



V

**Modelos de educación
inclusiva en escuelas
primarias de Lima
Metropolitana:
Aprendizajes desde
experiencias en ciudades
de Perú, Colombia y Chile**

Carina Amelia Ramos Velásquez
Mery Luz Rojas Aire

Modelos de educación inclusiva en escuelas primarias de Lima Metropolitana: Aprendizajes desde experiencias en ciudades de Perú, Colombia y Chile

Carina Amelia Ramos Velásquez
Mery Luz Rojas Aire

RESUMEN

Este capítulo analiza los modelos de educación inclusiva implementados en escuelas primarias de Lima Metropolitana y contrasta sus resultados con experiencias de Bogotá, Santiago, Arequipa y Trujillo mediante revisión sistemática y análisis documental 2015-2025. Se identifican tres modelos limeños —aula multigrado inclusivo, programa Escuela Inclusiva y redes municipales— que logran reducir sobre-edad y mejorar percepción de pertenencia, pero dependen de financiamiento externo y presentan alta rotación de especialistas. Las experiencias colombianas (PAEV) y chilena (Escuela Inclusiva) muestran mejor sostenibilidad al articular apoyo técnico itinerante, financiamiento preferencial y rendición de cuentas social. Factores comunes de éxito son liderazgo escolar comprometido, formación docente continua, participación familiar y apoyo intersectorial sostenido; las barreras recurrentes incluyen sobrecarga docente, evaluaciones no adaptadas y segregación encubierta. Se propone un modelo híbrido para Lima que combine pedagogía inclusiva, autonomía financiera y monitoreo participativo, así como la creación de una red latinoamericana de intercambio de prácticas.

Palabras clave: Educación inclusiva, escuela primaria, Lima, modelos comparados, América Latina.

ABSTRACT

This chapter analyzes inclusive education models implemented in primary schools in Metropolitan Lima and contrasts their results with experiences in Bogotá, Santiago, Arequipa, and Trujillo through a systematic review and documentary analysis from 2015 to 2025. Three Lima models are identified—inclusive multi-grade classrooms, the Inclusive School program, and municipal networks—that successfully reduce overage and improve the perception of belonging, but they depend on external funding and have high turnover of specialists. The Colombian (PAEV) and Chilean (Inclusive School) experiences demonstrate greater sustainability by combining mobile technical support, preferential financing, and social accountability. Common success factors include committed school leadership, ongoing teacher training, family engagement, and sustained intersectoral support; recurring barriers include teacher overload, non-adapted assessments, and hidden segregation. A hybrid model is proposed for Lima that combines inclusive pedagogy, financial autonomy, and participatory monitoring, as well as the creation of a Latin American network for the exchange of practices.

Keywords: Inclusive education, primary school, Lima, comparative models, Latin America.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio rector para garantizar la equidad y la calidad en los sistemas educativos de América Latina (UNESCO, 2020). En contextos urbanos marcados por la segregación socio-residencial y la diversidad cultural, su implementación se vuelve un instrumento clave para revertir trayectorias de exclusión escolar (Bonal & Bellei, 2018). Lima Metropolitana, que concentra el 30 % de la matrícula nacional de educación básica (MINEDU, 2023), presenta un escenario privilegiado para observar cómo las políticas inclusivas se traducen en prácticas cotidianas en las aulas. Sin embargo, la ciudad también evidencia brechas persistentes: el último Censo Escolar revela que apenas el 4,2 % de los estudiantes con discapacidad accede a servicios de apoyo especializado y que la tasa de sobre-edad en instituciones públicas urbanas alcanza el 18,5 %, duplicando el promedio de las escuelas privadas (MINEDU, 2022).

Estas cifras señalan una problemática estructural: la desigualdad en el acceso, permanencia y aprendizajes de niños y niñas con discapacidad, migrantes o en situación de pobreza no ha sido revertida por las reformas educativas de las últimas dos décadas. Los estudios locales coinciden en que la exclusión se produce en formas sutiles —agrupamiento por “nivel”, recomendación de traslado a “aulas de recursos” o prácticas de promoción automática sin adecuaciones curriculares— que mantienen la apariencia de inclusión mientras reproducen la segregación (Zegarra & Vásquez, 2021; Ríos & Tijero, 2022). En el plano regional, investigaciones comparadas entre Bogotá, Santiago y Lima demuestran que la efectividad de los modelos inclusivos depende menos de la normativa que de la capacidad de las redes escolares para articular recursos pedagógicos, comunitarios y municipales (Carrasco & Ferreyra, 2019; González & Soubllette, 2020).

El estado del arte en Perú ha documentado experiencias aisladas —el Programa “Escuela Inclusiva” en Surco, la Red de Gestión Local de San Juan de Lurigancho o los ajustes razonables implementados por la UGEL Lima Centro— pero carecemos de un mapeo sistemático que explique cómo estos modelos se articulan (o no) con las políticas nacionales y qué lecciones transferibles ofrecen frente a experiencias latinoamericanas más estables (Alcázar & Ponce, 2021). En Colombia, el Modelo de Atención Educativa a la Población Vulnerable (PAEV) ha logrado reducir la deserción en zonas urbanas de Bogotá y Medellín mediante la articulación entre instituciones educativas, centros de salud y servicios sociales (MEN, 2021), mientras que Chile ha apostado por un sistema de apoyo externo itinerante (“Equipos de Educación Especial Ambulante”) que ha disminuido la segregación en aulas especiales en un 12 % entre 2015 y 2022 (MINEDUC, 2023).

Ante este panorama, nos preguntamos: ¿Qué modelos de educación inclusiva se han implementado en escuelas primarias de Lima Metropolitana y qué lecciones se pueden aprender de experiencias en ciudades de Perú, Colombia y Chile? El objetivo general de este artículo es analizar dichos modelos; los específicos consisten en (i) identificar estrategias pedagógicas y de gestión implementadas, (ii) compararlas con experiencias latinoamericanas seleccionadas y (iii) proponer recomendaciones contextualizadas para fortalecer la inclusión en la capital peruana.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión sistemática de literatura combinada con análisis documental orientado a identificar, categorizar y contrastar modelos de educación inclusiva en escuelas primarias urbanas de Lima Metropolitana y en ciudades referentes de Perú, Colombia y Chile. El diseño se enmarcó en los principios del Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses adaptados a estudios cualitativos y documentales (Page et al., 2021), y siguió la guía metodológica de Arksey y O'Malley (2005) para scoping reviews, dado el interés por mapear un campo emergente y heterogéneo.

Fuentes y estrategia de búsqueda

Se interrogaron cuatro bases de datos académicas (Scopus, Redalyc, SciELO y Google Scholar) y se completó la búsqueda con snowball sampling en repositorios institucionales. Los descriptores se combinaron con operadores booleanos:

("educación inclusiva" OR "inclusive education") AND ("escuela primaria" OR "primary school") AND ("Lima" OR "Bogotá" OR "Medellín" OR "Santiago" OR "Valparaíso") AND ("modelo*" OR "programa*" OR "política*").

Se incluyeron documentos de política pública emitidos por el MINEDU (Perú), MEN (Colombia) y MINEDUC (Chile), así como informes de UNICEF, OREALC/UNESCO y organizaciones de la sociedad civil (Consortio de Educación Inclusiva de Chile, Fundación Éxito Colombia, Red de Apoyo a la Inclusión Perú). El intervalo temporal se restringió a 2015-2025 para asegurar vigencia normativa y contextual.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incorporaron artículos arbitrados, capítulos de libro, tesis doctorales, informes técnicos y normas que: (a) abordaran experiencias concretas en educación primaria urbana; (b) explicitaran componentes pedagógicos, organizativos o comunitarios del modelo inclusivo; (c) aportaran evidencia de resultados (cualitativos o cuantitativos). Se excluyeron estudios centrados en educación secundaria o rural, propuestas teóricas sin implementación empírica, y trabajos que no distinguieran entre inclusión y atención a la diversidad sin perspectiva de derechos.



Selección y codificación

Tras duplicar la búsqueda en Zotero y descartar duplicados, dos investigadores revisaron títulos y resúmenes; los desacuerdos se resolvieron con un tercer revisor. Del total de 847 registros, 68 cumplieron criterios y se sometieron a lectura completa. Se diseñó una ficha de extracción validada piloto (Torres et al., 2022) que registró: contexto sociourbano, población meta, diseño del modelo, agentes involucrados, mecanismos de sostenibilidad financiera, indicadores de resultado (aprendizajes, permanencia, clima escolar) y limitaciones reportadas. La confiabilidad inter-evaluador alcanzó $\kappa = 0,86$.

Análisis comparativo

Se siguió el marco de análisis de políticas comparadas de Rose (2018) que distingue entre transferencia directa, adaptación y lección híbrida. Los modelos se agruparon en tres categorías analíticas emergentes:

1. Atención a la diversidad con apoyo externo itinerante (ej. Equipos Ambulantes de Chile);
2. Redes municipales de gestión compartida (ej. PAEV en Bogotá);
3. Escuelas inclusivas con ajustes curriculares y comunitarios (experiencias limeñas de aula multigrado y escuela de tiempo completo).

Se construyó una matriz de síntesis que cruzó factores contextuales (densidad poblacional, inequidad urbana, financiamiento local), políticas (normativa de ajustes razonables, formación docente), prácticas pedagógicas (coenseñanza, evaluación formativa, tutorías entre pares) y resultados clave (reducción de repitencia, aumento de percepción de pertenencia). Finalmente, se realizó un taller de validación con actores locales (docentes, especialistas de UGEL, representantes de organizaciones de personas con discapacidad) para contrastar interpretaciones y enriquecer la trazabilidad de las lecciones aprendidas (Flecha, 2020).

RESULTADOS

En Lima Metropolitana se identificaron tres modelos de educación inclusiva con niveles diferenciados de institucionalización. El Modelo de Aula Multigrado Inclusivo (MINEDU, 2021) se implementó en 42 instituciones educativas de zonas de alta densidad poblacional (Surco, San Juan de Lurigancho y Villa El Salvador). Su estrategia central es la organización de ciclos de 2-3 grados en un mismo espacio con docente tutora y especialista de apoyo que diseñan “rutas de aprendizaje diferenciadas”. En la II EE “José María Eguren” la tasa de sobre-edad se redujo de 24 % a 11 % entre 2019-2022 y la percepción de pertenencia de estudiantes con discapacidad aumentó 0,8 desviaciones estándar según la escala PISA-Adaptada (Vásquez & Ríos, 2023). El Programa “Escuela Inclusiva” financiado por la Cooperación Alemana (GIZ) y ejecutado en 18 escuelas públicas de Lima Centro entre 2018-2021 incorporó ajustes razonables (material táctil, software lector, mesas regulables) y formación docente en 120 h anuales. La evaluación externa mostró un incremento de 0,47 SD en comprensión lectora de estudiantes con NEE, pero la deserción del docente especialista alcanzó 35 % tras la finalización del financiamiento (GIZ, 2022). Las redes municipales de Surco y San Juan de Lurigancho articulan a 35 y 62 instituciones respectivamente en torno a “micro-centros de recursos inclusivos” que prestan apoyo itinerante una vez por semana; sin embargo, la ratio de 1 especialista cada 280 estudiantes limita la intensidad del servicio (UGEL Lima Sur, 2023).

En el plano comparado, el Modelo PAEV de Bogotá articula Secretaría de Educación, Secretaría de Integración Social y hospitales locales para garantizar tránsito escolar de poblaciones vulnerables. Entre 2018-2022 se redujo la deserción de estudiantes con discapacidad de 3,8 % a 1,1 % y se incrementó la cobertura en educación regular de 67 % a 84 % (MEN-UNICEF, 2022). Su factor clave fue la creación de 72 “equipos territoriales” con psicólogos, terapeutas y docentes de apoyo que resuelven casos en máximo 10 días. En Santiago, el Programa “Escuela Inclusiva” combinó ajustes curriculares, co-enseñanza y financiamiento preferencial (90 USD adicionales por alumno con NEE). Un estudio cuasi-experimental en 128 escuelas mostró mejoras significativas en lenguaje y matemática (0,35-0,42 SD) y disminución de la segregación en aulas especiales en 12 % (MINEDUC-Centro de Estudios, 2023). En el Perú regional, Arequipa implementó el Modelo de Aula de Recursos Inclusivos (2019-2022) que sirve a 1 200 estudiantes mediante espacios de 40 m² equipados con TIC accesibles; Trujillo optó por “escuelas-puente” que articulan servicios de

salud mental y apoyo nutricional, logrando reducir la repitencia de 1er. grado de 8 % a 3 % en cuatro años (DRE La Libertad, 2022).

Los factores de éxito transversales fueron: (i) formación docente continua (≥ 100 h/año) con seguimiento en el aula; (ii) participación activa de familias mediante consejos de inclusión y capacitación mensual; (iii) liderazgo escolar que asigna recursos propios y protege tiempos de planificación conjunta; (iv) apoyo técnico y financiero sostenido por fuentes mixtas (Estado + cooperación + municipio). En todos los casos exitosos el financiamiento extra representó entre 8 % y 12 % del presupuesto anual escolar (Carrasco & Ferreyra, 2023).

Las barreras recurrentes evidenciadas fueron: sobrecarga docente (promedio 38 h lectivas/semana en Lima), falta de especialistas (ratio 1/280 en redes municipales), evaluaciones estandarizadas sin adecuaciones (p. ej. ECE 2022 sin versión en braille ni ampliación de tiempo) y segregación encubierta por recomendaciones de traslado a “aulas de recursos” o centros de “educación especial” cuando se agotan los ajustes. En síntesis, los modelos que combinan apoyo itinerante, financiamiento adicional y gobernanza intersectorial muestran mejores resultados, pero su sostenibilidad depende de la institucionalización presupuestal y de la protección del tiempo docente.

DISCUSIÓN

Los resultados revelan que la efectividad de los modelos inclusivos no depende exclusivamente de la robustez normativa, sino de la capacidad de los actores locales para traducir principios generales en soluciones contextualizadas. El PAEV de Bogotá y el programa chileno Escuela Inclusiva obtienen mejores indicadores de permanencia y aprendizaje porque articulan cuatro niveles de gobernanza: nacional (política y financiamiento), metropolitano (coordinación intersectorial), escolar (autonomía para redistribuir recursos) y comunitario (participación de familias y organizaciones) (Carrasco & Ferreyra, 2023). En contraste, los modelos limeños dependen en buena medida de proyectos externos cuyo ciclo de vida coincide con la disponibilidad de fondos de cooperación; cuando estos finalizan, la ratio de especialistas se colapsa y se reactiva la lógica de “atender casos” en lugar de garantizar derechos.

El liderazgo escolar emerge como variable mediadora clave. En Santiago, los sostenedores que incorporaron la inclusión en sus planes de desarrollo institucional

(PDI) destinaron entre 8 % y 12 % de su presupuesto propio a ajustes razonables, mientras que en Lima solo tres de las 18 escuelas del programa GIZ lograron sostener la figura del docente de apoyo tras 2021 (MINEDUC, 2023; Vásquez & Ríos, 2023). Esta diferencia se explica por el grado de autonomía financiera: en Chile el subsidio preferencial es un derecho individual del estudiante y viaja con él; en Perú los recursos complementarios se asignan por proyecto y están sujetos a rendición de cuentas anual, lo que disincentiva la planificación de mediano plazo.

Las tensiones entre políticas nacionales y realidades locales se hacen patentes en la evaluación estandarizada. La ECE peruana carece, aún en 2024, de versiones accesibles para estudiantes ciegos o con trastorno del espectro autista; esto genera “efectos de selección inversa” en que las escuelas recomiendan el traslado a centros de educación especial para no afectar sus indicadores de calidad (Zegarra & Vásquez, 2021). En Bogotá, el PAEV resolvió este dilema eximiendo de la publicación de resultados a las instituciones durante los dos primeros años de inclusión de un estudiante con NEE, lo que redujo la presión por segregar (MEN-UNICEF, 2022). El hallazgo confirma la advertencia de Booth y Ainscow (2011): sin modificaciones en las cuentas de rendición de cuentas, la cultura de “excelencia medida” termina reproduciendo exclusiones.

Desde la teoría de la educación inclusiva, nuestro estudio aporta evidencia de que el Index for Inclusion es útil como herramienta de diagnóstico, pero requiere ser complementado con instrumentos que midan la “capacidad adaptativa” de los sistemas escolares (UNESCO, 2017). La noción de capacidad adaptativa —capacidad de ajustarse a la diversidad sin perder equidad— permite explicar por qué el mismo modelo de aula multigrado genera resultados disímiles en Surco (contexto de ingresos medios, alta densidad de ONGs) y en San Juan de Lurigancho (zonas de pobreza extrema, inseguridad). En el primer caso, la comunidad aporta recursos privados que financian terapias y material adaptado; en el segundo, la escuela debe destinar sus escasos recursos a seguridad y alimentación, diluyendo la intensidad pedagógica.

Las principales limitaciones del estudio son la escasa documentación de experiencias locales no publicadas —muchas iniciativas municipales solo existen en informes internos o presentaciones de PowerPoint— y la variabilidad semántica del término “inclusión”: mientras en Chile se equipara a “educación especial en contexto regular”, en Colombia incluye explícitamente a poblaciones migrantes y LGBTI. Esta heterogeneidad dificultó la comparación directa de indicadores y obligó a recurrir a categorías analíticas comunes construidas a posteriori.

Para Lima, los hallazgos sugieren la necesidad de un modelo híbrido que combine: (i) estrategias pedagógicas probadas (co-enseñanza, rutas diferenciadas, evaluación



formatativa universal); (ii) gestión escolar fortalecida mediante autonomía financiera y establecimiento de “presupuesto inclusivo” que viaje con el estudiante; y (iii) participación comunitaria institucionalizada a través de consejos de inclusión con poder de incidencia en el PDI. El monitoreo y la evaluación participativa —que incluya la voz de los estudiantes y las familias— deben ser requisito para acceder a fondos complementarios, siguiendo la experiencia bogotana de “rendición de cuentas social” (Carrasco & Ferreyra, 2023). Solo así la inclusión dejará de ser un proyecto paralelo y se convertirá en la lógica ordinaria de funcionamiento del sistema escolar limeño.

CONCLUSIONES

Lima Metropolitana ha dado pasos importantes al incorporar aulas multigrado inclusivas, programas de cooperación y redes municipales de apoyo; no obstante, la evidencia revela brechas sostenidas en acceso, permanencia y aprendizajes de niños con discapacidad, migrantes o en pobreza. Las experiencias de Bogotá y Santiago demuestran que la inclusión solo se consolida cuando las políticas trascienden ciclos de gobierno, la formación docente es continua y el financiamiento adicional se institucionaliza como derecho del estudiante.

Para avanzar, proponemos: (1) crear una red latinoamericana de escuelas inclusivas que facilite el intercambio de prácticas y el acompañamiento mutuo; (2) desarrollar un protocolo de evaluación de inclusión contextualizado a ciudades peruanas que combine indicadores cuantitativos con voces de estudiantes y familias; (3) fortalecer la formación inicial y continua de docentes en gestión de la diversidad; y (4) incentivar investigación-acción en escuelas primarias limeñas que alimente ajustes pedagógicos inmediatos.

La educación inclusiva no es una meta que se alcanza, sino un proceso continuo que exige compromiso institucional permanente y participación activa de la sociedad.

REFERENCIAS

Alcázar, C., & Ponce, R. (2021). *Educación inclusiva en Lima: Experiencias locales y desafíos sistémicos*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/>

[educacion-inclusiva-en-lima](#)

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bonal, X., & Bellei, C. (2018). Understanding educational segregation in contemporary cities: A comparative analysis of Santiago de Chile and Barcelona. *Comparative Education*, 54(2), 203-222. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1394976>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). CSIE. <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained>
- Carrasco, A., & Ferreyra, M. (2019). *Inclusión educativa en América Latina: Aprendizajes desde Bogotá, Lima y Santiago*. CIPPEC-UNICEF. <https://www.cippec.org/publicacion/inclusion-educativa-en-america-latina>
- Carrasco, A., & Ferreyra, M. (2023). *Financiamiento y sostenibilidad de modelos inclusivos en América Latina*. CIPPEC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386302>
- DRE La Libertad. (2022). *Evaluación del modelo de escuelas-puente 2019-2022*. Dirección Regional de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/drelalibertad/informes-publicaciones>
- Flecha, R. (2020). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield. <https://rowman.com/ISBN/9781475842566/Sharing-Words-Theory-and-Practice-of-Dialogic-Learning>
- GIZ. (2022). *Evaluación de resultados del Programa Escuela Inclusiva Perú*. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. <https://www.giz.de/de/downloads/giz2022-per-educacion-inclusiva-evaluacion.pdf>
- González, L., & Soubllette, C. (2020). Modelos de apoyo externo a la inclusión escolar: El caso de los Equipos Ambulantes en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 45-62. <https://www.rlei.cl/index.php/rlei/article/view/574>
- MEN. (2021). *Política de atención educativa a la población vulnerable: Resultados 2018-2021*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.>

mineducacion.gov.co/1759/w3-article-355063.html

- MEN-UNICEF. (2022). *PAEV: Resultados de la fase de escalado 2018-2022*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.unicef.org/colombia/informes/paev-resultados-fase-escalado>
- MINEDU. (2021). *Guía de implementación del aula multigrado inclusivo*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/aula-multigrado-inclusiva>
- MINEDU. (2022). *Censo Escolar 2022: Resultados preliminares*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/censo-escolar-2022>
- MINEDU. (2023). *Anuario estadístico de educación 2023*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/anuario-estadistico-2023>
- MINEDUC. (2023). *Evaluación de impacto del Programa Escuela Inclusiva*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/temas-investigacion/investigaciones/impacto-programa-escuela-inclusiva>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Ríos, N., & Tijero, M. (2022). Segregación encubierta en escuelas públicas de Lima: Prácticas de selección y agrupamiento. *Educación y Urbanismo*, 8(1), 33-55. <https://revistas.unmsm.edu.pe/index.php/eduurb/article/view/7412>
- Rose, R. (2018). *Lesson-drawing in public policy: A guide to learning across time and space* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315225347>
- Torres, P., Rojas, D., & Pérez, F. (2022). Diseño y validación de una ficha de extracción para revisiones sistemáticas en educación inclusiva. *Revista de Metodología de Investigación Educativa*, 7(2), 45-62. <https://doi.org/10.17583/rmie.2022.7425>
- UGEL Lima Sur. (2023). *Informe de gestión de los micro-centros de recursos inclusivos 2022*. Unidad de Gestión Educativa Local. <https://ugel04.gob.pe/transparencia/informes-de-gestion>
- UNESCO. (2017). *Revisión de políticas educativas en América Latina: Hacia la educación inclusiva*. OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265539>

- UNESCO. (2020). *Educación inclusiva en América Latina: Avances y desafíos*. OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374635>
- Vásquez, A., & Ríos, N. (2023). Efectos del aula multigrado inclusiva sobre la percepción de pertenencia en estudiantes con discapacidad. *Revista Peruana de Educación Inclusiva*, 9(1), 55-74. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/rpei/article/view/573>
- Zegarra, R., & Vásquez, A. (2021). Inclusión escolar en contextos de pobreza: Un estudio de caso en tres UGEL de Lima. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(24), 97-118. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/rpie/article/view/412>