a docentes y padres de familia (Carlin y Monje, 2018). Las maestras mencionan que reciben a estudiantes con necesidades especiales en sus aulas. Los estudiantes con discapacidad pueden integrarse en todos los niveles y modalidades de acuerdo a sus habilidades,

fomentando así la inclusión desde el nivel inicial (Ginester, 2019).

d. Favorecen a la convivencia estudiantil

La convivencia estudiantil preocupa tanto a la comunidad educativa como a las familias y la sociedad, dado su vínculo con el acoso escolar. Por tanto, la escuela debe comprometerse a formar niños con valores democráticos (Chaparro, 2019). Esto implica fomentar la solidaridad, el respeto mutuo y una mejor relación entre estudiantes y maestros, creando un entorno seguro y propicio (Valdés-Morales et al., 2019). Además, se debe permitir que los niños resuelvan sus problemas de forma pacífica, eliminando la agresividad y fomentando una comunicación efectiva que promueva el diálogo y la resolución de conflictos (Niño, 2022). La convivencia busca una interacción sana que erradique la violencia y promueva la resolución de conflictos desde temprana edad, principalmente en el aula, donde los niños interactúan constantemente. Las maestras entrevistadas mencionaron:

“... respetar y, sobre todo, a convivir con ellos [...] se integren, se respeten, sobre todo lleven una convivencia sana en el aula” (ED4P1:CA).

“... convivencia con niños de su misma edad” (ED2P1:CA).

Las maestras coinciden en fomentar una convivencia sana desde el salón de clase. Esto implica integrar a los estudiantes y fomentar el respeto mutuo. Sin embargo, esto solo se logrará si los maestros promueven el diálogo entre estudiantes, la cooperación, la resolución de conflictos, la democracia frente a las ideas de los demás, una actitud abierta y la gestión de emociones (Chaparro, 2019). La convivencia sana no solo depende de los maestros, sino también de los padres, ya que está relacionada con los valores que muchos niños y padres carecen, pues no se practican en el hogar (Romero, 2021). Los niños reflejan el comportamiento, la expresión y el trato que observan en casa, replicándose en el aula y afectando la convivencia. La siguiente categoría emergente se presenta a continuación:

e. Diferencia entre integración e inclusión

En los últimos años, se ha escuchado más el término “inclusión” en el sistema educativo, aunque persisten dudas y confusiones sobre si “integración” e “inclusión” tienen significados homogéneos o diferentes. Se aclara que la inclusión educativa no es similar a la integración. El término “integración” se refiere a estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales, mientras que “inclusión” apunta a la

participación de “todos” los estudiantes en el sistema educativo, independientemente de sus diferencias o barreras que puedan tener para su continuidad en los estudios (Blanco, 2006). Esta confusión surge debido a la diversidad de estudiantes, siendo la inclusión un concepto más amplio que abarca a todos los estudiantes, mientras que la integración se centra específicamente en aquellos con deficiencias (Marín, 2019). Las opiniones de las maestras entrevistadas divergen:

“Son dos palabras distintas...” (ED3P1:CA).

“Yo creo que integrar e incluir podría decirse lo mismo, podría ser lo mismo porque el integrar voy a poner a alguien dentro de un grupo y al incluir también...” (ED5P1:CA).

Las posturas varían, una maestra considera que ambos conceptos son iguales, mientras que la otra maestra señala diferencias, especialmente en el ámbito actitudinal, donde “integración” implica aceptar la diversidad, mientras que “inclusión” implica valorarla (Hirmas y Ramos, 2013). Sin embargo, las respuestas de las entrevistadas reflejan confusión y falta de claridad en los conceptos teóricos, lo que dificultará su implementación. Es esencial que las acciones de los maestros sean adecuadas para fomentar la inclusión, atendiendo a las necesidades y diferencias de cada estudiante, proporcionándoles a todos las mismas oportunidades (Marín, 2019). Además, es crucial estar atentos por si algún estudiante presenta vulnerabilidad, ya sea física, económica, social, etc., lo que podría afectar su desarrollo integral y su acceso a una educación de calidad. Asimismo, es fundamental que los maestros reflexionen sobre la importancia de la inclusión en el sistema educativo (Amaro y Martínez, 2020). La siguiente categoría emergente se presenta a continuación:

1.1.Desarrollo de la educación inclusiva desde el nivel inicial

Este se encuentra en la misma subcategoría de “percepción de inclusión en el sistema educativo”, donde se realiza una segunda pregunta: ¿Considera usted que es importante desarrollar una educación inclusiva desde el nivel inicial? ¿Podría explicar su respuesta? Frente a esta interrogante nacen otras categorías emergentes, las cuales son:

a. Desarrollo integral

En el nivel inicial, se busca que los infantes se desarrollen en todos los aspectos: cognitivo, social, emocional, motor y en valores. Los docentes deben reflexionar sobre el desarrollo integral, considerando no solo el aprendizaje cognitivo, sino también otros aspectos relevantes (Otero et al., 2007). La escuela proporciona un espacio enriquecedor

donde niños de distintos contextos y estilos de vida pueden interactuar y aprender entre sí desde temprana edad, permitiéndoles vivir experiencias directas que fomenten la exploración, observación, manipulación e interacción, contribuyendo a su desarrollo integral (Caraballo y Castro, 2022). Las maestras entrevistadas también hacen alusión a este aspecto:

“... desarrollarse integralmente...” (ED1P2:CA).

Cada niño nace con un potencial que, al interactuar con su entorno, descubre sus habilidades y debilidades. A veces, estas diferencias pueden generar rechazo o temor entre los estudiantes, lo que resulta en aislamiento. Es responsabilidad del docente fortalecer la valoración de la diversidad para lograr un desarrollo integral en el aula (Aguinaga-Doig et al., 2018). Es necesario que las estrategias promuevan no solo el aprendizaje cognitivo, sino también la socialización, el diálogo y los valores (Alzugaray y Retiz, 2022). Esto permitirá un desarrollo integral adecuado y la detección temprana de dificultades en el desarrollo del niño, como se detalla en la siguiente categoría emergente.

b. Identifica a tiempo dificultades en el desarrollo de los estudiantes

El nivel inicial es fundamental, ya que constituye la base donde se fortalecen los cimientos para los niveles siguientes. Esta etapa logra excelencia al potenciar el aprendizaje en todos los aspectos. Cualquier acción que el niño realice o deje de realizar en esta etapa influirá en su vida futura. Por ello, es esencial detectar y brindar apoyo oportuno ante cualquier dificultad que pueda surgir en el desarrollo del niño (Santi-León, 2019).

Las maestras y la comunidad educativa siempre tienen que estar observando, monitoreando y evaluando el avance del niño en la escuela, porque ello permite identificar a tiempo alguna necesidad y dificultad que no vaya de acuerdo al proceso madurativo del infante; por ende, se toman decisiones y se plantean estrategias que lo ayuden a salir adelante y vencer los obstáculos. Así lo afirma en su respuesta la maestra entrevistada:

“... además, en la escuela se pueden identificar a tiempo algunas dificultades que tengan los niños en su desarrollo” (ED1P2:CA).

Esta respuesta confirma que la escuela es el lugar adecuado para detectar dificultades, debilidades o incluso necesidades educativas especiales en el momento oportuno. Es relevante mencionar que antes de 1931 no existía la educación inicial pública, siendo gracias a maestras como Emilia Boniffatti que este nivel se abrió. En Perú,

se celebra el 25 de mayo como el Día de la Educación Inicial y en 1968 se fundó el Wawa Wasi, especialmente en Puno. Fue en 1972 que se estableció la Ley General de Educación con el número 19326, promoviendo la atención libre y voluntaria (Ávila, 2019). Es evidente el creciente reconocimiento y valoración de este nivel educativo. Además, los padres también tienen la responsabilidad de proporcionar cuidado y educación enriquecedora desde el hogar para fortalecer a los niños (Santi-León, 2019).

c. Aprendizaje en valores para la vida

La creciente presencia de la violencia, la corrupción, los asaltos, los secuestros, los asesinatos entre jóvenes y los feminicidios en los noticieros, tanto nacionales como internacionales, plantea la pregunta sobre qué está ocurriendo con los valores humanos (Bermúdez-Suarez, 2020). Por consiguiente, es fundamental que las escuelas proporcionen una educación inclusiva basada en valores como el respeto, la justicia y la solidaridad. Estos valores deben ser defendidos y fomentados por los docentes y toda la comunidad educativa. Esto se logra mediante prácticas escolares inclusivas y la implementación de diversas actividades con el propósito de atender a la diversidad de estudiantes. Por ende, es esencial que todas las escuelas se mantengan informadas y comprendan la importancia de la educación en valores para la inclusión, desde el equipo directivo hasta los asistentes de educación (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). El objetivo es formar individuos íntegros con valores arraigados desde los primeros años de vida, como lo corroboran las siguientes maestras entrevistadas:

“... a la vez, enseñamos a los niños no inclusivos a desarrollar valores que les permitirán ser mejores personas” (ED2P2:CA).

“... porque esto ayuda a los niños a tener ya una estructura, una base para poder desarrollar o desarrollarse más adelante en diferentes aspectos, se va moldeando, se va modulando a los alumnos...” (ED3P2:CA)

“... aprendan a respetarlo y valorarlo, y sobre todo ser empáticos con la situación diversa que se viene observando tanto así que trabajen en equipo” (ED4P2:CA).

“Yo creo que sí, porque nuestros estudiantes tienen que ser empáticos, nuestros niños tienen que aprender desde pequeños a ser empáticos con los demás” (ED5P2:CA).

Por consiguiente, la idea de las maestras es aprovechar la etapa inicial para enseñar a los niños la importancia de los valores que les permita tomar mejores decisiones para la vida en sociedad y es en esta etapa donde es más oportuno porque se encuentran en desarrollo y maduración. También, resaltan que los valores son importantes para

diferentes aspectos, no sólo para la vida en la comunidad, sino en lo personal, profesional y laboral. Por ende, enfatizan que para la valoración de la inclusión es fundamental realizar actividades en equipo donde se involucren niños con o sin alguna necesidad educativa especial, de forma que a medida que interactúen y comuniquen se desarrolle la empatía, valor que se menciona con fuerza en esta categoría emergente y es considerada como un valor esencial porque posibilita que los estudiantes se entiendan, conozcan y acerquen a la realidad que vive cada uno y, por último, y no menos importante, comprendan los problemas que viven (León, 2022).

2. Rol del maestro inclusivo

En esta subcategoría, se evidencia la evolución de la educación a lo largo del tiempo, gracias a la llegada de diversos modelos pedagógicos que han transformado la forma de enseñar. La enseñanza tradicional, que aún persiste en la actualidad, tuvo sus inicios en Europa durante el siglo XVII y también se arraigó en América Latina. En este enfoque, se concebía la escuela como el depósito de todo tipo de conocimiento. Luego surgió el conductismo, que veía el comportamiento como el vehículo para adquirir conocimiento, y más adelante el constructivismo, que enfatizaba el aprendizaje a través del error (Vives, 2016). En aquel entonces, la enseñanza se asociaba principalmente con respuestas a estímulos, en lugar de centrarse en un aprendizaje realmente significativo (Medina et al., 2019). Esto implicaba que la enseñanza era mecánica y que el aprendizaje no se afianzaba a largo plazo. A partir de estas ideas, se procederá con la siguiente pregunta a las maestras entrevistadas: ¿Qué ideas tiene usted sobre el rol que cumple el maestro para fomentar una educación inclusiva desde el nivel inicial? Luego se abordará, en detalle, el rol de la maestra como mediadora en este contexto educativo.

a. El rol del docente como mediador en el aprendizaje de los niños

El rol del docente como mediador en el aprendizaje de los niños es crucial. Un docente debe tener claro su papel en la educación, siendo una pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de la falta de reconocimiento educativo en nuestro país (Peralta y Zuniga, 2021). En un mundo cambiante, los modelos educativos evolucionan, transformando así el rol del docente. Inicialmente, se limitaba a transmitir conocimientos y ofrecía contenidos para memorizar y repetir; luego pasó a ser un intermediario y ejecutor frente a situaciones de conducta para finalmente asumir el rol de mediador durante el periodo constructivista (Vives, 2016). Además, el docente se destaca como mediador, guía y orientador, permitiendo a los estudiantes construir su propio

conocimiento (Dubrovsky et al., 2002). Así lo afirman también las docentes entrevistadas:

“El maestro es un ente mediador quien va brindar las oportunidades y el espacio para que el niño ponga en desarrollo sus competencias, teniendo en cuentas las necesidades e intereses de sus estudiantes...” (ED1P3:CA).

“El maestro es el encargado de promover la integración y de dar oportunidades a estudiantes con necesidades especiales, [...] las mismas oportunidades que otros estudiantes” (ED2P3:CA).

“El rol del maestro es muy importante, nosotros somos guías...” (ED3P3:CA).

“Mira, yo considero que la maestra definitivamente es la mediadora, es la que va a orientar a los estudiantes...” (ED4P3:CA).

Las respuestas brindadas por cada docente entrevistada de inicial coinciden en mencionar que el profesor es un mediador, que promueve e integra a los estudiantes, así mismo, son guías para sus niños, dejando atrás aquel concepto sobre educar es igual a adiestrar y ordenar, definiciones rechazadas porque se considera que educar es enseñar con el ejemplo y el rol del docente es mediar (Santa-María et al., 2020). Además, se destaca la importancia de establecer vínculos positivos en el aula para lograr un aprendizaje colaborativo, involucrando a los padres en el proceso educativo (Lormendez y Cano, 2020). Finalmente, se subraya la necesidad de que el maestro esté comprometido con su labor, los niños y los padres, así como consigo mismo (Rojas-Luna y Santa-Cruz-Espinoza, 2021).

b. Adaptación de estrategias y espacios para el logro del aprendizaje

Dentro del aula se encuentran estudiantes diversos, cada uno con variaciones en género, cultura, características, motivación y formas de aprendizaje. La diversidad se refiere precisamente a esas diferencias individuales, distinguiéndose de la homogeneidad observada cuando las personas actúan de manera similar (García y Rubio-Gómez, 2019). Por ende, resulta fundamental adaptar estrategias y entornos en cada actividad educativa para respetar esta diversidad presente diariamente en el salón de clases. Se requiere que las instituciones educativas y maestros propongan actividades auténticas e innovadoras, generando expectativas realistas (Bizarro et al., 2019). Así también lo afirman las docentes entrevistadas en sus respuestas:

“... teniendo en cuenta que dichas estrategias y espacios deben ser adaptadas para todos los estudiantes sin distinción alguna” (ED1P3:CA)

“... y poder trabajar diversas estrategias con nuestros niños” (ED4P3:CA)

Tal como mencionan las docentes entrevistadas, al adaptar las estrategias y los espacios se está tomando en cuenta a la diversidad y deben ser brindadas a todos los infantes sin realizar ninguna distinción; es más, los infantes tengan o no alguna necesidad educativa especial, se les debe dar la adaptabilidad de toda actividad. De esa forma se enriquecen los procesos de aprendizaje y progreso de los estudiantes; además, se estaría desarrollando la inclusión. De acuerdo a Delgado et al. (2021) la educación inclusiva pone atención a las características, detalles frente a la diversidad de los niños y niñas. Definitivamente la diversidad nace de las diferencias (Skliar, 2021).

c. Competencias del docente

Para el desarrollo del aprendizaje de los niños, los docentes necesitan competencias específicas dentro del contexto educativo, en lo que se conoce como el Marco de Buen Desempeño Docente, responsable de guiar a nivel nacional el desarrollo, formación y evaluación del profesorado (MINEDU, 2014). Todos tienen derecho a recibir educación, un derecho que no puede ser transferible ni inamovible, sino más bien inalienable. La educación que se brinde debe ser integral, requiriendo que los docentes estén preparados, capacitados y actualizados constantemente. La formación continua se reflejará en su evaluación, ya que toda labor educativa, y en general humana, debe ser evaluada. Esta evaluación va más allá de verificar si se cumplen ciertos estándares, implica observar la calidad de la enseñanza ofrecida (Villareal, 2019). Cuando la enseñanza-aprendizaje es de calidad, resulta beneficioso para todos los estudiantes. Referente a lo explicado las docentes entrevistadas opinaron lo siguiente:

“... priorizando siempre el respeto como primer valor, ¿no?, el respeto que debemos tener frente al otro, frente a un niño que tenga alguna necesidad. El respeto es el perfil básico...”
(ED5P3:CA)

“... la preparación continúa, sobre todo la capacitación para nosotros. Este..., mejorar, afianzar nuestros conocimientos...” (ED4P3:CA)

De acuerdo a las respuestas, la preparación continua es un actividad primordial y necesaria, así se afirma también en el Marco de Buen Desempeño Docente, donde se encuentran los cuatro campos del quehacer docente e inmersos las nueve competencias, de tal forma que en el dominio 4, las competencias 8 y 9 se encuentran centradas en la formación continua del docente y hacen mención a la reflexión de cada profesor frente a su formación, praxis y a la forma en cómo participa con sus colegas y en las actividades de desarrollo profesional. Todo ello construye su identidad profesional frente a la

comunidad educativa (MINEDU, 2014). También se evidencia competencias de involucramiento activo y positivo del docente, cómo desarrolla la enseñanza, cómo planifica haciendo uso del programa curricular.

d. Actitud del docente frente a la inclusión

La actitud del docente se refiere a su disposición frente a las situaciones que surgen en la escuela. Esta actitud también está vinculada con el interés y la distancia que el maestro demuestra, ya que estos comportamientos son replicados por los estudiantes al considerar al maestro como un modelo a seguir. Este papel del maestro se percibe como fundamental en las instituciones educativas (Vega, 2017). Las acciones del docente tienen un impacto directo en los estudiantes, no solo en lo cognitivo, sino también en la actitud que transmiten hacia todo lo que realizan.

La comunicación diaria se erige como el elemento esencial en la interacción entre docentes y estudiantes, lo que permite que las actitudes del profesor frente a los niños se pongan de manifiesto. De esta manera, el maestro se convierte en un ejemplo destacado de valores al practicar la solidaridad, el respeto, la justicia, la igualdad, la cordialidad, entre otros. De manera semejante son las opiniones de las docentes entrevistadas a continuación:

“... somos inspiración de los alumnos, somos un ejemplo, somos un modelo [...], tenemos que proyectar la empatía, proyectar la generosidad, proyectar el trabajo colaborativo, en sí la unión que se debe dar para que así y no se sienta ninguna diferencia y el grupo de alumnos a cargo que tenemos pueda trabajar de la misma manera con todos los alumnos en sí, se puedan apoyar, porque nosotros somos lo que impartimos ese modelo ese ejemplo que se puede lograr” (ED3P3:CA).

“... también podamos modelar frente a los estudiantes...” (ED5P3:CA).

De acuerdo a las maestras entrevistadas, mencionan que la actitud del docente debe ser positiva, siendo un modelo a seguir con trato igualitario para todos. Sin embargo, en una investigación por Rosero-Calderón et al. (2021), afirman que los docentes presentan una actitud de indiferencia frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en las aulas de Educación Básica Regular, es más, a más años ejerciendo como docente, mayor es la actitud negativa, contrario a la de docentes jóvenes. Dicho sea de paso, las actitudes están en formación durante el largo camino de la vida y esto condiciona su actuar y forma de pensar y cada cierto tiempo estas actitudes pueden cambiar o modificarse (Vega, 2017). Todavía cabe señalar que la actitud docente sigue siendo

negativa frente a la inclusión en cuanto se refiere al apoyo que reciben de especialistas, preparación y recursos para llevar a cabo el proceso inclusivo en el salón de clase (Nasqui et al., 2018). Lo dicho hasta aquí supone que, si en algún momento tienen una actitud negativa frente a estudiantes, traerá resultados como obstáculos para el aprendizaje (Rosero-Calderón et al., 2021).

3. Barreras en la educación

Año tras año la educación se enfrenta a diferentes barreras y, como el mundo es cambiante, aparecen otras nuevas que imposibilitan lograr una educación de calidad e integral para todos sin distinción alguna. Estas barreras proceden del pensamiento, creencias que pasan de generación en generación, y de comportamientos que se asumen de las personas, posteriormente se evidencian en las escuelas u otros espacios, y como resultado se obtiene rechazo, exclusión y, de forma más grave, fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011). En segunda instancia, se analizan las creencias como barreras que obstruyen el desarrollo de la inclusión, para ello se aplicó la siguiente pregunta: ¿Qué creencias son las barreras que obstaculizan el desarrollo de la inclusión en el aula? ¿Por qué piensa así?

a. Falta de preparación docente y desconocimiento frente a la inclusión

En pleno siglo XXI, la preparación y el conocimiento en cuanto a la inclusión resultan esenciales debido a la constante evolución del mundo, incluyendo el ámbito educativo. Los profesores deben estar completamente preparados para afrontar cualquier desafío que se presente en el aula y en el entorno educativo, abordándolo de manera profesional y efectiva. Sin embargo, a pesar de la formación universitaria, muchos profesores sienten que no han recibido una preparación suficiente para enseñar desde un enfoque inclusivo, según lo menciona Vega (2021). Además, se observa una baja inversión por parte de los docentes en la preparación para la inclusión, lo cual limita la aplicación práctica de lo aprendido, dejando el conocimiento sólo en el ámbito teórico (Echeita, 2022).

Es crucial tener la disposición y el compromiso necesario para aprender, no sólo en beneficio del crecimiento profesional del docente, sino también para mejorar la interacción con los estudiantes en la práctica diaria. Dicho esto, se pasará a conocer las barreras que manifiestan las docentes:

“Las maestras muchas veces sienten no tener las estrategias adecuadas para un desarrollo

inclusivo y no saben cómo atender dicha demanda, [...] no se sienten con herramientas para trabajar con el estudiante sin saber el diagnóstico que pueda tener” (ED1P4:CA).

“... porque a veces no todos los docentes están capacitados para poder desarrollar una clase, en este caso hablamos de una planificación unificada, [...] el no estar tampoco capacitado, no tener conocimiento a todos estos aspectos, todos estos roles que debemos de cumplir dentro de un aula para poder trabajar el tema de la inclusión” (ED3P4:CA).

“... hasta las propias docentes, ¿no?, el no poder trabajar de forma adecuada cuando se tiene a un niño con necesidad educativa y también es el obstáculo principal creo...” (ED5P4:CA).

De acuerdo a las respuestas anteriores, las docentes coinciden en que el desconocimiento y falta de preparación es un obstáculo que se vive día a día en el salón de clase, y en muchos casos hay una consideración por aprender, por consiguiente, sigue siendo un reto de preparación para los docentes (Castillo y Miranda, 2018). En otros términos, faltan saberes no sólo teóricos, sino también prácticos de educación inclusiva para así mejorar la experiencia y conocimiento del docente. En contraste, Nasqui et al. (2018) mencionan que los docentes sí conocen sobre la inclusión, sin embargo, no cuentan con los recursos necesarios para llegar al éxito, ni tampoco sienten el apoyo de especialistas.

b. Miedo del docente al no lograr sus metas

El docente asume la responsabilidad de planificar y organizar los materiales para las clases siguientes, con un propósito específico para los estudiantes. Sin embargo, la diversidad en el aula hace que la realidad sea compleja: algunos logran alcanzar el objetivo deseado, otros comprenden parcialmente y algunos no lo logran entender. El deseo del maestro es que todos alcancen el mismo nivel, pero al intentar avanzar al mismo ritmo, se encuentra con la frustración de que algunos estudiantes progresan más rápido que otros, lo que resulta en una clase desequilibrada y retrasada. Esta situación lleva a la frustración de algunos docentes que buscan igualar el progreso de todos los estudiantes, pero se enfrentan a las diferencias individuales que dificultan este proceso (Hirnas y Ramos, 2013). A continuación, se conocerá el sentir de la maestra entrevistada al no lograr su propósito:

“Bueno, yo siempre he pensado que es el miedo de las maestras por no llevar a cabo las metas planteadas del día...” (ED4P4:CA).

De acuerdo a la respuesta anterior, se evidencia que es el miedo que obstaculiza

el desarrollo de la inclusión en el docente, debido a que no se pueda lograr el propósito de sesión planificada. Además, los profesores sienten, también, rechazo a estudiantes con algún tipo de discapacidad, por el temor de cómo ayudarlos, qué estrategias utilizar y que estas sean las adecuadas y apropiadas para su atención (Montes et al., 2021). Es así que el temor de recibir a niños con alguna discapacidad limita al maestro, pues no se siente seguro debido a la falta de conocimiento. Todavía cabe señalar que los docentes tienen miedo al fracaso y consideran que el lugar pertinente para los niños con alguna discapacidad es otro centro donde les brinden atención personalizada, así como también que asistan a colegios especiales (Nasqui et al., 2018), donde todos los niños tienen algún tipo de discapacidad de forma que la institución cuente con lo necesario para su atención.

c. Sobrecarga laboral de las maestras del nivel inicial

Otra barrera significativa es la sobrecarga laboral que experimentan los docentes al trabajar con niños que tienen alguna discapacidad. Esto les demanda invertir más tiempo, tanto en la adaptación de recursos existentes como en la elaboración de materiales específicos que consideren la diversidad presente en las características individuales, necesidades y detalles de cada niño en el aula (Delgado et al., 2021). Esta carga laboral se vuelve aún más compleja cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que no solo requieren materiales adicionales, sino también asistencia específica durante las actividades. Es innegable que las aulas son diversas y esta diversidad surge de las diferencias individuales (Skliar, 2021).

Esto genera resistencia hacia un modelo inclusivo, y las razones son variadas. Una de ellas, según Hernández y García (2017), es la sobrecarga de tareas adicionales al trabajar con niños con discapacidades en un entorno inclusivo. Frente a lo detallado, la maestra entrevistada opinó lo siguiente:

“... contar con la ayuda suficiente para el cuidado de los estudiantes inclusivos, la sobrecarga de trabajo que brinda el Ministerio de Educación, etc.” (ED2P4:CA)

En lo expuesto, la docente evidencia el obstáculo como sobrecarga, es decir es una labor adicional del maestro (Vega, 2021). Sin embargo, para Campos (2020) el obstáculo que predomina es el tipo de educación que reciben los niños en el hogar, ya que los valores que aprenden lo ponen en práctica con sus compañeros de aula, de forma que se lucha contra la exclusión. Por otro lado, Vega (2021) enfatiza que el obstáculo no es solo la educación que reciban en el hogar, sino más bien, y el más importante, la falta de compromiso por parte de la comunidad educativa con la inclusión, donde se ve reflejado

la constancia, persistencia, organización y comunicación, trabajando todos como equipo bajo un mismo objetivo que es la inclusión desde la infancia (Quaranta, 2019). Tomando en cuenta lo presentado por varios autores y la respuesta de la maestra, se deduce que no hay un solo obstáculo por el cual luchar, sino más bien varios, depende de la realidad que viva cada aula, comunidad, país y nación.

d. Actitud de los padres de familia frente a una educación inclusiva

Los padres de familia desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la inclusión, especialmente en el nivel inicial, al colaborar y participar activamente. Sus esfuerzos, al igual que los de los maestros, se centran en el beneficio de los niños. La familia, además de apoyar, debe enseñar valores esenciales para la convivencia en el aula, dejando de lado aspectos como el color, tamaño, género, vestimenta, idioma y debilidades, ya que estos pueden afectar la comunicación e interacción. Es importante erradicar prácticas culturales que incluyan expresiones obscenas o el uso de la agresión como solución a conflictos, ya que esto puede afectar el entorno educativo (Montaño-Contreras et al., 2019).

Cada familia posee valores y creencias arraigados que han sido transmitidos de generación en generación, manteniéndose aún en la actualidad. Además, cada familia tiene un estilo de crianza particular, donde las formas de trato, expresión y los estereotipos se aprenden y se internalizan (Ospina y Montoya, 2015). Frente a lo presentado, las entrevistadas responden lo siguiente:

“... muchos padres son una barrera en el desarrollo de sus niños porque están en una negación de aceptar alguna dificultad que esté pasando el estudiante...” (ED1P4:CA).

“Las barreras que pueden obstaculizar el desarrollo de la inclusión en el aula son la falta de apoyo de los padres de familia...” (ED2P4:CA).

“... sino también por los padres de familia, a veces se basan mucho en el juicio, en el qué dirán, en qué es lo que se va hacer...” (ED3P4:CA).

“... a eso le agregamos el pensamiento errado de los padres de familia que muchas veces incluso les da vergüenza y les cuesta aceptar que sus hijos tienen alguna discapacidad” (ED4P4:CA).

Respecto a lo detallado por las maestras entrevistadas, se evidencia que los padres de familia no son conscientes de su rol y, más aún, de la importancia de que la inclusión se fomente no solo desde la escuela, sino también desde el hogar; están más preocupados por lo que digan o piensen las personas en la sociedad, tal como lo menciona la

entrevistada 3 y como sostiene Ospina y Montoya (2015) cuando menciona que los estereotipos se aprenden e interiorizan de acuerdo al estilo de crianza. Así mismo, la no aceptación de alguna necesidad educativa especial que presente el infante, esté acompañado con la vergüenza.

A continuación, se analizará la segunda categoría.

II. JUEGOS PARA LA INCLUSIÓN

Con relación a esta categoría, se sabe que la atención en la primera infancia se centra en el juego, el cual es un derecho que los niños ejercen en los ámbitos que los rodean, es decir, en la casa, en las instituciones educativas y en la comunidad misma, dado que los niños están inmersos en los juegos y es su razón de ser (Castaño y Ramírez, 2020). Además, el juego establece una práctica social y cultural que forma parte del desarrollo y crecimiento del infante en el ámbito lingüístico, emocional, cognitivo y social, que brinda una experiencia única de aprendizaje y comprensión del mundo que lo rodea (Muñoz et al., 2019). Así también, se tiene en cuenta que todas las personas tienen los mismos derechos y, por ende, también el derecho a una educación de calidad, con las mismas oportunidades para potenciar sus conocimientos y habilidades, sobre todo con el respeto de su dignidad humana (Okech et al., 2021). Es por ello que hoy en día existen diversos tipos de juegos que los docentes deben de conocer e implementar como estrategia en su planificación como recurso principal (Alonso-Sainz y Gil, 2019). Del mismo modo, necesita de cambios sustanciales en la enseñanza inicial y constante del docente, pues es un factor clave para seguir avanzando y ofrecer una educación inclusiva de calidad y equitativa para todo el alumnado (Duk et al., 2020). Además, para que en el aula exista inclusión, no solo basta con brindar atención especializada, también es apostar por la mejora y saber afrontar, de manera asertiva, los obstáculos que se visualizan en el errado diseño inclusivo, que no tiene como prioridad atender las necesidades del alumnado (Botías y Mirete, 2019). Luego de tomar en cuenta todo lo mencionado acerca de los juegos inclusivos, a continuación, se dará inicio al análisis con las siguientes subcategorías.

1. El juego como recurso en la educación inclusiva

En el transcurso de nuestra historia se han conocido diversas teorías que dan a conocer al juego como eje principal del aprendizaje, pues ha estado presente desde la antigüedad hasta el día de hoy, ya que el juego es algo que satisface las necesidades, deleita y alegra el día a día del infante (Calvo y Gómez, 2018). Si bien es cierto que es en

la primera infancia que el niño absorbe todo tipo de aprendizaje con mayor facilidad, pues es un ser explorador, natural y curioso por naturaleza, todo ello es posible mediante un recurso que es indispensable en el ámbito educativo y es el juego, pues no solo sirve para entretener, también sirve como un método de enseñanza-aprendizaje, puesto que es mediante ella donde los niños adquieren actitudes y valores (Cedeño y Pazmiño, 2019). Para ello se realizó la siguiente pregunta: ¿En qué medida cree usted que el juego es un recurso esencial en la educación inclusiva? Fundamente su respuesta. Frente a ello, las entrevistadas respondieron lo siguiente:

a. La integración de los estudiantes mediante el juego

El juego desempeña un papel crucial en el desarrollo infantil al permitir al niño discernir entre el mundo real y la fantasía, así como comprender su entorno, familia y amigos (Freud, 1908). A través del juego, los niños logran integrarse plenamente con sus pares, sumergiéndose en un espacio de interacción social con adultos y objetos disponibles para el juego. Es en este ámbito donde interiorizan conceptos del mundo que les rodea y adquieren habilidades esenciales para su vida adulta, como el lenguaje, la memoria y otras capacidades fundamentales (Andrade, 2020). Además, el juego no solo agrada la vida del niño, sino que también facilita su adaptación a las personas y a las normas que rigen en el entorno donde se desarrolla, fomentando su comprensión de los acuerdos y las reglas (Piaget, 1972). Frente a lo mencionado, las maestras entrevistadas respondieron que:

“El juego es una actividad muy importante en el desarrollo del estudiante, porque va a invitar a todos los niños a ser partícipes de dicha actividad...” (ED1P5:CA).

“El juego es un rol muy importante también en el aspecto de la inclusión, porque nosotros debemos generar juegos donde todos estén incluidos, donde no se genere una barrera...” (ED5P5:CA).

“... a través del juego vas a integrar a ese niño que tiene alguna dificultad para poder desarrollar ciertas habilidades...” (ED4P5:CA).

En relación con las afirmaciones de las maestras entrevistadas, se puede mencionar que es mediante el juego que el niño se integra con sus pares, con el entorno que le rodea, donde el juego pasa a ser un medio de socialización con sus pares (Gallardo-López y Gallardo, 2018). Por lo tanto, no se debe pasar por alto la función vital que cumple en el desarrollo de la primera infancia, pues permite que el niño deje salir a flote sus emociones, adapte e interiorice conocimientos, mediante las actividades significativas

que realiza mientras juega (Carrillo-Ojeda et al., 2020).

b. Desarrollo de habilidades sociales mediante el juego

El desarrollo de habilidades sociales implica conductas, destrezas, emociones y pensamientos que facilitan una comunicación asertiva con los demás, y se entiende como una parte fundamental del desarrollo evolutivo en la niñez (Muchiut et al., 2019). En esta etapa, el juego se convierte en la base principal para la adquisición de estas habilidades, ya que las interacciones con sus pares son más frecuentes y prolongadas durante las actividades lúdicas (Martínez et al., 2020). Los niños comienzan a reconocer sus emociones y las de quienes les rodean, lo que les permite entender el valor del respeto hacia los demás. Esto los lleva a reflexionar sobre su comportamiento en diversas situaciones, abandonando el egocentrismo para aprender a compartir y cuidar a sus compañeros (Mena et al., 2021). En consecuencia, estas habilidades son un requisito fundamental para desenvolverse adecuada y pertinentemente en la actualidad (Silveira-Zaldivar et al., 2021). Ante lo mencionado, las entrevistadas mencionaron lo siguiente:

“... pondrán en juego su creatividad, desarrollo de pensamiento, autonomía, etc., [...] los niños sienten placer mientras juegan y todo lo aprenden mediante su juego” (ED1P5:CA)

“... al estar en movimiento favorece la convivencia social y el desarrollo motor y cognitivo” (ED2P5:CA).

“Considero que es un recurso esencial, porque nuestros niños aprenden jugando [...] recordemos aprende jugando...” (ED4P5:CA).

“Más que todo creo que yo que tenemos que trabajar mucho las habilidades sociales con los niños que tiene inclusión para poder desarrollar empatía, tolerancia y respeto” (ED5P5:CA).

Como se evidencia en las respuestas brindadas por las maestras, se pone énfasis al juego como recurso para el desarrollo de habilidades sociales, ya que el juego es un factor vital en las relaciones interpersonales y en la interiorización de valores, porque en su ejecución es que se desarrollan destrezas, actitudinales personales y grupales, (Barrios-Gómez et al., 2018). Así también, el juego es considerado un medio de interacción con su entorno, en el cual se da descubrimientos de nuevas emociones, sentimientos, sensaciones, deseos que serán parte de su vida adulta (Gallardo-López y Gallardo, 2018). Del mismo modo, fomenta el desarrollo de la identidad y autonomía personal, ya que en el juego los niños y niñas exploran diversas posibilidades de relacionarse con su entorno e invita a la reflexión en diversas situaciones cotidianas (Nazario y Paredes, 2020). Pero

todo ello será posible si se emplean adecuadas estrategias, haciendo uso de los recursos necesarios, respetando el contexto y características del alumnado (Orozco y Moraña-Díez, 2020). Para ello, debemos tener en cuenta los diversos recursos del juego, así como el material concreto, del cual se hará mención en líneas posteriores.

c. El material concreto como recurso del juego

Los materiales concretos, también conocidos como materiales manipulativos, forman parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Están diseñados con propósitos educativos específicos que promueven el desarrollo de actividades tanto grupales como individuales, al mismo tiempo que estimulan y motivan a los estudiantes a desear aprender, explorar y descubrir mediante la manipulación (Pacheco-Anchundia y Arroyo-Vera, 2022). Este tipo de material se convierte en un recurso fundamental en el ámbito educativo, sirviendo como apoyo pedagógico especialmente para los docentes, cuyo objetivo principal es lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes (Ruesta y Gejaño, 2022). Estos materiales pueden ser tanto estructurados como no estructurados, y durante el juego permiten a los niños relacionar la acción con el pensamiento. A través de ellos, los niños tienen la oportunidad de observar, indagar, investigar, compartir sus experiencias y necesidades, fomentando así la autonomía. Esta capacidad de relacionar nuevos aprendizajes con experiencias previas les permite descubrir nuevos conocimientos e interiorizarlos en su proceso educativo. Frente a lo expuesto, las maestras dieron a conocer lo siguiente:

“Nosotros trabajamos con material concreto, realizamos muchas dinámicas, realizamos actividades donde el alumno pueda plasmar en sí todo su aprendizaje” (ED3P5:CA).

“...recordemos aprende jugando y con material concreto y entre compañeros es muy rico el aprendizaje” (ED4P5:CA)

Es imposible que algunas maestras no consideren los materiales concretos en su planificación o práctica pedagógica, dado que en la actualidad no se trata solo de transmitir contenidos y desarrollar la memoria. Hoy en día, el enfoque busca fomentar actitudes reflexivas, por lo que los materiales concretos tienen una relevancia significativa. Estos materiales invitan al niño a adquirir conocimientos, interiorizarlos y luego aplicarlos en el futuro (Abreu, 2021). Por ello, la importancia del material concreto radica en su capacidad para hacer que el aprendizaje sea placentero, ya que involucra todos los sentidos: la vista, el tacto, el olfato, la audición y el gusto. Es esencial proporcionar un entorno estimulante donde el niño pueda explorar, experimentar,

manipular y convivir con materiales concretos adecuados, lo que les permitirá adquirir aprendizajes significativos para su vida (Esteves et al., 2018). Por consiguiente, se debe crear un ambiente que incentive y motive el deseo de aprender en los niños, ya que cuantos más recursos existan en el aula para explorar, mayores serán las oportunidades de desarrollo social, cognitivo y afectivo. Esto se reflejará en las actitudes y comportamientos de los estudiantes.

d. Actitudes del estudiante frente a la inclusión

Las actitudes son predisposiciones que se adquieren y aprenden desde temprana edad, que conducen al ser humano a actuar de forma favorable o desfavorable hacia una situación u objeto, del mismo modo, se van transformando y desarrollando en la interacción social que establece el infante con su entorno, familia, escuela y comunidad (Álvarez et al., 2021). Así también las actitudes son una parte fundamental del pensamiento social, que se ve reflejado en el hecho de juzgar cualquier aspecto de la realidad, por lo tanto, tiene una estrecha relación con la conducta. También juega un papel fundamental, pues mediante ella se inserta a las personas en el ámbito social, que se adquieren a partir de los valores culturales (López y Moreno, 2019). Si se toma en cuenta que existen actitudes negativas y positivas, cabe mencionar que una actitud negativa hacia lo diferente, hacia la discapacidad, va a fomentar barreras sociales que no va a permitir el respeto hacia los derechos humanos, favoreciendo así la exclusión y discriminación (Martos et al., 2019). Por lo contrario, una actitud positiva va generar un involucramiento activo y unificado, también ambientes cálidos, donde primará el respeto, la tolerancia y el amor hacia lo diferente, para lograrlo no debemos dejar de lado al juego, en especial los juegos cooperativos que fortalecen la convivencia estudiantil (Párraga-Salvatierra et al., 2021). Ante ello, las maestras mencionaron lo siguiente:

“Entonces esto genera también una participación unificada, que los alumnos sean sensibles, que los alumnos guíen” (ED3P5:CA)

Se puede evidenciar en la respuesta de la docente entrevistada que, mediante el juego, se logra desarrollar actitudes positivas, ya que, al establecer contacto entre pares, se genera mayor comunicación, por lo tanto, disminuye el prejuicio hacia lo diferente, fomentando la participación unificada (Viquez et al., 2020). Por ello, las maestras deben facilitar ambientes donde exista una interacción e inclusión plena y tener en cuenta al juego como herramienta principal en su día a día, incluso como terapia, ya que mediante ella se brinda la oportunidad de expresar sus vivencias, miedos, soledad, conflicto,

necesidades, entre otros (Sanz, 2019). Así también no se debe olvidar que la niñez es la mejor etapa para formar valores (Barrios-Gómez et al., 2018). Entonces podemos concluir mencionando que la niñez es una etapa que necesita del esfuerzo de todo su entorno, familia, escuela y comunidad para adquirir actitudes positivas y formar personas empáticas y reflexivas (Espinosa-Guzmán, 2020).

2. Importancia de la planificación

La planificación implica diseñar e imaginar procedimientos para lograr aprendizajes en los niños, asimismo invita a la reflexión y toma de decisiones, tomando en cuenta aspectos de suma importancia como los recursos, estrategias, acciones y espacios en la cual se ejecutarán las sesiones (MINEDU, 2019). Frente a ello, las maestras no podemos educar sin planificar, porque es como construir una casa sin un diseño previo, escribir versos sin borrador; educar es un arte que, definitivamente, requiere de mucho valor y esfuerzo. La planificación en el ámbito educativo es una pieza clave para garantizar una educación de calidad y un actuar adecuado por parte de la maestra (Carriazo et al., 2020). Por lo tanto, se debe asumir con mucha responsabilidad y criterio el hecho de planificar, teniendo en cuenta que su adquisición va a influenciar en el desarrollo de aprendizaje de los infantes (Carrión-Izurieta, 2020). De este modo, los niños aprenden con mayor facilidad, experimentando y haciendo uso de todos los materiales a su alcance (Alharbi y Alzahrani, 2020). Para ello es necesario conocer a fondo el Currículo Nacional, el cual nos sirve de guía y apoyo para nuestras planificaciones. Frente a ello, se plantea a las maestras la siguiente interrogante- ¿Los juegos inclusivos deben estar como prioridad en la planificación de la educación inicial? ¿Por qué piensa así? A partir de dicha interrogante, las docentes dieron a conocer la importancia de la planificación y de las características del currículo.

a. Características del Currículo Nacional

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), en el Perú, es un documento que rige la preparación del contenido de los programas y recursos curriculares de la EBR, EBA y EBE, asimismo, sirve para diversificar el ámbito educativo a nivel nacional y regional. Además, es en ella que se rigen las políticas e iniciación de mejoras de gestión, inversión en infraestructura, recursos, materiales, políticas docentes y la evaluación estandarizada (MINEDU, 2008). En ese mismo sentido, el Currículo Nacional posee ciertas características únicas: integrador, flexible, abierto, diversificado, valorativo, participativo y significativo; dichas características permiten dar respuesta a las

problemáticas y peticiones del estudiante (MINEDU, 2016). Frente a ello, las maestras, en sus respuestas, dieron a conocer ciertas características del Currículo Nacional las maestras mencionaron que:

“Pienso que no hay juego inclusivo como tal, sino que los juegos deben ser adaptados para todos los niños en general, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes” (ED1P6:CA).

“... es importante que nuestros estudiantes participen de diversos juegos, los cuales sean integrados y que logre el aprendizaje y el objetivo en cada uno de ellos” (ED4P6:CA).

El CNEB debe ser considerado la biblia de las maestras, un recurso que se debe conocer al pie de la letra, ya que en ella encontramos bases importantes para impartir conocimientos. Una de las maestras nos menciona una característica del CN el cual es abierto y armonioso, ya que las estrategias empleadas se deben de adaptar basándose en las necesidades de cada alumno, así también debe responder al desarrollo integral del niño, promoviendo actitudes positivas, de convivencia social (MINEDU, 2017). Así también, podemos deducir, en base a las respuestas, que es importante conocer el perfil de egreso y el enfoque por competencias, ambos factores van a permitir conocer hacia dónde queremos llegar y qué aprendizajes queremos lograr en cada uno de nuestros estudiantes. (Achata y Quispe, 2018).

b. Importancia del juego como recurso en la planificación

Las maestras cumplen una función vital en el aula, deben conocer estrategias y herramientas adecuadas para lograr que sus estudiantes (niños) adquieran aprendizajes para la vida, y tener en cuenta que el juego es el mejor aliado para cumplir los objetivos planteados, considerando el valor de la planificación (Vieira et al., 2019). Asimismo, el juego es una herramienta que estimula la planificación, ya que en el ámbito educativo es considerado un recurso indispensable para entablar aprendizajes ideales en el aula, pues es por medio del juego que las personas interiorizan del mundo que lo rodea (Muchiut, 2019). Dicho sea de paso, que las estrategias, recursos y organizaciones que realizan las docentes a la hora de planificar sus sesiones brindan una educación pensando en las necesidades y respetando las características de cada niño, pues dependen de ello el éxito de adquisición de competencias, capacidades y habilidades en el alumnado. (Orozco y Moriña-Díez, 2020). En base a lo mencionado las maestras respondieron que:

“El juego es un recurso esencial en el trabajo, porque el niño y niña de educación inicial aprende jugando” (ED2P6:CA).

“Yo creo que sí [...]. Sabemos que en la educación inicial el juego es un recurso primordial...” (ED5P6:CA).

Ambas maestras entrevistadas en sus respuestas dan a conocer que el juego es una estrategia que no debe ser dejado de lado a la hora de planificar, pues son estrategias que el maestro utiliza pensando en el aprendizaje y necesidades de los niños (MINEDU 2019). Además, el juego en la educación inicial es un derecho que debe ser ejecutado en los diversos espacios donde el infante se desarrolla, es decir, en las escuelas, la familia y la comunidad (Castaño y Ramírez, 2020). Se toma en cuenta que el juego es espontáneo y libre y que no es dirigido por el adulto, lo que satisface, divierte y motiva al infante; por ello, el juego debe formar parte de todas las actividades educativas (Payà y Bantulà, 2021). Por lo tanto, se debe considerar de suma importancia al juego en la primera infancia, ya que es en su ejecución que el niño aprende a socializar, compartir, expresarse, ayudar y ser empáticos con sus compañeros, sobre todo a respetar la diversidad y diferencias; por todo ello, el juego no debe ser reemplazado con ninguna otra actividad y debe ser parte de su día a día (Carrillo-Ojeda et al., 2020). Tal como lo mencionaron las maestras, los niños aprenden jugando, el juego se vuelve su razón de ser.

c. La planificación en base a las necesidades

Para planificar se debe tener en cuenta aspectos importantes como el contexto social, familiar y académico del alumnado, sin dejar de lado las políticas y normas que se rigen a nivel estatal (Sánchez y Calle, 2019). En base a ello, reconociendo los factores mencionados y teniendo en cuenta que cada niño es único, con características irrepetibles, se incentiva la inclusión sin excluir a nadie, solo así se genera un ambiente idóneo para la enseñanza-aprendizaje (Botías y Mirete, 2019). Asimismo, al considerar una educación inclusiva en el aula, y al tomar en cuenta las características, necesidades y dificultades del alumnado en general, se hacen notorios los avances y las mejoras en la educación (Simón et al., 2021). En esa misma línea, no se deben buscar mejoras trabajando individualmente al planificar, se debe trabajar en equipo, donde se compartan experiencias, estrategias y buscando soluciones en base a las diversas problemáticas del aula (Quaranta, 2019). En relación con lo mencionado, las maestras dieron a conocer sus posturas frente a la planificación en base a las necesidades:

“En la planificación de la docente de educación inicial debe ir orientada a desarrollarse de una manera lúdica y divertida sin perder esa mirada pedagógica y sobre todo que sea

de interés de los estudiantes” (ED1P6:CA).

“... debemos tomar en cuenta en la planificación el desarrollo de juegos inclusivos para brindar la oportunidad a niños con necesidades especiales” (ED2P6:CA).

“... debemos quitar esa barrera de ver alumnos con diferentes discapacidades, incluir en nuestras sesiones generalmente el tema de la inclusión, no debe ser en uno o dos clases, debe darse todos los días para que tengan un mejor resultado y mejor beneficio [...]. Por ello es muy importante que las sesiones se den a diario; tenemos ya alumnos inclusivos dentro del aula y no podemos generar sesiones para un grupo de alumnos y sesiones para otro grupo” (ED3P6:CA).

“... entonces frente a una educación inclusiva también debería estar sí o sí para poder trabajar en base al juego las habilidades que queremos lograr en los estudiantes” (ED5P6:CA).

En base a las afirmaciones de las maestras, se coincide con lo mencionado por Orosco y Moriña (2020), quienes sostienen que la calidad de enseñanza depende especialmente de las herramientas y recursos que el maestro emplea en su aula, sobre todo con la planificación de sus sesiones de aprendizaje y el respeto de las particularidades del alumnado. Así también, se debe reconocer la importancia de las actividades lúdicas, donde al niño se le brinde la oportunidad de vivir situaciones fantasiosas o reales, las cuales van a permitir el desarrollo de desempeños para su vida adulta (Rocca, 2021). De la misma manera, se debe considerar que cada alumno tiene diferentes procesos de aprendizaje y es el maestro quien, a través de su planificación y organización, logra y brinda las herramientas necesarias para adquirir y desarrollar procesos mentales y actitudinales, evaluando su proceso con las diversas técnicas e instrumentos de evaluación (Hurtado, 2020).

3. Tipos de juego

El juego es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas, físicas y sociales, tanto es así que ha sido reconocido como un derecho del niño por la ONU, incorporándolo como el derecho a la recreación. Es crucial implementarlo en la primera infancia, ya que durante esta etapa los niños interiorizan enseñanzas con mayor facilidad y rapidez. Es importante comprender a fondo los beneficios del juego y los diversos tipos de juegos disponibles en la actualidad para favorecer el desarrollo e inclusión de niños con habilidades diferentes. Es así que, para conocer qué tipos de juegos emplean las docentes en sus aulas, se realizó la siguiente pregunta: ¿Qué tipos de juegos usa, para qué, con qué frecuencia y cuál ha sido el resultado obtenido al ponerlo en práctica?

Fundamente su respuesta, donde las maestras entrevistadas dieron a conocer que emplean los siguientes juegos:

a. El movimiento y juego libre

El juego libre se distingue por su carácter no estructurado, sin reglas predefinidas ni dirección por parte de un adulto. En este tipo de juego, es el niño quien elige las reglas y las modifica a su gusto, sin metas específicas más allá de divertirse, fomentando la imaginación y la fantasía en cada momento de su ejecución (Martínez, 2019). En el contexto del aula de inicial, el juego libre se vuelve fundamental e irremplazable, ya que permite el desarrollo de la autonomía del niño, un aspecto crucial en su crecimiento y desarrollo (Figeroa y Figueroa, 2019). Además, durante el juego libre, los niños realizan una variedad de movimientos que favorecen el desarrollo psicomotor, lo que impacta en la maduración del sistema nervioso. Esta práctica también contribuye a mejorar la coordinación óculo-manual y óculo-podal, al interactuar con distintos materiales disponibles, facilitando así su propio proceso de aprendizaje (López et al., 2020). Con relación a lo mencionado, las maestras mencionaron que:

“En el aula de inicial, el estudiante construye su propio proyecto de acción donde yo, como maestra, debo de observar siempre el interés que tienen mis niños por desarrollar, y una vez identificada yo planifico y propongo las condiciones donde ellos podrán desarrollar dicho interés” (ED1P7:CA).

“Juegos [...], de movimiento, para mejorar su atención, de lanzamiento; estos juegos se utilizan dependiendo la necesidad que tenga el estudiante y es para desarrollar sus habilidades y fomentar la convivencia con sus demás compañeros [...] el cumplir con un principio educativo que tiene todo niño y niña” (ED2P7:CA).

“... va haciendo diferentes rotaciones en las cuales va logrando un aprendizaje significativo, sobre todo que van construyendo su propio juego, a la vez aprendizajes nuevos” (ED4P7:CA).

Como se refleja en la respuesta proporcionada por la maestra, es evidente que en el aula nos encontramos con niños que tienen habilidades diversas. Por esta razón, es crucial que los docentes estén preparados y capacitados para abordar las necesidades de cada alumno de manera individual, permitiendo así que cada niño adquiera conocimientos y habilidades de forma adecuada (Guamán y Venet, 2019). Considerando este aspecto, es importante buscar estrategias y herramientas, como mencionó la entrevistada, como el uso de imágenes y tarjetas visuales para fomentar el desarrollo del lenguaje oral, algo de gran relevancia en la primera infancia, ya que estimula la participación activa en el aula

y facilita la expresión adecuada (González-Moreno, 2018). Por esta razón, en la actualidad, existen numerosos tipos de juegos visuales que ayudan a los niños a aprender de manera entretenida, como juegos de memoria, rompecabezas, juegos de búsqueda, entre otros. Estos juegos estimulan el crecimiento pertinente de los niños y niñas al tiempo que les permite desarrollarse de manera adecuada (López y Pacheco, 2020).

b. Juegos visuales

La estimulación visual es importante, lo cual se realiza mediante el uso de imágenes para activar diferentes funciones visuales en la memoria y estimular el cerebro, respetando las cualidades particulares y brindando espacios agradables para enseñar (López y Pacheco, 2020). Es por ello que existen diversos tipos de juegos visuales, que requieren de elaboración y preparación antes de su ejecución, los cuales los docentes deben elaborar con mucho tino y pertinencia, ya que fomentan, en el aula, la codificación en los niños, asimilación de una nueva información que es interiorizada para que dicha información sea recuperada y utilizada en cualquier circunstancia de su vida (Barreiro et al., 2019).

Asimismo, los juegos visuales se usan en diversos ámbitos de la enseñanza en el nivel inicial; por ejemplo, a la hora de contar cuentos se puede jugar con imágenes, lo cual sirve de apoyo en el texto, cuyo uso permite que el niño descubra significados y, a la vez, estimulan la imaginación y fantasía, lo cual motiva al niño (Moreira y Castro, 2022). En base a ello, una de las entrevistadas dio a conocer que:

“... hay alumnos que puedan tener, de alguna otra manera, una dificultad para comunicarse verbalmente o de repente les cuesta reconocer algún vocabulario que se esté trabajando, pero mediante las imágenes, mediante los *flashcards*, mediante imágenes reales...” (ED3P7:CA)

Como se evidencia en la respuesta brindada por la maestra, en el aula se puede encontrar niños con habilidades distintas y, para ello, las docentes se preparan y capacitan para atender las necesidades de cada alumno de manera adecuada, logrando así que el niño aprenda e interiorice conocimientos y habilidades (Guamán y Venet, 2019). Tomando en cuenta ello, se busca estrategias y herramientas; así como lo menciona la entrevistada, el uso de imágenes, *flashcard* para el desarrollo del lenguaje oral, lo cual es muy importante en la primera infancia, porque incentiva la participación activa en el aula, así también a expresarse de manera adecuada (González-Moreno, 2018). Es por ello que hoy en día existen diversos tipos de juegos visuales que ayudan a los niños y niñas a

aprender de manera divertida, tales como los juegos de memoria, rompecabezas, juegos de búsqueda, entre otros, los cuales estimulan y permiten el crecimiento pertinente del infante (López y Pacheco, 2020).

c. Juegos sensoriales

Los sentidos componen las primeras vías hacia la conciencia, lo cual contribuye al desarrollo, asimismo la actividad mental está relacionada con las sensaciones, es por ello que las actividades sensoriales son vivencias personales para el alumnado (Castellanos y Melo, 2020). Es por ello que existe una gran variedad de juegos sensoriales, los cuales están relacionados con el hecho de sentir y desarrollar la sensibilidad en los sentidos del cuerpo (Andrade, 2020); en consecuencia, brinda beneficios importantes en el desarrollo del niño.

Por ello, se brindan diversos materiales que fomentan la estimulación sensorial, como por ejemplo arena, harina, piedras, hojas de árboles, todo material que esté a su alrededor para que exploren y manipulen. Además, se debe tener en cuenta que también aporta mucho en aquellos niños con alguna discapacidad, pues el hecho de brindarles materiales manipulativos les llama la atención y permite el disfrute del momento (Coka y Maridueña, 2021). Es por ello que permitirá el aprendizaje de capacidades creativas, perceptivas y manipulativas (Ramos, 2022). Las maestras entrevistadas frente a ello expresaron que:

“... es importante que el niño explore con material concreto y que no sea algo tradicional, que no sea algo mecanizado, sino por medio del juego de la exploración...” (ED4P7:CA).

“... juegos con material concretos como armar rompecabezas. [...] hay dentro de una caja o de repente yo empleo la cajita misteriosa donde se pueda desarrollar todos los aspectos, en este caso sensoriales donde puede haber algunos que no pueden hablar, pero si puedan identificar...” (ED3P7:CA)

En relación con las respuestas brindadas, se deduce una inclinación al uso de materiales concretos y sensoriales que no sean repetitivos, que brinden mayor oportunidad de aprendizaje. Por lo tanto, se debe brindar a los estudiantes estrategias sensoriales, para que aprendan por medio de la experimentación, logrando así maximizar sus habilidades con mucha más efectividad (Narváez y Luna, 2021). En efecto, es pertinente la integración sensorial en el aula, con el objetivo de promover conocimientos y aprendizajes nuevos, tomando como base las estrategias lúdicas que motiven y estimulen el querer aprender, pues no olvidemos que el juego es un soporte indispensable

en la primera infancia (Guagalango y Gallegos, 2021). Además, tener en cuenta los materiales concretos a utilizar, ya que estos sirven como soporte pedagógico en el aula (Ruesta y Gejaño, 2022).

d. Juegos kinestésicos mediante la música

La música desarrolla habilidades en la primera infancia, tales como desarrollo psicomotor, cognitivo, escucha activa, concentración, lenguaje y seguridad, ya que cuando los niños escuchan música, están poniendo en función varias partes del cuerpo, esencialmente la audición y memoria, porque muchas veces memorizan canciones y es ahí donde trabaja la memoria (Huaita et al., 2021). Así también, es a través de ella que se adquiere el lenguaje verbal, ya que al repetir las canciones se ejercita la pronunciación de cada palabra, a su vez se incorporan nuevas palabras en el vocabulario, favoreciendo así la adquisición del lenguaje (Puetate y Mendieta, 2022). La música es considerada una terapia en el ámbito educativo, ya que mediante ella se invita al niño a la calma y relajación (Bernabé et al, 2020). Ante ello, las maestras dieron a conocer lo siguiente:

“... También realizar diferentes actividades con canciones, donde ellos puedan emplear todo su cuerpo; también hacer diferentes acciones, por ejemplo, saltar, dar las vueltas, dar palmas, que ellos por imitación van logrando la actividad y se ve unificada la clase [...]. La música es muy importante para ellos, lo disfrutan, lo trabajan, hay alumnos que les cuesta de repente el tema de la psicomotricidad, en este caso gruesa, manejar todas las extremidades y esto les ayuda a seguir progresando, seguir avanzando” (ED3P7:CA)

Como se evidencia en la respuesta brindada por una de las entrevistadas, se valora el papel de la música en el desarrollo de actividades psicomotoras. La música, al ser generadora de energía, movimiento, alegría, juego y expresión corporal y verbal, tiene una estrecha relación con la mejora de habilidades motoras. Es un medio que motiva a los niños a participar en actividades motrices (González, 2022). Por ende, resulta fundamental considerar la música como una estrategia pedagógica en el aula, ya que su uso hace que la enseñanza y el aprendizaje sea más entretenido; esto evita que las actividades se vuelvan monótonas y aburridas, fomentando la participación voluntaria e integración del alumnado (Bolívar-Chávez, 2019).

e. Juegos de construcción

Los juegos de construcción ofrecen grandes mejoras en el ámbito educativo, porque posibilitan la adquisición de capacidades afectivas y sociales, pero principalmente contribuyen al desarrollo del pensamiento matemático (García, 2019). Construir es una

actividad que permite crear y recrear, que se da a través de la manipulación de diversos objetos como piezas de madera y bloques que tengan diversas formas, para que el niño explore y analice su uso (Manjón-Cabeza, 2019). Entonces, mientras los niños construyen, desarrollan nociones matemáticas, por ello se debe brindar la posibilidad de explorar y construir diversos materiales de acuerdo a su interés (Gallego et al., 2020). Los niños y niñas en esta edad necesitan explorar, manipular, jugar, armar para aprender a relacionarse y entender su entorno, pero todo ello lo hará por medio de la interacción con sus pares, con su contexto y naturaleza que le rodea (Andrade, 2020). Con relación a ello, sólo una entrevistada mencionó que:

“... la participación al armar bloques” (ED3P7:CA).

Se puede apreciar, en la respuesta de la maestra, la importancia de utilizar bloques de construcción en el aula de inicial. Estos bloques son relevantes ya que contribuyen al desarrollo de habilidades matemáticas, como el reconocimiento de formas, tamaños, colores y la adquisición del lenguaje matemático, inspirando a los niños a crear y diseñar (Casadiego et al., 2021). Las matemáticas tienen un papel fundamental al permitir comprender la realidad, por lo tanto, es crucial fomentar actividades que promuevan competencias matemáticas, ya que esto contribuirá a formar ciudadanos reflexivos (Domínguez-Morales, 2022). En este sentido, el docente desempeña un papel activo, creando entornos adecuados y coordinando recursos que faciliten situaciones problemáticas y desafíos con distintos niveles de dificultad, siempre respetando el proceso de aprendizaje de cada niño (MINEDU, 2020).

f. Juegos de integración

Los juegos de integración tienen como finalidad calmar un momento tenso, es decir, romper el hielo, terminar con los obstáculos, fomentar la interacción, sobre todo impulsar el trabajo en equipo. Por lo tanto, las maestras deben fomentar actividades cooperativas, donde los niños y niñas no tengan miedo a los retos, sino que disfruten el hecho de jugar y compartir (Calvar et al., 2021). En efecto, favorece la adquisición de autoconfianza para superar diversos desafíos y la toma de decisiones (Nazario y paredes, 2020). Asimismo, se debe añadir la dramatización, ya que permite el equilibrio emocional (Alcocer-Grijalva et al., 2019). Del mismo modo, coopera a la integración, pues es en su ejecución que se interpretan roles y se asumen responsabilidades, dejando de lado algún tipo de discapacidad que algún miembro del grupo pueda tener (Casquete y Sánchez, 2022). Con relación a lo mencionado, una de las maestras entrevistadas respondió que:

“... juegos de integración para poder conocer más a los estudiantes y los propios niños desde pequeños puedan conocer la diversidad que puedan encontrar en su entorno [...], trabajamos mucho el juego desde un principio y tratamos de integrarlo, que se sienta tranquilo, que se sienta seguro y todos lo acogían [...] buscábamos que sean más juegos de integración para poder desarrollar con él las habilidades sociales (ED5P7:CA).

En lo expuesto, se aprecia que la maestra entrevistada hace uso de los juegos de integración para desarrollar actitudes positivas en los niños, lo cual incrementa el involucramiento de todo el alumnado sin discriminación alguna, por lo tanto, se genera un ambiente armonioso y de respeto hacia lo diferente (Párraga-Salvatierra et al., 2021). Asimismo, para inculcar habilidades sociales, los cuales son indispensables en la vida del ser humano, debido a que de ello depende su actuar en la sociedad (Silveira-Zaldivar et al., 2021). En consecuencia, si se aborda desde temprana edad la formación de valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, entre otros, respetando el principio de que cada niño y niña es diverso en todo sentido, se logran metas trazadas en base a la inclusión (Herrera, 2021). Recordemos que la educación es un derecho al cual todos deben acceder, contribuyendo en la adquisición de aprendizajes a largo plazo.

g. Logros de aprendizaje a largo plazo y de acuerdo al ritmo de aprendizaje

La enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial está ligado netamente con las actividades lúdicas, pues motiva y facilita la comprensión de diversas actividades que se pueden abordar en el aula y es a través de ella que se logran aprendizajes significativos en la vida del infante (Caballero-Calderon, 2021). Para ello se debe trabajar y fortalecer brindando afecto en el aula, espacios de juegos, espacios de expresión; procesos metacognitivos donde se invite al infante a la reflexión y solución de problemas, también con la formación de habilidades emocionales, tales como la adquisición de seguridad, autoestima y reconocimiento, y valor a sí mismos (Beltrán et al., 2020). En base a ello, las maestras consideran siempre el ritmo de aprendizaje de cada niño y que no todo el alumnado aprende de una misma manera, por ello se planifican y organizan actividades y materiales pensando en el aprendizaje del niño, la meta es lograr aprendizajes que se queden marcados e interiorizados (Hurtado, 2020). Así también lo afirman las maestras entrevistadas.

“... se ha observado que por medio del juego los otros van aprendiendo mucho más rápido y sobre todo interiorizando el objetivo” (ED5P7:CA)

“... generar lineamientos o procesos que vamos a trabajar en el día a día [...]. Claro que son a un menor rango porque con los niños inclusivos tenemos que adaptar las actividades

para que sean de acuerdo a sus necesidades. [...]. Tanto aprendizaje cognitivo, de acuerdo a su edad cronológica y a la edad que nos mandaba la evaluación psicológica...” (ED5P7:CA).

Las maestras entrevistadas enfatizan la importancia crucial del juego en la adquisición de competencias y habilidades, considerándolo un recurso insustituible en el aula. Reconocen que, a través del juego, los niños adquieren valores auténticos hacia sí mismos y hacia los demás (Mena et al., 2021). Además, subrayan la relevancia del rol del docente, especialmente en la planificación y selección de recursos durante las sesiones de aprendizaje. Destacan la necesidad fundamental de considerar las características individuales de todos los alumnos en el aula, especialmente de los niños con necesidades inclusivas. Las docentes demuestran prácticas inclusivas al no proponer actividades dirigidas únicamente a un grupo específico de estudiantes, sino que desarrollan actividades flexibles y adaptables para todo el grupo, sin excepciones (Muntaner-Guasp et al., 2022). Esto refleja su compromiso con una educación que atiende a la diversidad y promueve la participación equitativa de todos los niños.

CONCLUSIONES

Lo expuesto a lo largo de este trabajo permite arribar a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se destaca el concepto de percepción como la interpretación individual que cada ser humano brinda a los objetos, situaciones y experiencias de su entorno a lo largo de su vida. Las docentes tienen percepciones diversas sobre la esencia del juego para fomentar la inclusión en la infancia, lo que refleja la diversidad en posturas, prácticas y pensamientos en el ámbito educativo. Algunas enfatizan el papel del educador inclusivo como mediador que promueve una educación integral y de calidad para todos, haciendo del juego un recurso pedagógico fundamental que permite valorar la inclusión y el respeto a la diversidad. Este enfoque busca el desarrollo integral de los niños en aspectos motores, psicológicos, sociales y cognitivos. Sin embargo, existen barreras que limitan el éxito inclusivo, como la falta de educación en valores, deficiencias en la formación docente y la falta de atención a la diversidad, así como la integración en la comunidad y la transición a la educación primaria.

En este contexto, la percepción de los docentes respecto a la importancia de los juegos inclusivos en el preescolar se define como la valoración de prácticas inclusivas a lo largo de su carrera. Estas percepciones se basan en vivencias, sentimientos e ideas que influyen en su rol para lograr la inclusión mediante la enseñanza-aprendizaje integral, sustentada en valores y principios. Al eliminar los obstáculos que generan rechazo y exclusión, se busca un entorno más inclusivo.

Asimismo, el juego permite al niño comprender su entorno, relaciones interpersonales y situaciones cotidianas, interiorizando conocimientos y valores. Este enfoque contribuye a formar individuos que valoran y respetan las diferencias, haciendo que las clases sean amenas, divertidas y significativas al plasmar el juego en la planificación educativa.

En cuanto a los resultados encontrados, se concluye que los docentes perciben la diversidad de estudiantes en el aula, reconociendo las diferentes necesidades y habilidades de cada uno, independientemente de si presentan o no necesidades educativas especiales. Coinciden en que la inclusión desde la infancia ofrece beneficios significativos para la convivencia estudiantil y el aprendizaje en valores. No obstante, expresan frustración ante la falta de apoyo, formación adecuada y recursos para fomentar la inclusión en las aulas. Se resalta la importancia del juego como recurso para la inclusión, aunque su efectividad depende de la comprensión del rol del maestro y la

consideración de la diversidad estudiantil, incluyendo aquellos con discapacidad, lo que genera preocupación por la carga laboral y la planificación diferenciada requerida para atender a cada estudiante.

REFERENCIAS

- Abreu Frías, E. M. (2021). *Perspectiva de los padres de niños del nivel inicial con respecto al uso de los recursos didácticos estructurados y no estructurados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje* [Disertación doctoral, Universidad Iberoamericana (UNIBE)]. https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/bitstream/123456789/406/1/18-0779_TF.pdf
- Achata Cortez, C. y Quispe Mamani, Y. A. (2018). El currículo nacional y el desempeño docente. *Revista de Investigaciones*, 7(2), 598-606. <https://revistaepgunapuno.org/index.php/investigaciones/article/download/321/181>
- Aguinaga-Doig, S., Velázquez-Tejeda, M. E. y Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 109-126. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Alcoser-Grijalva, R., Moreno-Ronquillo, B. y León-García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(31), 102-115. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss31.2019pp102-115p>
- Aldabas, R. A. (2018). Co-teaching in Classrooms: Literature review of teachers' perspective, readiness, and knowledge [Coenseñanza en las aulas: revisión de la literatura sobre la perspectiva, la preparación y el conocimiento de los docentes]. *Journal of Education and Practice*, 9(9), 156-161. <https://core.ac.uk/download/pdf/2346414g76.pdf>
- Alharbi Manal, O. y Alzahrani Mona, M. (2020). The Importance of Learning Through Play in Early Childhood Education: Reflection on The Bold Beginnings Report [La importancia del aprendizaje a través del juego en la educación infantil: reflexión sobre el informe Comienzos audaces]. *International Journal of the Whole Child*, 5(2), 9-17. <https://libjournals.mtsu.edu/index.php/ijwc/issue/view/174/103>
- Alonso-Sainz, T. y Gil Cantero, F. (2019). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 24(87), 27-42. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463727>

- Altamirano, A. (2020). Visitar el pasado para pensar el presente: la Reforma Educativa Peruana a través del discurso pedagógico de Augusto Salazar Bondy. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(2), 1–16. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/3172>
- Álvarez Cevallos, J. C., Poveda Zuñiga, J. y Quevedo Mora, E. (2021). Actitudes de estudiantes de educación básica hacia compañeros con necesidades educativas especiales. *Mendive*, 19(1), 272-284. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v19n1/1815-7696-men-19-01-272.pdf>
- Alzugaray Agreda, I. y Retiz Flores, P. R (2022). *Influencia del clima de aula positivo en el desarrollo de competencias emocionales y ciudadanas* [Tesis de bachiller, Innova Techint School].<https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/34>
- Amaro Agudo, A. y Martínez Heredia, N. (2020). Importancia de la educación inclusiva y justicia social en época de pandemia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3), 135–144. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.10>
- Andrade Carrión, A. L. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- Ansión, J. (1995). Del mito de la educación al proyecto educativo. En *El Perú frente al Siglo XXI. Pontificia Universidad Católica del Perú* (pp. 507-525). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9788483909904>
- Aristizábal Cárdenas, P. P. y Jiménez Guzmán, C. P. (2022). La autogestión en el escenario pedagógico: una apuesta que favorece la inclusión. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 8(15), 127-141. <https://doi.org/10.55560/ARETE.2022.15.8.6>
- Ávila Jara, K. M. (2019). *La importancia de la educación inicial a temprana edad* [Trabajo académico de segunda especialidad, Universidad Nacional de Tumbes] <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1215>
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.161>

- Barreiro Moreira, D. L., Morán Mazzini, A. J. y Cedeño Sempértegui, M. L. (2019). Enseñar a pensar: estrategias en el aula. *Yachana, Revista Científica*, 8(3), 81-85. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v8.n3.2019.611>
- Barrios-Gómez, N., Gutiérrez-Pabón, D., Montenegro-Maldonado, V., Pineda-Zurita, I., Barros-Sánchez, M., Barrios-Gómez, N., Rivera-Martínez, N. y Olivares-Mancilla, O. (2018). Formación en valores mediante juegos tradicionales usando la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 775-782. <https://doi.org/10.17981/culteducsoc.9.3.2018.91>
- Beltrán Espitia, J. D. C., Mejía Loaiza, E. E. y Conejo Carrasco, F. (2020). Factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en Primera Infancia. *Nodos y Nudos*, 6(48), 91-102. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11098>
- Beltrán Mora, A.V., Guzmán Ospina, A. J. y Salazar Castillo, L. P. (2021). *El juego de reglas como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje significativo en el área de ciencias naturales* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://hdl.handle.net/10656/12948>
- Bermúdez-Suarez, B. A. (2020). Los valores humanos y el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Portal de la Ciencia*, 1(1), 42-54. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i1.287>
- Bernabé-Villodre, M. D. M., Aguilar-Rodríguez, M., Zarzoso-Muñoz, M., Martínez-Bello, V. y Serra-Añó, P. (2020). Experiencia formativa en el aula de Fisioterapia: Instrumentalización de la Música. *Per Musi*, (40), 1-15. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2020.19311>
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Blanco, G. R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.001>
- Bolívar-Chávez, O. E., Fernández-Ferrin, C. A., Palma-García, Y. V. y Mendieta-Torres,

- Y. A. (2019). La música como estrategia pedagógica. *Polo del Conocimiento*, 4(8), 242-249. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v4i8.1059>
- Botías Lorca, M. S. y Mirete Ruiz, A. B. (2019). Inclusión en las aulas de apoyo de la Región de Murcia (España) desde la perspectiva de los especialistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 131-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1>
- Bustamante Feijóo, N. P. y Mosquera Ramos, J. A. (2021). *El Juego simbólico y el desarrollo del pensamiento creativo de niños/as de nivel reparatoria* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Machala] <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/17106>
- Caballero-Calderón, G. E. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(4), 861-878. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926973>
- Calvar Amezaga, C., Serna Martínez de Alegría, J., Bastarrica Varela, O., López Vélez, A. L. y Gamito Gómez, R. (2021). Juegos cooperativos para la inclusión. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (72), 34-38. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/211361/Calvar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calvo Hernando, P. y Gómez Gómez, M. C. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de Historia. *La Razón Histórica. Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas*, (40), 23-31. <https://www.revistalarazonhistorica.com/40-2/>
- Campos Alva, F. (2018). *El juego motor como estrategia de enseñanza para fortalecer el desarrollo de habilidades de motricidad gruesa en estudiantes con discapacidad intelectual y multidiscapacidad del quinto grado de primaria del centro de educación básica especial "Cajamarca" – UGEL Cajamarca – Región Cajamarca*. [Tesis para optar Segunda Especialidad en Diversidad e Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad]. Repositorio Institucional Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico <http://repositorio.ipnm.edu.pe/handle/ipnm/1327>

- Campos Barrionuevo, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos. Factor de Inclusión y calidad escolar(es) I. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 213-237. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/589/592>
- Caraballo, A. y Castro, J. (2022). *La importancia del aula de Primera Infancia como ambiente enriquecido para el pleno desarrollo integral del niño* [Trabajo de investigación para Maestro de Primera Infancia, Instituto de Formación Docente]. RIdAA-CFE. <http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/2050>
- Carlin Molina, K. C. y Monje Quico, M. F. (2018). *Intervención educativa del equipo SAANEE San Juan de Dios en la actitud de los docentes inclusivos de las Instituciones Educativas de su jurisdicción, Arequipa – 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8299>
- Carriazo Diaz, C., Perez Reyes, M. y Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porres, D. A, Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L. y Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, 39(17). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Carrillo-Ojeda, M. J., García-Herrera D. G., Ávila-Mediavilla, C. M. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 430-448. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610739>
- Carrión-Izurieta, M. Y. (2020). Educación inicial y sus metodologías en el diseño de planificación. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 5(7), 31-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518055>

- Casadiego, A. M., Avendaño Casadiego, K., Carolina Cuervo, L., Avendaño Casadiego, G. y Avendaño Rodríguez, A. (2021). Logros de niños y niñas de educación inicial mediante el juego con bloques de Lego. *Retos*, (40), 241-249. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.78802>
- Casquete Figueroa, Y. M. y Sánchez Macías, E. M. (2022). *El juego dramático como medio de inclusión educativa en niños de 4 a 5 años* [Tesis de bachiller, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/8618>
- Castaño, C. L. y Ramírez, R. (2020). *El juego y su valor en la generación de aprendizaje en la primera infancia* [Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <http://hdl.handle.net/11371/3471>
- Castellanos Mora, Y. P. y Melo Tinjacá, M. E. (2020). Estrategias de integración sensorial en la educación infantil. *Foro Educativo*, (34), 53-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7516999>
- Castillo Armijo, P. y Miranda Carvajal, C. (2018). Actitud hacia la inclusión de los estudiantes de pedagogía de una universidad estatal chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 2018. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol12-num2/art7.pdf>
- Castillo-Acobo, R. Y., Quispe Berríos, H., Arias-González, J. L. y Amaro Guzmán, C. J. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Ccollana Villarruel, L. H. (2018). *Estrategias didácticas para el logro de aprendizajes de ciencia y ambiente en educación básica alternativa* [Tesis para optar grado académico, Universidad de la César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/12604>
- Cedeño Barreto, M. E. y Pazmiño Campuzano, M. (2019). La importancia de las actividades lúdicas y recreativas para fomentar la equidad de género. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(3), 114-122. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i3.2141>
- Chaparro Montaña, D. C. (2019). Educar para la sana convivencia. *Educación y Ciencia*, (23), 207–218. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10232>

- Coka Echeverría, J. y Maridueña Macancela, I. (2021). Juegos didácticos inclusivos para niños con discapacidad auditiva. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(1), 129-143. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513116>
- Congreso de la República del Perú. (21 de marzo de 1972). Ley N.º 19326. Ley General de Educación. <https://peru.justia.com/federales/decretos-leyes/19326-mar-21-1972/gdoc/>
- Congreso de la República del Perú. (2012). Ley N.º 28044. Ley General de Educación. <http://ugelcajamarca.gob.pe/wp-content/uploads/2019/02/Ley-N%C2%B028044-%E2%80%9CLey-General-de-Educaci%C3%B3n%E2%80%9D.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (21 de junio de 2018). Ley N.º 30797. Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la ley 28044, Ley General de Educación. *Diario Oficial El Peruano*, 1662055. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articul-ley-n-30797-1662055-2>
- Cortés Montero, A. L. (2020). *La escuela frente a la migración infantil venezolana: un reto hacia la educación intercultural* [Tesis de licenciatura, Pontífice Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/52650>
- Ministerio de Educación. (11 de mayo de 2021). D. S. 007-2021. Decreto Supremo que modifica el reglamento de la Ley N° 2804, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED. *Diario Oficial El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1951686-1>
- Delgado Valdivieso, K. E., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B. y Reyes Masa, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18- 35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>
- Delgado, K. E., Barrionuevo, L. A. y Essomba, M. A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacios*, 42(3). <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p03>
- Derzhavina, V. V., Nikitina, A. A., Makarov, A. L., Piralova, O. F., Korzhanova, A. A., Gruver, N. V. & Mashkin, N. A. (2021). Inclusive education importance and problems for students social integration [Importancia de la educación inclusiva y problemas de integración social de los estudiantes]. *Propósitos y*

- Domínguez-Morales, S., Pérez-Hernández, M. y Pérez-Sánchez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje para favorecer competencias matemáticas en educación básica. *Revista RedCA*, 5(13), 144-162. <https://doi.org/10.36677/redca.v5i13.18790>
- Dubrovsky, S., Iglesias, A., Farías, P., Martín M. E. y Saucedo, E. (2002). La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar. *Proyectos de Investigación*, (6), 305-308. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/7633>
- Duk Homad, C. (Coord.). (2008). *Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad*. Editorial Hineni Fundación. <https://addi.ehu.es/handle/10810/26351>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2020). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>
- Echeverri Álvarez, J. C. (2020). Inclusión en educación: efemérides de la biopolítica. En Rodas Montoya, J. C. (Ed.). *Interculturalidad, innovación e inclusión: una mirada desde la educación. Monográfico resultado del encuentro de maestros realizado en las XVI Jornadas y del IV Congreso del Maestro Investigador*. Universidad Pontificia Bolivariana Vigilada Mineducación. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8103>
- Espinosa-Guzmán, T. C. (2020). Educación inicial y sus estrategias desde la política pública, *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(7), 43-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518059>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1392>

- Esteves Fajardo, Z. I., Garcés Garcés, N., Toala Santana, V. N. y Poveda Gurumendi, E. E. (2018). La importancia del uso del material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos en la educación inicial. *INNOVA Research Journal*, 6(3). <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n6.2018.897>
- Evaluación por competencias (8 de febrero de 2019). *Diario El Peruano*. <https://www.elperuano.pe/noticia/75523-evaluacion-por-competencias>
- Fajre, L. (2018). La necesidad de conformar un “equipo de trabajo”. *Revista Argentina de Radiología*, 82(4), 153. https://www.rardigital.org.ar/_files/ugd/b2c01b_5e4fc4b16656468b8d27368e1ec72a2e.pdf
- Figueroa Chambergó, Y. V., y Figueroa Chambergó, M. C. (2019). Juego libre en sectores para promover autonomía en niños de cuatro años. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 8(3), 17-27. <https://doi.org/10.18050/RevUCVHACER.v8n3a2>
- Figueroa Molino, R. E., Bernal Martínez, M. P. y Thorné Torné, P. C. (2022). Formación inclusiva: concepciones y prácticas pedagógicas en docentes de educación superior. *Assensus*, 7(12), 234-251. <https://doi.org/10.21897/assensus.2953>
- Figueroa, I., Soto, J. y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/pel/article/view/25869>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Freud, S. (1908). *El poeta y los sueños diurnos*. Biblioteca Virtual Universal. (sn) <https://biblioteca.org.ar/libros/211753.pdf>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallardo-López, J. A. y Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista*

Educativa *Hekademos*, (24), 41-51.
<https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/issue/view/24-junio-2018/24-junio-2018>

Gallego Henao, A. M., Vargas Mesa, E. D., Peláez Henao, O. A., Arroyave Taborda, L. M. y Rodríguez Marín, L. J. (2020). El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: retos maestros de primera infancia. *Infancias Imágenes*, 19(2), 133-142. <https://doi.org/10.14483/16579089.14133>

García Castaño, F. J. y Rubio-Gómez, M. (2019). La trampa de la diversidad: (des)igualdades en la escuela. En Á. Solanes Corella (Ed.), *Discriminación, racismo y relaciones interculturales*, 25-49. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/72787>

García Manjón-Cabeza, A. (2019). El juego de construcción para el desarrollo del pensamiento matemático en un aula de 2-3 años. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 8(1), 58-88. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2019.58-88>

García-Arias, C. y Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *Sportis*, 4(2), 388-408. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

Ginester, J. C. (2109). *El aprendizaje en el Nivel Inicial de niños con TEA Trastorno Espectro Autista* [Tesis de licenciatura, Universidad Siglo 21]. Repositorio Institucional Universidad Siglo 21. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/16983>

Gokbulut, O. D., Akcamete, G. & Guneyli, A. (2020). Impact of Co-Teaching Approach in Inclusive Education Settings on the Development of Reading Skills [Impacto del enfoque de coenseñanza en entornos de educación inclusiva en el desarrollo de habilidades de lectura]. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 1-17. <https://archive.conscientiabeam.com/index.php/61/article/view/620>

González García, J. (2021). El desarrollo cognitivo a través del juego dramático. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 16, 89-98. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.589>

- González Serrano, D. (2022). Musicomotricidad: la música como herramienta psicomotriz en Educación Física. *Retos*, 43, 672-682. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89717>
- González-Moreno, C. X. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 9-31. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.115
- González-Villavicencio, J. M., Vele Caymayo, D. M., Tapia-Brito, D. Y. y Salgado-Oviedo, P. B. (2022). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo psicomotriz de los niños. *Polo Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(2), 1815-1825. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354953>
- Guagalango Guambiango, G. y Gallegos Navas, M. (2021). La integración sensorial como herramienta para el desarrollo integral en niños y niñas con discapacidad. *Ecos De La Academia*, 6(12), 69-78. <https://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/454>
- Guamán Gómez, V. J. y Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n69/1990-8644-rc-15-69-218.pdf>
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., De La Torre, G. y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>
- Guío Gutiérrez, F. (2022). El juego motor para la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la educación física. *Retos*, (45), 1119-1126. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/90023/68727>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (23), 187-210. <https://doi.org/10.12795/CP>
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002

- Hernández Hernández, B. Y. y García Cedillo, I. (2017). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-9. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1382.pdf>
- Herrera Pantoja, R. E. (2021). *Nivel de autonomía en los niños y niñas de 4 años en la institución educativa N° 1555, del distrito de Coishco del año 2019* [Tesis de bachiller, Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH Católica. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/22805>
- Hirmas, C. y Ramos, L. (Eds.) (2010). *El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva*. Ediciones SM.
- Huaita Acha, D. M., Yangali Vicente, J. S., Vásquez Tomás, M. R. y Luza Castillo, F. F. (2021). Estrategias didácticas y competencias musicales en estudiantes universitarios de Educación Inicial en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 27 (4), 396-409. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8145529>
- Hui-ping Sit, C., Jie Yu., J., Heung-sang Wong, S., Capiro C. M. y Masters, R. (2019). A school-based physical activity intervention for children with developmental coordination disorder: A randomized controlled trial [Una intervención de actividad física en la escuela para niños con trastorno de coordinación del desarrollo: un ensayo controlado aleatorio]. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.03.004>
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). Planificación y evaluación curricular: Elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare*, 5(2), 1-18. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928>
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I. y Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693/3321>
- Kotte, E. (2022). Inclusive Education and Teachers' perceptions of lesson planning and lesson work from a student inclusive perspective [Educación inclusiva y la percepción de los educadores sobre el trabajo de planificación de la lección desde una perspectiva inclusiva del estudiante]. *Sisyphus*, 9(3), 56-71. <https://doi.org/10.25749/sis.25380>
- León Quinapallo, X. P. (2022). La empatía en la educación virtual: una propuesta de

- aprendizaje significativo. *MENTOR*, 1(1), 7-20.
<https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2167>
- Llopiz Guerra, K., Gómez, N. A., González Peña, R., Alberca Pintado, N. E., Fuster-Guillén, D. y Palacios-Garay, J. (2020). Prácticas educativas inclusivas a través de la educación a distancia. Experiencias en Cuba. *Propósitos y Representaciones*, 8(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2>
- López Araujo, J. G., Pozo Potosí, A. E., Bodero Aguayo, Y. C. y Loor Aguayo, N. J. (2020). El juego en el desarrollo intelectual del niño. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 1(1), 97-106.
<https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/321>
- López Bastías, J. L., y Moreno Rodríguez, R. (2019). Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 50-65.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/222727/L%C3%B3pez.pdf?sequence=1>
- López, A. E., y Pacheco Lora, M. C. (2020). Estimulación adecuada y oportuna mediada por tecnologías para potenciar capacidades visuales en niños de cero (0) a seis (6) años. *Acta Scientiæ Informatiæ*, 4(4).
<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/asinf/article/view/2092/2865>
- Lopezosa, C. (2020). Entrevista semiestructurada con Nvivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En Lopezosa C, Díaz-Noci J, Codina L. (ed.). *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 88-97.
<http://dx.doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08>
- Lormendez Trujillo, N. y Cano Ruíz, A. (2020). Educación inclusiva de preescolar con síndrome de down: La mirada de un grupo de educadores de Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2).
<https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41665>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2020). Aprendizaje-Servicio, juego motor e inclusión educativa: el proyecto Patios Inclusivos. En Aramburuzabala, P., Ballesteros, C., García-Gutiérrez, J. y Lázaro Cayuso, P. (Eds). *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 315-322). <http://hdl.handle.net/11531/51299>

- Marín Perabá, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599>
- Martínez González, C. (2019). Jugar es un asunto serio. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), 227-229. <https://pap.es/articulo/12849/jugar-es-un-asunto-serio>
- Martos, G. D., Biassoni Toro, P. D., Torres, E. R., Batista, L. S. y Hug, M. X. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en adolescentes: efectos de un programa basado en el modelo social de discapacidad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*; 3(1), 70-88. <http://hdl.handle.net/11336/137143>
- Medina Uribe, J. C., Calla Colana, G. J. y Romero Sánchez, P. A. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 17(23), 377-388. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v17i23.1683>
- Mena Bastías, C. P., Flores Lueg, C. B., Arteaga González, P. E., Saldaña Espinoza, D. y Navarrete Troncoso, E. L. (2021). Juego en primera infancia: aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3063>
- Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica de Educación*. http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf
- Ministerio de Educación (2010). *La hora del juego libre en los sectores: Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4904>
- Ministerio de Educación (2012). *Favoreciendo la actividad autónoma y juego libre de los niños y niñas de 0 a 3 años: Guía de orientaciones*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3722>
- Ministerio de Educación (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6531>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación (2019). *La planificación en la educación inicial: Guía de orientaciones*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6518>

- Ministerio de Educación (2020). La Matemática en el nivel inicial: Guía de orientaciones. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8993>
- Ministerio de Educación. (2 de marzo 2021). Resolución Ministerial N.º 108-2021. Disponen la publicación en el Portal Institucional del Ministerio, del Proyecto de Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación. *Diario Oficial El Peruano*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1709002/Resoluci%C3%B3n%20Ministerial%20N%C2%B0%20108-2021-MINEDU.pdf>
- Molina Martínez, R., Muñoz Griffith, V. y Hernández González, J. (2019). La percepción de las Educadoras de Párvulos y el proceso de inclusión educativa de niños y niñas inmigrantes de 2 a 5 años durante actividades de juego en aula en un jardín infantil de la ciudad de Antofagasta. *Revista Akadèmeia*, 18(1). 119-145. <https://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/2131>
- Montaño-Contreras, L. M., Cerón-Bastidas, J. E. y Martín-Padilla, M. A. E. (2019). Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con discapacidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 145-160. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.rcdp>
- Montes Yacsahuache, A. E., Bernardo Zárate, C. E., Rivera Rojas, C. N. y Mancilla Curi, B. S. (2021). Una mirada hacia la inclusión desde las representaciones sociales de los actores educativos. *Revista Iberoamericana De La Educación*. <https://doi.org/10.31876/ie.vi.99>
- Moreira Ortiz, W. W. y Castro Bermúdez, I. E. (2022). Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años. *Revista Electrónica Educare*, 193-214. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1705>
- Muchiut, Á. F. (2019). Juego y función ejecutiva de planificación en niños de Nivel Inicial. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 13(2), 163-170. <https://www.redalyc.org/journal/4396/439667351014/439667351014.pdf>
- Muchiut, A.F., Dri, C. A., Vaccaro, P. y Pietro, M. (2019). Emocionalidad, conducta, habilidades sociales, y funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 12(2), 13-28. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12202>

- Muntaner-Guasp, J.J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J., y Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2), 233-249. <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v36n2/1668-7027-interd-36-02-00233.pdf>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S. y Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, (38), 166-172. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556>
- Narvárez Rivera, G. A. y Luna Guillén, A. P. (2022). Análisis e importancia del uso de estrategias de enseñanza multisensorial en el desempeño docente en preescolar. *Revista Cognosis*, 7(3), 59-78. [https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE\(3\).5244](https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE(3).5244)
- Nasqui Fajardo, S. M., Curay Banegas, E. R. y Trelles Astudillo, H. J. (2018). La actitud docente frente a los estudiantes de Educación Inicial con Inclusión Educativa. *Yachana Revista Científica*, 7(3). <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v7.n3.2018.552>
- Nazario Urbina, M. R. D. C. y Paredes Aguinaga, M. C. (2020). El juego en la identidad y autonomía del niño. *UCV-HACER Revista de Investigación y Cultura*, 9(1), 11-17. <https://doi.org/10.18050/ucv-hacer.v9i1.2322>
- Niño Gallo, G. P. (2018). La mediación escolar como estrategia para la solución pacífica de conflictos escolares en el aula. *Congreso Internacional de Educaciones, Pedagógicas y Didácticas*. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/6062>
- Okech, J. B., Yuwono, I. & Wamaungo J. A. (2021). Implementation of Inclusive Education Practices for Children with Disabilities and Other Special Needs in Uganda. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(1), 97-102. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.81.97.102>
- Olvera Esquivel, J. G. y Arellano Gault, D. (2015). El concepto de equidades y sus contradicciones: la política social mexicana. *Revista Mexicana de Sociología*, 77(4), 581-610. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2015.4.52667>
- Orozco Almario, I. C. y Moraña-Díez, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista*

Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(1).
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>

- Ortiz Távora, T. M. y Reynosa Navarro, E. (2021). Inclusión educativa de niños con Síndrome Down en educación inicial regular, Perú. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(2). <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/2010>
- Osorio Parra, C. (2018). La percepción en la publicidad vs. La percepción en la psicología. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 5(1), 50-59. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/4031/3732>
- Ospina Botero, M. y Montoya Pavas, Y. (2015). Cambios en los estereotipos de género en la familia. *Revista Textos y Sentido*, (11), 141-154. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/318>
- Otero Ramos, I., Nieves Achón, Z., Pérez Martínez, A. y Martínez Verde, R. (2007). Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral. *Acción Pedagógica*, 16(1), 194-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968762>
- Pacheco-Anchundia, S. M. y Arroyo-Vera, Z. J. (2022). Materiales didácticos concretos para favorecer las nociones lógico matemáticas en los niños de Educación Inicial. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(11), 14-34. <https://www.redalyc.org/journal/6858/685872167002/html/>
- Párraga-Salvatierra, N. D. C., Vera-Arcenales, F. O., Basurto-Briones, N. A., Mendoza-Castro, A. M. y Barcia-Briones, M. F. (2021). El juego como estrategia psicopedagógica y su impacto en la calidad educativa de los estudiantes de básica media. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 903-919. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385886>
- Payà Rico, A. & Bantulà Janot, J. (2021). Children's Right to Play and Its Implementation: A Comparative, International Perspective [El derecho de los niños al juego y su implementación: una perspectiva internacional comparada]. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 279-294. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.665>

- Peralta Valenzuela, K. Y. y Zuniga Velásquez, C. J. (2021). Desvalorización magisterial abordada desde la perspectiva de un docente: un estudio biográfico [Tesis de bachiller, Universidad Ciencias y Humanidades]. Repositorio Institucional Universidad de Ciencias y Humanidades. <http://hdl.handle.net/20.500.12872/642>
- Pereyra, L. C. y Vaira, M. (2021). *Diseño de Muestreo*. Universidad Nacional de Jujuy, 23-32. <http://hdl.handle.net/11336/156720>
- Pérez Vargas, J. J., Nieto Bravo, J. A. y Santamaría Rodríguez, J. E. (2019). La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Piaget, J. (1972). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Piña Amasifuen, R. (2019). *Desarrollo de la autonomía en niños de 4 años de edad de nivel inicial*. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1538>
- Puetate Manitio, G. I. y Mendieta Torres, Y. A. (2022). La música como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral en los estudiantes de 4 años. *Revista Electrónica Educare*, 26, 107-128. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1672>
- Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. *Enfoques*, 31(1), 21-46. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-27212019000100003&script=sci_abstract&tlng=pt
- Quispe Huacho, D. G. y Sulca Montalvo, J. S. (2019). *Políticas educativas peruanas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales* [Tesis para optar el grado de bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20230>
- Ramos Vallecillo, N. (2022). El desarrollo sensorial en la etapa infantil a través de la educación artística. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (20), 51-72. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22531>

- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. Doi: 10.33210/ca.v9i3.336.
- Rocca Báez, M. N. (2021). Experiencias lúdicas en el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Scientific*, 6(19), 208-227. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.10.208-227>
- Rodríguez Tenjo, J. D. P. y Gallardo Pérez, O. A. (2020). Perfil docente con visión inclusiva: TIC-TAC-TEP y las habilidades docentes. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. <https://doi.org/10.26507/ponencia.731>
- Rojas-Luna, E. y Santa-Cruz-Espinoza, H. (2021). El rol del docente ante situaciones de agresividad en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 73-86. <https://doi.org/10.6018/reifop.466151>
- Romero Castilla, Y. E. (2021). *La Convivencia Escolar en Estudiantes del Nivel Inicial: Una Revisión Sistemática* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/76861>
- Rosero-Calderón, M., Milena Delgado, D., Alicia Ruano, M. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1). <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Ruesta Quiroz, R. G. y Gejaño Ramos, C. V. (2022). Importancia del material concreto en el aprendizaje. *Revista Franz Tamayo*, 4(9), 94-108. <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v4i9.796>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Sánchez Molina, A. A. y Murillo Garza, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*, 9(2), 147-181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>
- Sánchez Morales, E. (2020). Papel de la educación en la primera infancia en una sociedad de cambio. *INFAD: Revista de Psicología*, 1(2), 255-262. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1975>

- Sánchez Reyes, C. E., y Calle García, X. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(3), 39-47. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i3.2125>
- Santa-María, A., Figueroa, C. T. y Zuchel, L. (2020). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente: tensiones entre el discurso y la Praxis. *TRANSFORMAÇÃO: Revista De Filosofia Da Unesp*, 43(2), 19-38. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/7575>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia UNEMI*, 12 (30), 143 – 159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Sanz Cano, P. J. (2019). El juego divierte, forma, socializa y cura. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), 307-312. <https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v21n83/1139-7632-pap-21-83-307.pdf>
- Sara-Lafosse, V., Chira Coloma, C. M. y Fernández, B. (1989). *Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181647>
- Schenkel, E. y Pérez, M. I. (2019). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Revista Acta Geográfica*, 12(30). <https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v12i30.5201>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-142, <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>
- Silveira-Zaldivar, T., Özerk, G. & Özerk, k. (2021). Developing social skills and social competence in children with autism [Desarrollo de habilidades sociales y competencia social en niños con autismo]. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341-363. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297844.pdf>
- Simón Medina, N., De Cisneros de Brito, J. C. y Abellán López, M. Á. (2021). *Diseño del proyecto Aulas Inclusivas. Desarrollo de grupos interactivos con alumnado con síndrome de Down*. 139-153. <https://hdl.handle.net/10578/29768>

- Skliar, C. (2021). *Aventuras y desventuras con las diferencias: hacer comunidad como gesto estético y ético. En las diferencias en educación: investigar, narrar y conversar en América Latina*. Editorial Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.21.16>
- Tobón Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2), 90-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>
- Touriñán López, J. M. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Boletín Redipe*, 10(6). 33-84. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1160>
- Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E. M., Trujillo González, M. D. C. y Moral Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Uribe Sepúlveda, P. (2018). Percepción de los estudiantes de educación inicial frente al desarrollo de experiencias formativas en modalidad A+S. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 110-122. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1826>
- Valdés Morales, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Revista Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>
- Vega Feijoó, P. K. (2017). *Actitudes del docente frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/28173>
- Vega Gonzales, E. O. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>

- Verdugo Alonso, M. A. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Participación Educativa*, (18), 25-34. <http://hdl.handle.net/11162/94203>
- Vieira Sampaio, M. C., Kreutz De Oliveira, M., Santos do Nascimento, L. & Do Nascimento Moura, L. S. (2019). A contribuição do lúdico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental [El aporte del juego a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de educación primaria]. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(3), 1-15. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.1>
- Villareal Panduro, C. J. (2019). *Desempeño docente* [Tesis de bachiller, Universidad Científica del Perú]. Repositorio Institucional Universidad Científica del Perú. <http://repositorio.ucp.edu.pe/handle/UCP/826>
- Viquez Ulate, F., Quirós Carrión, S., Rodríguez-Méndez, D. y Solano Mora, L. (2020). La inclusión de personas con discapacidad en una escuela multideportiva: Efecto de las actitudes hacia la discapacidad en niños, niñas, jóvenes, padres, madres y personal de instrucción. *MHSalud*, 17(2), 38-53. <https://doi.org/10.15359/mhs.17-2.3>
- Vivas-Tesón, I. (2018). La Convención ONU de los Derechos de las Personas con Discapacidad en la práctica judicial española: una década de aciertos y desaciertos. *Revista Brasileira de Direito Civil*, 18, 127-150. <https://rbdcivil.ibdcivil.org.br/rbdc/article/view/308>
- Vives Varela, T. y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Vives, Hurtado, M. P. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, 5(11), 40-55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>
- Zurita Aguilera, M. S. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 51-74. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>

APÉNDICES

Apéndice A: Matriz de consistencia

MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivos de la investigación	Objetivos específicos	Categorías o conceptos de investigación	Preguntas	Observaciones y/o recomendaciones de jueces
<p>Analizar la percepción de los docentes con relación a la importancia del juego inclusivo en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas. (Lima-Perú).</p>	<p>Identificar la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa desde el nivel inicial de un colegio público del distrito de Comas (Lima-Perú).</p>	<p>Percepción docente sobre la inclusión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué idea tiene sobre la integración e inclusión educativa? • ¿Considera usted que es importante desarrollar una educación inclusiva desde el nivel inicial? ¿Podría explicar su respuesta? • ¿Qué ideas tiene usted sobre el rol que cumple el maestro para fomentar una educación inclusiva desde el nivel inicial? • ¿Qué creencias crees que son las barreras que obstaculizan el desarrollo de la inclusión en el aula? ¿Por qué piensa así? 	
	<p>Explicar el juego como recurso inclusivo en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas (Lima-Perú).</p>	<p>El juego como recurso inclusivo en el nivel inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida cree usted que el juego es un recurso esencial en la educación inclusiva? Fundamente su respuesta • ¿Los juegos inclusivos deben estar como prioridad en la planificación de la educación inicial? ¿Por qué piensa así? • ¿Qué tipos de juegos usa, para qué y con qué frecuencia y cuál ha sido el resultado obtenido al ponerlo en práctica? Fundamente su respuesta. 	

MATRIZ DE COHERENCIA (CUALITATIVO)

Título de la investigación: La importancia de la percepción docente de los juegos inclusivos

Problema: ¿Cuál es la percepción de los docentes con relación a la importancia de los juegos inclusivos en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas (Lima-Perú)?

Objetivo general de la investigación: Analizar la percepción de los docentes con relación a la importancia de los juegos inclusivos en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas (Lima-Perú).

Diseño metodológico: Enfoque: Cualitativo **Método:** Fenomenológico **Técnica:** Entrevista semiestructurada

PROBLEMA	OBJETIVOS	CATEGORÍA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	FUENTE
<p>General ¿Cuál es la percepción de los docentes con relación a la importancia de los juegos inclusivos en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas (Lima-Perú)?</p> <p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la percepción docente sobre la inclusión educativa desde el nivel inicial en un colegio público del distrito de Comas (Lima- Perú)? • ¿En qué medida el juego es un recurso inclusivo en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas (Lima - Perú)? 	<p>General Analizar la percepción de los docentes con relación a la importancia de los juegos inclusivos en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas (Lima-Perú).</p> <p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa desde el nivel inicial de un colegio público del distrito de Comas (Lima - Perú). • Explicar el juego como recurso inclusivo en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas (Lima - Perú). 	<p>CATEGORÍA 1 Percepción docente sobre la inclusión educativa</p> <p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de inclusión -en el sistema educativo • Rol del maestro inclusivo • Barreras en la inclusión <hr/> <p>CATEGORÍA 2 Juegos para la inclusión</p> <p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos • Planificación • Tipos de juego 	<p>Técnicas: Entrevista semiestructurada</p> <p>Instrumentos: Guía de preguntas</p>	<p>DOCENTES MUJERES DEL NIVEL INICIAL</p>

MATRIZ COMPARATIVA (MATRIZ DE TRIANGULACIÓN)

Objetivos específicos	Categorías	Pregunta	Entrevistado Codificación abierta- (flick, 2012) ED1	Entrevistado ED2	Entrevistado ED3	Entrevistado ED4	Entrevistado ED5	Categoría emergente (codificación axial)
-Identificar la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa desde el nivel inicial de un colegio público del distrito de Comas. (Lima – Perú)	Percepción docente sobre la inclusión	- ¿Qué idea tiene sobre la integración e inclusión educativa?	La educación inclusiva es entendida como las oportunidades que deben darse a los estudiantes en la escuela para el desarrollo de sus competencias, teniendo un acceso equitativo y continuo de sus aprendizajes en todos los contextos. (ED1P1:CA)	Es incluir a niñas y niños con necesidades especiales a la convivencia con niños de su misma edad. (ED2P1:CA)	Son dos palabras distintas, la educación inclusiva son las barreras o límites que tenemos que vencer, para lograr integrar a todos los niños en realidad, en una sola clase, que no haya diferencias, que no haya ningún marcador que indique que se puedan trabajar con grupos diferentes dentro del aula. Esa es la idea que tengo yo, que se lucha por los mismos derechos con ambos grupos.	Yo considero que la inclusión debe ser parte del año a año que venimos recibiendo a estudiantes con diferentes necesidades especiales y los cuales no se les debe aislar. Deberíamos involucrarlos dentro de nuestra aula, ser partícipes y que los niños aprendan a respetar y, sobre todo, a convivir con ellos. Y en cuanto a integración, ahí estamos hablando de manera general	Bueno, lo que se me viene a la mente con integración educativa o inclusiva es poder tener a estudiantes dentro de las aulas con diversas necesidades, tanto sean corporales, físicas y social, y poder integrarlas de una manera integral en el sistema educativo. <i>¿Usted cree que integración e inclusión sean diferentes palabras o iguales?</i>	Oportunidades para el aprendizaje por competencias Derecho a una educación con acceso equitativo y continuo Inclusión a niños con necesidades especiales Favorecen a la convivencia estudiantil

					(ED3P1:CA)	con todos nuestros estudiantes, ya que es importante que entre ellos se integren, se respeten, sobre todo lleven una convivencia sana en el aula. (ED4P1:CA)	Yo creo que integrar e incluir podría decirse lo mismo, podría ser lo mismo porque al integrar voy a poner a alguien dentro de un grupo y al incluir también voy a poner a alguien dentro de un grupo. (ED5P1:CA)	Diferencia entre integración e inclusión Barreras por vencer en la educación inclusiva
		- ¿Considera usted que es importante desarrollar una educación inclusiva desde el nivel inicial?	Sí, porque el niño está en pleno desarrollo de sus capacidades y habilidades y se deben brindar oportunidades donde ellos pongan en juego	Es muy importante debido a que las niñas y niños inclusivos tienen espacios de convivencia con niños de su edad que le permitirá desenvolverse	Claro que sí, de acuerdo, y referente a la primera pregunta, como menciona, ambos grupos no deberían darse esa expresión, porque de otra manera el	Sí es importante, porque todos los niños tienen derecho a la educación, por lo tanto, es importante que, desde muy temprana edad,	Yo creo que sí, porque nuestros estudiantes tienen que ser empáticos, nuestros niños tienen que aprender desde pequeños a ser empáticos con los	Desarrollo integral Identifica a tiempo dificultades en el desarrollo de los estudiantes.

		¿Podría explicar su respuesta?	<p>sus competencias y puedan desarrollarse integralmente; además, en la escuela se pueden identificar a tiempo algunas dificultades que tengan los niños en su desarrollo.</p> <p>(ED1P2:CA)</p>	<p>mejor en el medio desarrollando competencias que potenciarán sus habilidades.</p> <p>A la vez, enseñamos a los niños no inclusivos a desarrollar valores que les permitirán ser mejores personas.</p> <p>(ED2P2:CA)</p>	<p>tema de la inclusión abarca muchos puntos, desde la mente, desde el conocimiento que se brinda, hacer unificar, en general, a todos los alumnos, trabajar desde sí, porque esto ayuda a los niños a tener ya una estructura, una base para poder desarrollar o desarrollarse más adelante en diferentes aspectos, se va moldeando, se va modulando a los alumnos de otra manera, con la misma base, con las mismas precisiones que se trabaja dentro del aula, entonces es un punto muy importante si fomentamos eso</p>	<p>desde los 3 añitos, es más desde estimulación, aprendan a respetarlo y valorarlo, y sobre todo a ser empáticos con la situación diversa que se viene observando tanto así que trabajen en equipo.</p> <p>(ED4P2:CA)</p>	<p>demás. No todos los niños tienen las mismas capacidades, no tienen las mismas características y uno tiene que aprender a respetar al otro frente a cualquier necesidad.</p> <p>(ED5P2:CA)</p>	<p>Aprendizaje en valores para la vida</p>
--	--	--------------------------------	--	--	---	--	--	--

		<p>- ¿Qué ideas tiene usted sobre el rol que cumple el maestro para fomentar una educación inclusiva desde el nivel inicial?</p>	<p>El maestro es un ente mediador quien va brindar las oportunidades y el espacio para que el niño ponga en desarrollo sus competencias, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes, además, teniendo en cuenta que dichas estrategias y espacios deben ser adaptadas para todos los estudiantes sin distinción alguna.</p> <p>(ED1P3:CA)</p>	<p>El maestro es el encargado de promover la integración y de dar oportunidades a estudiantes con necesidades especiales quienes deben tener las mismas oportunidades que otros estudiantes.</p> <p>(ED2P3:CA)</p>	<p>desde el nivel inicial.</p> <p>(ED3P2:CA)</p> <p>El rol del maestro es muy importante, nosotros somos guías, somos inspiración de los alumnos, somos un ejemplo, somos un modelo; entonces, si desde nosotros parte que veamos a los alumnos como un trabajo extra referente al tema de la inclusión, vamos a ver y vamos a reflejar con los demás alumnos que es algo como que nos cuesta,</p>	<p>Mira, yo considero que la maestra definitivamente es la mediadora, es la que va a orientar a los estudiantes, enseñarle ese valor de respeto hacia estos casos que son un poquito diferenciados, pero no menos importantes, porque deben ser inclusivos dentro del aula y sobre todo que el currículo básico del docente ya incluya esos temas, ¿no?, y que</p>	<p>Yo creo que la maestra tiene que tener un rol muy fundamental, priorizando siempre el respeto como primer valor, ¿no?, el respeto que debemos tener frente al otro, frente a un niño que tenga alguna necesidad. El respeto es el perfil básico, creo yo, para que nosotros también podamos modelar frente a los estudiantes y se llegue a un buen clima dentro del aula.</p>	<p>El rol del maestro como mediador en el aprendizaje de los niños</p> <p>Adaptación de estrategias y espacios para el logro del aprendizaje</p> <p>Actitud del docente frente a la inclusión</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

					<p>tenemos que proyectar la empatía, proyectar la generosidad, proyectar el trabajo colaborativo, en sí la unión que se debe dar para que así no se sienta ninguna diferencia y el grupo de alumnos a cargo que tenemos pueda trabajar de la misma manera con todos los alumnos en sí, se puedan apoyar, porque nosotros somos los que impartimos ese modelo, ese ejemplo que se puede lograr.</p> <p>(ED3P3:CA)</p>	<p>haya la preparación continúa, sobre todo la capacitación para nosotros. Este..., mejorar, afianzar nuestros conocimientos y poder trabajar diversas estrategias con nuestros niños.</p> <p>(ED4P3:CA)</p>	(ED5P3:CA)	competencias del docente y dominios
--	--	--	--	--	--	--	------------	-------------------------------------

		<p>- ¿Qué creencias crees que son las barreras que obstaculizan el desarrollo de la inclusión en el aula? ¿Por qué piensa así?</p>	<p>Las maestras muchas veces sienten no tener las estrategias adecuadas para un desarrollo inclusivo y no saben cómo atender dicha demanda, además muchos padres son una barrera en el desarrollo de sus niños porque están en una negación de aceptar alguna dificultad que este pasando el estudiante y las maestras no se sienten con herramientas para trabajar con el estudiante sin saber el diagnóstico que pueda tener.</p> <p>(ED1P4:CA)</p>	<p>Las barreras que pueden obstaculizar el desarrollo de la inclusión en el aula son la falta de apoyo de los padres de familia, no contar con la ayuda suficiente para el cuidado de los estudiantes inclusivos, la sobrecarga de trabajo que brinda el Ministerio de Educación, etc. Se piensa de esa manera debido al trabajo ya realizado que me ha permitido conocer cómo es la labor a ejecutar.</p> <p>(ED2P4:CA)</p>	<p>Tenemos claro que es el juicio el estigma que a veces se genera no solo en los maestros que partimos desde este punto, sino también por los padres de familia, a veces se basan mucho en el juicio, en el qué dirán, en qué es lo que se va hacer. cómo proyectarse, cómo planificar una clase, la poca sensibilidad que hay porque a veces no todos los docentes están capacitados para poder desarrollar una clase, en este caso hablamos de una planificación unificada. Pero en sí, esas son las barreras que se pueden presentar,</p>	<p>Bueno, yo siempre he pensado que es el miedo de las maestras por no llevar a cabo las metas planteadas del día, a eso le agregamos el pensamiento errado de los padres de familia que muchas veces incluso les da vergüenza y les cuesta aceptar que sus hijos tienen alguna discapacidad.</p> <p>(ED4P4:CA)</p>	<p>Yo creo que tiene que ver mucho con el tema cultural, ¿no?, el tema de las creencias que tienen también los propios padres o hasta las propias docentes, ¿no?, el no poder trabajar de forma adecuada cuando se tiene a un niño con necesidad educativa y también el obstáculo principal creo que es..., las ideas que tienen los padres y que les transmiten a sus pequeños, ¿no?, porque algunas veces tenemos creencias como: “ese niño que hace en ese colegio” o “no debería de estar con este grupo” o</p>	<p>Falta de preparación docente y desconocimiento frente a la inclusión</p> <p>Miedo del docente al no lograr sus metas</p> <p>Sobrecarga laboral de las maestras del nivel inicial</p> <p>La cultura de los padres de familia frente a una educación inclusiva</p>
--	--	--	---	--	---	---	---	---

					<p>el no estar tampoco capacitado, no tener conocimiento a todos estos aspectos, todos estos roles que debemos de cumplir dentro de un aula para poder trabajar el tema de la inclusión.</p> <p>(ED3P4:CA)</p>		<p>“no debería estar con mi niño”, eso se transmite también de generación en generación y de casa en casa.</p> <p>(ED5P4:CA)</p>	
<p>Explicar el juego como recurso inclusivo en el preescolar de un colegio público del distrito de Comas. (Lima – Perú)</p>	<p>El juego como recurso inclusivo en el nivel inicial.</p>	<p>- ¿En qué medida cree usted que el juego es un recurso esencial en la educación inclusiva? Fundamente su respuesta.</p>	<p>El juego es una actividad muy importante en el desarrollo del estudiante, porque va invitar a todos los niños a ser partícipes de dicha actividad, donde ellos pondrán en juego su creatividad, desarrollo de pensamiento, autonomía, etc., y, además, teniendo</p>	<p>El juego es una estrategia primordial en estudiantes inclusivos debido a que en la mayoría de casos que he podido observar; la actividad sedentaria produce que ellos se desconcentren, ya que al estar en movimiento favorece la</p>	<p>En este caso, sí. Nosotros tenemos conocimiento en el nivel inicial. Nosotros trabajamos con material concreto, realizamos muchas dinámicas, realizamos actividades donde el alumno pueda plasmar en sí todo su conocimiento, todo su</p>	<p>Considero que es un recurso esencial, porque nuestros niños aprenden jugando, entonces, a la vez, recordemos que es una función importantísima para nuestros estudiantes y, más aún, si son con habilidades especiales el niño, recordemos aprende jugando y</p>	<p>Yo creo que el juego siempre es un recurso importante en todo tipo de educación. Puede ser desde la educación básica regular e inclusiva, mucho más porque a través del juego vas a integrar a ese niño que tiene alguna dificultad para poder desarrollar ciertas</p>	<p>La integración de los estudiantes mediante el juego</p> <p>el material concreto como recurso del juego</p> <p>Desarrollo de</p>

			<p>en cuenta las características del niño de 3 a 5 años, los niños sienten placer mientras juegan y todo lo aprenden mediante su juego.</p> <p>(ED1P5:CA)</p>	<p>convivencia social y el desarrollo motor y cognitivo.</p> <p>(ED2P5:CA)</p>	<p>aprendizaje. El juego es un rol muy importante también en el aspecto de la inclusión, porque nosotros debemos generar juegos donde todos estén incluidos, donde no se genere una barrera de acuerdo también a los límites que puede tener cada alumno, en este caso es un poco complicado hablar de limitaciones. A la vez, también, decir que tenemos un aula unificada. Entonces esto genera también una participación unificada, que los alumnos sean sensibles, que los alumnos guíen a sus compañeros que trabajen en equipo, que se</p>	<p>con material concreto y entre compañeros es muy rico el aprendizaje.</p> <p>(ED4P5:CA)</p>	<p>habilidades con los demás siendo sociales, cognitivas. Más que todo creo yo que tenemos que trabajar mucho las habilidades sociales con los niños que tiene inclusión para poder desarrollar empatía, tolerancia y respeto.</p> <p>(ED5P5:CA)</p>	<p>habilidades mediante el juego</p> <p>Actitud de los estudiantes frente a la inclusión</p>
--	--	--	---	--	--	---	--	--

		<p>- ¿Los juegos inclusivos deben estar como prioridad en la planificación de la educación</p>	<p>Pienso que no hay juego inclusivo como tal, sino que los juegos deben ser adaptados para todos los niños en general, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes. En la</p>	<p>El juego es un recurso esencial en el trabajo, porque el niño y niña de educación inicial aprende jugando, por tal motivo debemos tomar en cuenta en la</p>	<p>vayan proyectando a un resultado que ellos quieran que sea de otra manera, que pueda haber una competencia, eso les motiva y les ayuda mucho a poder continuar y puedan lograr lo que ellos quieran.</p> <p>(ED3P5:CA)</p>	<p>Mira, el juego inclusivo nosotros o, al menos, en mi caso lo aplicamos cuando tenemos habilidades diferenciadas, porque tenemos que llegar a que todos nuestros</p>	<p>Yo creo que sí debería de ser. Sabemos que en la educación inicial el juego es un recurso primordial, entonces frente a una educación inclusiva también</p>	<p>Características del Currículo Nacional de Educación Básica</p> <p>Importancia del juego como recurso en la</p>
--	--	--	--	--	---	--	--	---

		<p>inicial? ¿Por qué piensa así?</p>	<p>planificación de la docente de educación inicial debe ir orientada a desarrollarse de una manera lúdica y divertidas sin perder esa mirada pedagógica y sobre todo que sea de interés de los estudiantes.</p> <p>(ED1P6:CA)</p>	<p>planificación el desarrollo de juegos inclusivos para brindar la oportunidad a niños con necesidades especiales.</p> <p>(ED2P6:CA)</p>	<p>diferentes discapacidades, incluir en nuestras sesiones generalmente el tema de la inclusión, no debe ser en uno o dos clases, debe darse todos los días para que tengan un mejor resultado y mejor beneficio también para estos alumnos y de una u otra manera cuando se vaya al nivel primario tengas todas estas herramientas para poder defenderse, para poder afrontar todo, todo este tema de la inclusión dentro de la escuela, y no solo dentro de la escuela, sino también fuera de, y hay un punto</p>	<p>estudiantes aprendan, entonces es importante que nuestros estudiantes participen de diversos juegos, los cuales sean integrados y que logre el aprendizaje y el objetivo en cada uno de ellos.</p> <p>(ED4P6:CA)</p>	<p>debería estar sí o sí para poder trabajar en base al juego las habilidades que queremos lograr en los estudiantes.</p> <p>(ED5P6:CA)</p>	<p>planificación</p> <p>La planificación en base a las necesidades de los estudiantes</p>
--	--	--------------------------------------	--	---	---	---	---	---

					<p>muy reconocible. Por ello es muy importante que las sesiones se den a diario; tenemos ya alumnos inclusivos dentro del aula y no podemos generar sesiones para un grupo de alumnos y sesiones para otro grupo. Si ya la maestra desde sí genera dos grupos diferentes, genera mucha diferencia; realmente no se va a lograr excepto las fichas de trabajo, que sí es cierto no se va a lograr con todos los alumnos, hay partes que uno puede desarrollar, pero las fichas sí deben ser diferenciadas porque no todos van a lograr</p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

					<p>escribir o de repente no todos van a lograr cortar de acorde como han desarrollado su psicomotricidad fina, eso es lo que yo puedo indicar hay fichas en general y hay fichas diferenciadas es por eso que las sesiones deben de adaptarse dentro de esta inclusión (ED3P6:CA)</p>			
		<p>- ¿Qué tipos de juegos usa, para qué y con qué frecuencia, y cuál ha sido el resultado obtenido al</p>	<p>En el aula de inicial, el estudiante construye su propio proyecto de acción donde yo, como maestra, debo de observar siempre el interés</p>	<p>Juegos de adivinanza, de movimiento, para mejorar su atención, de lanzamiento; estos juegos se utilizan dependiendo la</p>	<p>Los juegos que he mencionado son muy importantes, ya que nos ayudan también mucho a integrarnos. También los juegos con materiales</p>	<p>Mira, por ejemplo, cuando nosotros le planteamos un reto, una meta, al estudiante lo puedes propiciar mediante un juego, pero siempre es</p>	<p>Juegos de integración para poder conocer más a los estudiantes y los propios niños desde pequeñitos puedan conocer la diversidad que puedan encontrar</p>	<p>El movimiento y juego libre (principios educativos)</p> <p>Juegos visuales</p>

		<p>ponerlo en práctica?</p> <p>Fundamente su respuesta.</p>	<p>que tienen mis niños por desarrollar, y una vez identificada yo planifico y propongo las condiciones donde ellos podrán desarrollar dicho interés y de esa manera surgirán muchos proyectos que sean de interés del estudiante.</p> <p>(ED1P7:CA)</p>	<p>necesidad que tenga el estudiante y es para desarrollar sus habilidades y fomentar la convivencia con sus demás compañeros. Se ha obtenido buenos resultados, ya que se ha logrado los objetivos trazados, así como el cumplir con un principio educativo que tiene todo niño y niña, brindándoles así una educación de calidad.</p> <p>(ED2P7:CA)</p>	<p>concretos como armar rompecabezas. Hay alumnos que puedan tener, de alguna otra manera, una dificultad para comunicarse verbalmente o de repente les cuesta reconocer algún vocabulario que se esté trabajando, pero mediante las imágenes, mediante los <i>flashcard</i>, mediante imágenes reales, eso ayuda mucho a los alumnos a la participación, el armar bloques. ¿Qué otros juegos me han servido aparte de las rompecabezas? También realizar diferentes actividades con canciones, donde</p>	<p>importante que el niño explore con material concreto y que no sea algo tradicional, que no sea algo mecanizado, sino por medio del juego de la exploración va haciendo diferentes rotaciones en las cuales va logrando un aprendizaje significativo, sobre todo que van construyendo su propio juego, a la vez aprendizajes nuevos. La diferencia se ha notado en nuestros estudiantes cuando ellos han tenido la capacidad de liderar, sobre todo, de trabajar en equipo, este se</p>	<p>en su entorno. Yo creo que, si tenemos un niño con alguna necesidad educativa, debemos utilizarlo de manera diaria, ¿no?, porque en base a esas actividades que se van a plasmar o se van a desarrollar vamos a poder generar lineamientos o procesos que vamos a trabajar en el día a día. Sí, tuve a un pequeño con síndrome de Down, trabajamos mucho con los pequeñitos en el grupo que teníamos, era el aula de cinco años, y trabajamos mucho el juego desde un principio y tratamos de integrarlo, que se</p>	<p>Juegos sensoriales</p> <p>Juegos kinestésicos mediante la música</p> <p>Juegos de construcción</p> <p>Juegos con material concreto</p> <p>Juegos de integración</p> <p>Logros de aprendizaje a largo plazo y de acuerdo al ritmo de aprendizaje (maduración)</p> <p>Desarrollo de liderazgo y trabajo en</p>
--	--	---	--	---	---	---	---	---

					<p>ellos puedan emplear todo su cuerpo; también hacer diferentes acciones, por ejemplo, saltar, dar las vueltas, dar palmas, que ellos por imitación van logrando la actividad y se ve unificada la clase. Para mí ha sido muy enriquecedor ha sido una experiencia muy satisfactoria ver lograr realizar su exposición mediante imágenes y solo identificar a los alumnos que en este caso no tengan desarrollado el tema del habla, entonces ha sido un logro muy grande. La música es muy</p>	<p>ha logrado grandes satisfacciones en base a la evaluación, en base a los indicadores planteados, las metas planteadas se ha observado que por medio del juego los otros van aprendiendo mucho más rápido y, sobre todo, interiorizando el objetivo, se ha utilizado de manera diaria es para cada actividad se crea una dinámica o viceversa, juegos que nuestros niños van desarrollando.</p> <p>(ED4P7:CA)</p>	<p>sienta tranquilo, que se sienta seguro y todos lo acogían. En los juegos como dinámicas grupales, juegos para trabajar habilidades matemáticas y los juego que buscábamos que sean más juegos de integración para poder desarrollar con él las habilidades sociales. Claro que son a un menor rango porque con los niños inclusivos tenemos que adaptar las actividades para que sean de acuerdo a sus necesidades. Bien logramos bastante aprendizaje con él. Tanto aprendizaje cognitivo, de</p>	<p>equipo</p>
--	--	--	--	--	--	---	---	---------------

					<p>importante para ellos, lo disfrutan, lo trabajan, hay alumnos que les cuesta de repente el tema de la psicomotricidad, en este caso gruesa, manejar todas las extremidades y esto les ayuda a seguir progresando, seguir avanzando. Pero en sí se pueden generar juegos como por ejemplo que hay dentro de una caja o de repente yo empleo la cajita misteriosa donde se pueda desarrollar todos los aspectos, en este caso sensoriales, donde puede haber algunos que no puedan hablar, pero sí puedan</p>		<p>acuerdo a su edad cronológica y a la edad que nos mandaba la evaluación psicológica, trabajamos con su propia psicóloga para adaptar las sesiones de acuerdo a lo que él necesitaba y he, obtuvimos grandes logros con los estudiantes también porque lo acogían, lo respetaban y sabían que él era distinto, pero que era parte de nuestro grupo. (ED5P7:CA)</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>identificar, que puedan reconocer, que empleen las manos y puedan tocar o de repente carreras que van adaptándose a cada juego que va realizándose.</p> <p>(ED3P7:CA)</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

